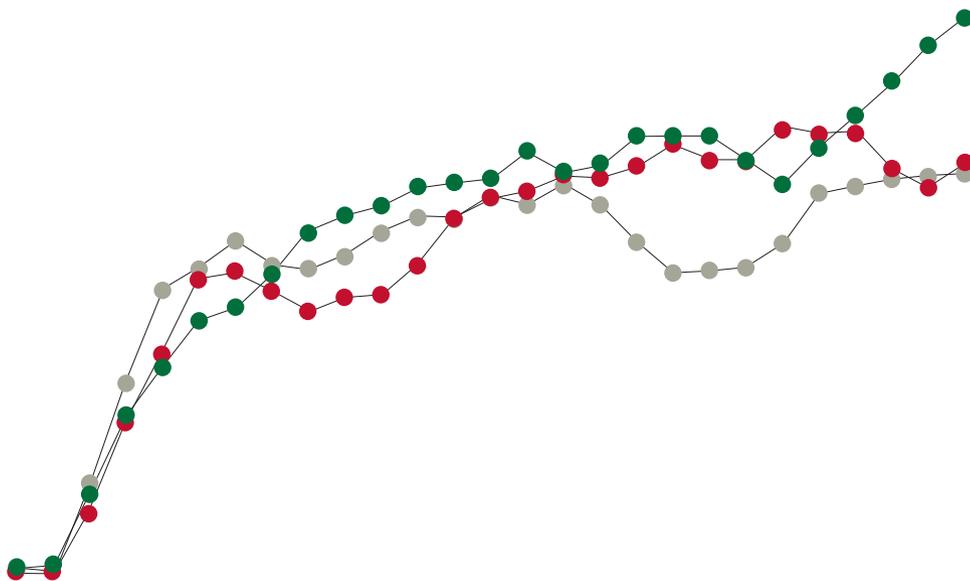


Les indicateurs de l'enseignement



etnic


Ministère
de la Communauté
française

Les indicateurs de l'enseignement

Préface

En 2002, le Parlement de la Communauté française adoptait le décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française. Premier du genre, attendu, celui-ci entérinait la mise en place de la Commission de pilotage dotée de missions ambitieuses et composée de tous les principaux partenaires de l'École (représentants des enseignants, parents d'élèves, pouvoirs organisateurs, experts universitaires, ...).

Parmi ses missions, celles d'assurer un suivi statistique des élèves et de doter notre enseignement d'un système cohérent d'indicateurs – soit d'informations statistiques objectives et permanentes sur le système éducatif de la Communauté française, sur son « état de santé » et sur sa capacité à répondre aux objectifs fixés – n'étaient pas des moindres. Au contraire. A l'époque, la Communauté française accusait justement un retard en la matière, lequel limitait régulièrement sa capacité d'action et de réponse face aux nombreux défis éducatifs pointant à l'horizon du début du vingt-et-unième siècle.

La Communauté française se devait de combler rapidement et efficacement ce retard et c'est aujourd'hui très largement chose faite puisque le présent recueil d'indicateurs en est déjà à sa troisième édition. C'est donc avec une certaine satisfaction que nous pouvons constater que le projet de 2002 s'est concrétisé et perdure, reconnu par tous les acteurs du monde de l'éducation tant dans sa qualité que dans son utilité.

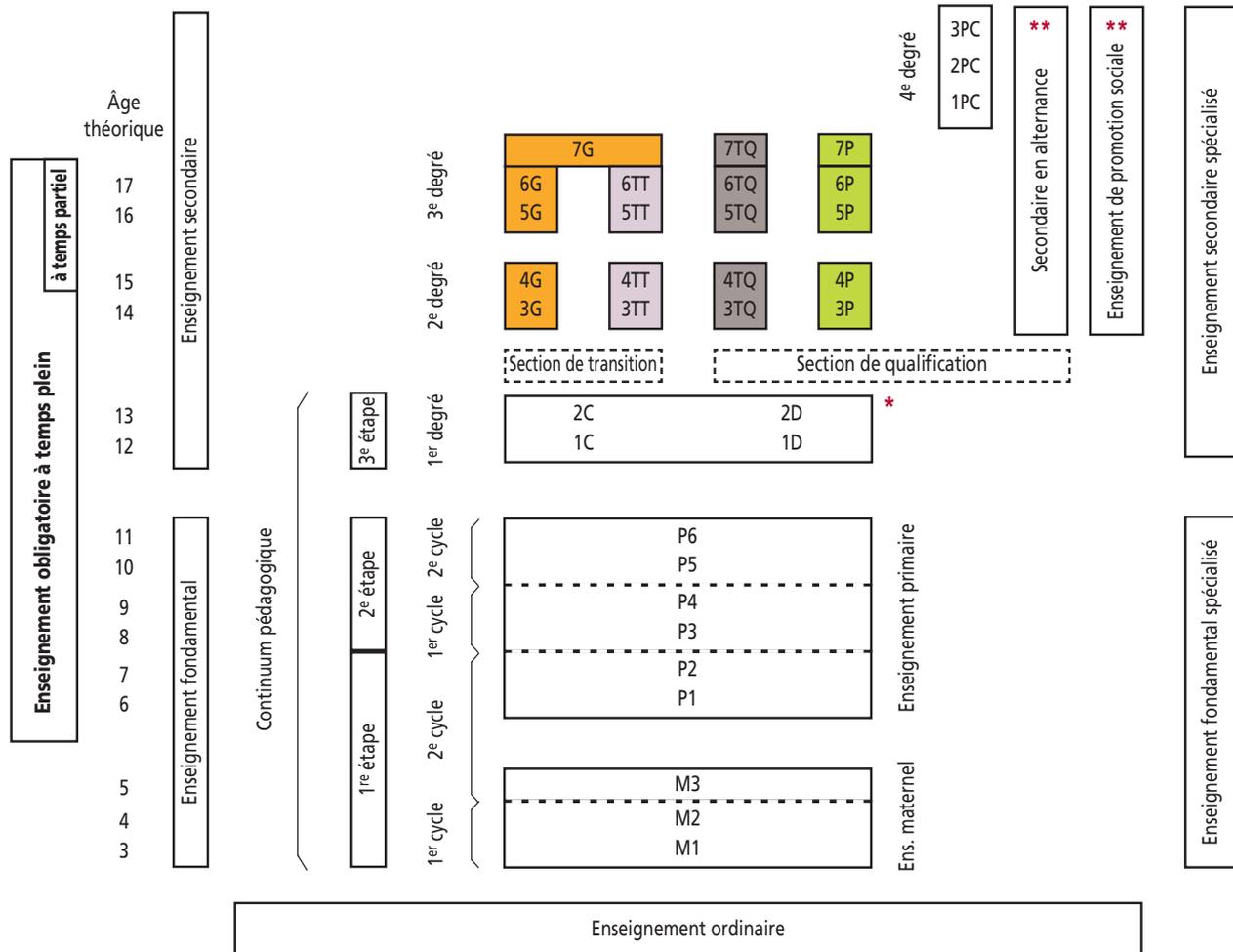
Cette troisième édition, enrichie, mise à jour et attendue avec intérêt, illustre parfaitement l'essor que connaît ce type d'outil d'information et de pilotage majeur pour le système éducatif tout entier. Bien plus qu'une simple illustration, elle éclairera chacun – qu'il soit usager du système éducatif, enseignant, parent d'élève, responsable, journaliste ou simplement citoyen en quête d'informations – sur le contexte dans lequel évolue l'enseignement de la Communauté française, sur ses besoins, sur ses forces et ses faiblesses, sur son organisation et son fonctionnement ainsi que sur les acquisitions des compétences et des savoirs par les élèves.

Fruits d'une riche collaboration entre la Commission de pilotage, le Ministère de la Communauté française, l'Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC) et plusieurs experts et chercheurs universitaires faisant autorité en la matière, ces informations harmonisées s'intègrent pleinement dans le processus de modernisation et de transparence de la gestion du service public et dans la politique qui fait de l'évaluation et du pilotage des éléments indispensables.

Christian DUPONT
Ministre de l'Enseignement obligatoire

STRUCTURES DE L'ENSEIGNEMENT

L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL ET SECONDAIRE



- G = Forme générale
- TT = Forme technique ou artistique de transition
- TQ = Forme technique ou artistique de qualification
- P = Forme professionnelle

- * A partir de 2008-2009, le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire ordinaire comprend :
 - la 1C et la 2C, 1^{re} et 2^e années communes ;
 - la 1D et la 2D, 1^{re} et 2^e années différenciées.

Durant l'année scolaire 2006-2007 (dont traite cette publication), le 1^{er} degré se présentait comme ci-dessous



où la 1C se nommait 1A; il existait également la 1B (« classe d'accueil ») et la 2P (2^e professionnelle).

- ** L'entrée dans l'enseignement en alternance et de promotion sociale est possible à partir de 15 ans.

L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Type d'enseignement	Niveau maternel	Niveau primaire	Niveau secondaire	s'adresse aux élèves atteints
1	non	oui	oui	« d'arriération mentale légère »
2	oui	oui	oui	« d'arriération mentale modérée ou sévère »
3	oui	oui	oui	« de troubles du comportement et/ou de la personnalité »
4	oui	oui	oui	« de déficience physique »
5	oui	oui	oui	« de maladies ou convalescents »
6	oui	oui	oui	« de déficiences visuelles »
7	oui	oui	oui	« de déficiences auditives »
8	non	oui	non	« de troubles instrumentaux »

L'enseignement fondamental

spécialisé est organisé en quatre degrés de maturité (pour l'enseignement de type 2, les degrés de maturité diffèrent)

- maturité I: niveaux d'apprentissages préscolaires
- maturité II: éveil des apprentissages scolaires
- maturité III: maîtrise et développements des acquis
- maturité IV: utilisation fonctionnelle des acquis selon les orientations envisagées

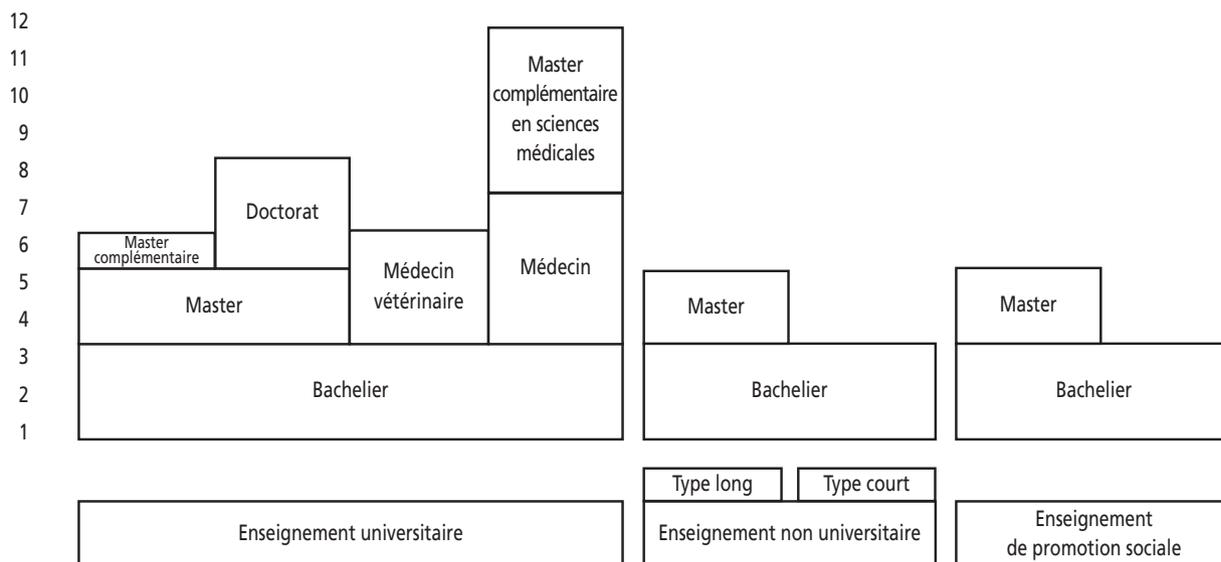
L'enseignement secondaire

spécialisé est organisé en quatre formes, prenant en compte le projet personnel de l'élève

- la forme 1: enseignement d'adaptation sociale
- la forme 2: enseignement d'adaptation sociale et professionnelle
- la forme 3: enseignement professionnel
- la forme 4: enseignement général, technique, artistique ou professionnel

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Année d'études



GÉNÉRALITÉS

- p. 8 1 Participation des jeunes à l'enseignement de plein exercice et taux de scolarisation
- p. 10 2 Origine géographique des effectifs scolaires de l'enseignement de plein exercice et en alternance
- p. 12 3 Le coût de la scolarité à charge de la Communauté française

PUBLICS

- p. 14 4 Population scolaire, par réseau, dans l'enseignement fondamental et secondaire
- p. 16 5 Répartition différenciée des effectifs entre les différents niveaux, types et formes d'enseignement ordinaire
- p. 18 6 Publics de l'enseignement spécialisé: importance relative et répartition par type d'enseignement
- p. 20 7 Public de l'enseignement spécialisé: importance relative selon la nationalité et l'âge
- p. 22 8 Disparités socioéconomiques dans l'enseignement fondamental et secondaire
- p. 24 9 Publics des différentes filières de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice
- p. 26 10 Publics des Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CÉFA)
- p. 28 11 L'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire en 2006 - 2007
- p. 30 12 Les hommes et les femmes dans l'enseignement supérieur

PARCOURS

- p. 32 13 Retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice
- p. 34 14 Redoublement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice
- p. 36 15 Changements d'établissement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice
- p. 38 16 Flux d'élèves dans l'enseignement spécialisé de type 8
- p. 40 17 Transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire
- p. 42 18 Parcours sur trois ans des élèves entrant en première année de l'enseignement secondaire ordinaire
- p. 44 19 Attestations d'orientation délivrées par les Conseils de classe dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice
- p. 46 20 Taux d'accès à l'enseignement supérieur
- p. 48 21 Parcours sur 5 ans des étudiants de 1^{re} génération de l'enseignement supérieur de type court (Hautes Écoles)

RÉSULTATS

- p. 50 22 Compétences en mathématiques des élèves de 2^e primaire (2008)
- p. 52 23 Compétences en mathématiques des élèves de 5^e primaire (2008)
- p. 54 24 Compétences en mathématiques des élèves de 2^e secondaire (2008)
- p. 56 25 Obtention du Certificat d'Études de Base
- p. 58 26 Rythmes scolaires individuels et types de certification en 6^e année de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice
- p. 60 27 Taux de certification en 6^e année de l'enseignement secondaire de plein exercice
- p. 62 28 Taux de réussite, de redoublement et d'abandon des étudiants de 1^{re} génération dans l'enseignement supérieur hors universités
- p. 64 29 Taux de réussite, de redoublement et d'abandon des étudiants de 1^{re} génération dans l'enseignement supérieur universitaire
- p. 66 30 Diplômes de l'enseignement supérieur par niveau et domaine d'études

PERSONNELS

- p. 68 31 Formation initiale des enseignants de l'enseignement obligatoire
- p. 70 32 Nombre de charges enseignantes de l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire
- p. 72 33 Âge des enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire
- p. 74 34 Féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire

1

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, conséquence de la scolarisation de la presque totalité des jeunes durant 15 ans, de 3 à 17 ans révolus. En outre, les écoles de la Communauté française 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.

Avec des taux de scolarisation compris entre 31 % 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.

Le 1^{er} janvier 2007, 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 résidente 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 68,36 % en quinze ans. On observe cependant au cours de ces trois dernières années une légère tendance à la baisse.

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.

En 2006-2007, les taux bruts sont supérieurs à 100 % entre 7 et 17 ans (figure 1.2). Cette situation met en évidence des migrations d'élèves entre la Communauté française et les autres Communautés et pays limitrophes dont le solde est positif. A partir de 16 ans, on constate une diminution des taux bruts par rapport aux âges inférieurs mais les taux récents (2005-2006 et 2006-2007) sont supérieurs à ceux observés en 1991-1992, indiquant ainsi vraisemblablement pour ces âges une augmentation du taux net de scolarisation en Communauté française.

La comparaison avec l'année 1991-1992 montre notamment une forte croissance des taux de participation à l'enseignement des jeunes de 20 ans et plus. A l'âge de 20 ans, le taux brut de scolarisation à temps

plein est ainsi passé de 54 % à 64 % tandis qu'à l'âge de 22 ans, il s'élève encore à 36 % alors qu'en 1991-1992, ce même taux était de 27 %.

La figure 1.3 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 24 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 31 % 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.

1 Voir le tableau de la figure 1.1.

2 La participation des jeunes à l'enseignement est mesurée par le taux brut de scolarisation dans l'enseignement formel (fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé, et enseignement supérieur de plein exercice). 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 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 facteurs explicatifs.

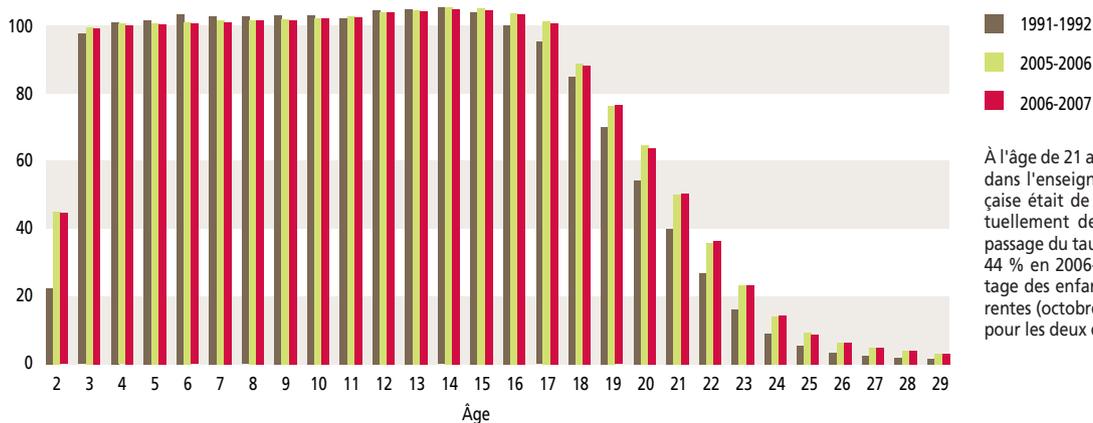
L'âge considéré est exprimé en années révolues au 1^{er} janvier. La population totale est celle inscrite au Registre national le 1^{er} janvier. En Région bruxelloise, la population a été répartie linguistiquement selon la clé : 85 % pour la Communauté française, 15 % pour la Communauté flamande.

1.1 Participation à l'enseignement de 1991-1992 à 2006-2007

Communauté française	Population résidente 2 à 29 ans			Population scolaire 2 à 29 ans			Taux brut de participation 2 à 29 ans
	Total Effectif	Effectif	%	Total Effectif	Effectif	%	
Année 1991-1992	4 016 273	1 495 923	37,25	942 900	937 465	99,42	62,67
Indice	100	100		100	100		
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 2003-2004	4 158 513	1 448 037	34,82	996 179	986 331	99,01	68,12
Indice	103,54	96,80		105,65	105,21		
Année 2004-2005	4 179 167	1 450 901	34,72	1 011 582	1 000 407	98,9	68,95
Indice	104,06	96,99		107,28	106,71		
Année 2005-2006	4 206 842	1 460 175	34,71	1 014 314	1 003 492	98,9	68,72
Indice	104,74	97,61		107,57	107,04		
Année 2006-2007	4 238 737	1 469 861	34,68	1 015 437	1 004 754	98,9	68,36
Indice	105,54	98,26		107,69	107,18		

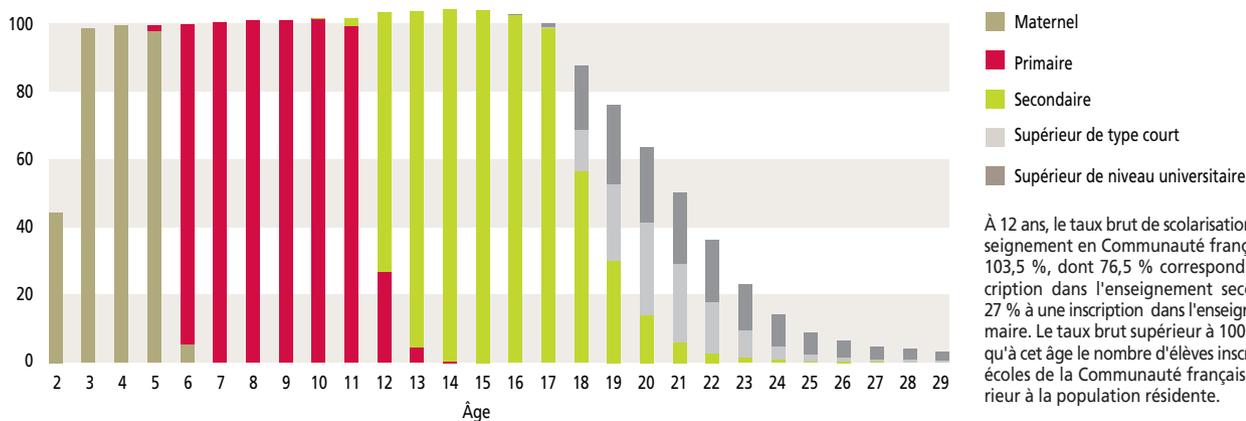
En 2006-2007, 1 004 754 jeunes de 2 à 29 ans ont participé à l'enseignement en Communauté française. Ils représentent 68,36 % de la population résidente de la même tranche d'âge.

1.2 Taux brut de scolarisation dans l'enseignement en Communauté française – Comparaison des années scolaires 1991-1992, 2005-2006 et 2006-2007



À l'âge de 21 ans, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement en Communauté française était de 40 % en 1991-1992, il est actuellement de 50 %; à l'âge de 2 ans, le passage du taux brut de 22 % en 1991-1992 à 44 % en 2006-2007 s'explique par un comptage des enfants scolarisés à des dates différentes (octobre dans le premier cas et janvier pour les deux dernières années).

1.3 Taux brut de scolarisation par niveau dans l'enseignement en Communauté française en 2006-2007



À 12 ans, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement en Communauté française est de 103,5 %, dont 76,5 % correspond à une inscription dans l'enseignement secondaire et 27 % à une inscription dans l'enseignement primaire. Le taux brut supérieur à 100 % indique qu'à cet âge le nombre d'élèves inscrits dans les écoles de la Communauté française est supérieur à la population résidente.

2

Origine géographique des effectifs scolaires de l'enseignement de plein exercice et en alternance

Dans l'enseignement ordinaire obligatoire, les élèves domiciliés à l'étranger représentent moins de 3 % des inscriptions dans les écoles de la Communauté française tandis qu'ils en représentent 13 % dans l'enseignement supérieur.

Un peu moins de 2 % des enfants de 3 à 15 ans domiciliés en Région wallonne fréquentent les écoles de la Communauté flamande tandis que 2,3 % des enfants de cette même tranche d'âge domiciliés en Région flamande fréquentent les écoles de la Communauté française.

Les enfants de 3 à 15 ans domiciliés en Région de Bruxelles-Capitale fréquentent pour leur part les écoles de la Communauté française à concurrence de 80 %.

Le financement de la Communauté française est en partie établi en fonction du nombre d'élèves de 6 à 17 ans régulièrement inscrits dans ses établissements scolaires. La construction de scénarios portant sur des perspectives d'évolution des populations scolaires se révèle donc indispensable à l'établissement des perspectives budgétaires. Parmi les facteurs susceptibles d'influencer le nombre d'élèves inscrits dans les écoles de la Communauté française figure en bonne place l'origine géographique des élèves.

A cet égard, la figure 2.1 présente, par forme et niveau d'enseignement, la répartition des élèves selon qu'ils sont domiciliés en Région wallonne, en Région bruxelloise, en Région flamande ou à l'étranger. L'intérêt essentiel de cette figure réside dans l'observation de la part des élèves domiciliés à l'étranger et fréquentant notre système d'enseignement. C'est cette part qui, dans la figure 2.1, varie le plus selon le niveau et la forme d'enseignement: elle ne représente que 1 % de la population scolarisée dans l'enseignement fondamental ordinaire tandis qu'elle en représente 3 % dans le secondaire ordinaire, 8 % dans le spécialisé et 13 % dans le supérieur.

En ce qui concerne les élèves domiciliés en Belgique, les scénarios d'évolution de la population scolarisée dans l'enseignement de la Communauté française doivent plutôt se baser sur les taux de participation présentés à la figure 2.2. Ces taux de participation déterminent la proportion des jeunes d'un âge donné et domiciliés dans une région belge donnée qui se scolarisent dans les écoles de la Communauté française.

Il apparaît ainsi qu'en Région wallonne hors Communauté germanophone, le taux de participation des élèves de 3 à 15 ans dans l'enseignement de la Communauté française est de 98 %. Les 2 % restants correspondent à une part d'enfants scolarisés dans des écoles de la Communauté flamande ou germanophone ou dans des écoles privées ou, encore, non scolarisés. A partir de 16 ans, le taux de participation baisse de plus en plus suite aux sorties du système scolaire (de plein exercice et en alternance). A l'âge de 18 ans, 79 % des jeunes sont encore inscrits dans une école¹ de la Communauté française (50 % dans le secondaire et 29 % dans le supérieur). A 20 ans, ils ne sont plus que 53 %, dont 11 % toujours inscrits dans le secondaire et 42 % inscrits dans le supé-

rieur. C'est à 20 ans que le taux de participation à l'enseignement supérieur est le plus élevé.

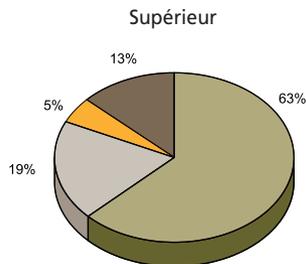
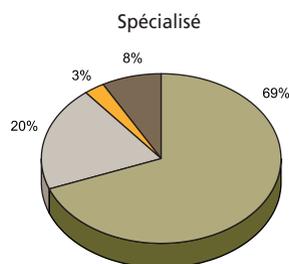
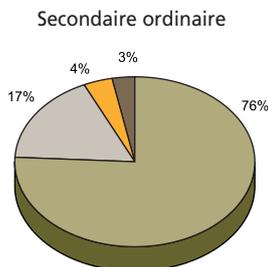
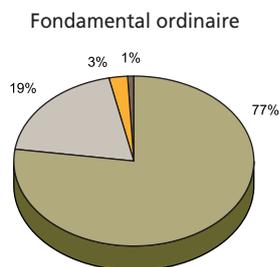
En Région de Bruxelles-Capitale, le taux de participation des élèves de 3 à 17 ans dans l'enseignement de la Communauté française se situe entre 76 % (à 3 ans)² et 84 % (à 14 ans). En dehors d'une fraction marginale d'enfants inscrits dans des écoles privées ou non scolarisés, le reste, soit entre 16 et 24 %, est scolarisé dans des écoles de la Communauté flamande. Comme en Région wallonne, au delà de l'âge de scolarisation obligatoire, le taux de participation baisse de plus en plus suite aux sorties du système scolaire. A 18 ans, 68 % des jeunes domiciliés en Région bruxelloise sont inscrits dans un établissement de la Communauté française, dont 49 % dans le secondaire et 19 % dans le supérieur. Dans la tranche d'âge des 18 à 21 ans, le rapport secondaire/supérieur est plus élevé que celui observé en Région wallonne, ce qui indique un retard scolaire plus important des jeunes domiciliés en Région bruxelloise. Une autre différence concerne le choix des études supérieures: la population domiciliée en Région de Bruxelles-Capitale choisit proportionnellement davantage l'université que le supérieur hors universités. A l'âge de 18 ans, 47 % des étudiants de l'enseignement supérieur domiciliés en Région wallonne sont inscrits à l'université et 53 % dans le supérieur hors universités alors que 63 % des étudiants de l'enseignement supérieur domiciliés en Région bruxelloise sont inscrits à l'université et 37 % dans le supérieur hors universités; cet écart entre les deux régions se maintient jusqu'à 21 ans inclus.

Dans les deux autres communautés, le taux de participation à l'enseignement de la Communauté française est évidemment nettement plus faible. En Région flamande, le taux de participation maximum est de 3 %, dans la tranche d'âge des 12 à 18 ans. En Communauté germanophone, le taux de participation est de l'ordre de 2 à 5 % dans la tranche d'âge des 2 à 11 ans (enseignement fondamental) et de l'ordre de 11 % dans la tranche d'âge des 12 à 17 ans (enseignement secondaire); le taux de participation de la population germanophone à l'enseignement supérieur de la Communauté française s'élève par contre à plus de 20 % dans la tranche d'âge des 18 à 21 ans.

1 de plein exercice ou de secondaire en alternance.

2 soit une baisse de 2 % par rapport à 2005-2006.

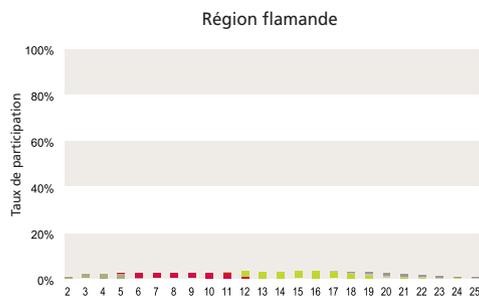
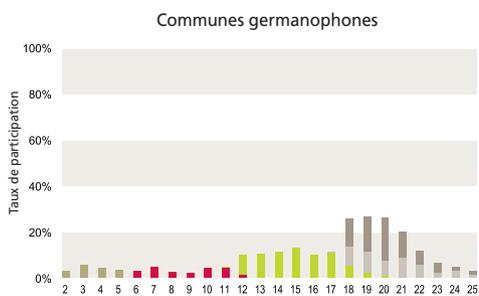
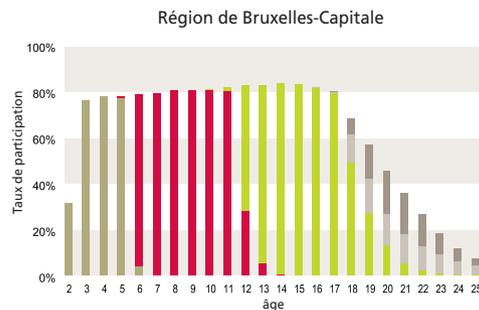
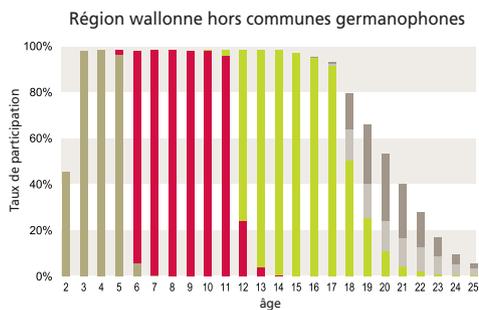
2.1 Répartition des élèves de l'enseignement de plein exercice et en alternance de la Communauté française par région de domicile – Année scolaire 2006-2007



- Région wallonne
- Région Bruxelles-Capitale
- Région flamande
- À l'étranger

Dans l'enseignement spécialisé, 69 % des élèves sont domiciliés en Région wallonne, 20 % en Région bruxelloise, 3 % en Région flamande et 8 % sont domiciliés à l'étranger.

2.2 Taux de participation à l'enseignement de plein exercice et en alternance de la Communauté française des élèves domiciliés en Belgique, par région de domicile – Année scolaire 2006-2007



- Maternel
- Primaire
- Secondaire
- Universités
- Supérieur hors universités

En Région wallonne hors communes germanophones, 97,0 % de la population âgée de 15 ans est présente dans l'enseignement obligatoire de la Communauté française; ce même taux de participation est de 83,4 % en Région bruxelloise, 13,1 % dans les communes germanophones et 3,0 % en Région flamande.

En 2007, la Communauté française de Belgique a consacré 5,9 milliards d'euros à son système éducatif. La dépense moyenne par étudiant varie de 2 700 euros à 6 200 euros dans l'enseignement obligatoire ordinaire et de 5 000 euros à 8 000 euros dans l'enseignement supérieur. L'enseignement spécialisé coûte quant à lui 12 600 euros par élève.

Ainsi, une scolarité menée sans redoublement de la maternelle au terme de l'enseignement secondaire supérieur s'évalue à 66 400 euros par élève (à charge de la Communauté française). Et à la fin d'un baccalauréat, le coût moyen peut varier de 81 700 à 90 600 euros tandis que celui d'un master (en 5 ans) peut varier de 91 900 à 106 700 euros selon qu'il est effectué hors ou au sein d'une université, sans redoublement depuis la maternelle.

En 2006-2007, l'échec scolaire a généré un surcoût d'environ 344 millions d'euros dans l'enseignement obligatoire ordinaire (hors CÉFA).

Le budget annuel global de l'enseignement à charge de la Communauté française s'élève, en 2007, à 5 865 millions d'euros.

Le coût annuel par élève ou étudiant en 2007 est obtenu en divisant, par les effectifs 2006-2007, la partie du budget global destinée à l'enseignement lui-même (hors services communs, affaires générales, recherche en éducation, pilotage de l'enseignement, bâtiments scolaires, recherche scientifique, allocations et prêts d'études, inspection médicale...). Le coût annuel moyen par élève a été calculé globalement par niveau de scolarité indépendamment de la forme d'enseignement (générale, technique ou professionnelle) suivie dans le secondaire et indépendamment du type (court ou long) et du domaine d'études suivies dans le supérieur. Par conséquent, il convient de nuancer les coûts globaux ainsi présentés dans la figure 3.2 par le fait que la Communauté française octroiera à l'école des dotations ou subventions de fonctionnement plus importantes pour un élève du secondaire qualifiant (technique ou professionnel), au vu des équipements nécessaires à son apprentissage. De la même façon, les dotations ou subventions de fonctionnement attribuées aux établissements d'enseignement supérieur sont pondérées en fonction du type d'enseignement (court ou long) et en fonction du domaine d'études suivies, générant des dépenses annuelles plus importantes pour certains domaines d'études.

A prix constant (figure 3.1), le coût moyen par élève dans l'enseignement fondamental ordinaire a augmenté d'environ 2 % par an sur la période observée (1997-1998 à 2006-2007). Dans l'enseignement spécialisé, une augmentation s'est également produite au cours des trois dernières années, le coût moyen par élève passant de l'indice 100,8 en 2002-2003 à l'indice 110,1 en 2006-2007 (base 1998). Après une baisse du coût moyen par étudiant observée entre 2004 et 2006, l'enseignement supérieur non universitaire enregistre, en 2006-2007, une augmentation (indice 101,0) alors que dans l'enseignement supérieur universitaire, ce coût continue de baisser (indice 95,3). A prix courants (figure 3.2), le coût moyen de l'année scolaire à charge de la Communauté française s'étend de 2 669 euros par élève de l'enseignement maternel à 8 053 euros par étudiant de l'enseignement universitaire, en moyenne en 2006-2007. Le coût annuel moyen le plus important, 12 590 euros par élève, est engendré par l'enseignement spécialisé.

Le cumul des dépenses annuelles par niveau d'enseignement dans

la figure 3.3 permet de calculer la dépense théorique totale de plusieurs scolarités types, sans redoublement. Ainsi, par exemple, pour un élève quittant l'enseignement secondaire après 15 ans de scolarité (du maternel à la fin du secondaire), 66 441 euros seront dépensés en moyenne par la Communauté française. Le coût de l'enseignement spécialisé sur une durée de 15 ans représenterait, quant à lui, un montant moyen de 188 854 euros. En ce qui concerne l'enseignement supérieur, les cursus afférents au baccalauréat et au master génèrent des coûts moyen par étudiant différents selon qu'ils sont organisés dans un établissement supérieur hors universités ou à l'université. Les études menant au titre de bachelier (en 3 ans) et de master (en 5 ans) engendrent un coût moyen total de 81 729 et de 91 922 euros si elles sont menées dans un établissement supérieur hors universités. Les mêmes titres obtenus à l'université s'évaluent respectivement à 90 599 et 106 704 euros. Il convient d'interpréter ces divergences de coût en gardant à l'esprit le principe de financement de l'enseignement supérieur par enveloppe fermée avec, pour conséquence, un coût moyen par étudiant principalement influencé par le nombre d'étudiants. Puisque les étudiants sont plus nombreux en établissements supérieurs hors universités (les trois quarts suivent du type court), le coût moyen de cet enseignement par étudiant est plus faible, à enveloppe constante.

Au-delà du coût théorique, il y a lieu de prendre en compte les coûts supplémentaires engendrés par le redoublement et le retard scolaire qui en découle. Dans l'enseignement obligatoire ordinaire, ils peuvent être approchés en imputant le coût moyen d'une année supplémentaire à chaque redoublant. Comme le montre la figure 3.4, les échecs scolaires auraient généré un surcoût s'élevant à environ 45,5 millions d'euros dans le primaire et à 298,1 millions d'euros dans le secondaire (hors CÉFA) en 2006-2007, soit près de 6 % du total du budget global de l'enseignement. Ces surcoûts sont probablement sous-estimés au niveau du secondaire par le fait que les taux de redoublement les plus élevés s'observent dans l'enseignement qualifiant (en 3^e, 4^e et 5^e années), plus cher. Le fait que les dépenses liées au redoublement n'ont cessé de croître depuis 10 ans est en partie expliqué par l'évolution du taux de redoublement lui-même qui est passé, entre 1997-1998 et 2006-2007, de 3,7 % à 4,3 % dans le primaire et de 10,4 % à 13,6 % dans le secondaire.

3.1 Évolution du coût annuel moyen par élève/étudiant à charge de la Communauté française, à prix constants (base de 1998)

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
FONDAMENTAL ORDINAIRE	100,0	103,1	104,9	106,9	108,8	111,0	113,8	115,5	118,5	120,7
Maternel	100,0	104,8	106,1	107,3	109,1	111,6	118,6	113,6	116,2	119,6
Primaire	100,0	102,3	104,3	106,6	108,7	111,0	112,3	117,7	121,0	122,5
SECONDAIRE ORDINAIRE	100,0	101,7	100,9	100,2	98,6	98,3	98,3	101,0	101,5	102,9
Plein exercice	100,0	101,8	101,0	100,2	98,6	98,4	98,2	101,2	101,5	103,1
En alternance	100,0	95,4	99,0	104,5	105,6	99,6	115,7	101,5	102,1	101,2
SPÉCIALISÉ	100,0	101,5	100,9	102,0	100,7	100,8	105,1	107,7	108,5	110,1
SUPÉRIEUR (hors universités)	100,0	100,2	98,7	101,2	101,5	101,0	100,1	97,3	98,2	101,0
UNIVERSITÉS	100,0	100,9	101,2	101,7	100,4	98,3	97,2	96,0	96,4	95,3

Le coût annuel moyen à charge de la communauté française d'un élève de l'enseignement fondamental a augmenté de 21 % de 1997-1998 à 2006-2007.

3.2 Évolution du coût annuel moyen par élève/étudiant à charge de la Communauté française, en € courants, de 1997-1998 à 2006-2007

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
FONDAMENTAL ORDINAIRE	2 252	2 345	2 430	2 543	2 636	2 727	2 842	2 947	3 078	3 189
Maternel	1 903	2 012	2 076	2 158	2 233	2 318	2 502	2 448	2 548	2 669
Primaire	2 428	2 507	2 603	2 733	2 839	2 939	3 023	3 238	3 387	3 490
SECONDAIRE ORDINAIRE	5 177	5 314	5 374	5 483	5 491	5 554	5 645	5 925	6 058	6 249
Plein exercice	5 194	5 336	5 394	5 501	5 507	5 576	5 654	5 953	6 080	6 285
En alternance	4 045	3 896	4 116	4 468	4 596	4 394	5 188	4 653	4 763	4 802
SPÉCIALISÉ	9 745	9 985	10 109	10 502	10 556	10 713	11 352	11 887	12 185	12 590
SUPÉRIEUR (hors universités)	4 300	4 347	4 365	4 596	4 694	4 737	4 772	4 741	4 868	5 096
UNIVERSITÉS	7 204	7 340	7 500	7 739	7 781	7 726	7 761	7 835	8 008	8 053

En 2006-2007, le coût annuel moyen à charge de la Communauté française d'un élève de l'enseignement spécialisé s'élève à 12 590 €.

3.3 Coût annuel de scolarité types à charge de la Communauté française, en € courants (2006-2007)

	Enseignement obligatoire				Enseignement supérieur				Coût TOTAL (en euros)
	Maternel ordinaire	Primaire ordinaire	Secondaire ordinaire	Spécialisé	Hors Universités	Universités	Hors Universités	Universités	
Coût annuel/ élève-étudiant (en euros)	2 669	3 490	6 249	12 590	5 096	8 053	5 096	8 053	
SCOLARITES TYPES									
Secondaire ordinaire	3 ans	6 ans	6 ans						66 441
Secondaire spécialisé				15 ans					188 854
Baccalauréat hors universités	3 ans	6 ans	6 ans		3 ans				81 729
Master hors universités	3 ans	6 ans	6 ans		3 ans		2 ans		91 922
Baccalauréat universités	3 ans	6 ans	6 ans			3 ans			90 599
Master universités	3 ans	6 ans	6 ans			3 ans	2 ans		106 704

En 2006-2007, le coût théorique sans redoublement à charge de la Communauté française d'un master obtenu dans une université s'élève à 106 704 € en moyenne par étudiant.

3.4 Évolution du taux de redoublement de l'enseignement primaire et secondaire ordinaires (hors CÉFA) et du coût engendré par le retard scolaire à charge du budget de la Communauté française de 1997-1998 à 2006-2007

taux de redoublement	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Primaire ordinaire	3,7 %	3,4 %	3,5 %	3,3 %	3,4 %	4,0 %	4,1 %	4,5 %	4,4 %	4,3 %
Secondaire ordinaire (hors CÉFA)	10,4 %	9,8 %	10,4 %	10,5 %	11,4 %	12,8 %	12,7 %	13,2 %	13,4 %	13,6 %
Coût redoublement (€ courants)	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Primaire ordinaire	28 635 972	27 159 705	29 178 851	28 808 553	30 325 697	36 534 223	37 572 298	44 355 003	44 767 262	45 505 997
Secondaire ordinaire (hors CÉFA)	180 256 688	174 552 823	184 778 915	191 922 940	210 045 096	242 780 581	249 608 255	274 558 290	284 196 224	298 086 432

En 2006-2007, le coût du retard scolaire à charge de la Communauté française s'élève à 45 505 997 € dans l'enseignement primaire et à 298 086 432 € dans l'enseignement secondaire (hors CÉFA).

4

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 4.1 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 2006-2007. En 2006-2007, l'enseignement libre subventionné accueille 48,8 % de la population scolaire, l'enseignement officiel 51,2 % dont 36,0 % dans l'enseignement subventionné et 15,2 % dans l'enseignement organisé par la Communauté française. Sur les 13 années présentées, la population scolaire de l'enseignement fondamental et secondaire a augmenté de 3,2 % et la répartition des élèves dans les réseaux est restée stable. Au sein de l'enseignement officiel, on note toutefois une baisse de 1,8 point dans l'enseignement organisé par la Communauté française et, dans le même temps, une augmentation de 1,6 point dans le réseau officiel subventionné.

Dans l'enseignement fondamental ordinaire (figure 4.2), l'enseignement officiel subventionné scolarise plus de la moitié des élèves : dans le niveau maternel, ses effectifs ont augmenté de 3,8 points sur les 13 années scolaires considérées, pour atteindre 54,5 % en 2006-2007 et dans le primaire, 49,0 % des élèves y sont scolarisés, après une augmentation de 4,3 points en 13 ans. Parallèlement, l'enseignement libre subventionné a connu une diminution de 1,7 point dans le maternel et de 2,5 points dans le primaire et l'enseignement organisé par la Communauté française, une diminution de 2,1 points dans le maternel et de 1,8 point dans le primaire.

Dans le secondaire ordinaire de plein exercice, l'enseignement libre subventionné accueille plus de la moitié des élèves : 59,9 % en 2006-2007 (augmentation de 3,3 points depuis 1994-1995). En 2006-2007, l'enseignement officiel subventionné rassemble 16,2 % de la population scolaire (diminution de 0,9 point sur 13 ans) et l'enseignement organisé par la Communauté française 23,8 % (diminution de 2,4 points dans le

même temps). Ces proportions diffèrent lorsqu'on considère uniquement l'enseignement secondaire qualifiant : l'enseignement libre accueille 54,1 % des élèves, l'officiel subventionné 26,3 % et l'enseignement organisé par la Communauté française 19,6 % ; l'enseignement officiel subventionné prenant ainsi une part plus importante dans l'enseignement qualifiant que dans l'ensemble de l'enseignement secondaire.

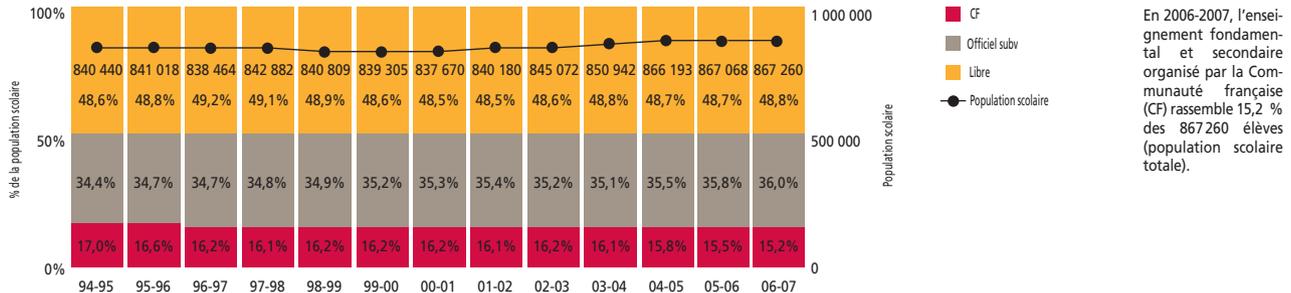
L'enseignement secondaire ordinaire en alternance (figure 4.3) a vu ses effectifs augmenter de plus de 73 % sur 10 ans. L'enseignement libre subventionné, qui rassemblait 50,5 % de la population scolaire des CÉFA en 1997-1998 n'en compte plus que 48,1 % en 2006-2007, soit une diminution de 2,4 points ; dans le même temps, la part de la population scolaire de l'enseignement officiel subventionné augmente de 10,7 points et celle de l'enseignement organisé par la Communauté française diminue de 8,3 points. On remarque que c'est en 2006-2007 que l'enseignement officiel subventionné a pris une part plus importante, au détriment de l'enseignement organisé par la Communauté française.

Dans l'enseignement spécialisé (figure 4.4), la population scolaire a augmenté de 14,3 % en 13 ans et la répartition des élèves entre les réseaux est restée pratiquement stable : 48,3 % dans le réseau libre (diminution de 0,4 point), 26,5 % dans l'officiel subventionné (moins 0,9 point) et 25,2 % dans le réseau organisé par la Communauté française (plus 1,3 point).

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

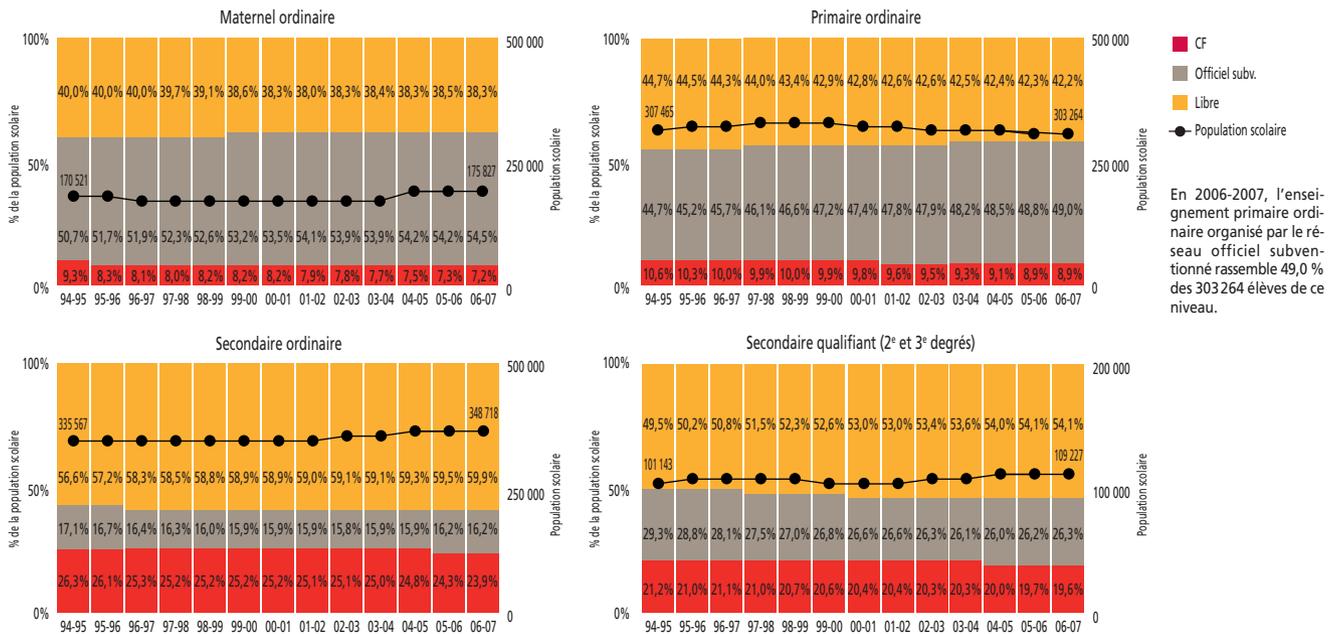
- pour l'ensemble de l'enseignement fondamental et secondaire, le réseau de la Communauté française compte 1 élève sur 6, l'officiel subventionné 1 sur 3 et le libre subventionné 1 sur 2 ;
- le réseau libre subventionné scolarise près de 3 élèves sur 5 du secondaire ordinaire ;
- le réseau officiel subventionné 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 (26,3 %) que dans l'ensemble de l'enseignement secondaire (16,2 %) ;
- l'enseignement organisé par la Communauté française accueille, dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, proportionnellement près de 3 fois plus d'élèves qu'au fondamental ordinaire et ce réseau est plus particulièrement représenté dans l'enseignement spécialisé.

4.1 Évolution de la population scolaire et de sa répartition par réseau dans l'enseignement fondamental et secondaire de 1994-1995 à 2006-2007



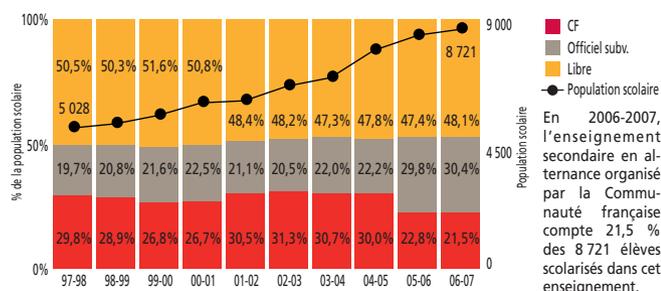
En 2006-2007, l'enseignement fondamental et secondaire organisé par la Communauté française (CF) rassemble 15,2 % des 867 260 élèves (population scolaire totale).

4.2 Évolution de la population scolaire et de sa répartition par réseau dans l'enseignement ordinaire de plein exercice de 1994-1995 à 2006-2007



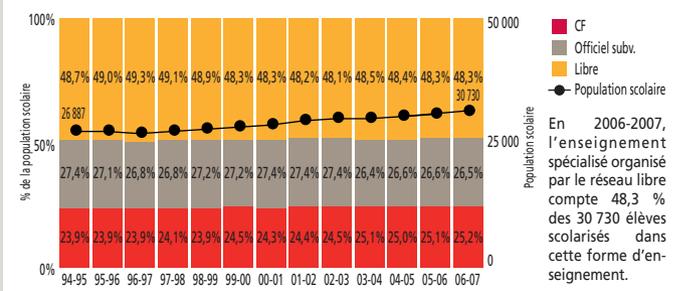
En 2006-2007, l'enseignement primaire ordinaire organisé par le réseau officiel subventionné rassemble 49,0 % des 303 264 élèves de ce niveau.

4.3 Évolution de la population scolaire et de sa répartition par réseau dans l'enseignement secondaire ordinaire en alternance (CÉFA) de 1997-1998 à 2006-2007



En 2006-2007, l'enseignement secondaire en alternance organisé par la Communauté française compte 21,5 % des 8 721 élèves scolarisés dans cet enseignement.

4.4 Évolution de la population scolaire et de sa répartition par réseau dans l'enseignement spécialisé de 1994-1995 à 2006-2007



En 2006-2007, l'enseignement spécialisé organisé par le réseau libre compte 48,3 % des 30 730 élèves scolarisés dans cette forme d'enseignement.

L'examen simultané de la répartition 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 techniques et 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.

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 (CÉFA) de l'année scolaire 2006-2007.

Le système d'enseignement ordinaire se caractérise d'abord par un taux de retard scolaire élevé². Ainsi, en 1^{er} primaire (figure 5.1), 11 % des élèves ont plus de 6 ans et sont donc déjà considérés en retard dès le début de leur parcours dans l'enseignement primaire. Les retards s'additionnant au fil du cursus, les taux augmentent ensuite lentement durant le primaire et dépassent 21 % en 5^e et 6^e années. La figure 5.2 montre qu'une différenciation des effectifs se produit ensuite dès le début du secondaire. En 1A et 2C, le taux de retard est de 30 % ; il passe à 27 % en 3G (figure 5.3) et se stabilise autour de 30 % jusqu'en 6^e, dans la forme générale. La situation est différente dans toutes les autres formes du secondaire où, quelle que soit l'année d'études, les taux sont près de deux fois supérieurs à ceux du général. Une première sélection apparaît clairement à l'entame du 1^{er} degré (figure 5.2), puisque le taux de retard en 1B est de 75 % et passe à 71 % en 2P. Une seconde sélection s'effectue au début du 2^e degré (figure 5.3), 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 27 % pour le général à

55 % en technique de transition, 72 % en technique de qualification, 77 % en professionnelle et plus de 90 % dans les CÉFA (figure 5.5).

Si l'on établit la répartition des effectifs selon le sexe, on observe d'abord un équilibre entre garçons et filles durant tout le fondamental (figure 5.1). Le 1^{er} degré du secondaire (figure 5.2) montre une différence marquée entre les 1A et 2C comptant 51 % de garçons d'une part, et les 1B et 2P, comptant 58 % de garçons, d'autre part. A partir du 2^e degré (figure 5.3), la différenciation des effectifs augmente : globalement, la forme générale est de plus en plus féminine, comptant de 50 % à 55 % de filles de la 3^e à la 6^e année. Les autres formes sont majoritairement masculines. Seuls la 7^e préparatoire à l'enseignement supérieur (figure 5.4) et les CÉFA (figure 5.5) enregistrent plus de 60 % de garçons et, à l'opposé, le 4^e degré professionnel complémentaire (figure 5.6) compte plus de 85 % de filles.

Le processus de différenciation entre élèves 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 6,0 % 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 complémentaires³ où la proportion d'élèves de nationalité étrangère, principalement des étudiants français, atteint 56 % 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.

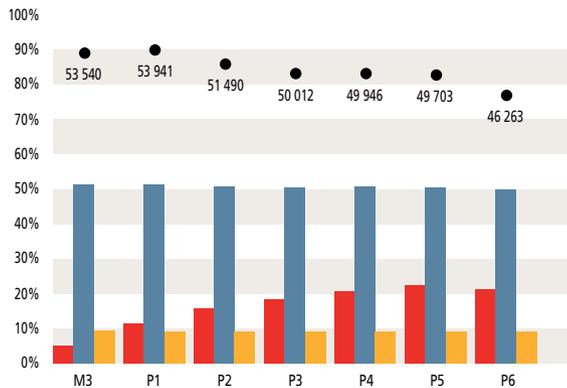
1 Décret du 24 juillet 1997, article 10.

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

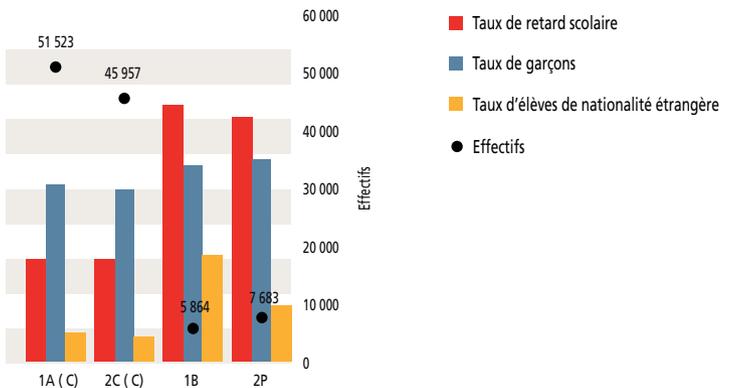
3 Uniquement dans le secteur "Services aux personnes" (soins infirmiers)

5 Répartition différenciée des effectifs de l'enseignement ordinaire selon le retard scolaire, le sexe et la nationalité en 2006-2007

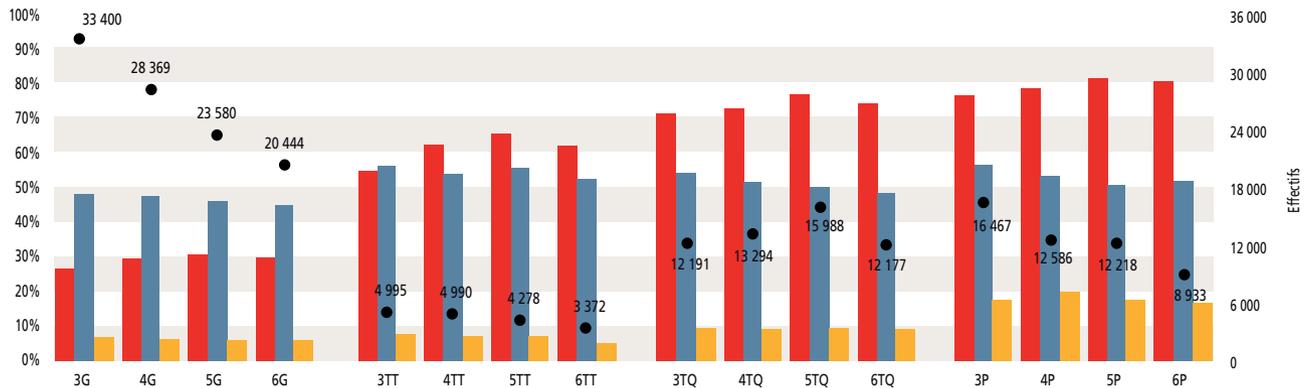
5.1 Enseignement fondamental



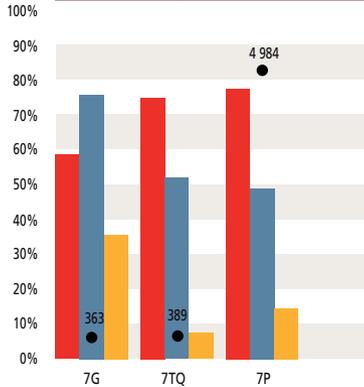
5.2 1^{er} degré de l'enseignement secondaire



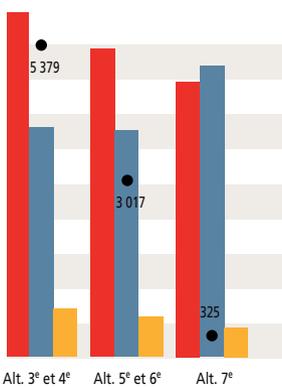
5.3 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire de plein exercice



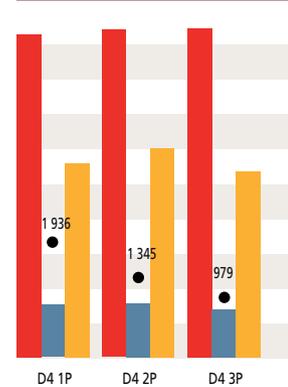
5.4 7^e année de l'enseignement secondaire de plein exercice



5.5 Enseignement en alternance (CEFA)



5.6 4^e degré de l'enseignement secondaire



Pour chaque année d'études, on retrouve les taux de retard, de garçons et d'élèves de nationalité étrangère ainsi que l'effectif en 2006-2007. Ainsi, en 3TQ (figure 3), parmi les 12 191 élèves, 71,7 % sont en retard scolaire, 54,4 % sont des garçons et 9,8 % sont de nationalité étrangère.

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 4,7 % 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 2006-2007, 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 6.1 représente l'évolution du nombre d'élèves dans l'enseignement spécialisé entre 1993-1994 et 2006-2007, 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.

Au cours de la période observée, le nombre d'élèves, filles et garçons, a augmenté tant au niveau fondamental (+21 %) qu'au niveau secondaire (+17 %), passant, dans le fondamental, de 8 726 à 10 406 garçons et de 4 994 à 6 239 filles et, dans le secondaire, de 8 386 à 9 643 garçons et de 4 373 à 5 268 filles. Entre 2004-2005 et 2006-2007, le nombre d'élèves de l'enseignement spécialisé est demeuré stable au niveau fondamental mais s'est encore accru de 4,9 % dans le secondaire.

La figure 6.2 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, 123-124).

Au niveau primaire, la croissance des effectifs de l'enseignement spécialisé (figure 6.1) 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 6.2). Cette proportion est restée stable depuis. A partir de 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 et à 4,1 % en 2006-2007.

Les figures 25.6.3 et 25.6.4 présentent la répartition des élèves dans les différents types de l'enseignement spécialisé, respectivement pour le fondamental et le secondaire. Les deux figures comparent cette répartition entre l'année scolaire 1993-1994 et les deux dernières années scolaires disponibles, 2005-2006 et 2006-2007.

En 2006-2007, quatre des huit types d'enseignement accueillent près de neuf dixièmes de la population scolaire de l'enseignement fondamental spécialisé. Le type 8 scolarise 37,3 % des élèves du fondamental spécialisé (38,3 % en 2005-2006), le type 1 en scolarise 25,4 % (24,5 %

en 2005-2006), le type 2 en scolarise 14,3 % (14,1 % en 2005-2006), et le type 3 en scolarise 10,6 % (10,7 % en 2005-2006). En ce qui concerne les autres types d'enseignement, le type 4 accueille 5,1 % des élèves du fondamental spécialisé (5,0 % en 2005-2006), le type 5 en accueille 4,4 % (4,2 % en 2005-2006), le type 7, 2,4 % (2,5 % en 2005-2006), et le type 6, 0,6 % (comme en 2005-2006).

Entre 1993-1994 et 2006-2007, les parts relatives des huit types d'enseignement de l'enseignement fondamental spécialisé sont demeurées relativement stables.

L'enseignement secondaire spécialisé se répartit en sept types d'enseignement liés aux caractéristiques des élèves, le type 8 n'existant pas à ce niveau. La majorité des élèves (54,1 % en 2006-2007 contre 53,7 % en 2005-2006) sont scolarisés dans le type 1. Deux autres types d'enseignement comptent également une part importante de la population scolaire: le type 2 (18,5 % en 2006-2007 et en 2005-2006) ainsi que le type 3 (17,8 % en 2006-2007 contre 18,7 % en 2005-2006). En ce qui concerne les autres types d'enseignement, le type 4 scolarise 5,2 % des élèves du secondaire spécialisé en 2006-2007 (5,3 % en 2005-2006), le type 7 en accueille 1,5 %, le type 5, 1,9 % tandis que le type 6 en scolarise 1,0 %.

De 1993-1994 à 2006-2007, comme au niveau fondamental, la répartition relative des élèves entre les différents types d'enseignement est demeurée relativement stable dans l'enseignement secondaire spécialisé.

Glossaire

Types d'enseignement spécialisé :

Type 1 : Arriération mentale légère

Type 2 : Arriération mentale modérée ou sévère

Type 3 : Troubles caractériels et/ou de personnalité

Type 4 : Déficience physique

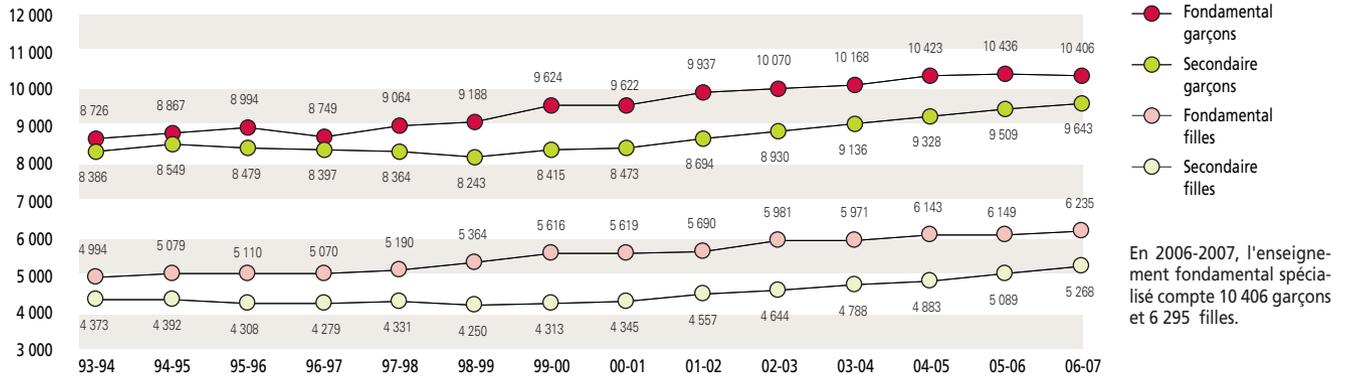
Type 5 : Maladies ou convalescence

Type 6 : Déficiences visuelles

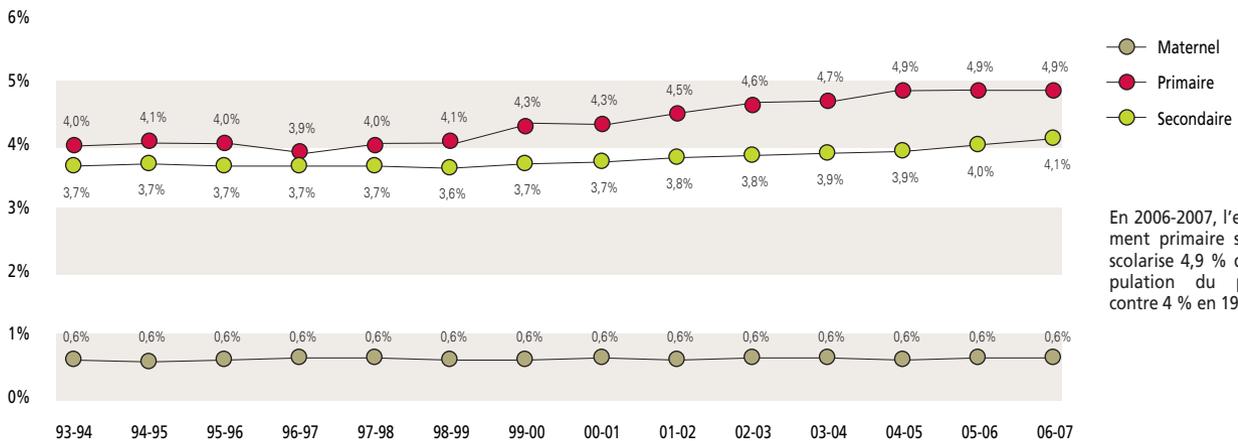
Type 7 : Déficiences auditives

Type 8 : Troubles instrumentaux

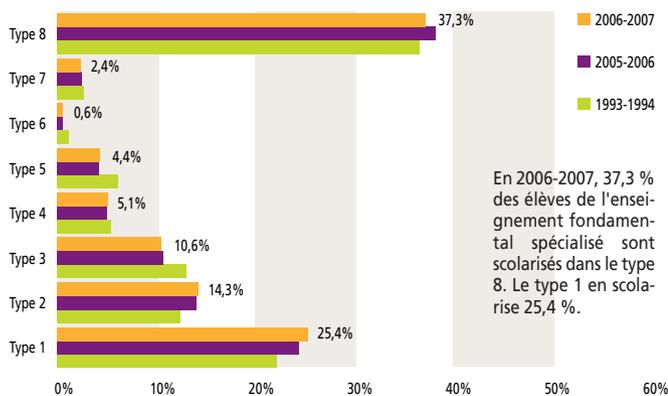
6.1 Effectifs dans l'enseignement spécialisé - Années scolaires 1993-1994 à 2006-2007



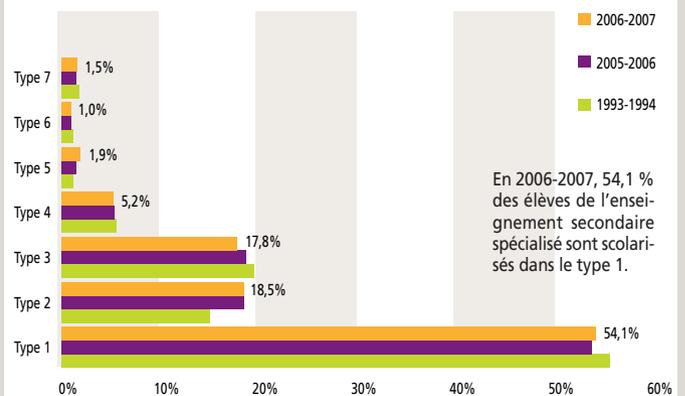
6.2 Part de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement de plein exercice - Années scolaires 1993-1994 à 2006-2007



6.3 Part des élèves de l'enseignement fondamental spécialisé par type



6.4 Part des élèves de l'enseignement secondaire spécialisé par type



7

Public de l'enseignement spécialisé : importance relative selon la nationalité et l'âge

Les parts des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé s'élèvent à 12,8 % au niveau primaire et à 20,6 % au niveau secondaire alors qu'elles ne s'élèvent qu'à 9,3 % et à 10,5 % dans l'enseignement ordinaire. Cette différence s'explique essentiellement par la présence importante d'élèves de nationalité française non domiciliés en Belgique.

La proportion d'élèves inscrits dans le spécialisé reste faible avant 6-7 ans, augmente pour connaître un maximum de 7,4 % à 12 ans pour les garçons et de 4,5 % à 11 ans pour les filles. Elle se stabilise de 14 à 17 ans autour de 5,5 % et de 2,9 %.

Les 4 graphiques de la figure 7.1 représentent la part relative des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement ordinaire et dans l'enseignement spécialisé aux niveaux fondamental et secondaire.

Aux deux niveaux d'études, l'enseignement spécialisé compte une part plus importante d'élèves de nationalité étrangère que l'enseignement ordinaire. En 2006-2007, on en compte 12,8 % dans le fondamental spécialisé contre 9,3 % dans le fondamental ordinaire et 20,6 % dans le secondaire spécialisé contre 10,5 % dans le secondaire ordinaire de plein exercice.

Les graphiques révèlent une part importante d'élèves français dans l'enseignement spécialisé. Dans le fondamental, la proportion de Français est environ 3 fois plus importante dans le spécialisé (5,3 %) que dans l'ordinaire (1,8 %). Cette différence est presque entièrement due à l'importance de la proportion de Français non domiciliés en Belgique : 4,0 % dans le fondamental spécialisé contre 0,5 % dans le fondamental ordinaire. Dans le secondaire, la proportion de Français est 4 fois plus importante dans le spécialisé (14,1 %) que dans l'ordinaire (3,5 %). Comme dans le fondamental, cette différence est presque entièrement due de la proportion de Français non domiciliés en Belgique (11,4 % dans le secondaire spécialisé contre 2,4 % dans le secondaire ordinaire). Un tel écart entre les deux catégories d'enseignement s'explique probablement par un attrait extérieur, exercé par l'enseignement spécialisé organisé ou subventionné par la Communauté française (sur la France en l'occurrence), dû à la proximité géographique et à la disponibilité d'infrastructures.

En dehors des Français, l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé scolarisent une part équivalente d'élèves de nationalité étrangère bien que la nationalité des élèves se distribue différemment (figure 7.1). Cette différence pourrait s'expliquer par la plus forte représentation de certaines nationalités aux niveaux socio-économiques les plus bas, puisqu'il a été observé que la part des élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé augmente lorsque le niveau socio-économique du lieu de résidence diminue¹.

La figure 7.2 met en évidence, à chaque âge et selon le sexe, la proportion de jeunes inscrits dans l'enseignement spécialisé par rapport à la population totale de l'enseignement fondamental et secondaire de plein exercice. Cette figure permet ainsi de visualiser à quel moment du

cursus scolaire l'enseignement spécialisé accueille la plus forte proportion d'élèves. La proportion de jeunes inscrits dans l'enseignement spécialisé est systématiquement plus importante pour les garçons que pour les filles. Les deux sexes présentent toutefois des structures par âge relativement similaires.

La proportion d'élèves inscrits dans le spécialisé reste faible avant 6-7 ans, comme l'a montré l'indicateur 6 mettant à jour le nombre peu élevé d'élèves accueillis dans l'enseignement maternel spécialisé. Une forte augmentation de cette proportion et un premier pic sont ensuite observables. C'est aux âges de 11 et 12 ans que la proportion d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé est la plus forte : respectivement 7,1 % et 7,4 % chez les garçons, 4,5 % et 4,4 % chez les filles. A partir de 13 ans, on assiste à un repli de la proportion de jeunes inscrits dans l'enseignement spécialisé ; chez les garçons, ils ne sont plus que 5,9 % et, chez les filles, 3,6 % à fréquenter cet enseignement. La raison est la suivante : près de 40 % des élèves de l'enseignement primaire spécialisé fréquentent le type 8 qui n'est plus organisé au niveau secondaire, ce qui conduit près de la moitié d'entre eux à poursuivre leur scolarité dans l'enseignement secondaire ordinaire. Le second pic aux âges de 19, 20 et 21 ans n'est pas dû à une augmentation de la fréquentation du spécialisé mais à la petite taille des effectifs de ces âges dans l'enseignement secondaire ordinaire. A partir de 18 ans, les élèves quittent généralement l'enseignement secondaire ordinaire alors que dans le spécialisé, les élèves ont tendance à quitter l'enseignement à un âge légèrement plus avancé.

Glossaire

Types d'enseignement spécialisé :

Type 1 : Arriération mentale légère

Type 2 : Arriération mentale modérée ou sévère

Type 3 : Troubles caractériels et/ou de personnalité

Type 4 : Déficience physique

Type 5 : Maladies ou convalescence

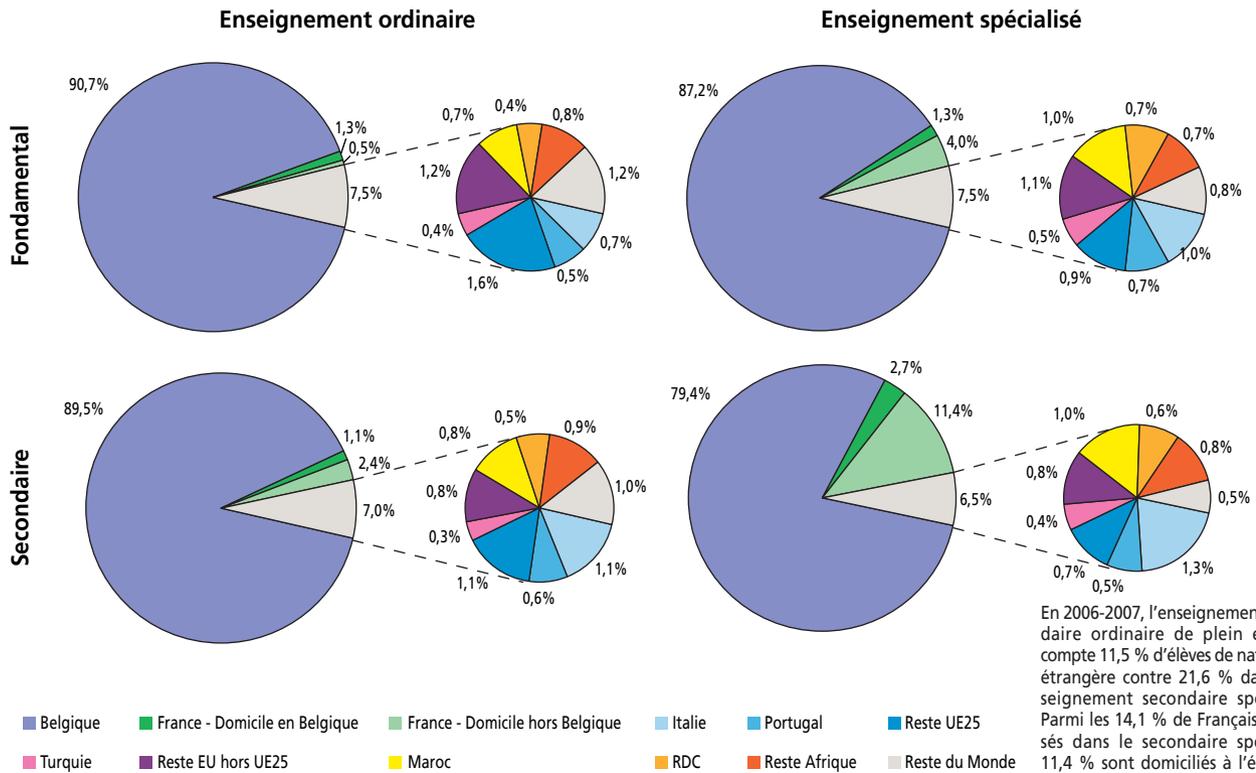
Type 6 : Déficiences visuelles

Type 7 : Déficiences auditives

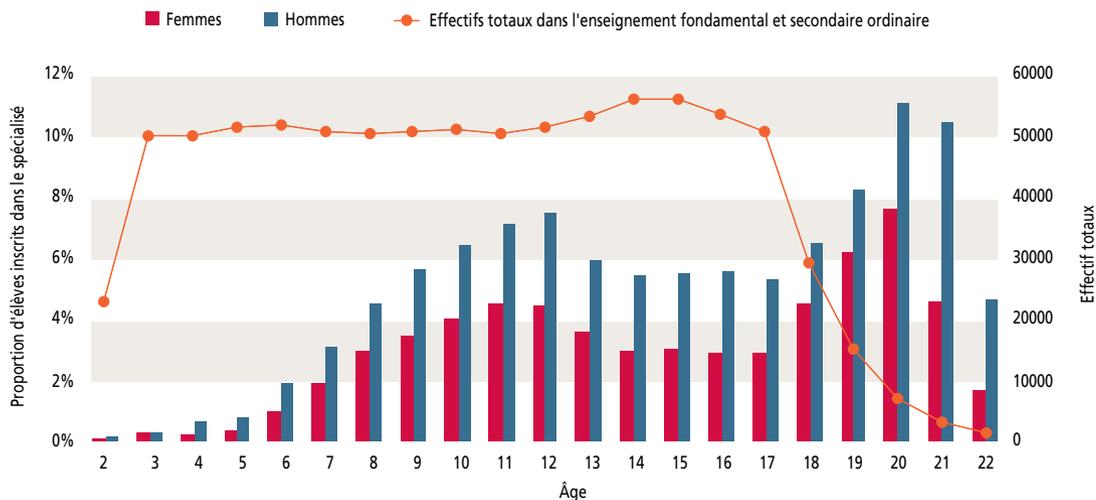
Type 8 : Troubles instrumentaux

1 Cfwb & Etnic (2007). *Les indicateurs de l'enseignement*, 22-23.

7.1 Part et répartition des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé – année scolaire 2006-2007



7.2 Proportion d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé par rapport à la population totale de l'enseignement fondamental et secondaire de plein exercice, selon l'âge et le sexe – année scolaire 2006-2007



En 2006-2007, 7,4 % des garçons de 12 ans scolarisés dans l'enseignement fondamental et secondaire de plein exercice le sont dans l'enseignement spécialisé contre 4,4 % des filles. La population totale des élèves de cet âge s'élève à 51 223.

8

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 2006-2007, 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 résidence. 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 8.1 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, tous niveaux confondus, à l'indice -0,40. Un écart comparable se marque entre l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et l'enseignement secondaire en alternance.

La figure 8.2 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 suivies³. 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 0,5 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 -0,32, pour la forme technique de qualification (de la 3TQ à la 6TQ) de -0,04; 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 +0,32. 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 8.2, 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.

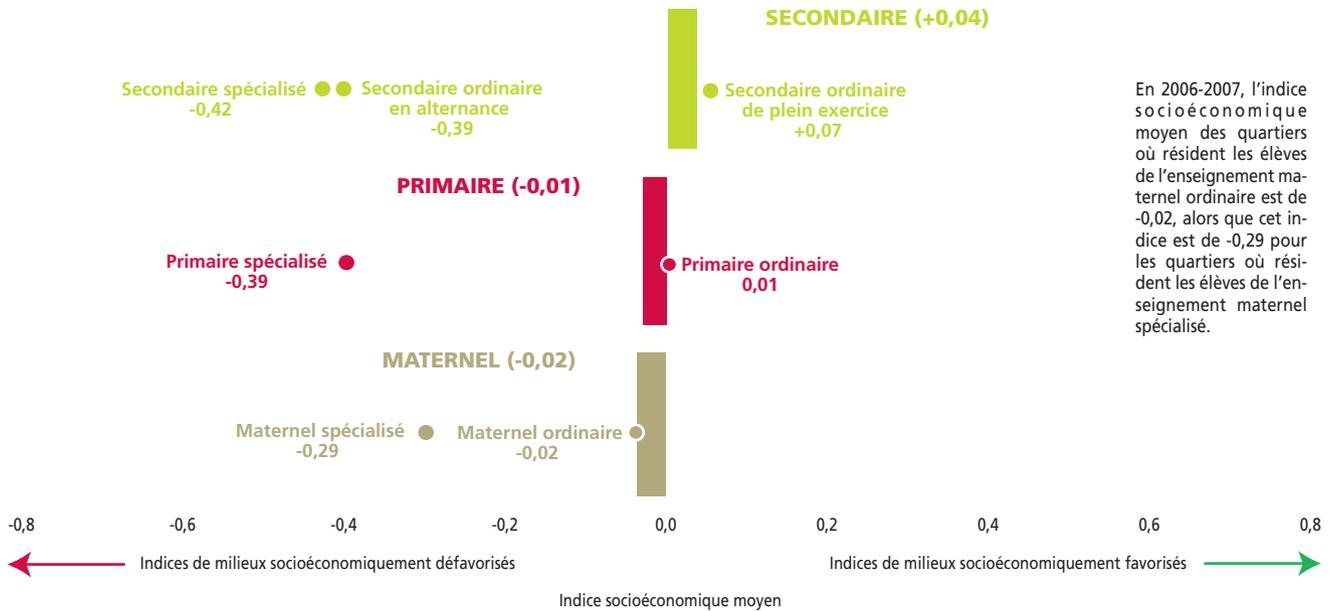
1 Un quartier ou secteur statistique est la plus petite entité administrative pour laquelle des données socioéconomiques et administratives sont disponibles.

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, 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 / total des logements (2001); (11) nombre de pièces pour 100 habitants : (nombre total de pièces x 100) / population (2001).

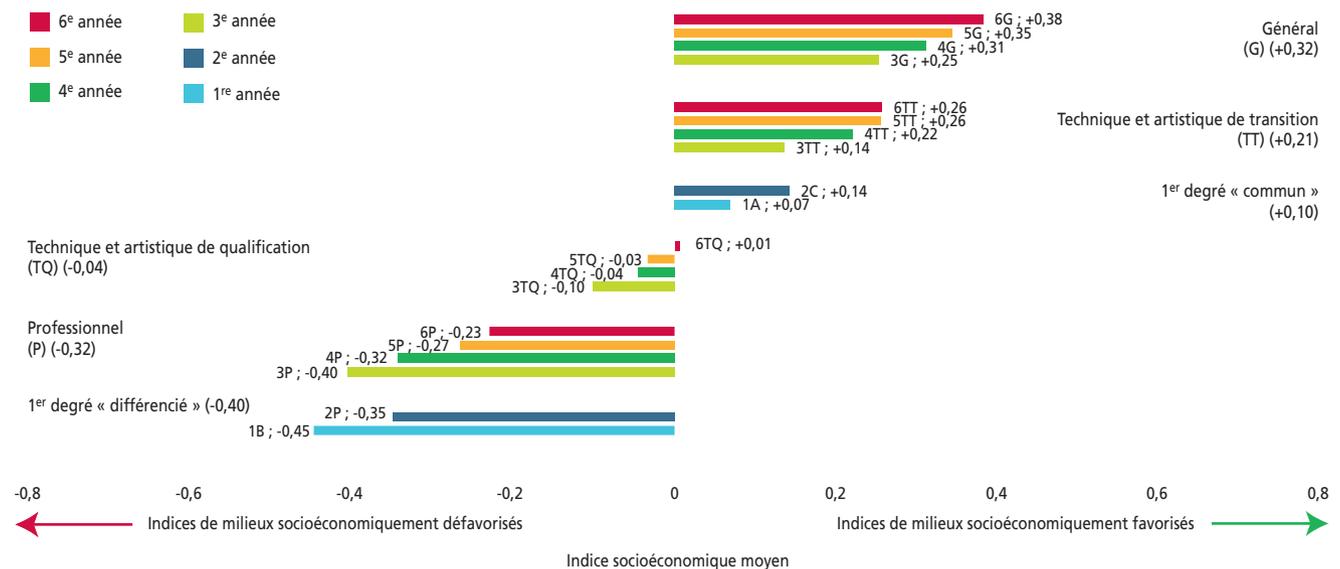
La formule de calcul prend en compte les dernières données statistiques disponibles, et ce pour les seuls secteurs statistiques de la région bilingue de Bruxelles-Capitale et de la région de langue française, comme le prescrit l'article 4 du décret du 27 mars 2002.

3 Il n'a pas été possible d'inclure les chiffres de population de l'enseignement secondaire spécialisé et en alternance, car ils ne sont pas disponibles par année d'études.

8.1 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 2006-2007



8.2 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 2006-2007



En 2006-2007, l'indice socioéconomique moyen des quartiers où résident les élèves de 1B est de -0,45 alors que cet indice atteint + 0,38 pour les quartiers où résident les élèves de 6G.

L'enseignement général en Communauté française accueille, en 2006-2007, 47 % de la population de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, pourcentage très stable dans le temps.

Dans l'enseignement technique de qualification et professionnel, une majorité d'élèves choisissent une option dans le secteur « service aux personnes » et l'on note des choix contrastés entre garçons et filles.

A 15 ans, plus d'un élève sur deux est à l'heure alors qu'à 17 ans, il n'y en a plus que deux sur cinq.

Cet indicateur dresse un portrait du public de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, particulièrement celui des 2^e et 3^e degrés. Il décrit les taux de fréquentation des différentes sections et formes d'enseignement, les répartitions par secteur dans l'enseignement technique de qualification et professionnel ainsi que les répartitions des effectifs à des âges donnés.

La figure 9.1 présente l'évolution des effectifs fréquentant les formes générale, technique de transition, technique de qualification et professionnelle, par sexe, de 1990-1991 à 2006-2007. On y observe la part prépondérante de la forme générale regroupant près de la moitié des effectifs. Cette forme se caractérise également par une présence majoritaire de filles, contrairement aux autres. En outre, c'est principalement dans l'enseignement de qualification que l'on observe une évolution significative des effectifs: depuis 9 ans, la forme technique de qualification prend le dessus sur la forme professionnelle, particulièrement chez les filles.

La figure 9.2 représente la répartition des élèves de la section de qualification, par forme, selon le secteur de l'option choisie. Dans la forme technique de qualification, le secteur « service aux personnes »¹ est choisi par près d'un élève sur 3 (31,2 % des élèves du 2^e degré et 34,8 % des élèves du 3^e degré) ; 75 % de ces élèves sont des filles. On relève également la fréquentation importante des secteurs « économie » et « industrie ». Si certains secteurs présentent une mixité presque parfaite (arts appliqués, économie, sciences appliquées, beaux-arts), d'autres révèlent des choix contrastés entre filles et garçons: les filles dans les secteurs « habillement » et « services aux personnes », les garçons dans les secteurs « industrie » et « construction ». Dans la forme professionnelle, le secteur « service aux personnes »² est le plus fré-

quent: 30,0 % des élèves au 2^e degré et 32,5 % des élèves au 3^e degré, avec 92 % de filles. On note la part plus importante prise par les secteurs « industrie », « construction » et « hôtellerie » dans la forme professionnelle. Les contrastes des choix entre garçons et filles se retrouvent renforcés, dans des secteurs identiques.

Afin de prendre en compte les rythmes scolaires individuels des élèves aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire de plein exercice, la figure 9.3 présente la répartition des élèves ayant 15 ans en 2004-2005 et des élèves ayant 17 ans en 2006-2007. On remarque une déperdition de 4 122 élèves de cette cohorte (soit 7,8 % de l'effectif des 15 ans). Les filles y sont systématiquement plus « à l'heure » que les garçons.

À 15 ans, plus de la moitié des élèves (53,0 %) sont « à l'heure » (en 4^e année) et 1,5 % (810 élèves) fréquentent déjà le 3^e degré. Par ailleurs on remarque que, dans la section de qualification (TQ et P), les élèves de 15 ans sont plus nombreux en 3^e qu'en 4^e, ceci à l'inverse de la section de transition (G et TT) où les élèves « à l'heure », en 4^e, sont plus nombreux que les élèves de 3^e, en retard.

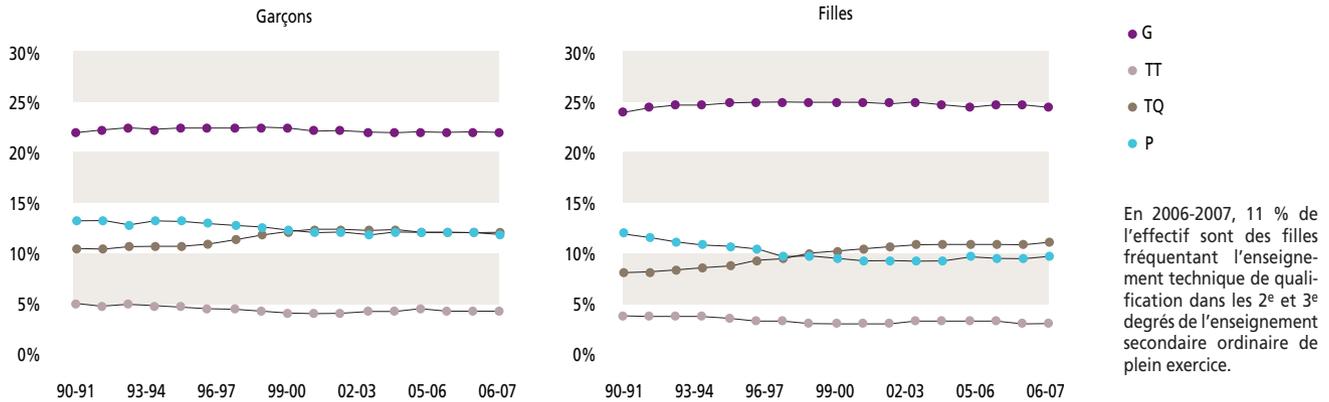
À 17 ans, il ne reste que 40,5 % des élèves de l'enseignement ordinaire de plein exercice qui sont à l'heure (en 6^e année). La dispersion des élèves de 17 ans dans les autres années d'études est importante. Ainsi on retrouve, dans la section de qualification, 10 % des effectifs en 6^e, 21 % en 5^e et encore 13 % en 4^e. Sachant que ces élèves atteignent l'âge de 18 ans à la fin de l'année scolaire en cours, on peut faire l'hypothèse d'un taux important de départs durant le 2^e degré vers d'autres types d'enseignement comme l'alternance ou l'apprentissage, ou encore d'abandons scolaires, sans obtention de certification³.

1 Parmi les options de ce secteur figurent en bonne place dans le choix des élèves les options « techniques sociales et d'animation » et « agent d'éducation ».

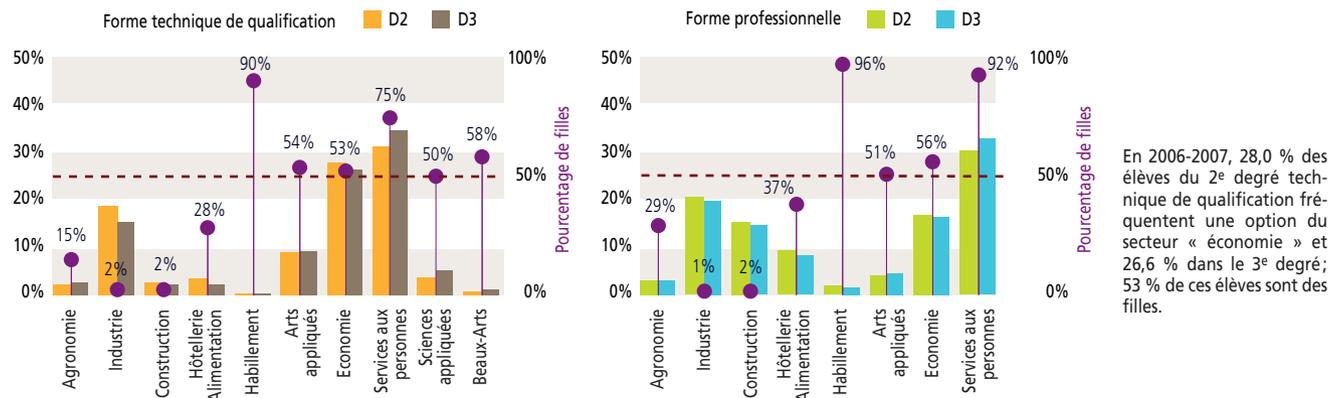
2 Dans la forme professionnelle, 88 % des élèves ayant choisi ce secteur se retrouvent dans 4 options: « services sociaux », « coiffure », « auxiliaire familial-e et social-e », « puériculture ».

3 Voir l'indicateur 27 (Taux de certification en 6^e année de l'enseignement secondaire de plein exercice).

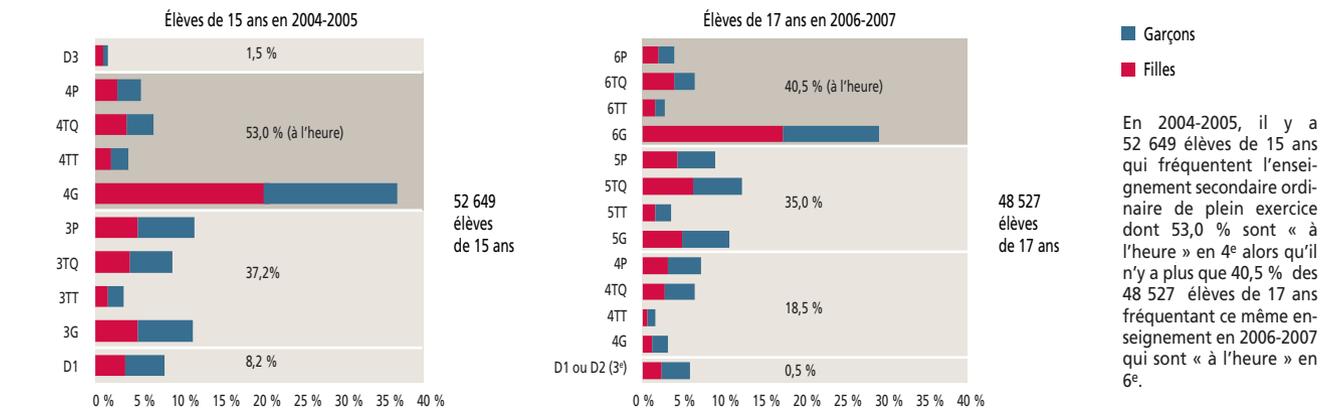
9.1 Évolution des effectifs dans les 2^e et 3^e degrés du secondaire ordinaire de plein exercice, selon la forme fréquentée, par sexe, de 1990-1991 à 2006-2007



9.2 Répartition des élèves (et part des filles) dans les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement qualifiant, par forme, selon le secteur de l'option groupée suivie – Année scolaire 2006-2007



9.3 Répartition des élèves de 15 ans (en 2004-2005) et de 17 ans (en 2006-2007) inscrits dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice par degré ou année d'études et par sexe



10 Publics des Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CÉFA)

Le groupe d'âge le plus représenté dans les CÉFA est celui des 17 ans. Les élèves issus des quartiers les plus défavorisés sont plus nombreux à fréquenter un CÉFA que les autres. Les nouveaux entrants issus de l'enseignement de plein exercice viennent pour 71 % de l'enseignement professionnel.

L'objectif de cet indicateur est de décrire les publics qui fréquentent les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CÉFA). Les centres d'enseignement à horaire réduit ont vu le jour en 1984, suite à l'allongement de la scolarité obligatoire de 14 à 18 ans instaurée en 1983. Leurs missions et leurs objectifs pédagogiques et d'insertion socioprofessionnelle (contrat ou convention en entreprise, nombre d'heures de cours, parcours d'insertion, certification) sont précisés et donnent naissance au CÉFA en 1991.

La formation en alternance est "une formation professionnelle qui combine une formation pratique en milieu de travail et une formation auprès d'un opérateur de formation en alternance portant sur des matières générales et professionnelles et qui s'organise dans le cadre d'un partenariat entre un opérateur de formation ou d'enseignement, un apprenant en alternance et une entreprise, selon des modalités précises en termes de durée de formation, de reconnaissance de la formation acquise, de certification, d'encadrement, de rétribution et de droits sociaux"¹. La formation est organisée au 2^e degré de l'enseignement professionnel et au 3^e degré de l'enseignement technique de qualification et de l'enseignement professionnel. Le Centre encadre les jeunes avec des accompagnateurs et des enseignants et, dans l'entreprise, un tuteur peut être désigné pour les aider à s'insérer et à apprendre le métier. La formation est sanctionnée selon les cas par une attestation de compétences professionnelles, un certificat de qualification (CQ6 ou CQ7), un certificat d'études du second degré ou de 6^e professionnelle (CE2D, CE6P) ou un certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS)².

En 2006-2007 8 721 élèves étaient inscrits en CÉFA, soit 2,4 % de l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire et 9,6 % des élèves suivant une formation comparable dans l'enseignement de plein exercice (2^e degré professionnel et 3^e degré professionnel et technique de qualification).

La figure 10.1 montre, pour l'année scolaire 2006-2007, la pyramide des âges pour le public des CÉFA. Le groupe le plus important est consti-

tué des élèves de 17 ans. Globalement les élèves sont répartis en 1/3 de filles et 2/3 de garçons.

La figure 10.2 ventile les effectifs des CÉFA par déciles de l'Indice Socio-économique (ISE³). La forme de la figure indique qu'il y a une relation importante entre le fait de provenir d'un quartier donné et le parcours d'un élève, plus le quartier dont on est originaire est défavorisé, plus la probabilité de se retrouver dans un CÉFA est importante. Dans le premier décile (les quartiers les plus défavorisés), 4,5 % des élèves de l'enseignement secondaire sont inscrits dans un CÉFA alors qu'ils ne sont que 0,6 % des élèves issus des quartiers les plus favorisés (10^e décile), il est donc 7 fois plus fréquent de se retrouver dans un CÉFA si l'on est issu d'un des quartiers plus défavorisés. Le deuxième graphique de la figure 10.2 compare les élèves suivant un cursus comparable dans l'enseignement de plein exercice, à savoir les élèves du deuxième degré professionnel et du troisième degré professionnel et du technique de qualification. Bien que la relation semble moins forte, compte tenu du fait que les élèves dans les filières retenues ici ont déjà en moyenne un indice socio-économique plus faible (voir indicateur 8), on peut constater que les élèves issus des quartiers les plus défavorisés sont deux fois plus nombreux à être inscrits dans un CÉFA que ceux issus des quartiers les plus favorisés pour ce groupe.

La figure 10.3 concerne les nouveaux entrants dans les CÉFA en 2006-2007, soit 44 % des inscrits⁴. Cette figure montre dans quelle année d'études, forme et type se trouvaient les élèves en 2005-2006, c'est à dire avant leur entrée dans un CÉFA. De ces nouveaux entrants, 35 % viennent de la 3P, 14 % de la 4P, 13 % de la 2P, 5 % de la 6P et 4 % de la 5P. Parmi les nouveaux entrants, 71 % des effectifs sont donc issus de l'enseignement professionnel, 11 % viennent du technique de qualification, 3 % du général, 2 % du technique de transition, 6 % de l'enseignement spécialisé et 7 % du 1^{er} degré (hors la 2P). On compte 35 % de filles et 65 % de garçons au sein de ces nouveaux entrants.

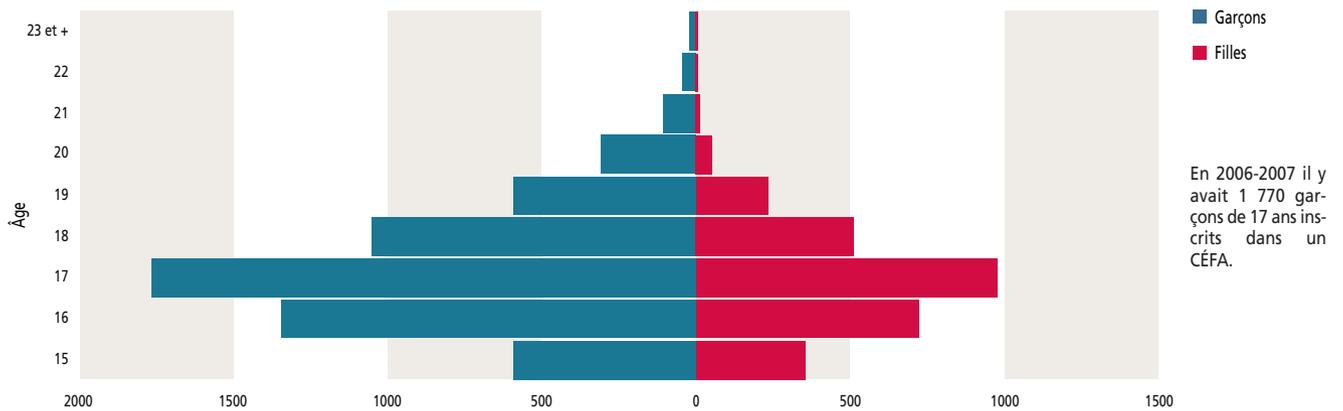
1 Accord de coopération Communauté française – Région wallonne – COCOF à propos du pilotage de l'alternance.

2 L'institut wallon de formation en alternance pour les indépendants et petites et moyennes entreprises (IFAPME) et l'Espace formation PME (EFP) à Bruxelles organisent également des formations en alternance pour les élèves à partir de 15 ans, mais ceux-ci ne sont pas comptabilisés ici. Nous pouvons cependant relever qu'à la rentrée 2007-2008 (première année ou cette population a fait l'objet d'un comptage) ils étaient 3 788 en âge d'obligation scolaire (22 % de filles et 78 % de garçons) et les classes d'âge étaient ventilées comme suit : 54 % de 17 ans, 34 % de 16 ans et 12 % de 15 ans.

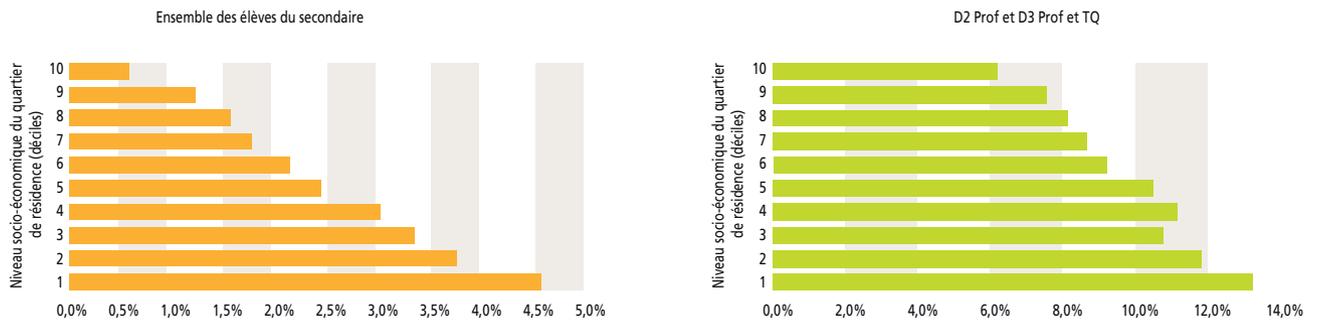
3 Voir indicateur 8

4 N'ont pas été pris en compte les élèves se trouvant déjà dans un CÉFA en 2005-2006 et ceux qui sont entrés dans un CÉFA en 2006-2007 mais qui n'étaient pas présents en 2005-2006 dans la base de données.

10.1 Pyramide des âges pour les garçons et les filles inscrits en CÉFA en 2006-2007

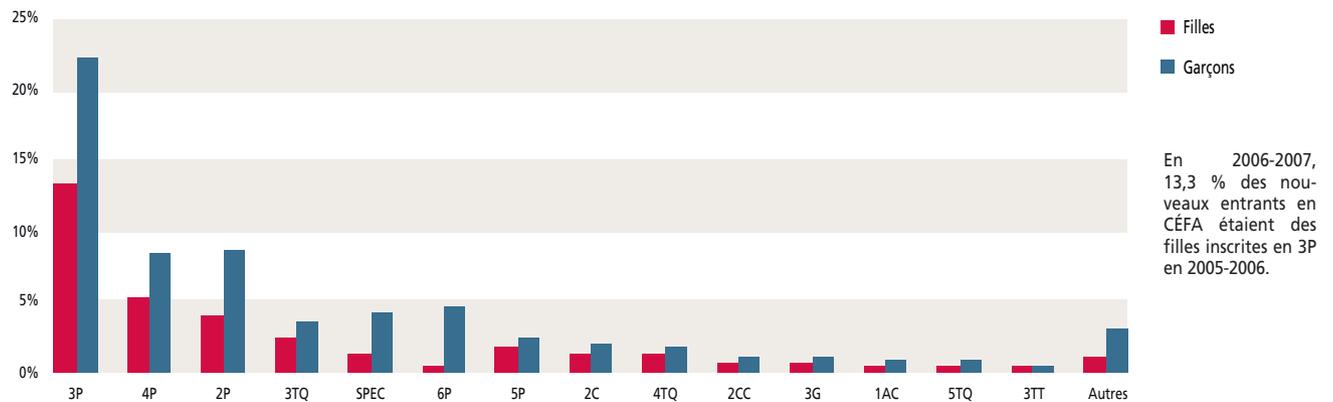


10.2 Proportion d'élèves en CÉFA pour 1) l'ensemble des élèves du secondaire ordinaire et 2) les élèves de D2 prof et D3 prof. et TQ selon le niveau socio-économique du quartier de résidence



En 2006-2007, 4,6 % des élèves de l'enseignement secondaire ordinaire sont en CÉFA lorsqu'ils sont issus des quartiers les plus défavorisés alors qu'ils sont 0,6 % s'ils sont issus des quartiers les plus favorisés.

10.3 Répartition des élèves s'inscrivant en CÉFA en 2006-2007 selon l'origine scolaire



En 2006-2007, 97 écoles de l'enseignement fondamental et 55 écoles de l'enseignement secondaire organisent un apprentissage par immersion. Celui-ci, autorisé par voie de décret en Communauté française depuis 1998¹, est suivi par 1,8 % de la population scolaire de l'enseignement ordinaire et est essentiellement installé dans les premières années d'études de chaque niveau d'enseignement. La langue cible la plus souvent choisie par les établissements est le néerlandais.

Dans le décret du 13 juillet 1998, l'apprentissage par immersion est défini par l'organisation de certains cours et activités pédagogiques de la grille horaire dans une langue moderne autre que le français. Le néerlandais, l'anglais et l'allemand sont les trois langues qui peuvent être enseignées en immersion. En Région wallonne, les établissements ont la possibilité de choisir une langue parmi les trois proposées, à l'exception des établissements des communes de Baelen, Malmédy, Plombières, Waimès et Welkenraedt qui doivent choisir entre le néerlandais et l'allemand. Dans la région de Bruxelles-Capitale et dans les communes de Comines-Warneton, Enghien, Flobecq et Mouscron, la langue d'immersion imposée dans les établissements est le néerlandais. Le temps consacré à l'immersion dans la grille horaire hebdomadaire varie dans les différentes étapes de la scolarité : de la 3^e maternelle à la 2^e primaire, au moins la moitié et au plus les trois quarts de la grille horaire peuvent être consacrés à l'immersion ; de la 3^e primaire à la 6^e primaire, au moins un quart et au plus deux tiers. Dans l'enseignement secondaire, un quart de la grille horaire peut être consacré à l'immersion. Il faut souligner que les établissements qui proposent un apprentissage par immersion ne l'organisent pas nécessairement pour tous les élèves d'une même année d'études.

Afin de dresser l'état des lieux de l'organisation et du public de l'immersion avant l'entrée en vigueur des modifications introduites dans ce dispositif par le décret du 11 mai 2007, une enquête a été réalisée durant l'année scolaire 2006-2007 dans toutes les écoles² pratiquant l'immersion³.

Parmi les 97 écoles proposant l'immersion linguistique dans l'enseignement fondamental, 14 l'organisent dans tout le parcours fondamental (de la M3 à la P6). Plus de la moitié des écoles offrent l'immersion uniquement jusqu'à la fin du deuxième cycle (M3-P1-P2) : 16 l'organisent uniquement en M3 ; 16 l'organisent en M3 et P1 et 19 l'organisent en M3-P1-P2 (figure 11.1 A). Dans l'enseignement secondaire, parmi les écoles proposant l'apprentissage par immersion (figure 11.1 B), 6 l'organisent de la première à la sixième. Plus des deux tiers l'offrent uniquement au premier degré : 12 l'organisent en 1^{re} année et 26 l'organisent en 1^{re} et 2^e années.

L'offre d'immersion néerlandaise et anglaise⁴ est répartie dans toutes les provinces de la Région wallonne. L'offre d'immersion dans la langue allemande se concentre dans la province de Liège et, dans une moindre mesure, dans la province du Luxembourg.

La figure 11.2 présente la répartition des élèves en immersion par langue cible. Dans l'enseignement fondamental, le néerlandais regroupe 78 % de la population scolaire en immersion (6 240 élèves) et 53 % des élèves en immersion de l'enseignement secondaire (1 834 élèves).

La figure 11.3 montre, d'une part, la proportion d'élèves en immersion par année d'études en 2006-2007, et, d'autre part, le nombre de périodes⁵ par semaine dédiées à l'apprentissage de la langue cible à travers les matières enseignées. On retrouve la part d'élèves la plus importante dans les premières années de chaque niveau : 4,1 % de la population scolaire en 3^e maternelle (2 169 élèves) et 2,6 % en 1^{re} secondaire (1 480 élèves). Cette part d'élèves va ensuite décroître : la 6^e primaire ne compte plus que 0,8 % (399 élèves) et la 6^e secondaire 0,24 % (109 élèves) de la population scolaire de chaque année d'études. Les établissements secondaires proposant l'immersion accueillent un public plus restreint (2,6 % en 1A et 1,9 % en 2C). La disparité de population entre les premières et dernières années d'études de chaque niveau d'enseignement pourrait s'expliquer par le fait que l'immersion est une forme d'apprentissage récente.

Une majorité d'élèves en immersion, au deuxième cycle (en M3-P1-P2), ont 50 % du temps scolaire (12-13-14 périodes) consacré à la langue cible. Les autres participent à plus de 14 périodes dans la langue cible, allant même jusqu'à 21 périodes dans certains établissements (9). Dans ce cas, seule une petite partie de l'horaire est consacrée à la langue maternelle. A partir de la 3^e primaire (P3), le nombre de périodes en langue cible diminue. Certains élèves, à partir de la troisième année, ont un horaire qui compte moins de 12 périodes en immersion. Et, en 5^e et 6^e primaires, aucun ne participe à plus de 12 périodes d'immersion par semaine. Dans l'enseignement secondaire, la majorité des élèves ont plus de 7 périodes en langue cible.

1 L'apprentissage par immersion a été autorisé par le décret du 13 juillet 1998 (cf. art. 12 § 1,2,3,4 et art. 70 & 71) portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement, complétés et modifiés par les décrets du 17 juillet 2003 portant des dispositions générales relatives à l'enseignement en langue d'immersion et diverses mesures en matière d'enseignement et du 11 mai 2007 relatif à l'enseignement en immersion linguistique.

2 Une école, dans ce contexte, est synonyme soit d'un établissement soit d'une implantation organisant l'immersion dans une langue cible donnée.

3 La récolte d'informations a été menée par questionnaire. Elle portait sur le nombre de classes en immersion, le nombre d'heures enseignées dans la langue d'immersion, le nombre d'élèves en immersion, ... Remarquons que les données portent sur l'année scolaire 2006-2007, soit avant l'entrée en vigueur du décret du 11 mai 2007. Celui-ci apporte certains changements et précisions par rapport à la situation antérieure.

4 L'anglais n'est pas proposé à Bruxelles puisque dans cette région, comme le souligne le décret du 13 juillet 1998, le néerlandais est la langue imposée.

5 Une période correspond à une plage horaire de 50 minutes. Dans l'enseignement obligatoire, un élève a, en général, un minimum de 28 périodes de cours par semaine.

11.1 Répartition des établissements selon le mode d'organisation et la langue de l'immersion – Année scolaire 2006-2007

A Niveau fondamental

	Néerlandais	Anglais	Allemand	Total
M3-P1-P2-P3-P4-P5-P6	10	4	0	14
M3-P1-P2-P3-P4-P5	3	0	0	3
M3-P1-P2-P3-P4	3	3	0	6
M3-P1-P2-P3	6	1	1	8
M3-P1-P2	16	3	0	19
M3-P1	13	3	0	16
M3	13	1	2	16
Autres	13	1	1	15
Total	77	16	4	97

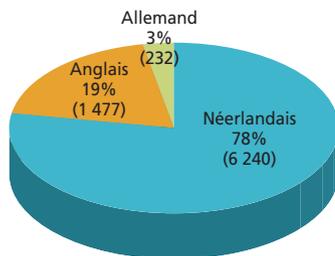
B Niveau secondaire

	Néerlandais	Anglais	Allemand	Total
1A-2C-S3-S4-S5-S6	1	3	2	6
1A-2C-S3-S4	3	2	0	5
1A-2C-S3	2	1	0	3
1A-2C	20	4	2	26
1A	12	0	0	12
Autres	2	1	0	3
Total	40	11	4	55

Dans l'enseignement fondamental, en 2006-2007, 19 écoles (dont 16 proposent comme langue d'immersion le néerlandais) offrent aux élèves l'apprentissage immersif de la troisième maternelle à la deuxième primaire.

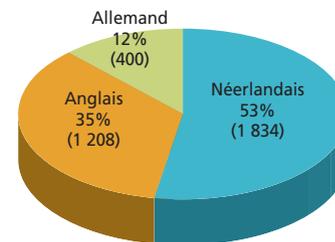
11.2 Répartition des élèves dans chaque langue d'immersion – Année scolaire 2006-2007

A Niveau fondamental



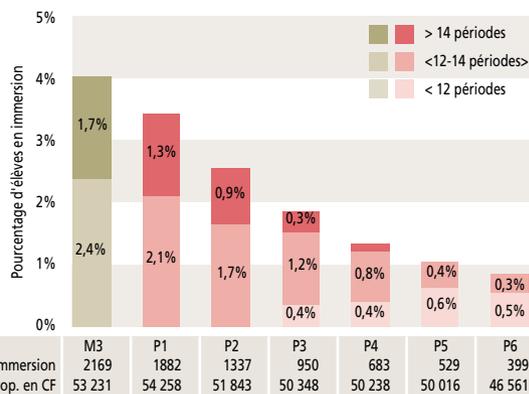
Dans l'enseignement secondaire, 53 % des élèves en immersion ont comme langue cible le néerlandais.

B Niveau secondaire

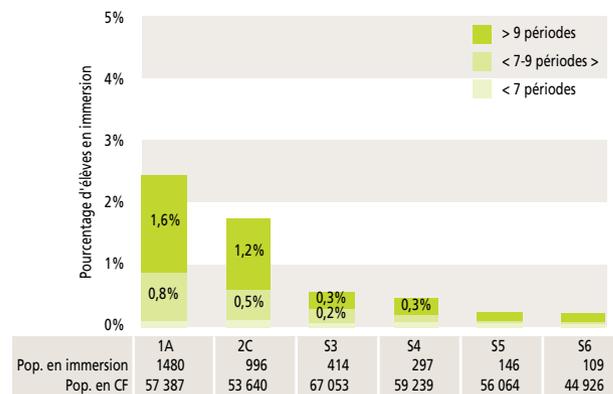


11.3 Part des élèves en immersion, selon l'année d'études et le nombre de périodes dans la langue cible – Année scolaire 2006-2007

A Niveau fondamental



B Niveau secondaire



En 2006-2007, parmi les 53 261 élèves inscrits en 3^e maternelle (M3) en CF, 2169 élèves (4,1 %) suivent un enseignement immersif : 2,4 % à raison de 12 à 14 périodes par semaine et 1,7 % à raison de plus de 14 périodes par semaine.

De 1993-1994 à 2006-2007, la croissance des effectifs de l'enseignement supérieur de plein exercice est due à sa féminisation. La proportion de femmes est ainsi passée de 50 % à 56 % au cours de la période. Le taux de femmes n'est cependant pas homogène, l'université compte 53 % de femmes, le supérieur hors universités de type long 49 % et l'enseignement supérieur de type court 61 %. Les femmes et les hommes ne font pas les mêmes choix d'orientation, ce qui engendre à la fois des domaines d'études féminins et d'autres masculins.

La population dans l'enseignement supérieur de plein exercice est passée de 132 729 à 151 112 étudiants, entre 1993-1994 et 2006-2007 (figure 12.1). Au cours de cette même période, la population masculine est cependant demeurée stable : 65 826 hommes inscrits en 1993-1994, pour 66 258 en 2006-2007. La croissance de la population dans l'enseignement supérieur est due quasi exclusivement à une entrée plus importante de femmes : 66 903 en 1993-1994, pour 84 854 en 2006-2007. D'une parité hommes-femmes observée en 1993-1994, on est ainsi passé à une nette majorité de femmes (56,2 %) présentes dans l'enseignement supérieur.

Deux facteurs expliquent largement cette évolution. Le premier facteur est que les femmes sont plus nombreuses à être diplômées de l'enseignement secondaire que les hommes ; ce constat n'est pas nouveau mais, entre 1993-1994 et 2006-2007, l'écart s'est encore accentué. Le second facteur est que le taux d'accès à l'enseignement supérieur des femmes diplômées de l'enseignement secondaire a rejoint et même dépassé celui des hommes¹ ; en d'autres termes, le choix d'entrer dans l'enseignement supérieur des femmes en possession du diplôme y donnant accès (CESS ou équivalent) est à présent identique à celui des hommes, voire légèrement plus élevé.

Le taux de femmes dans l'enseignement supérieur n'est cependant pas homogène et a évolué, selon les secteurs et domaines d'études, dans des proportions différentes. Le supérieur hors universités (SHU) de type court pédagogique dénombre quelque 75 % de femmes sur toute la période observée (figure 12.2). Dans les secteurs universitaires des sciences humaines et de la santé, la proportion des femmes passe de 52 % en 1993-1994 à respectivement 58 % et 60 % en 2006-2007, tandis que dans le SHU de type court hors pédagogique, cette proportion passe de 54 % à 56 %. Dans le SHU de type long, les femmes demeurent légèrement minoritaires, avec 49 % en 2006-2007, mais leur progression est importante puisqu'en 1993-1994, elles ne représentaient que 39 % des effectifs. Par contre, dans le secteur universitaire des sciences, les femmes restent largement minoritaires, avec 30 % des effectifs en 2006-2007, quoiqu'en progression par rapport à 1993-1994 où elles constituaient 26 % des effectifs du secteur, ce qui va dans le sens de l'indicateur européen

visant la diminution de l'écart hommes-femmes pour les diplômés en mathématiques, sciences et technologie de l'enseignement supérieur².

Les femmes et les hommes ne font pas les mêmes choix d'orientation ou d'option dans le secondaire et cela aboutit par conséquent à des orientations différentes au niveau supérieur. La figure 12.3 illustre ces choix différents qui conduisent à une image contrastée de la féminisation de l'enseignement supérieur avec des domaines d'études très féminins, d'autres domaines très masculins et un troisième groupe composé de domaines d'études plus ou moins mixtes.

Parmi les domaines dont le taux de femmes dépasse les 2/3 des effectifs³, on relèvera dans les Hautes Écoles (HE) les catégories de type court « paramédicale » (83,4 %), « pédagogique » (73,8 %) et « sociale » (72,7 %) et les catégories de type long « traduction et interprétation » (72,3 %) et « sociale » (67,6 %), dans les Écoles Supérieures des Arts (ESA), le domaine de type long du « théâtre et arts de la parole » (66,9 %) et à l'université, les domaines des « sciences psychologiques et de l'éducation » (79,2 %), des « langues et lettres » (77,3 %), de la « criminologie » (73,6 %) et des « sciences biomédicales et pharmaceutiques » (67,2 %).

Au sein des domaines d'études mixtes, on notera notamment les Instituts Supérieurs d'Architecture (ISA), à l'université, le domaine des « sciences politiques et sociales », dans les Hautes Écoles, la kinésithérapie (type long paramédical) et la catégorie de type court économique.

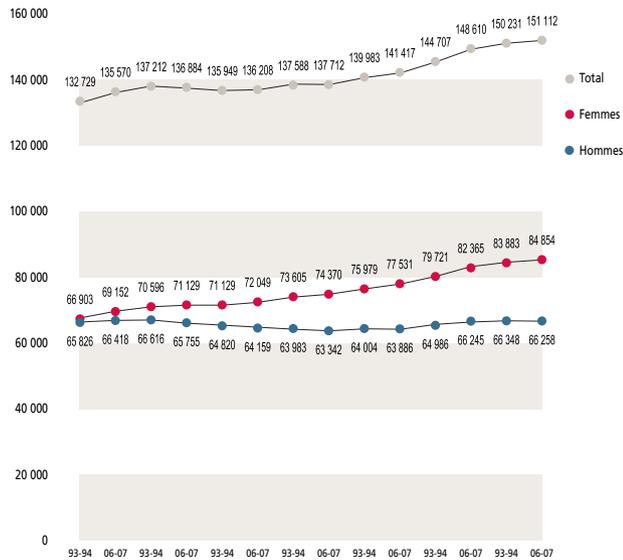
À l'opposé, les domaines comptant plus de 60 % d'hommes³ sont, dans les Hautes Écoles, les catégories « agronomique » et « technique » (dans le type court, respectivement 74,5 % et 88,2 % et, dans le type long, respectivement 70,5 % et 91,4 %), dans les Écoles Supérieures des Arts, le domaine de type court des « arts du spectacle et techniques de diffusion et de communication » (74,0 %) et à l'université, le domaine des « sciences économiques et de gestion » (73,8 %) et l'ensemble des domaines du secteur des sciences (81,8 % en « sciences de l'ingénieur », 62,8 % en « sciences » et 61,4 % en « sciences agronomiques et ingénierie biologique »).

1 voir figure 20.2 - indicateur 20

2 voir l'indicateur 30 « Diplômés de l'enseignement supérieur par niveau et niveau d'études »

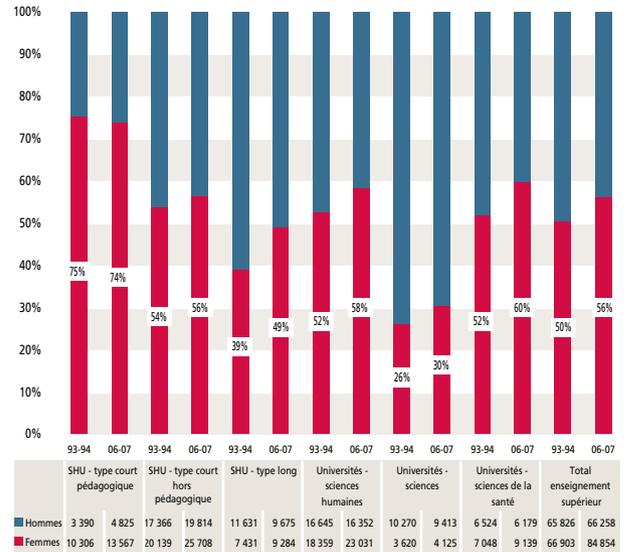
3 seuls sont cités les domaines dont les effectifs totaux sont supérieurs à 200 étudiants

12.1 Évolution du nombre d'hommes et de femmes dans l'enseignement supérieur de 1993-1994 à 2006-2007



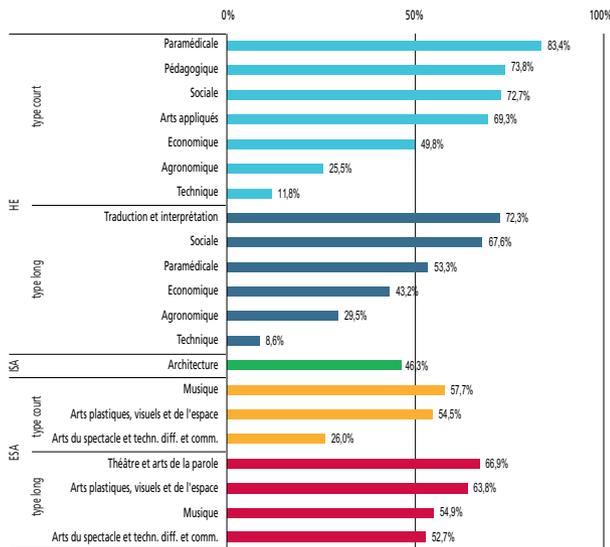
En 2006-2007, l'enseignement supérieur de plein exercice compte 151 112 étudiants, dont 84 854 femmes et 66 258 hommes.

12.2 Proportion de femmes dans l'enseignement supérieur par type et secteur d'études – Années scolaires 1993-1994 et 2006-2007



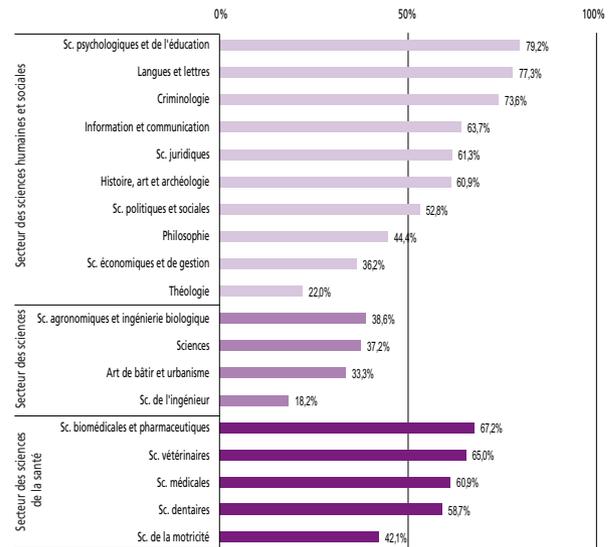
Le SHU de type long comptait 7 431 femmes en 1993-1994 et 9 284 en 2006-2007 ; la proportion des femmes est ainsi passée de 39 % à 49 % au cours de la période.

12.3 Proportion de femmes dans les différents domaines du SHU – Année scolaire 2006-2007



Le taux de femmes dans la catégorie paramédicale de type court est de 83,4 % ; par contre, dans la catégorie technique de type long, ce taux n'est que de 8,6 %.

12.4 Proportion de femmes dans les différents domaines universitaires – Année scolaire 2006-2007



Le taux de femmes à l'université est de 79,2 % en sciences psychologiques et de l'éducation, contre 18,2 % en sciences de l'ingénieur.

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 2006-2007, 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 2006-2007 (figures 13.1 et 13.4) mais, pour mieux comprendre les origines possibles du retard, il est nécessaire d'en étudier l'évolution dans le temps (figures 13.2 et 13.3).

La figure 13.1 montre en 2006-2007 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 4^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 21 % à 34 % de retard), puis d'autre part entre les 2^e et 3^e années de l'enseignement secondaire (le retard passe de 36 % à 49 %). 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 13.2 donne une approche globale des taux de retard scolaire durant les 19 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 se maintient durant le parcours

scolaire.

Pour analyser plus finement les moments de production du retard scolaire, la figure 13.3 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, plus d'1 élève sur 10 est en retard scolaire et plus d'1 sur 5 en 5^e année primaire. En 1^{re} secondaire, on passe de 40,4 % de retard en 1988-1989 à un minimum de 25,3 % en 2000-2001. En 2^e, cette variation se répercute sur les taux observés : 51,5 % en 1988-1989 et un minimum de 30,9 % en 1999-2000. À partir de 1995-1996, la diminution nette du retard scolaire en début de secondaire (et ses effets sur le reste du parcours) 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. Une modification de cette réforme⁶ a, depuis 2001-2002, inverser la tendance en 1^{re} année. 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 13.4 présente l'état du retard des élèves en 6^e primaire et au début des 2^e et 3^e degrés en 2006-2007 selon la forme d'enseignement 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 9 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 forme professionnelle. Sur 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 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 ».

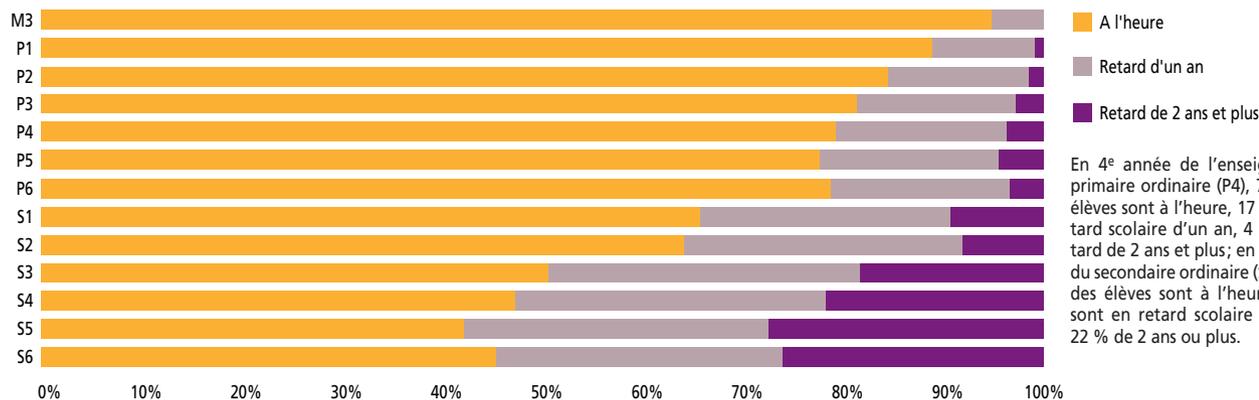
3 En 3^e maternelle, le taux de retard est le rapport en pourcentage entre le nombre d'élèves de 6 ans et plus inscrits en maternelle et le nombre d'élèves de maternelle âgés de 5 ans et plus.

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.

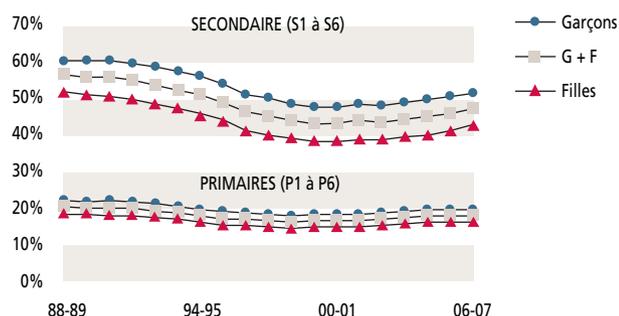
6 Depuis 2000-2001, il est également possible d'effectuer en fin de 1^{re} cette année complémentaire.

13.1 Rythmes scolaires individuels dans l'enseignement ordinaire – Année scolaire 2006-2007



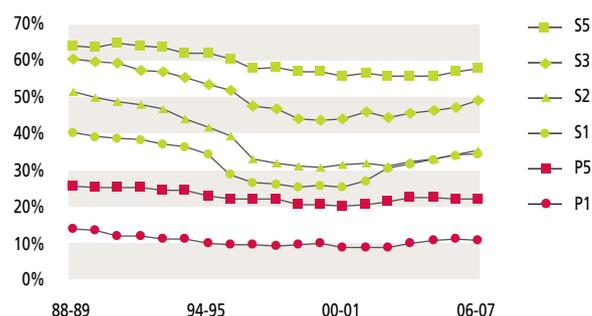
En 4^e année de l'enseignement primaire ordinaire (P4), 79 % des élèves sont à l'heure, 17 % en retard scolaire d'un an, 4 % en retard de 2 ans et plus; en 4^e année du secondaire ordinaire (S4), 47 % des élèves sont à l'heure, 31 % sont en retard scolaire d'un an, 22 % de 2 ans ou plus.

13.2 Évolution du taux de retard scolaire par sexe dans l'enseignement ordinaire – Années 1988-1989 à 2006-2007



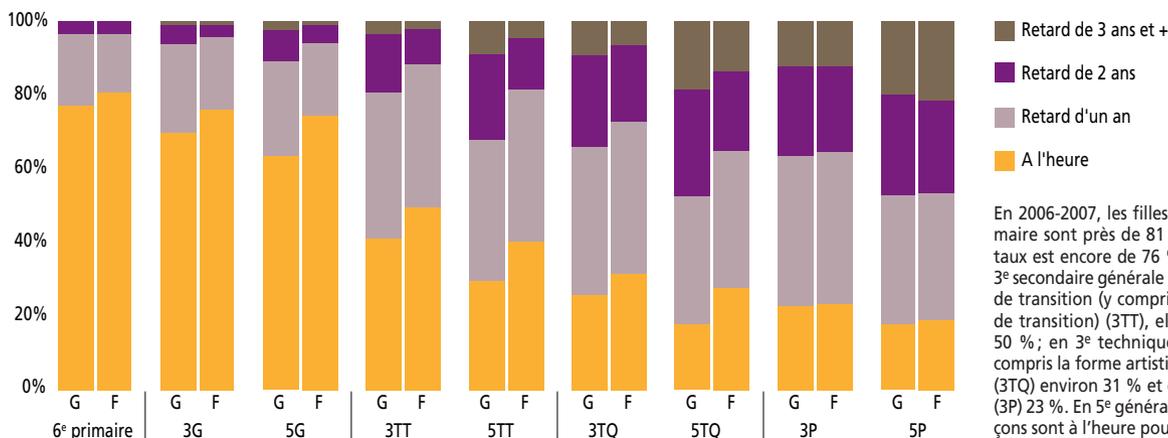
En 2006-2007, dans le primaire, 20 % des garçons et 16 % des filles sont en retard scolaire d'au moins un an; dans le secondaire, ce sont 51 % des garçons et 43 % des filles qui sont en retard scolaire d'au moins un an.

13.3 Évolution du taux de retard scolaire dans certaines années d'études de l'enseignement ordinaire – Années 1988-1989 à 2006-2007



En 2006-2007, 11 % des élèves de 1^{re} année primaire (P1) sont en retard et 22 % sont en 5^e primaire (P5); dans le secondaire ordinaire (toutes sections confondues), le taux de retard s'élève à 36 % en 2^e année (S2) et à 58 % en 5^e année (S5).

13.4 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 2006-2007



En 2006-2007, les filles présentes en 6^e primaire sont près de 81 % « à l'heure »; ce taux est encore de 76 % dans les classes de 3^e secondaire générale (3G); en 3^e technique de transition (y compris la forme artistique de transition) (3TT), elles ne sont plus que 50 %; en 3^e technique de qualification (y compris la forme artistique de qualification) (3TQ) environ 31 % et en 3^e professionnelle (3P) 23 %. En 5^e générale (5G), 63 % des garçons sont à l'heure pour 74 % de filles.

14 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 plus d'1 élève redoublant sur 8.

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 exercice² sont traités ici par une observation de leur évolution de 1992-1993 à 2006-2007, dans l'enseignement primaire d'abord, dans le secondaire ensuite.

Dans l'enseignement primaire, la figure 14.1 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 décret³ 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. Cependant cette mesure semble avoir eu un impact de courte durée au vu de la croissance du taux de redoublement en 1^{re} qui atteint 6,2 % en 2006-2007. De la 3^e à la 6^e primaire, les taux de redoublement varient autour de 3,5 %. 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 serait que, sauf dérogation, les élèves de 13 ans ou ayant déjà redoublé en primaire passent directement en secondaire.

La figure 14.2 affiche, par année d'études, les taux de redoublement dans l'enseignement secondaire de 1992-1993 à 2006-2007. 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 10,9 % en 2006-2007. 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 de 2004-2005 à 2006-2007 (7,7 % et 8,4 %). Cette dynamique des taux de redoublement est à mettre en lien avec la réforme du 1^{er} degré. Depuis 1995⁴, ce degré doit en effet être réalisé en 3 ans maximum. Une « 2CC », année complémentaire après la 2^e, a donc été instaurée. Depuis 2001⁵, 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 seulement⁶. Les 3^e, 4^e et 5^e années du secondaire 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 19,7 % pour la 3^e en 2006-2007) avec cependant une inversion de la tendance en 5^e ces dernières années. Les taux de redoublement plus bas en 6^e (7,2 % en 2006-2007) peuvent entre autres être liés aux abandons en fin de parcours (décrochage scolaire, arrivée à l'âge de la majorité et donc fin de l'obligation scolaire, 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, selon les sections et formes d'enseignement, car ce sont deux moments clés dans l'orientation en secondaire. Dans la figure 14.3, on observe que, pour les formes techniques, le taux de redoublement a progressé régulièrement particulièrement en 3^e année : en 2006-2007, en moyenne, 1 élève sur 4 est redoublant en 3^e année du technique de transition et 1 sur 3 en 3^e année du 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 2006-2007, 22,2 % en 3^e et 18,8 % 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 » utilisé dans cet indicateur est alors calculé par rapport à l'effectif de cette année d'études au temps « t ».

2 Ne sont pas pris en compte ici les élèves fréquentant l'enseignement en alternance et l'enseignement de promotion sociale.

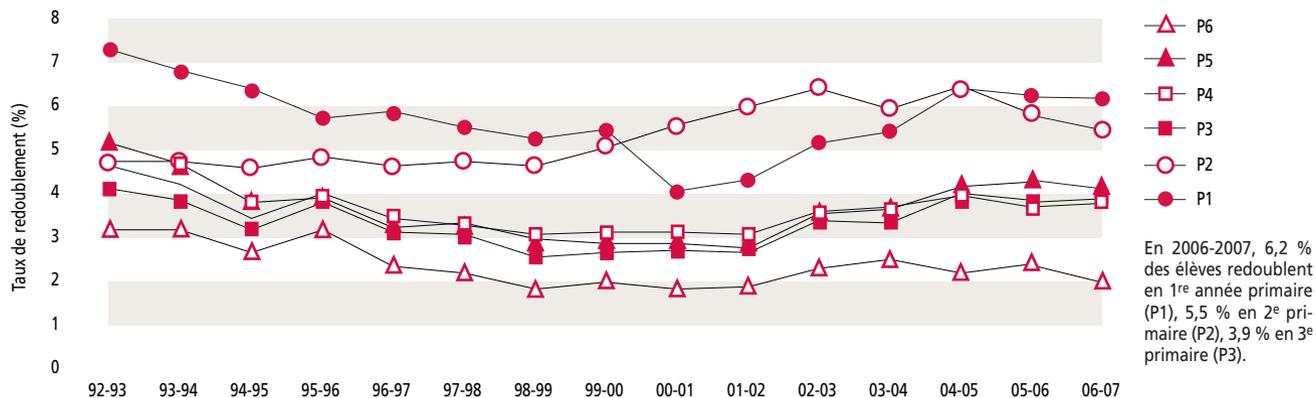
3 Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental du 14/03/1995 (M.B. du 17/08/1995) imposant à terme (2000-2005) une organisation en cycles à l'intérieur desquels l'élève parcourt sa scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement.

4 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.

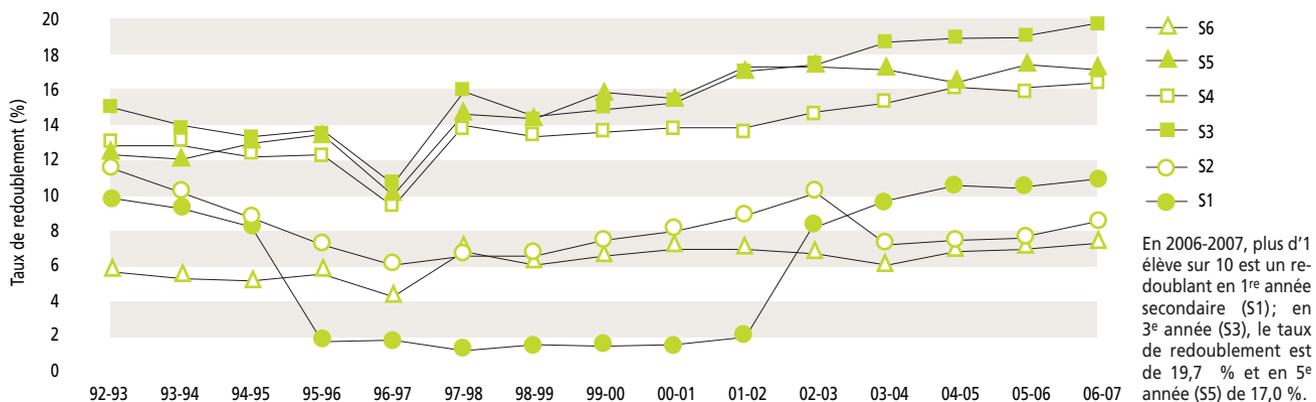
5 Décret relatif à l'organisation du premier degré de l'enseignement secondaire du 19/07/2001 (M.B. du 23/08/2001).

6 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.

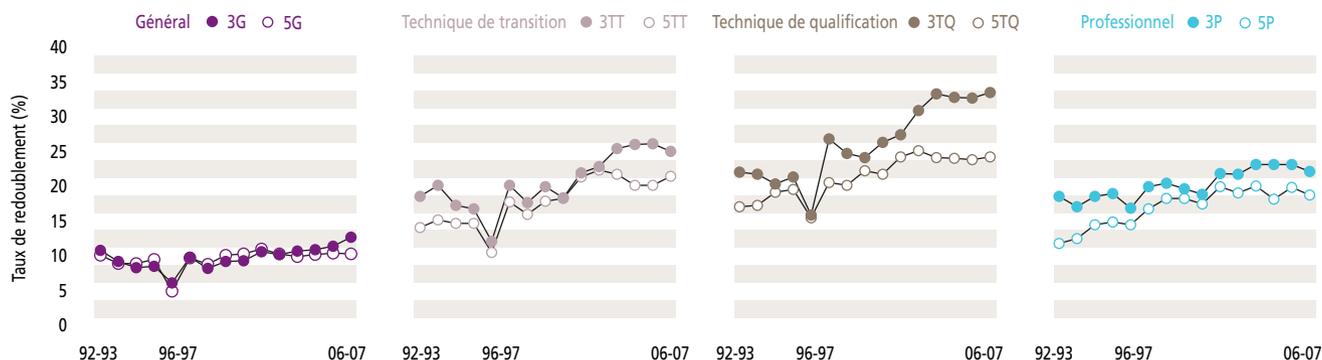
14.1 Évolution du taux de redoublement dans l'enseignement primaire ordinaire de 1992-1993 à 2006-2007



14.2 Évolution du taux de redoublement dans l'enseignement secondaire ordinaire de 1992-1993 à 2006-2007



14.3 Évolution du taux de redoublement en troisième et cinquième secondaire ordinaire, selon la forme d'enseignement suivie de 1992-1993 à 2006-2007



En 2006-2007, on observe des taux de redoublement très différents en 3^e année secondaire selon la forme d'enseignement suivie: 12,7 % d'élèves redoublants dans la forme générale (3G), 25,1 % en technique (et artistique) de transition (3TT), 33,6 % en technique (et artistique) de qualification (3TQ) et 22,2 % dans la forme professionnelle (3P).

En Communauté française, durant le parcours du primaire ou du secondaire ordinaire, le changement d'établissement est fréquent: en 2006-2007, il touche 7,5 % des élèves au primaire et 16 % au secondaire, en plus des 2 % concomitants au changement de domicile.

Ces nombreux changements d'établissement produisent, outre des difficultés d'organisation, une ségrégation des publics tout au long du parcours scolaire.

Le redoublement peut expliquer une partie de ces changements d'établissement: le redoublement est en moyenne trois fois plus important pour les élèves changeant d'établissement et ce lien est plus particulièrement accentué en début de cycle ou de degré.

Liés en partie au libre choix de l'école par les familles, les changements d'établissement en cours de scolarité sont fréquents dans l'enseignement en Communauté française. Les données analysées concernent l'enseignement ordinaire de plein exercice, à l'exception des 6^e années du primaire et du secondaire, à l'issue desquelles le changement d'établissement en fin d'année scolaire est la règle.

La figure 15.1 présente les changements d'établissement qui se sont produits entre le 15 janvier 2006 et le 15 janvier 2007 dans l'enseignement ordinaire de plein exercice, qu'ils aient été ou non associés à un changement de domicile¹. Pour l'ensemble de la population considérée, les changements simultanés de domicile et d'établissement sont de l'ordre de 2 %. Dans l'enseignement primaire, en moyenne, 7,5 % des élèves ont changé d'établissement sans changer de domicile et 2,3 % d'élèves ont changé à la fois d'établissement et de domicile. Autrement dit, de la 1^{re} à la 5^e primaire, 1 élève sur 10 a changé d'école. Dans l'enseignement secondaire, les mouvements sont plus marqués. Dans le 1^{er} degré (S1 et S2), ce sont les élèves qui ont terminé une deuxième année complémentaire (2CC) qui sont les plus nombreux à poursuivre leur scolarité en changeant d'établissement (40 %) et les élèves qui ont terminé la 1A qui en changent le moins (12 %). En moyenne toutefois, le taux de changement au sein du 1^{er} degré est de 23 %, et concerne donc près d'un élève sur 4². Dans le 2^e degré (S3 et S4), les taux de changement sont assez proches quelle que soit la forme suivie: 18 % des élèves dans ce degré changent d'établissement, avec le taux de changement le plus faible dans l'enseignement général (16 %) et le taux le plus élevé (20 %) dans l'enseignement professionnel. En 5^e secondaire, ce sont encore 7 % des élèves qui changent d'établissement à la fin de l'année. Ces changements d'établissement tout au long du parcours scolaire posent la question de l'effectivité du continuum pédagogique et de l'efficacité des orientations proposées.

La figure 15.2 présente l'écart moyen entre les indices socioéconomiques des établissements³ fréquentés successivement par les élèves qui ont changé d'établissement entre le 15 janvier 2006 et le 15 janvier 2007. Un déménagement est généralement l'explication d'un changement d'établissement, c'est pourquoi les données concernent ici les élèves qui ont changé d'établissement sans avoir changé de domicile et dont l'explication doit être trouvée ailleurs. En moyenne, les élèves ayant changé d'école primaire après le 15 janvier 2006 se retrouvent le 15 janvier suivant dans une école dont l'indice socioéconomique est plus élevé⁴. On

note donc des parcours ascendants dans l'échelle socioéconomique des établissements fréquentés. En revanche, dans l'enseignement secondaire, les élèves ayant changé d'établissement vont, en moyenne, vers un établissement d'indice socioéconomique plus faible. Dans le 1^{er} degré, l'écart est le plus marqué pour les élèves des années complémentaires (1AC et 2CC) et, dans les années d'études ultérieures, pour les élèves de la section de transition. Au secondaire, les changements d'établissement produisent donc des parcours descendants dans l'échelle socioéconomique des établissements fréquentés. Outre l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'organisation des établissements, ces mouvements importants de population scolaire caractérisés par des parcours ascendants au primaire et descendants au secondaire, contribuent à la ségrégation des publics scolaires entre établissements.

La figure 15.3 compare les taux de redoublement⁵ des élèves selon qu'ils changent ou non d'établissement. Ici sont pris en compte les élèves ayant changé d'établissement entre deux années de l'enseignement ordinaire de plein exercice, à l'exception des élèves ayant changé de domicile. A la fin d'une année d'études effectuée au primaire en 2005-2006, en moyenne 15 % des élèves changeant d'établissement recommencent la même année d'études en 2006-2007 pour 4 % des élèves restés dans le même établissement. Pour les élèves terminant la 1^{re} année primaire, ces rapports atteignent respectivement 22 % et 5 %. Dans le 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, les taux de redoublement sont assez semblables que les élèves aient changé d'établissement ou pas, sauf pour les élèves ayant terminé la 1A en 2005-2006: 28 % de redoublement pour ceux qui ont changé d'établissement en 2006-2007, 9 % pour les autres. Dans le 2^e degré, on observe un rapport moyen de 3 à 1 entre les taux de redoublement des élèves selon qu'ils ont changé d'établissement ou pas. En 5^e secondaire, le redoublement d'un élève de 5G est 10 fois plus fréquent s'il change d'établissement, et seulement 5 fois dans les autres formes. Si le redoublement n'est pas la seule cause des changements d'établissement, il semble toutefois en expliquer la plupart, particulièrement aux moments de début de cycle ou de degré (P1, S1, S3 et S5).

De nouvelles dispositions décrétales visant à limiter les changements d'école dans l'enseignement fondamental et au 1^{er} degré du secondaire entrent en application le 1^{er} septembre 2008. L'évolution des données de cet indicateur permettra d'apprécier les effets de ce décret.

1 Le changement de domicile se base sur le changement de code postal du lieu de résidence de l'élève. En 2006-2007, dans l'enseignement ordinaire de plein exercice (à l'exception des 6^e années), on observe qu'un élève sur trois qui a changé de domicile a également changé d'établissement.

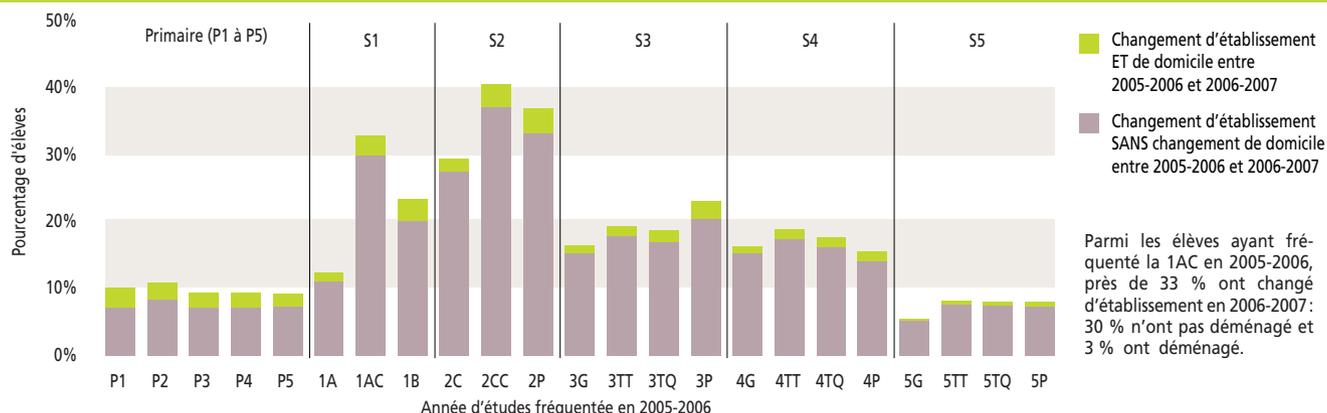
2 Il faut cependant noter que certains établissements n'organisent que le 1^{er} degré au secondaire, ce qui implique un changement d'établissement à la fin de ce degré.

3 Pour chaque établissement, un indice socioéconomique moyen a été calculé à partir des indices socioéconomiques des élèves qui le fréquentent durant l'année scolaire considérée. Plus d'information sur cet indice socioéconomique dans l'indicateur 8.

4 Même si ces variations moyennes sont faibles, il est remarquable de constater leurs valeurs systématiquement supérieures à 0 en primaire et inférieures à 0 dans le secondaire, avec de plus une similarité des variations selon les sections en secondaire.

5 Les données statistiques incluent dans les effectifs des redoublants les élèves inscrits dans les années complémentaires d'un cycle ou d'un degré.

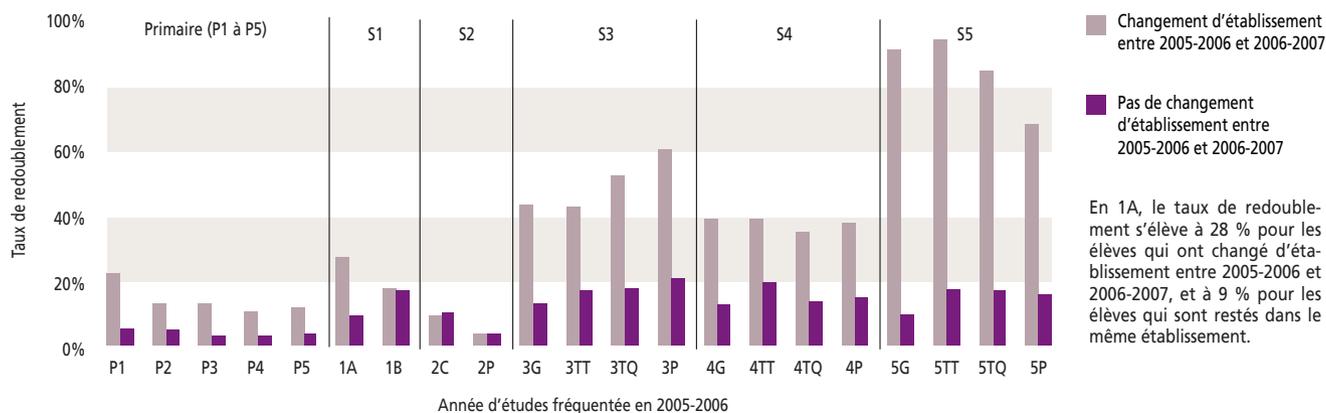
15.1 Pourcentages d'élèves ayant changé d'établissement en 2006-2007 (avec ou sans changement de domicile) en fonction de l'année d'études fréquentée en 2005-2006



15.2 Écart moyen entre les indices socioéconomiques (ISE) des établissements fréquentés en 2006-2007 et 2005-2006 en fonction de l'année d'études fréquentée en 2004-2005 par les élèves changeant d'établissement (sans changement de domicile)



15.3 Taux de redoublement des élèves changeant ou non d'établissement en 2006-2007 (sans changer de domicile) et poursuivant leurs études dans l'enseignement ordinaire de plein exercice, en fonction de l'année d'études fréquentée en 2005-2006



16 Flux d'élèves dans l'enseignement spécialisé de type 8

En Communauté française, l'enseignement spécialisé de type 8, destiné aux enfants présentant des troubles instrumentaux, est organisé uniquement au niveau primaire. Il reçoit principalement des élèves issus du début de l'enseignement primaire ordinaire, dont une majorité de garçons.

L'enseignement spécialisé de type 8 vise la réintégration dans l'enseignement ordinaire: on observe toutefois que cet objectif n'est que partiellement atteint puisqu'à la sortie de cet enseignement, un élève sur deux seulement passe dans l'ordinaire, essentiellement en 1B, alors que les autres élèves sont orientés vers d'autres types d'enseignement spécialisé, tant dans le primaire que dans le secondaire.

L'enseignement spécialisé est destiné aux enfants et aux adolescents qui, sur la base d'un examen multidisciplinaire doivent bénéficier d'un enseignement adapté en raison de leurs besoins spécifiques et de leurs possibilités pédagogiques¹. L'inscription d'un enfant dans un établissement d'enseignement spécialisé est subordonnée à la production d'un rapport précisant le type d'enseignement spécialisé qui correspond à ses besoins². L'enseignement spécialisé de type 8, organisé au niveau primaire uniquement, est plus spécifiquement destiné aux élèves atteints de troubles instrumentaux³: il s'adresse à des élèves n'ayant pas de troubles de l'intelligence mais pour lesquels les interventions dans l'enseignement ordinaire ne suffisent pas. Il a pour finalité la réintégration dans l'enseignement ordinaire. Ce type d'enseignement rassemble 37,8 % de la population scolaire de l'enseignement fondamental spécialisé en 2006-2007⁴. Afin d'approcher la problématique de la réintégration, cet indicateur étudie les flux d'entrées et de sorties de l'enseignement spécialisé de type 8, et ce durant deux transitions scolaires: de 2004-2005 à 2005-2006 et de 2005-2006 à 2006-2007, indiquant une stabilité temporelle dans les taux de transition.

La figure 16.1 présente les origines scolaires des élèves entrant dans l'enseignement spécialisé de type 8 en 2005-2006 (1 480 élèves) et en 2006-2007 (1 415 élèves). Les garçons y sont les plus nombreux: 66 % en 2006-2007. Près de 14 % d'élèves proviennent de l'enseignement maternel (204 en 2006-2007) et près de la moitié de P1 ou P2 (658 en 2006-2007). L'entrée dans le type 8 décroît au fil du parcours dans l'ordinaire: 79 % des entrants sont issus de M3 à P3, en 2006-2007. Par ailleurs, près de 6 % d'élèves entrant dans l'enseignement de type 8 se trouvaient déjà dans l'enseignement spécialisé, mais dans un autre type d'enseignement (80 en 2006-2007).

La figure 16.2 présente les destinations scolaires des élèves sortant de l'enseignement spécialisé de type 8: 1 769 élèves en 2006-2007. Les garçons y sont les plus nombreux: 63 % en 2006-2007. Cette même année scolaire, la destination principale est l'enseignement secondaire ordinaire pour 47 % des élèves sortant de l'enseignement spécialisé de type 8; l'enseignement primaire ordinaire est la destination de 4 % des élèves en 2006-2007.

Dans les passages vers l'enseignement primaire (figure 16.2 A), parmi les 210 élèves concernés en 2006-2007, 64 % (135 élèves) changent de type d'enseignement primaire spécialisé.

Les passages vers l'enseignement secondaire (figure 16.2 B) concernent 1 379 élèves en 2006-2007. Le graphique montre que la destination principale est l'enseignement ordinaire et particulièrement la 1B pour 52 % des élèves (710) en 2006-2007 et, dans une plus faible mesure, la 1A. Ainsi que le montre l'indicateur traitant de la transition primaire secondaire⁵, l'entrée en 1B d'élèves provenant de l'enseignement primaire spécialisé mène quasi systématiquement vers l'enseignement professionnel. La poursuite des études dans l'enseignement spécialisé au niveau secondaire concerne 40 % d'élèves (552) en 2006-2007, majoritairement dans un enseignement de type 1 (arriération mentale légère) ou dans une moindre mesure dans un type 3 (troubles structurels du comportement et de la personnalité).

L'analyse des destinations des élèves de l'enseignement spécialisé de type 8 montre donc que l'objectif de la réintégration dans l'enseignement ordinaire n'est atteint que pour 54 % des élèves en 2005-2006 et 51 % en 2006-2007.

1 Décret du 03/03/2004 organisant l'enseignement spécialisé – Art. 2 §1^{er}.

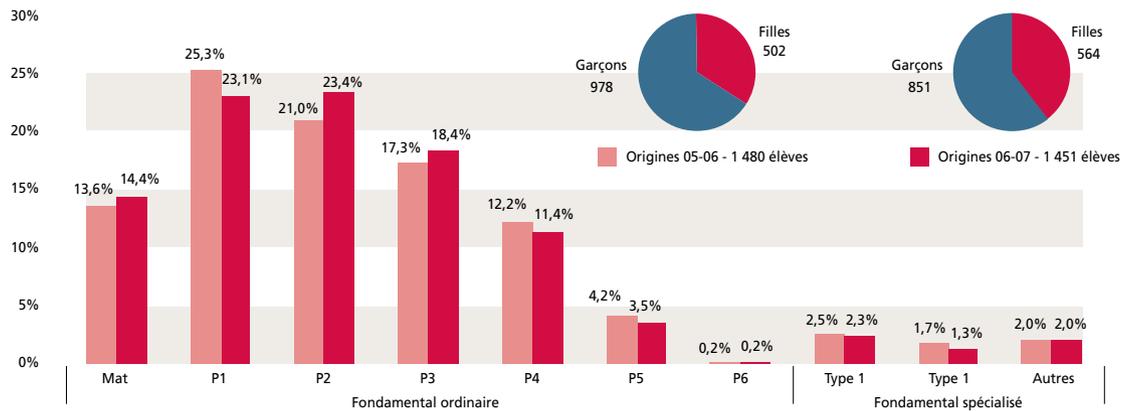
2 Idem – Art. 12 §1^{er}.

3 Idem – Art. 8 §8. « Tout en ne manifestant pas de troubles de l'intelligence, de l'audition ou de la vision, ils présentent des troubles qui se traduisent par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou du calcul et dont la gravité est telle que, dans un premier temps, une intervention particulière dans le cadre de l'enseignement ordinaire ne peut suffire ».

4 Voir l'indicateur 6 (publics de l'enseignement spécialisé: importance relative et répartition par type d'enseignement).

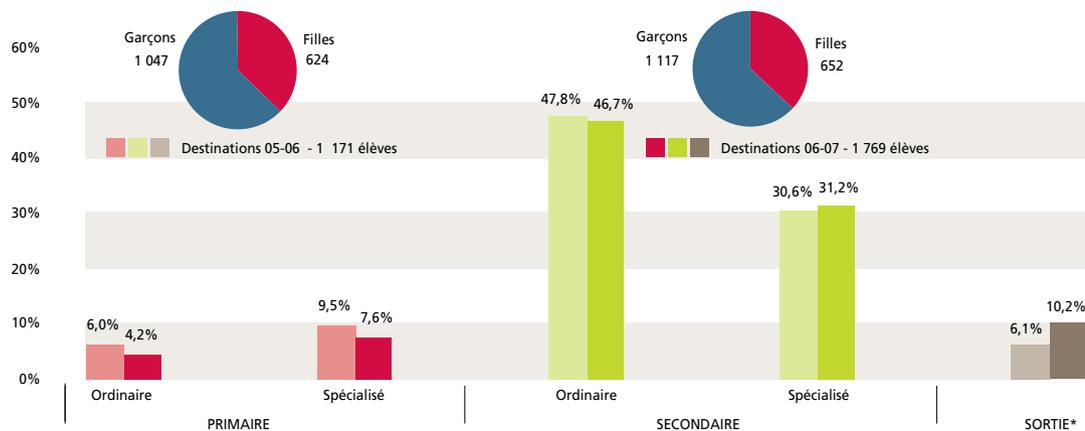
5 Voir l'indicateur 17 (transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire).

16.1 Répartition des origines scolaires des élèves entrant dans l'enseignement spécialisé de type 8 en 2005-2006 et 2006-2007



En 2006-2007, parmi les 1 415 élèves passant dans l'enseignement spécialisé de type 8, 23,4 % avaient fréquenté une 2^e primaire (P2) l'année scolaire précédente.

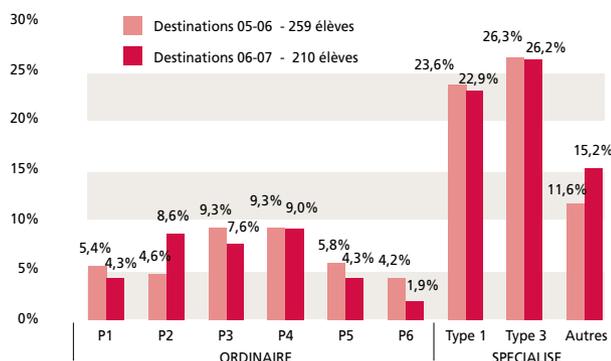
16.2 Répartition des destinations scolaires en 2005-2006 et 2006-2007 des élèves sortant de l'enseignement spécialisé de type 8



En 2006-2007, des 1 769 élèves sortis de l'enseignement spécialisé de type 8, 4,2 % se retrouvent dans le primaire ordinaire et 46,7 % dans le secondaire ordinaire.

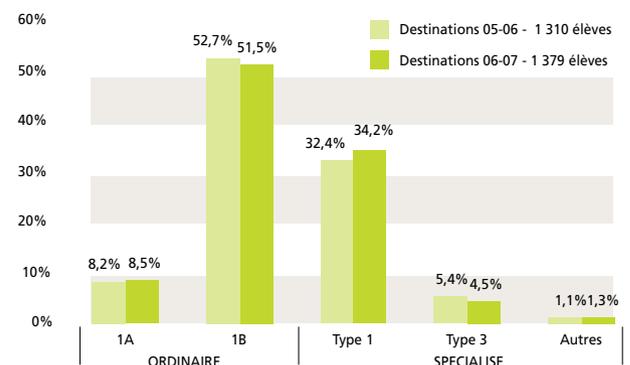
* SORTIE = ensemble des élèves fréquentant l'enseignement de type 8 en 2004-2005 (ou 2005-2006) et qui ne figurent plus dans la base de données de l'enseignement obligatoire en Communauté française l'année scolaire suivante.

16.2 A Passages vers le primaire (ordinaire ou spécialisé)



En 2006-2007, 26,2 % des 210 élèves sortant de l'enseignement de type 8 dans le niveau primaire se trouvent dans l'enseignement primaire spécialisé de type 3.

16.2 B Passages vers le secondaire (ordinaire ou spécialisé)



En 2006-2007, 51,5 % des 1 379 élèves sortant de l'enseignement de type 8 dans le niveau secondaire se trouvent en 1B.

17 Transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire

En Communauté française, 84 % des élèves entrés en 2004-2005 en 5^e primaire fréquentent deux ans plus tard une 1A; une différence se marque en faveur des filles et des élèves à l'heure. Les autres parcours sont principalement ceux des élèves qui ont redoublé en primaire et des élèves orientés en 1B.

Les élèves fréquentant l'enseignement primaire spécialisé en 2004-2005 qui entrent ensuite en secondaire sont, en 2006-2007, 61 % à rester dans le spécialisé. La majorité des autres parcours passent par la 1B et la 2P, orientant les élèves vers l'enseignement professionnel.

Cet indicateur présente les parcours scolaires observés lors de la transition de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire en Communauté française. Pour approcher cette transition, tant dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé, deux cohortes sont étudiées : premièrement l'ensemble des élèves entrant en 5^e primaire en 2004-2005 et, deuxièmement, l'ensemble des élèves inscrits dans le primaire spécialisé en 2004-2005 qui fréquentent le secondaire (ordinaire ou spécialisé) en 2005-2006.

Les figures 17.1 et 17.2 présentent les parcours de la cohorte des 47 169 élèves entrés en 5^e primaire en 2004-2005.

La figure 17.1 précise la répartition des situations scolaires de la cohorte deux ans plus tard, soit en 2006-2007 : si 84,2 % de la cohorte effectuent un parcours « normal » et se retrouvent en 1A, 4,7 % des élèves sont encore en 6^e primaire, 3,9 % fréquentent la 1B et 1,7 % la 2P. On note le passage de 0,3 % d'élèves dans l'enseignement spécialisé et la sortie¹ de 4,8 % des élèves de la cohorte.

La figure 17.2 détaille les parcours scolaires des filles et des garçons de la cohorte selon le retard scolaire. Au préalable, on constate un retard scolaire à l'entrée en 5^e primaire de 19,3 % des élèves (17,6 % des filles et 20,9 % des garçons). Le parcours le plus fréquent « P6 - 1A » (84,2 % de la cohorte) montre que 90,1 % des filles et 88,7 % des garçons à l'heure en 5^e primaire se retrouvent en 1A en 2006-2007 pour seulement 60,9 % des filles et 58,6 % des garçons en retard scolaire. Le parcours « P6-1B » concerne 3,3 % de la cohorte : 1,3 % des élèves à l'heure et 11,5 % des élèves en retard scolaire. D'autres parcours sont essentiellement le fait de la cohorte des élèves en retard scolaire : le passage de P5 en 1B puis 2P (8,7 %), le redoublement de la P5 suivi d'un passage en 1B (2,6 %) et le passage dans l'enseignement spécialisé (1,5 %). Enfin le taux de sortie du système scolaire est deux fois plus important pour les élèves en retard scolaire (8,3 % contre 4,0 % pour les élèves à l'heure).

Les figures 17.3 et 17.4 présentent les parcours des 2 918 élèves inscrits dans le primaire spécialisé en 2004-2005 puis dans le secondaire en 2005-2006.

La figure 17.3 précise la répartition des situations scolaires de la cohorte en 2006-2007 : près de 2 élèves sur 3 (61,4 %) se trouvent dans le secondaire spécialisé et 33,2 % dans le secondaire ordinaire, soit 26,2 % en 2P, 4,4 % en 1A et 2,6 % en 2C. On note un taux de sortie de 3,2 % des élèves de la cohorte entre 2005-2006 et 2006-2007. Le taux de passage dans l'ordinaire s'explique en particulier par le fait que l'enseignement de type 8 (très fréquenté²) n'existe que dans le niveau primaire, ce qui entraîne un changement d'orientation pour nombre d'élèves³.

La figure 17.4 détaille les parcours scolaires des filles et des garçons de la cohorte. Tout d'abord on constate une répartition inégale des filles et des garçons (38 % contre 62 %). Le parcours le plus fréquent est la poursuite dans l'enseignement spécialisé pour 57,7 % des filles et 60,9 % des garçons. Les élèves entrant en 1B en 2005-2006 représentent 31,1 % de la cohorte (34,5 % de filles et 28,9 % de garçons) qui se répartissent en 2006-2007, en 2P (25,0 %), en 1A (4,4 %) et dans le spécialisé (1,7 %). Les élèves entrant en 1A en 2005-2006 représentent quant à eux 3,8 % de la cohorte (3,2 % de filles et 4,4 % de garçons) qui se répartissent en 2006-2007, en 2C (2,6 %) et en 2P (1,2 %).

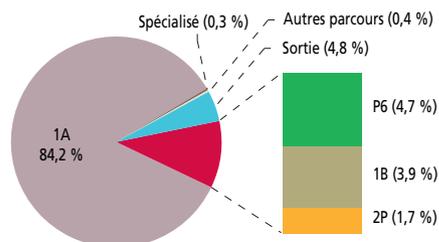
En synthèse, on constate dans l'enseignement ordinaire que les élèves en retard scolaire à l'entrée de la 5^e primaire présentent par rapport à l'ensemble de la cohorte un taux de redoublement plus important en 5^e et 6^e primaires ainsi qu'un taux élevé de passage en 1B, et de là une orientation plus marquée vers l'enseignement professionnel. Les élèves issus de l'enseignement primaire spécialisé poursuivant leur parcours dans l'ordinaire s'orientent eux aussi majoritairement vers l'enseignement professionnel.

1 Les élèves comptabilisés comme « sortis » sont les élèves qui ne figurent plus en 2005-2006 ou 2006-2007 dans la base de données des effectifs de l'enseignement fondamental et secondaire de la Communauté française.

2 Voir l'indicateur 6 détaillant les effectifs de l'enseignement primaire spécialisé par type et par sexe.

3 Voir l'indicateur 16 décrivant les parcours d'élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé de type 8.

17.1 Situations scolaires en 2006-2007 des élèves entrés en 5^e primaire en 2004-2005



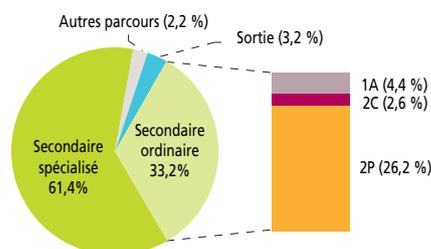
4,7 % des élèves entrés en 2004-2005 en 5^e primaire (P5) se retrouvent en 6^e primaire (P6) deux ans plus tard.

17.2 Répartition des parcours scolaires sur trois ans des élèves entrés en 5^e primaire en 2004-2005, selon le retard scolaire et le sexe

Entrée en P5 en 2004-2005		Répartition de la cohorte selon les parcours	Pour les élèves à l'heure (10 ans ou moins en 2004)			Pour les élèves en retard scolaire (11 ans ou plus en 2004)		
05-06	06-07		TOT	Filles	Garçons	TOT	Filles	Garçons
P6	1A	84,2 %	89,8 %	90,1 %	88,7 %	60,4 %	60,9 %	58,6 %
P6	1B	3,3 %	1,3 %	1,3 %	1,5 %	11,5 %	11,5 %	11,5 %
P5	P6	3,1 %	2,9 %	2,8 %	3,5 %	3,7 %	3,7 %	4,0 %
1B	2P	1,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	8,7 %	8,4 %	9,7 %
P6	P6	1,6 %	1,5 %	1,5 %	1,7 %	1,8 %	1,7 %	1,8 %
P5	1B	0,6 %	0,2 %	0,1 %	0,2 %	2,6 %	2,6 %	2,6 %
Autres parcours		0,4 %	0,2 %	0,2 %	0,3 %	1,5 %	1,4 %	1,7 %
Spécialisé		0,3 %	0,1 %	0,0 %	0,1 %	1,5 %	1,4 %	2,0 %
Sortie		4,8 %	4,0 %	4,0 %	4,0 %	8,3 %	8,3 %	8,1 %
TOTAL		100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Effectifs		47 169	38 065	19 138	18 927	9 104	4 097	5 007

Parmi les filles entrées à l'heure en 5^e primaire (P5) en 2004-2005, 90,1 % se retrouvent en 1A deux ans plus tard, après avoir fréquenté une 6^e primaire (P6).

17.3 Situations scolaires en 2006-2007 des élèves inscrits dans l'enseignement primaire spécialisé en 2004-2005 et dans le secondaire (ordinaire ou spécialisé) en 2005-2006



Parmi les élèves inscrits dans le primaire spécialisé en 2004-2005 et dans le secondaire en 2005-2006, 26,2 % se retrouvent en 2^e professionnelle (2P) en 2006-2007.

17.4 Répartition des parcours scolaires sur trois ans des élèves inscrits dans l'enseignement primaire spécialisé en 2004-2005 et dans le secondaire (ordinaire ou spécialisé) en 2005-2006, par sexe

En primaire spécialisé en 04-05 et en secondaire en 05-06		Répartition de la cohorte selon les parcours	Filles	Garçons
05-06	06-07			
Spécialisé	Spécialisé	59,7 %	57,7 %	60,9 %
1B	2P	25,0 %	27,4 %	23,5 %
1B	1A	4,4 %	5,3 %	3,8 %
1A	2C	2,6 %	2,2 %	2,9 %
1B	Spécialisé	1,7 %	1,8 %	1,6 %
1A	2P	1,2 %	0,8 %	1,5 %
Autres parcours		2,2 %	2,1 %	2,3 %
Sortie		3,2 %	2,7 %	3,5 %
TOTAL		100,0 %	100,0 %	100,0 %
Effectifs		2 918	1 102	1 816

Parmi les filles fréquentant le primaire spécialisé en 2004-2005 et le secondaire en 2005-2006, 27,4 % se retrouvent en 1 B puis, en 2006-2007, en 2P.

Les élèves inscrits en 1A durant l'année scolaire 2004-2005 sont 59 % en 3^e année de transition et 21,1 % en 3^e année de qualification deux ans plus tard, tandis que 16,5 % de ces élèves sont encore en 2^e année. Le parcours le plus fréquent est celui qui mène à la 3G, suivi par 53,6 % du groupe.

Les élèves inscrits en 1B en 2004-2005 sont 68,4 % en 3^e année de qualification deux ans plus tard, tandis que 12,2 % sont encore en 2^e année, 6 % se sont dirigés vers l'enseignement en alternance (CÉFA) et 9 % ont quitté l'enseignement de la Communauté française. Le parcours le plus fréquent est celui qui mène à la 3P, suivi par 68,7 % du groupe.

L'objectif de cet indicateur est de mettre en lumière, au terme de trois années d'études, soit en 2006-2007, les parcours les plus fréquents des élèves qui sont entrés en 2004-2005 dans les années d'études 1A et 1B de l'enseignement secondaire ordinaire. Seuls les élèves issus de l'enseignement primaire l'année qui précède ont été retenus. Ne sont donc pas comptabilisés les élèves entrant en 1A ou en 1B dont on ne connaît pas l'année d'étude antérieurement suivie ou qui se trouvaient déjà dans le secondaire.

En 2004-2005, 90,8 % de ces élèves étaient inscrits en 1A et 9,2 % en 1B. La ventilation par sexe était de 49,8 % de filles et 50,2 % de garçons en 1A, et de 42,8 % de filles et 57,2 % de garçons en 1B.

La figure 18.1 illustre les parcours représentant 1 % et plus de la cohorte de départ (en 1A ou en 1B), par ordre décroissant d'importance; tous les autres parcours ont été regroupés dans la catégorie « autres parcours ».

Au terme des trois années observées, les sorties représentent 3 % des élèves ayant commencé en 1A et 9 % des élèves ayant commencé en 1B.

Pour les élèves ayant entamé le secondaire en 1A, le parcours 1A-2C-3G est le parcours le plus fréquent et concerne 53,6 % d'entre eux. Le deuxième parcours le plus fréquent est composé d'élèves orientés en 3TQ (9,3 %). Ces deux premiers parcours (sans redoublement) sont plus souvent effectués par les filles (53,9 % pour le premier et 51 % pour le second). Le troisième parcours (1A-2C-2CC) concerne 8,8 % de ces élèves et le quatrième (1A-1AC-2C) 7,1 %. Ces deux derniers parcours indiquent l'accomplissement d'une année complémentaire dans le premier degré et sont plus souvent le fait des garçons (56,4 % pour le premier et 59,1 % pour le second). C'est donc très rapidement, au début des parcours, que la différence en matière de réussite entre les filles et les garçons s'opère.

Le parcours 1B-2P-3P est par contre le plus fréquent pour les élèves de la cohorte de départ en 1B, avec 64,8 % des élèves suivant ce parcours qui compte 55,5 % de garçons. Le deuxième parcours le plus fréquent est 1B-1A-2C, il concerne 7,9 % de la cohorte et compte 51,2 %

de filles. Ce parcours est réalisé par les élèves qui veulent réintégrer la filière générale. Il faut noter que cette volonté de réintégration vers la filière générale échoue pour 4,8 % d'élèves de la cohorte, qui sont réorientés vers la forme professionnelle (2P ou 3P). Le troisième parcours (1B-2P-CÉFA) concerne 5,8 % des élèves et 66,8 % de ceux qui effectuent ce parcours sont des garçons. Le quatrième parcours le plus fréquent est celui qui mène à la sortie des élèves de l'enseignement secondaire. Comme ils sont toujours en âge d'obligation scolaire, il est vraisemblable qu'ils fréquentent d'autres formations en alternance (apprentissage, promotion sociale).

La figure 18.2 – composée de deux graphiques – indique la position, hormis les sorties, des élèves au terme de leur parcours de 3 années. Chaque graphique reprend respectivement le résultat de la cohorte de départ en 1A et celui de la cohorte de départ en 1B, en distinguant les filles et les garçons. Parmi les élèves inscrits en 1A en 2004-2005, 83,5 % des filles et 77,2 % des garçons effectuent leur parcours sans redoublement (présence en 3^e année en 2006-2007) tandis que 14 % des filles et 19 % des garçons l'effectuent avec un redoublement (présence en 2^e année en 2006-2007), indiquant ainsi une meilleure réussite des filles au cours de ce parcours de 3 années. Le reste de l'effectif, 0,3 % des filles et 0,7 % des garçons, se dirige vers les CÉFA et 0,2 % des garçons sont orientés vers l'enseignement spécialisé. Les sorties concernent 2,1 % des filles et 2,9 % des garçons.

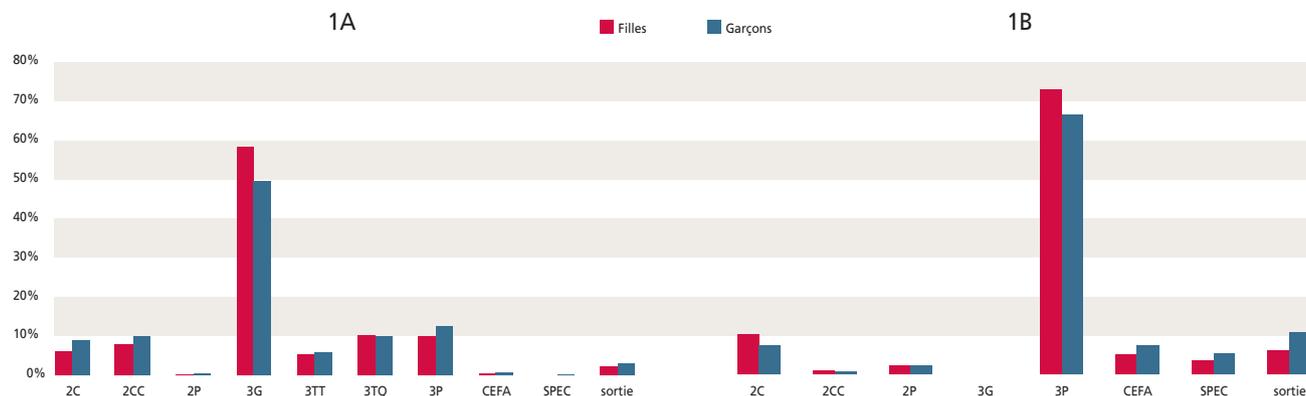
Parmi les élèves inscrits en 1B en 2004-2005, 72,7 % des filles et 66,4 % des garçons effectuent leur parcours sans redoublement (présence en 3^e année en 2006-2007) alors que 13,2 % des filles et 10,3 % des garçons l'effectuent avec un redoublement (présence en 2^e année en 2006-2007). 4,8 % des filles et 7,4 % des garçons se trouvent en CÉFA tandis que 3,3 % des filles et 5,1 % des garçons sont dirigés vers l'enseignement spécialisé. Les sorties concernent 6 % des filles et 10,7 % des garçons. Les parcours sans redoublement sont moins nombreux que ceux observés au sein de la cohorte de départ en 1A. Les orientations vers d'autres formes d'enseignement (CÉFA et enseignement spécialisé) et les sorties sont plus fréquentes.

18.1 Principaux parcours sur trois ans des élèves entrant en 1A et en 1B en 2004-2005 par sexe

2004-05	Parcours		Effectifs			%			% du Total
	2005-06	2006-07	T	F	G	%	F	G	
	2C	3G	24 963	13 465	11 498	53,6 %	53,9 %	46,1 %	48,7 %
	2C	3TQ	4 320	2 203	2 117	9,3 %	51,0 %	49,0 %	8,4 %
	2C	2CC	4 085	1 783	2 302	8,8 %	43,6 %	56,4 %	8,0 %
1A	1AC	2C	3 311	1 355	1 956	7,1 %	40,9 %	59,1 %	6,5 %
	2C	3TT	2 550	1 230	1 320	5,5 %	48,2 %	51,8 %	5,0 %
	2P	3P	2 463	1 053	1 410	5,3 %	42,8 %	57,2 %	4,8 %
	2C	3P	1 597	747	850	3,4 %	46,8 %	53,2 %	3,1 %
	1AC	3P	1 103	459	644	2,4 %	41,6 %	58,4 %	2,2 %
	2C	sortie	526	247	279	1,1 %	47,0 %	53,0 %	1,0 %
	Autres parcours		1 620	636	984	3,5 %	39,3 %	60,7 %	3,2 %
	Total		46 538	23 178	23 360	100,0 %	49,8 %	50,2 %	90,8 %
	2P	3P	3 065	1 363	1 702	64,8 %	44,5 %	55,5 %	6,0 %
	1A	2C	373	191	182	7,9 %	51,2 %	48,8 %	0,7 %
	2P	CÉFA	274	91	183	5,8 %	33,2 %	66,8 %	0,5 %
	2P	sortie	240	71	169	5,1 %	29,6 %	70,4 %	0,5 %
1B	1A	3P	167	91	76	3,5 %	54,5 %	45,5 %	0,3 %
	sortie	sortie	111	32	79	2,3 %	28,8 %	71,2 %	0,2 %
	SPEC	SPEC	103	34	69	2,2 %	33,0 %	67,0 %	0,2 %
	2P	SPEC	97	32	65	2,1 %	33,0 %	67,0 %	0,2 %
	1A	2P	63	28	35	1,3 %	44,4 %	55,6 %	0,1 %
	Autres parcours		235	90	145	5,0 %	38,3 %	61,7 %	0,5 %
	Total		4 728	2 023	2 705	100,0 %	42,8 %	57,2 %	9,2 %
Total			51 266	25 201	26 065		49,2 %	50,8 %	100,0 %

53,6 % des élèves inscrits en 2004-2005 en 1A ont eu comme parcours 1A-2C-3G.

18.2 Situation en 2006-2007 des élèves entrés en 1A et en 1B en 2004-2005 – en pourcentage, par sexe



Parmi les élèves entrés en 1A en 2004-2005, 58 % des filles et 49 % des garçons se retrouvent en 3G en 2006-2007.

Parmi les élèves entrés en 1B en 2004-2005, 73 % des filles et 66 % des garçons se retrouvent en 3P en 2006-2007.

En fin d'année scolaire 2005-2006, 75,1 % des attestations A (attestations de réussite) sont délivrées à des élèves de 2^e année du 1^{er} degré, 70,1 % des élèves du 2^e degré et 82,9 % des élèves du 3^e degré. Les attestations B (attestations de réussite avec restriction) concernent 16,1 % des élèves de 2^e année du 1^{er} degré et 11,1 % des élèves du 2^e degré. Les attestations C (attestations d'échec) touchent 8,8 % des élèves de 2^e année du 1^{er} degré, 18,8 % des élèves du 2^e degré et 17,1 % des élèves du 3^e degré.

En comparaison avec l'année 2004-2005, la part des attestations A par rapport au total d'attestations délivrées s'est réduite de 1,0 % tandis que la part d'attestations B a augmenté de 0,3 % et celle des attestations C s'est accrue de 0,7 %.

Trois types d'attestations sont délivrés dans l'enseignement secondaire ordinaire, à partir de la 2^e année du 1^{er} degré : l'attestation de réussite (AOA), l'attestation d'échec (AOC) et l'attestation de réussite avec restriction (AOB). Cette dernière permet à l'élève d'accéder à l'année supérieure si, et seulement si, il s'oriente vers une autre forme, section ou option. Le refus par l'élève ou son tuteur de la réorientation se traduit par le redoublement de l'élève. Plus spécifiquement, l'attestation BG soumet l'accès à l'année supérieure à une réorientation du général vers le technique de transition, le technique de qualification ou le professionnel. L'attestation BT propose une réorientation de la section de transition vers la section de qualification. L'attestation BQ dirige l'élève vers l'enseignement professionnel. Enfin, les attestations BA sont des attestations d'orientation vers d'autres options.

Au 3^e degré, seules les attestations de réussite (AOA) ou d'échec (AOC) sont délivrées puisque les élèves doivent effectuer tout ce degré au sein d'une même section, forme et option.

La figure 19.1 présente, pour chaque année d'études, le nombre total d'attestations A, B et C délivrées ainsi que leur distribution.

Les attestations A (attestations de réussite) sont délivrées à 75,1 % des élèves de 2^e année du 1^{er} degré, 70,1 % des élèves du 2^e degré et 82,9 % des élèves du 3^e degré. Selon la forme d'enseignement, dans les 2^e et 3^e degrés, les attestations A concernent 78,8 % des élèves dans le général, 70,1 % dans le technique de transition, 74,3 % dans le technique de qualification et 73,2 % dans le professionnel.

Les attestations C (attestations d'échec) touchent 8,8 % des élèves de 2^e année du 1^{er} degré, 18,8 % des élèves du 2^e degré et 17,1 % des élèves du 3^e degré. Selon la forme d'enseignement, dans les 2^e et 3^e degrés, les attestations C concernent 13,5 % des élèves dans le général, 19,2 % dans le technique de transition, 20,1 % dans le technique de qualification et 24,7 % dans le professionnel. Dans l'enseignement général, technique de transition et professionnel, c'est au 2^e degré que la proportion d'attestations C délivrées est la plus importante. Par contre, dans l'enseignement technique de qualification, 18,8 % d'attestations C sont délivrées au 2^e degré contre 21,3 % au 3^e degré.

Les filles reçoivent systématiquement plus d'attestations A et moins d'attestations C que les garçons, quels que soient la forme et le degré d'enseignement.

Les attestations B (attestations de réussite avec restriction) sont délivrées à 16,1 % des élèves de 2^e année du 1^{er} degré et 11,1 % des élèves du 2^e degré. Selon la forme d'enseignement au 2^e degré, les attestations B touchent 7,7 % des élèves dans le général, 10,7 % dans le technique de transition, 5,6 % dans le technique de qualification et 1,3 % dans le professionnel.

Dans la figure 19.2, la distribution des attestations B est détaillée selon le type de restriction (BG, BT, BQ et BA). Plus la forme laisse de possibilités d'orientation, plus grande sera évidemment la diversité des types d'attestations B délivrées. Ainsi, l'enseignement général délivre les quatre types d'attestations B tandis que l'enseignement professionnel ne délivre que des attestations BA.

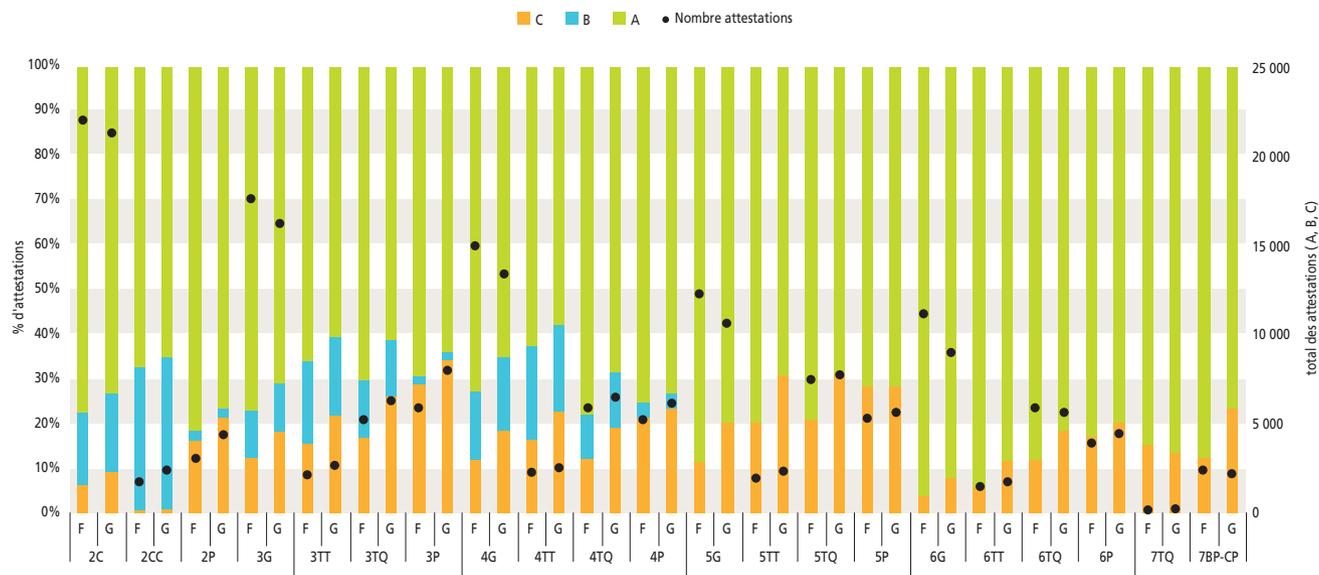
En 2^e année du 1^{er} degré, les attestations BG représentent 14,4 % des attestations B délivrées, les attestations BT 45,3 %, les attestations BQ 32,8 % et les attestations BA 7,5 %. Au 2^e degré, les attestations BG représentent 11,5 % des attestations B délivrées, les attestations BT 32,9 %, les attestations BQ 23,4 % et les attestations BA 32,2 %.

Pour le deuxième degré, selon la forme, les attestations B délivrées dans l'enseignement général se répartissent en 19,1 % de BG, 40,9 % de BT, 8,2 % de BQ et 31,8 % de BA. Dans l'enseignement technique de transition, 60,0 % des attestations B sont de type BT, 17,1 % de type BQ et 22,8 % de type BA. Dans l'enseignement technique de qualification, 75,8 % des attestations B sont de type BQ et 24,2 % de type BA. Par définition, dans l'enseignement professionnel, 100 % des attestations sont de type BA.

Glossaire

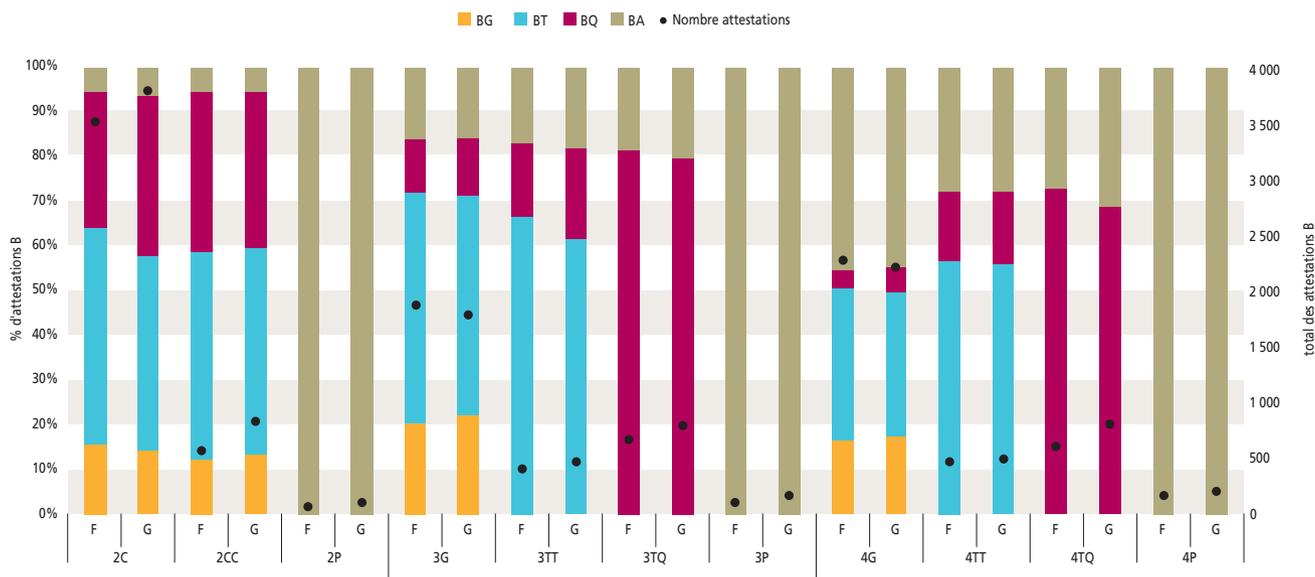
- AOA: Attestation d'Orientation A ou attestation de réussite de l'année d'études délimitée.
- AOB: Attestation d'Orientation B ou attestation de réussite avec, pour le passage à l'année supérieure, restriction sur le choix de la section, de la forme ou de l'option.
- AOC: Attestation d'Orientation C 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.

19.1 Répartition des attestations A, B et C par années d'études et par sexe dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et nombre total d'attestations A, B, C délivrées en 2006



En 2006, les filles inscrites en 2C ont reçu 6 % d'attestations C et 16 % d'attestations B et 78 % d'attestations A, le total des attestations (A, B, C) étant de 22 021.

19.2 Répartition des attestations B par années d'études et par sexe dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice et total des attestations B en 2006



En 2006, 3 507 attestations B ont été délivrées aux filles inscrites en 2C; 16 % sont de type BG, 49 % de type BT, 30 % de type BQ et 5 % de type BA.

20 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 » de la génération 1984 s'élève à 56 %, avec un écart important entre les hommes et les femmes et d'importants écarts selon la forme d'enseignement secondaire fréquentée.

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 » délivré en fin d'année 2003-2004, et ne tient donc compte que des élèves du secondaire ayant obtenu le titre donnant accès au supérieur. Ce taux d'accès est de 75 %.

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 de la génération des enfants nés en 1984, 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 2001-2002). La figure 20.1 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 1984 entre dans l'enseignement supérieur² à partir de l'année académique 2002-2003 et les observations s'étendent jusqu'à l'année 2006-2007, 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 20.1 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 56,0 % (21,0 % à l'université, 5,6 % dans le SHU de type long et 29,4 % dans le SHU de type court). Il s'élève cependant à 61,4 % chez les femmes et n'est que de 50,3 % chez les hommes. Selon la forme d'enseignement secondaire fréquentée par les élèves, le taux d'accès à l'enseignement supérieur varie également. Ainsi, 90,2 % des élèves du secondaire général accèdent à l'enseignement supérieur, 54,4 % se dirigeant vers l'enseignement supérieur de niveau universitaire (universités et SHU de type long) et 35,8 % vers le supérieur de type court. Le taux d'accès des élèves provenant du secondaire technique de transition est par contre seulement de 61,9 %, dont 17,2 % s'orientent vers le supérieur de niveau universitaire et 44,7 % vers le supérieur de type court. Les élèves issus du secondaire technique de qualification accèdent à l'enseignement supérieur à raison

de 38,1 %, dont seulement 3,2 % se dirigent vers le supérieur de niveau universitaire et 34,9 % 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 de 4,1 %.

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 20.2 ont obtenu leur CESS en 2004 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 2004-2005⁴. 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 20.2 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 74,8 % (28,3 % à l'université, 7,1 % dans le SHU de type long et 39,4 % dans le SHU de type court). Il est de 76,4 % chez les femmes et de 72,8 % chez les hommes. Les détenteurs du CESS délivré par l'enseignement secondaire général sont proches des 100 % à accéder au supérieur, 61,0 % se dirigent vers le supérieur de niveau universitaire et 39,0 % 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 74,9 %, dont 20,2 % s'orientent vers le supérieur de niveau universitaire et 54,7 % vers le supérieur de type court. Le taux d'accès des élèves détenteurs d'un CESS du secondaire technique de qualification est de 49,5 %, dont 4,5 % se dirigent vers le supérieur de niveau universitaire et 45,0 % 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 11,8 %.

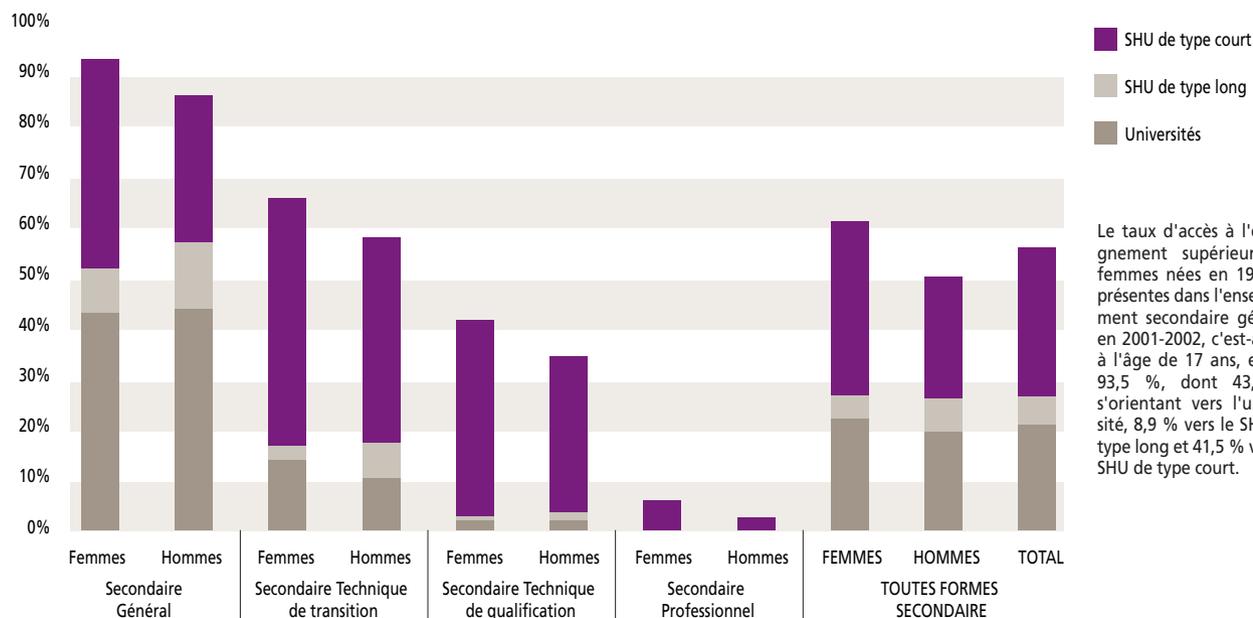
1 Hors formes artistique de transition et de qualification, les Écoles Supérieures des Arts n'entrant pas en compte, par manque de données disponibles, dans le calcul du nombre d'entrants dans l'enseignement supérieur.

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 20.1.

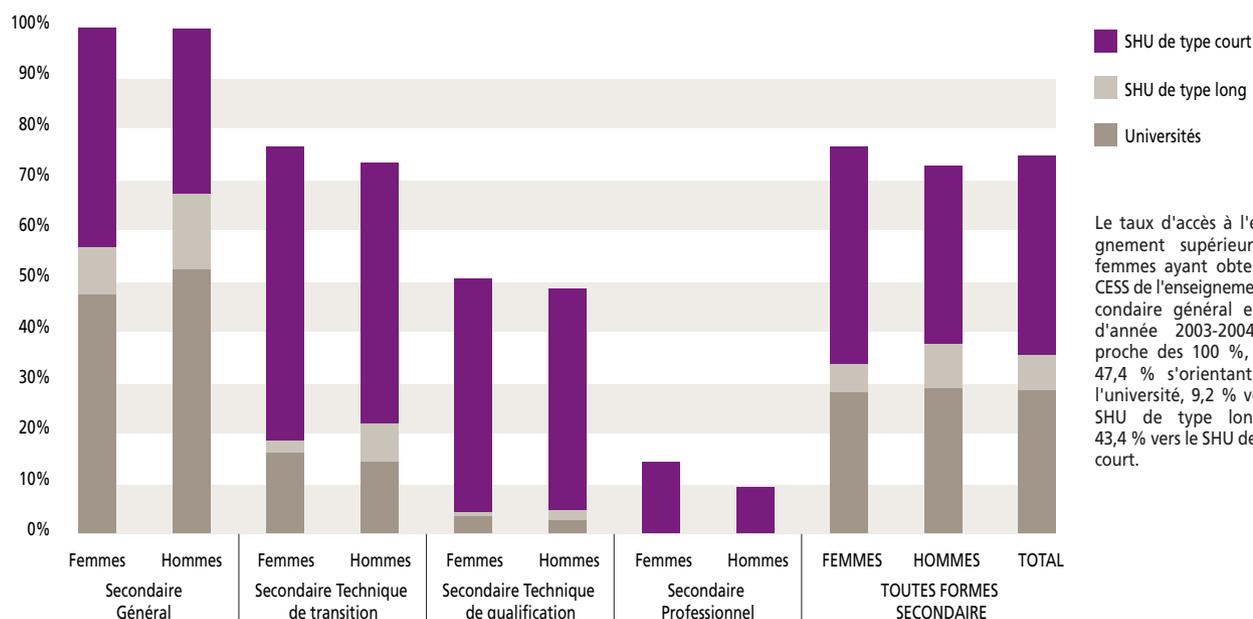
4 Les élèves ayant obtenu le CESS en 2004 et entrant pour la première fois dans l'enseignement supérieur en 2004-2005, 2005-2006 et 2006-2007 sont pris en compte dans le calcul des taux d'accès de la figure 20.2; par contre, les élèves qui entrent pour la première fois dans l'enseignement supérieur en 2007-2008 et après n'ont pas pu être comptabilisés.

20.1 Taux d'accès à l'enseignement supérieur des élèves présents à 17 ans dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice – Génération 1984



Le taux d'accès à l'enseignement supérieur des femmes nées en 1984 et présentes dans l'enseignement secondaire général en 2001-2002, c'est-à-dire à l'âge de 17 ans, est de 93,5 %, dont 43,1 % s'orientant vers l'université, 8,9 % vers le SHU de type long et 41,5 % vers le SHU de type court.

20.2 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 2003-2004



Le taux d'accès à l'enseignement supérieur des femmes ayant obtenu le CESS de l'enseignement secondaire général en fin d'année 2003-2004 est proche des 100 %, dont 47,4 % s'orientant vers l'université, 9,2 % vers le SHU de type long et 43,4 % vers le SHU de type court.

21 Parcours sur 5 ans des étudiants de 1^{re} génération de l'enseignement supérieur de type court (Hautes Écoles)

Parmi les 14.527 étudiants de première génération de 2002-2003, seuls 31,6 % terminent le cycle complet de l'enseignement supérieur de type court et obtiennent un diplôme en trois ans (durée théorique des études). Deux ans après une première inscription, soit en 2004-2005, un tiers des étudiants de la cohorte ne sont plus inscrits dans une Haute École.

Parmi les étudiants de première génération ayant un diplôme de l'enseignement secondaire général (délivré en Communauté française), 40 % obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur de type court après 3 années d'études.

Un étudiant de première génération est un étudiant inscrit pour la première fois dans l'enseignement supérieur (universitaire ou autre qu'universitaire) organisé ou subventionné par la Communauté française¹. En 2002-2003, les étudiants de première génération dans l'enseignement supérieur court en Haute École étaient 14 527 (9 015 femmes et 5 512 hommes). Les étudiants de première génération représentent 51,3 % des étudiants de 1^{re} année du type court (55,2 % pour les femmes et 46,1 % pour les hommes).

Le parcours théorique d'un étudiant dans l'enseignement supérieur de type court est de trois années académiques ce qui signifie que les étudiants de la cohorte 2002-2003 ayant connu un parcours académique sans embuche sont diplômés à la fin de l'année académique 2004-2005 (juin ou septembre). Comme le montrent les figures 21.1 et 21.2, les hommes sont 22 % et les femmes 38 % à être diplômés dans ce laps de temps. Quinze pourcents des étudiants de la cohorte sont diplômés de l'enseignement supérieur de type court après quatre années académiques soit en 2005-2006. Toutefois, près de 10 % des étudiants de la cohorte se trouvent encore dans le parcours et pourraient être diplômés en cinq ans ou plus.

En 2003-2004, 30 % des hommes et 48 % des femmes sont inscrits en deuxième année de l'enseignement supérieur de type court, soit 41 % de la cohorte réussissant du premier coup la première année de son parcours scolaire. Un an après une première inscription, plus d'un quart des hommes (26 %) ne sont plus inscrits dans une Haute École de la Communauté française. Ils sont 42 % à ne plus être recensés dans une Haute École deux ans après leur entrée dans l'enseignement supérieur. En effet, 16 % des hommes de la cohorte de départ quittent l'enseignement supérieur hors universités entre 2003-2004 et 2004-2005. Chez les femmes, 18 % de la cohorte ne sont plus recensées l'année suivant la première inscription (2003-2004) et elles sont 11 % à quitter l'enseignement supérieur hors universités entre 2003-2004 et 2004-2005.

En 2006-2007, près de 10 % de la cohorte des étudiants de première

génération 2002-2003 (11 % pour les hommes et 9 % pour les femmes) se trouvent encore dans l'enseignement supérieur de type court sans avoir obtenu de diplôme de l'enseignement supérieur.

Entre 2002-2003 et 2006-2007, 52 % des hommes et 32 % des femmes de la cohorte de départ quittent l'enseignement supérieur hors universités sans diplôme.

Une analyse similaire sur le parcours académique des étudiants peut être faite selon le diplôme de l'enseignement secondaire obtenu par les étudiants de première génération 2002-2003 ayant un diplôme d'enseignement secondaire de la Communauté française (figure 21.3). La cohorte de départ (2002-2003) compte 12 725 étudiants²: 6 885 (54,1 %) proviennent de l'enseignement général, 1 433 (11,3 %) de l'enseignement technique ou artistique de transition, 3 837 (30,1 %) de l'enseignement technique ou artistique de qualification, 393 (3,1 %) de l'enseignement professionnel et 176 (1,4 %) d'une autre forme d'enseignement secondaire³.

Près de 40 % des étudiants issus de l'enseignement général sont diplômés après trois années académiques (27,4 % des garçons et 46,7 % des filles). Les 2 733 diplômés issus de l'enseignement secondaire général représentent 70 % des diplômés en trois ans de la cohorte 2002-2003. A contrario, seuls 10,4 % des étudiants provenant de l'enseignement professionnel obtiennent un diplôme dans le laps de temps théorique (6,8 % des hommes et 12,3 % des femmes).

Après quatre années académiques, 58 % des étudiants issus de l'enseignement général (45,8 % pour les hommes et 64,9 % pour les filles), 48 % des étudiants issus de l'enseignement technique ou artistique de transition (40,2 % pour les hommes et 55 % pour les femmes), 29,7 % des étudiants issus de l'enseignement technique ou artistique de qualification (25 % pour les hommes et 33,4 % pour les femmes) et 16,8 % des étudiants issus de l'enseignement professionnel (12,1 % pour les hommes et 21,1 % pour les femmes) sont diplômés de l'enseignement supérieur de type court.

1 La base de données prise en compte est celle de l'enseignement supérieur hors universités (SATURN). Un étudiant passant, durant son parcours académique, du type court au type long n'est donc pas considéré comme sortant.

2 Il s'agit des étudiants pour lesquels est fait mention, dans la base données SATURN de l'enseignement supérieur hors-universités, du type de secondaire de provenance de l'étudiant.

3 Il peut s'agir de l'enseignement de promotion sociale, du jury de la Communauté française ou d'un secondaire technique non précisé.

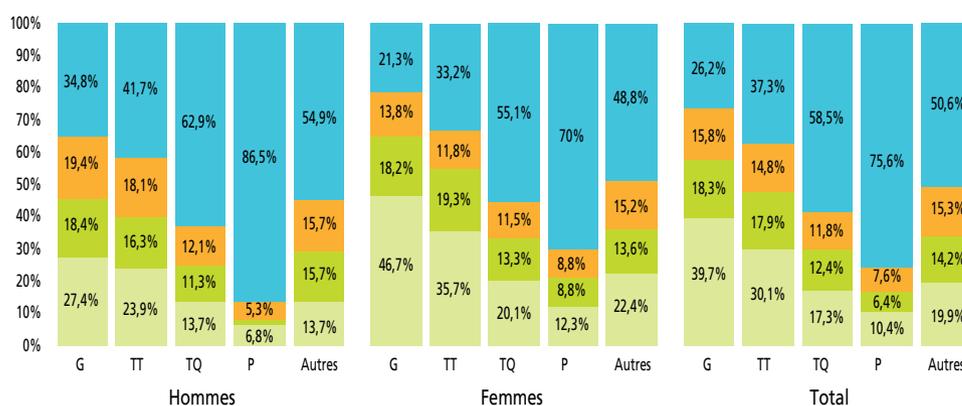
21.1. Parcours des étudiants de 1^{re} génération de l'enseignement supérieur de type court de 2002-2003 à 2006-2007 (hommes)

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
1^{re} année	5 512 100 %	2 417 44 %	636 12 %	94 2 %	22 0,3 %
2^e année		1 653 30 %	1 349 24 %	577 10 %	146 3 %
3^e année			1 289 23 %	933 17 %	422 8 %
Diplômés			1 200 22 %	835 15 %	
Sortie	1 407 26 %	792 16 %		382 7 %	167 3 %

21.2. Parcours des étudiantes de 1^{re} génération de l'enseignement supérieur de type court de 2002-2003 à 2006-2007 (femmes)

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
1^{re} année	9 015 100 %	3 027 34 %	715 8 %	146 2 %	27 0,4 %
2^e année		4 313 48 %	1 974 22 %	693 8 %	173 2 %
3^e année			3 740 41 %	1 641 18 %	654 7 %
Diplômés			3 392 38 %	1 403 16 %	
Sortie	1 656 18 %	1 005 11 %		105 1 %	153 2 %

21.3. Part des diplômés de l'enseignement supérieur de type court suivant le diplôme d'enseignement secondaire belge – étudiants de première génération en 2002-2003



Parmi les 6 885 étudiants de première génération (2002-2003) issus de l'enseignement secondaire général, 2 733 (39,7 %) sont diplômés après 3 ans.

	G	TT	TQ	P	Autres	G	TT	TQ	P	Autres	G	TT	TQ	P	Autres
Sortis sans diplôme	870	286	1041	115	28	933	248	1203	182	61	1803	534	2244	297	89
Non diplômés en 4 ans	485	124	200	7	8	604	88	250	23	19	1089	212	452	30	27
Diplômés en 4 ans	461	112	187	2	8	799	144	290	23	17	1260	256	477	25	25
Diplômés en 3 ans	686	164	226	9	7	2047	267	438	32	28	2733	431	664	41	35
Cohorte 2002-2003	2502	686	1654	133	51	4383	747	2183	260	125	6885	1433	3837	393	176

En 2^e primaire, 60 % des élèves maîtrisent pleinement les compétences évaluées qu'ils mobilisent dans des situations assez diversifiées: numération, opérations, résolution de problèmes et traitement de données, lecture de l'heure et d'un calendrier, estimation et mesure de grandeurs, approche des fractions, reconnaissance et tracé de figures. À l'opposé, 14 % des élèves témoignent d'une maîtrise insuffisante des compétences évaluées. Dès la 2^e primaire, des différences non négligeables se marquent (tant au niveau des élèves que des classes) en fonction de certaines caractéristiques individuelles.

Depuis 2006-2007, les évaluations externes non certificatives sont organisées chaque année en 2^e et 5^e primaires et en 2^e secondaire dans une discipline. Elles concernent l'ensemble des établissements d'enseignement en Communauté française.

Les trois épreuves sont d'une difficulté inégale. Les compétences évaluées et le mode de questionnement sont en partie différents et aucun procédé ne permet de comparer directement les résultats d'une année d'études à l'autre (entre la 2^e et la 5^e primaire, par exemple) ou entre deux domaines (lecture et mathématique, par exemple).

Les acquis en mathématiques des élèves de 2^e primaire¹ ont été évalués en février 2008. L'épreuve comporte des questions relevant des quatre domaines des *Socles de compétences* (nombres, solides et figures, grandeurs et traitement de données).

Le score moyen à l'ensemble de l'épreuve est de 80 %. La figure 22.1 détaille les scores moyens des élèves selon le domaine mathématique concerné. Le domaine qui a posé le plus de difficultés aux élèves de 2^e primaire est celui des opérations mathématiques (difficultés dans la résolution des calculs eux-mêmes et dans leur utilisation à bon escient dans des situations variées...), tandis que le domaine de la numération (dénombrer, comprendre les principes de base de la numération décimale, situer des nombres sur une droite ou dans un tableau, les ordonner et décomposer ou recomposer des nombres) semble être le mieux assis à ce stade de la scolarité.

Une analyse statistique spécifique à l'épreuve de 2^e primaire a permis de répartir les questions de l'épreuve en 4 groupes, selon le niveau de difficulté des compétences en jeu. Les questions du niveau 1 sont de niveau élémentaire, et les questions de niveau 4 exigent une bonne compréhension des mathématiques. Aux deux premiers niveaux, les élèves peuvent mettre en œuvre diverses procédures mathématiques dans des situations peu ambiguës et pouvant fortement s'appuyer sur des lectures directes ou sur la perception. Le niveau 2 peut être qualifié de niveau charnière, sous lequel les élèves ont une maîtrise trop peu assurée des compétences en mathématiques. La figure 22.2 indique que 14 % des élèves ne possèdent pas une base robuste en mathématiques, puisqu'ils se situent sous le niveau 2. À l'inverse, plus d'un tiers des

élèves peuvent être qualifiés de compétents (niveau 3), et un quart de très compétents (niveau 4) en mathématiques. Les élèves qui ont atteint ces niveaux parviennent à faire face à des situations mathématiques moins usuelles, à organiser les informations, à les mettre en relation et à se détacher quelque peu d'une perception trop directe. Ils peuvent mobiliser les compétences évaluées dans des situations assez diversifiées: numération, opérations, résolution de problèmes et traitement de données; lecture de l'heure et d'un calendrier; estimation et mesure de grandeurs, approche des fractions, reconnaissance et tracé de figures.

La figure 22.3 permet de comparer les résultats en mathématiques des élèves en fonction de leurs caractéristiques individuelles et scolaires. En 2^e primaire, filles et garçons ont des scores quasi identiques. En revanche, les élèves nés à l'étranger ou ne parlant pas toujours le français à la maison obtiennent en moyenne de moins bons scores. De même, les élèves qui ont accès à peu de livres à la maison obtiennent un score en mathématiques moins élevé que les élèves qui ont accès à beaucoup de livres dans leur environnement familial.

La figure 22.4 permet d'illustrer l'impact de la composition des classes sur les résultats en mathématiques. Dans les classes où l'on rencontre moins d'un quart des élèves ayant accès à très peu de livres à la maison, le score est en moyenne meilleur (83 %) que dans les classes comptant plus d'un quart d'élèves vivant dans un environnement familial pauvre en livres (77 %). On note aussi un écart important entre les classes en D+ (74 %) et les classes non D+ (81 %).

La figure 22.5 présente une analyse complémentaire montrant l'impact propre de chacune des variables prises séparément, une fois tenu sous contrôle l'effet des autres variables. Il existe en effet un recouvrement partiel entre ces différentes variables; ainsi, les jeunes d'origine immigrée viennent en moyenne plus souvent de milieu peu favorisé. D'où l'intérêt de cette analyse. Le nombre de livres chez soi et le retard scolaire sont les deux variables qui jouent le plus dans les différences de performances en mathématiques, alors que la langue parlée à la maison, le pays de naissance et le sexe n'interviennent quasi plus, une fois toutes les variables prises en compte simultanément.

1 L'évaluation externe concerne tous les élèves fréquentant la 2^e année de l'enseignement primaire. Les résultats en mathématiques présentés ici sont calculés à partir d'un échantillon représentatif composé de 3 743 élèves de l'enseignement ordinaire provenant de 252 classes et 122 écoles. Les carnets de test, les résultats et les pistes didactiques sont disponibles sur <http://www.enseignement.be>.

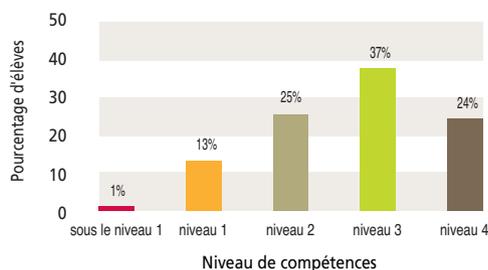
22.1 Score moyen des élèves à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques, et scores selon les types de domaines mathématiques, 2^e primaire - 2008

Score moyen à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques	Score pour le domaine « Nombres » Sous-score « Numération »	Score pour le domaine « Opérations »	Score pour le domaine « Solides et figures »	Score pour le domaine « Grandeurs »	Score pour le domaine « Traitement des données »*
100 items	29 items	18 items	15 items	32 items	6 items
80 %	85 %	74 %	83 %	79 %	78 %

Le score moyen à l'épreuve de mathématiques de 2^e primaire est de 80 %. Le sous-score spécifique en « numération » est de 85 %, tandis que le sous-score « opérations » est de 74 %.

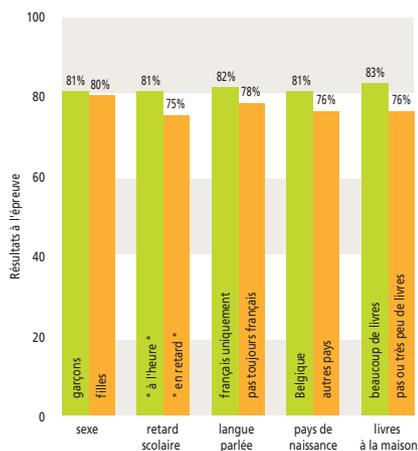
* Le score pour ce domaine est à interpréter avec prudence, en raison du très petit nombre d'items ayant servi à l'évaluer.

22.2 Répartition des élèves de 2^e primaire selon leur niveau de compétences en mathématiques - 2008



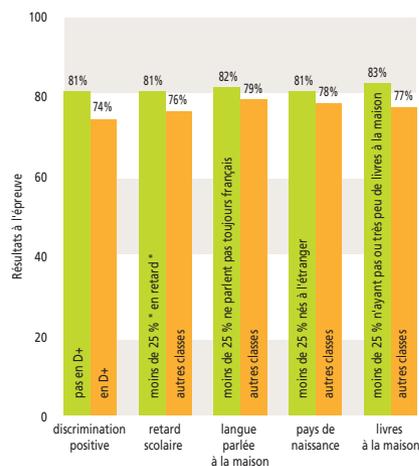
En 2^e primaire, 14 % des élèves se situent sous le niveau 2 de compétences en mathématiques. En revanche, environ 60 % des élèves de 2^e primaire atteignent les niveaux 3 et 4.

22.3 Scores moyens des élèves en mathématiques, selon les caractéristiques individuelles et scolaires des élèves, 2^e primaire - 2008



Chaque série de deux barrettes présente les scores moyens en mathématiques de catégories d'élèves contrastées. Ainsi, les deux premières barrettes indiquent que les garçons de 2^e primaire ont un score de 81 % en mathématiques, et les filles un score de 80 %.

22.4 Scores moyens des classes en mathématiques, selon les caractéristiques de leurs élèves, 2^e primaire - 2008



Chaque série de deux barrettes présente les scores moyens en mathématiques de catégories de classes contrastées. Ainsi, les deux premières barrettes indiquent que les classes de 2^e primaire qui ne sont pas en discrimination positive ont un score de 81 % en mathématiques, et les classes en discrimination positive ont un score de 74 %.

22.5 Influence de caractéristiques individuelles sur les performances en mathématiques en 2^e primaire. Analyse de régression - 2008

Variable	Différence (%)
Nombre de livres à la maison	6,6
Retard scolaire	5,2
Langue parlée à la maison	2,3
Pays de naissance	1,9
Sexe (en faveur des garçons)	1,4

Chaque score montre l'effet propre de chacune des variables introduites dans l'analyse une fois tenu sous contrôle l'effet des autres variables. Ainsi, entre deux élèves présentant des caractéristiques comparables, mais dont l'un posséderait de nombreux livres à la maison et l'autre très peu, la différence de score en mathématiques serait de 6,6 %.

23 Compétences en mathématiques des élèves de 5^e primaire (2008)

En 5^e primaire, 36 % des élèves maîtrisent la plupart des compétences évaluées en mathématiques: jongler avec les nombres sous leurs diverses formes, résoudre des situations variées, reconnaître des figures en se basant sur leurs propriétés, construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, aires et volumes... En revanche, 40 % des élèves témoignent d'une maîtrise insuffisante des compétences évaluées. Des différences non négligeables se marquent (tant au niveau des scores élèves que des scores classes) en fonction de certaines caractéristiques individuelles et scolaires.

Depuis 2006-2007, les évaluations externes non certificatives sont organisées chaque année en 2^e et 5^e primaires et en 2^e secondaire dans une discipline. Elles concernent l'ensemble des établissements d'enseignement en Communauté française.

Les trois épreuves sont d'une difficulté inégale. Les compétences évaluées et le mode de questionnement sont en partie différents et aucun procédé ne permet de comparer directement les résultats d'une année d'études à l'autre (entre la 2^e et la 5^e primaire, par exemple) ou entre deux domaines (lecture et mathématique, par exemple).

Les acquis en mathématiques des élèves de 5^e primaire¹ ont été évalués en février 2008. L'épreuve comporte des questions relevant des quatre domaines définis dans les *Socles de compétences* (nombres, solides et figures, grandeurs, traitement de données).

Le score moyen à l'ensemble de l'épreuve est de 66 %. La figure 23.1 détaille les scores moyens des différents sous-domaines. Elle indique que le domaine qui a posé le plus de difficultés aux élèves de 5^e primaire est celui des grandeurs (difficultés à construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, aires et volumes, à comprendre en profondeur le système de mesure ainsi que les opérations de fractionnement dont les pourcentages), tandis que l'univers des nombres (la numération en particulier) et le domaine du traitement de données semblent être les mieux assis à ce stade de la scolarité.

Une analyse statistique spécifique à l'épreuve de 5^e primaire a permis de répartir les questions de l'épreuve en 4 groupes, selon le niveau de difficulté des compétences en jeu. Les questions du niveau 1 sont de niveau élémentaire, et les questions de niveau 4 exigent une compréhension en profondeur des mathématiques. L'élève est classé dans un niveau lorsqu'il réussit au moins 7 questions sur 10 de ce niveau. Aux deux premiers niveaux, les élèves peuvent faire face à des situations posées de façon routinière. Ils arrivent à effectuer des tâches peu ambiguës, impliquant des nombres naturels et des décimaux limités au dixième et pouvant fortement s'appuyer sur des lectures directes ou sur la perception. Le niveau 2 peut être qualifié de niveau charnière, sous lequel les élèves ont une maîtrise trop peu assurée des compétences en mathématiques. La figure 23.2 indique que 40 % des élèves ne possèdent pas une base robuste en mathématiques. À l'inverse, 27 % des élèves peuvent être qualifiés de compétents (niveau 3), et 9 % de très compétents (niveau 4) en mathématiques. Les élèves qui ont atteint ces niveaux parviennent à jongler avec les nombres sous leurs diverses formes (entière,

décimale et fractionnaire), résoudre des situations variées, reconnaître des figures en se basant sur leurs propriétés, construire et utiliser des démarches pour calculer des périmètres, aires et volumes.

La figure 23.3 permet de comparer les résultats en mathématiques des élèves en fonction de leurs caractéristiques individuelles et scolaires. Elle indique qu'en 5^e primaire, une légère différence de réussite à l'épreuve (3 %) apparaît à l'avantage des garçons. Le fait d'être d'origine immigrée ou de ne pas toujours parler le français chez soi pénalise les élèves. Mais les deux caractéristiques individuelles qui pèsent le plus sur la réussite sont le retard scolaire et le nombre de livres à la maison. Ainsi, le fait d'avoir déjà redoublé au cours de la scolarité primaire correspond à un score moyen de 15 % inférieur au score des élèves qui sont « à l'heure ». Les enfants issus de familles socioculturellement défavorisées (qui ne possèdent pas ou peu de livres) ont en moyenne un score inférieur de 13 % à celui des enfants vivant dans un environnement riche en livres. Le même écart sépare les élèves qui font preuve d'attitudes positives à l'égard des mathématiques des élèves qui ont les attitudes les plus négatives.

La figure 23.4 se centre sur les différences entre classes. Elle permet de contraster ces dernières selon les caractéristiques des élèves qu'elles accueillent. Ainsi, dans les classes où l'on rencontre moins d'un quart d'élèves en retard scolaire, les résultats sont en moyenne supérieurs (70 %) à ceux des classes où plus d'un quart d'élèves sont en retard scolaire (62 %). De même, dans les classes qui comptent moins d'un quart des élèves ayant accès à très peu de livres à la maison, le score est en moyenne meilleur (70 %) que dans les classes comptant plus d'un quart d'élèves vivant dans un environnement familial pauvre en livres (60 %).

La figure 23.5 présente une analyse complémentaire montrant l'impact propre de chacune des variables, une fois tenu sous contrôle l'effet des autres variables. Il existe en effet un recouvrement partiel entre ces différentes variables; ainsi, les jeunes d'origine immigrée viennent en moyenne plus souvent de milieu peu favorisé. D'où l'intérêt de cette analyse. Le retard scolaire et les attitudes positives à l'égard des mathématiques sont les deux variables qui influencent le plus les différences de performances en mathématiques, le nombre de livres à la maison intervient également (6,8 %) alors que le sexe, la langue et le pays de naissance n'interviennent quasi plus, une fois toutes les variables prises en compte simultanément.

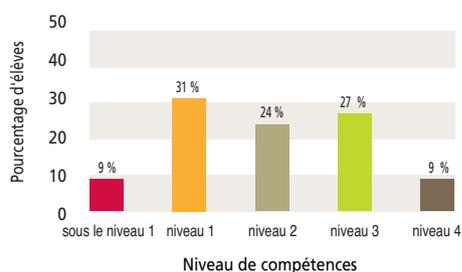
1 L'évaluation externe concerne tous les élèves fréquentant la 5^e année de l'enseignement primaire. Les résultats en mathématiques présentés ici sont calculés à partir d'un échantillon représentatif composé de 3 476 élèves de l'enseignement ordinaire provenant de 225 classes et 117 écoles. Les carnets de test, les résultats et les pistes didactiques sont disponibles sur <http://www.enseignement.be>.

23.1 Score moyen à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques, et scores selon les types de domaines mathématiques, 5^e primaire - 2008

Score moyen à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques	Score pour le domaine « Nombres » Sous-score « Numération »	Score pour le domaine « Opérations »	Score pour le domaine « Solides et figures »	Score pour le domaine « Grandeurs »	Score pour le domaine « Traitement des données »
107 items	24 items	32 items	10 items	35 items	6 items
66 %	77 %	64 %	64 %	59 %	69 %

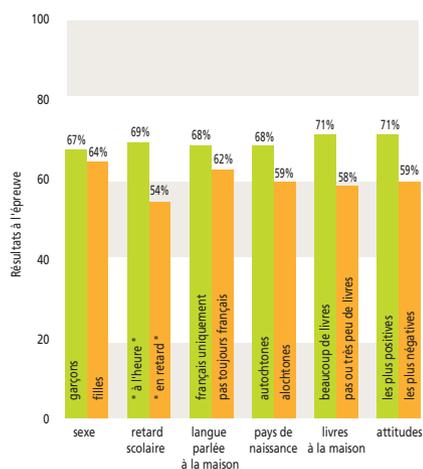
Le score moyen à l'épreuve de mathématiques de 5^e primaire est de 66 %. Le sous-score spécifique en « numération » est de 77 %, tandis que le sous-score « grandeurs » est de 59 %.

23.2 Répartition des élèves de 5^e primaire selon leur niveau de compétences en mathématiques - 2008



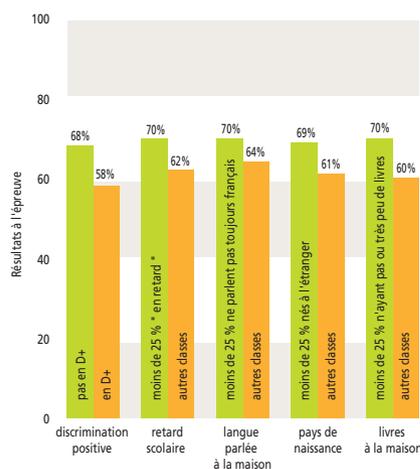
En 5^e primaire, 9 % des élèves se situent sous le niveau 1 de compétences en mathématiques. En revanche, plus d'un tiers des élèves de 5^e primaire (36 %) atteignent les niveaux 3 et 4.

23.3 Scores moyens des élèves en mathématiques, selon les caractéristiques individuelles et scolaires des élèves, 5^e primaire - 2008



Chaque série de deux barrettes présente les scores moyens en mathématiques de catégories d'élèves contrastées. Ainsi, les deux premières barrettes indiquent que les garçons de 5^e primaire ont un score de 67 % en mathématiques, les filles un score de 64 %.

23.4 Scores moyens des classes en mathématiques, selon les caractéristiques de leurs élèves, 5^e primaire - 2008



Chaque série de deux barrettes présente les scores moyens en mathématiques de classes contrastées. Ainsi, les deux premières barrettes indiquent que les classes de 5^e primaire qui ne sont pas en discrimination positive ont un score de 68 % en mathématiques, et que les classes en discrimination positive ont un score de 58 %.

23.5 Influence de caractéristiques individuelles sur les performances en mathématiques en 5^e primaire. Analyse de régression - 2008

Variable	Différence (%)
Retard scolaire	11,6
Attitudes à l'égard des mathématiques	9,0
Nombre de livres à la maison	6,8
Langue parlée à la maison	3,7
Sexe (en faveur des garçons)	2,5
Pays de naissance de l'enfant et des parents	2,1

Chaque score montre l'effet propre de chacune des variables introduites dans l'analyse une fois tenu sous contrôle l'effet des autres variables. Ainsi, pour deux élèves présentant des caractéristiques comparables, mais dont l'un serait en retard scolaire et l'autre pas, la différence serait de 11,6 %.

En 2^e secondaire commune et complémentaire, environ 40 % des élèves sont en situation préoccupante : leurs acquis se limitent à des compétences déjà largement travaillées en primaire. En 2^e professionnelle, près d'un élève sur deux fait preuve de compétences très limitées qu'il ne peut mobiliser que dans des situations directes et peu ambiguës. Ces jeunes sont encore bien loin d'une maîtrise approfondie de compétences mathématiques essentielles pour leur avenir professionnel et citoyen. Les clivages sociaux se marquent au niveau des résultats en mathématiques, tant au niveau individuel qu'au niveau des classes qui accueillent un nombre significatif d'élèves défavorisés.

Depuis 2006-2007, les évaluations externes non certificatives sont organisées chaque année en 2^e et 5^e primaires et en 2^e secondaire dans une discipline. Elles concernent l'ensemble des établissements d'enseignement en Communauté française.

Les trois épreuves sont d'une difficulté inégale. Les compétences évaluées et le mode de questionnement sont en partie différents et aucun procédé ne permet de comparer directement les résultats d'une année d'études à l'autre (entre la 2^e et la 5^e primaire, par exemple) ou entre deux domaines (lecture et mathématique, par exemple).

Les acquis en mathématiques des élèves de 2^e secondaire¹ ont été évalués en février 2008. Les épreuves comportent des questions relevant des quatre domaines des *Socles de compétences* (nombres, solides et figures, grandeurs et traitement de données).

Le score moyen de 2^e commune et complémentaire (2C) à l'ensemble de l'épreuve est de 67 %. En 2^e professionnelle (2P), il s'élève à 56 %. Ces scores ne sont pas comparables, dans la mesure où il s'agit de deux épreuves distinctes. La figure 24.1 détaille les scores dans différents sous-domaines. En 2C, le domaine qui a posé le plus de difficultés est celui des opérations : la plupart des questions relèvent de l'algèbre envisagée tant dans ses aspects formels (transformations d'expressions littérales, résolution d'équations, calculs impliquant la priorité des opérations) que fonctionnels (analyse de régularités dans des problèmes de dénombrement, situations en contexte), tandis que les domaines de la numération (comparaison et classement de nombres décimaux) et du traitement de données (impliquant principalement la lecture et l'interprétation de graphiques) semblent être les mieux maîtrisés. En 2P, les questions relevant du domaine des grandeurs ont posé problème à de très nombreux élèves, principalement quand il s'agissait d'utiliser des démarches pour calculer des aires, des périmètres et des volumes. À l'opposé, le « traitement de données », impliquant surtout la lecture directe de tableaux ou graphiques, obtient le score le plus élevé.

Une analyse statistique spécifique à chaque épreuve a permis de répartir les questions en 4 groupes, selon leur niveau de difficulté. La proportion d'élèves situés à chacun des niveaux est présentée dans les figures 24.2 (pour les 2C) et 24.3 (pour les 2P).

En 2C, environ un élève sur cinq atteint au moins le niveau 3. Dans le domaine numérique, ces élèves disposent d'un bon répertoire de techniques algébriques qu'ils parviennent à mobiliser en contexte. Dans le domaine des grandeurs, le raisonnement proportionnel est bien acquis. Outre les constructions géométriques qu'ils réalisent avec aisance, ils ont également accès au raisonnement déductif en géométrie et parviennent à interpréter des graphiques ou des tableaux de données issus de divers contextes. Pour les autres élèves, les résultats sont moins positifs. En particulier, la situation de 43 % des élèves est préoccupante : si-

tués sous le niveau 2, leurs véritables acquis relèvent de compétences déjà largement travaillées en primaire : compétences arithmétiques, construction de figures et maîtrise d'un vocabulaire élémentaire en géométrie, cas très simples d'application du modèle proportionnel en grandeurs et lecture élémentaire de graphiques en traitement de données.

En 2P, 13 % des élèves réussissent vraiment avec succès une épreuve composée de questions portant sur les compétences essentielles à maîtriser au terme de l'enseignement primaire : système de numération, nombres naturels ou décimaux et problèmes arithmétiques, comparaison de périmètres, d'aires et de volumes, tracés de figures simples en géométrie et premières interprétations de graphiques en traitement de données. À l'inverse, près d'un élève sur deux fait preuve de compétences très limitées (sous le niveau 2), qu'il peut mobiliser dans des situations directes et peu ambiguës. Ces élèves parviennent à ordonner des nombres décimaux, à comparer l'aire de figures en se basant sur la perception visuelle, à reconnaître des figures simples en géométrie ou à isoler une information issue d'un histogramme en traitement de données. On est encore bien loin d'une maîtrise approfondie de compétences mathématiques essentielles tant pour leur avenir professionnel que citoyen.

Les figures 24.4 et 24.5 permettent de comparer les résultats en mathématiques des élèves en fonction de leurs caractéristiques individuelles et scolaires. Elles indiquent qu'en 2C, filles et garçons ont des scores proches en mathématiques, par contre, une différence se marque à l'avantage des garçons en 2P. Toutes les autres caractéristiques individuelles ou scolaires envisagées ont un impact sur les performances, en particulier le fait d'être en retard scolaire ou le fait de posséder peu de livres à la maison pour les 2C. Enfin, tant en 2C qu'en 2P, des attitudes positives à l'égard des mathématiques sont liées à de meilleures performances.

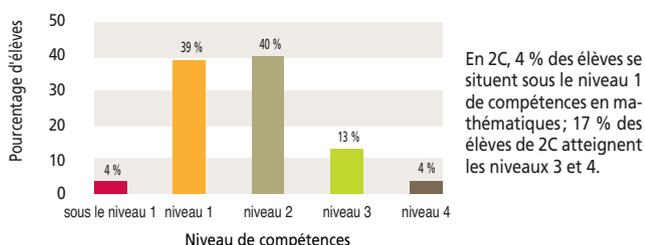
La figure 24.6 présente une analyse complémentaire montrant l'impact propre de chacune des variables prises séparément, une fois tenu sous contrôle l'effet des autres variables. Il existe en effet un recouvrement partiel entre ces différentes variables ; ainsi, les jeunes d'origine immigrée viennent en moyenne plus souvent de milieu peu favorisé. D'où l'intérêt de cette analyse. Le retard scolaire est, en 2C, la variable qui joue le plus dans les différences de performances en mathématiques (10,3 %). Le nombre de livres à la maison intervient également (5,3 %) en 2C de même que les attitudes par rapport aux mathématiques (5,5 %). En 2P, les attitudes positives par rapport aux mathématiques constituent la variable qui a le plus de poids sur les performances des élèves (10,1 %). Le retard scolaire (8,3 %), le sexe (meilleures performances des garçons) et la langue parlée à la maison (6,2 %) ont également un impact important.

1 L'évaluation externe concerne tous les élèves fréquentant la 2^e année de l'enseignement secondaire. Les résultats en mathématiques présentés ici sont calculés à partir de deux échantillons représentatifs composés de 1 852 élèves répartis dans 103 classes et 103 écoles pour ce qui est des 2^e communes et complémentaires, et de 1 196 élèves répartis dans 107 classes et 107 écoles en ce qui concerne les élèves de 2^e professionnelle.

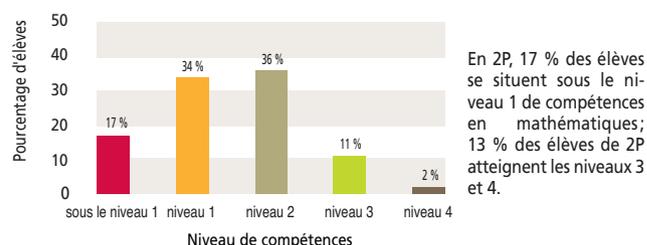
24.1 Score moyen des élèves à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques, et scores selon les types de domaines mathématiques, 2^e secondaire - 2008

	Score moyen à l'ensemble de l'épreuve de mathématiques	Score pour le domaine « Nombres » Sous-score « Numération »	Score pour le domaine « Solides et figures »	Score pour le domaine « Grandeurs »	Score pour le domaine « Traitement des données »	Le score moyen à l'épreuve de mathématiques de 2 ^e C est de 67 %. Le sous-score spécifique en « numération » est de 74 %, tandis que le sous-score « grandeurs » est de 70 %. Le score moyen en 2 ^e P est de 56 %.
2C	98 items 67 %	18 items 74 %	31 items 55 %	19 items 69 %	14 items 70 %	
2P	80 items 56 %	19 items 54 %	12 items 61 %	16 items 55 %	19 items 46 %	14 items 64 %

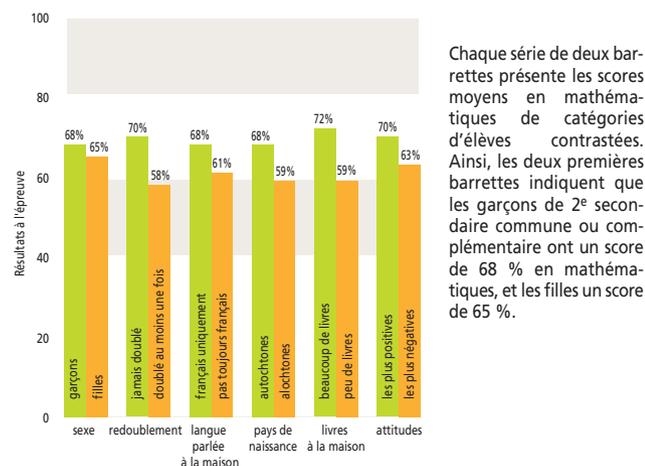
24.2 Répartition des élèves de 2C selon leur niveau de compétences en mathématiques - 2008



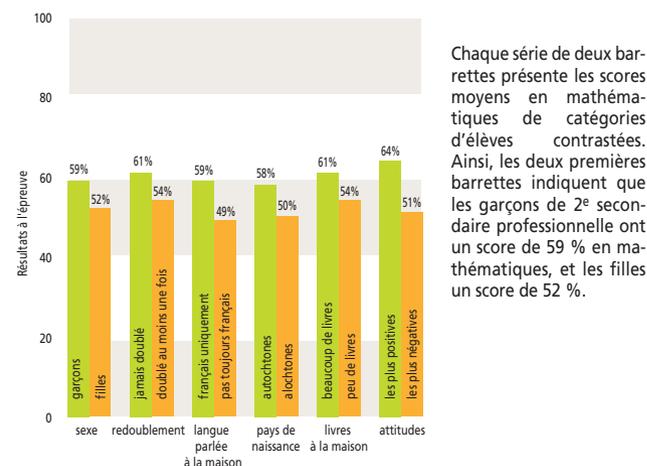
24.3 Répartition des élèves de 2P selon leur niveau de compétences en mathématiques - 2008



24.4 Scores moyens des élèves en mathématiques, selon les caractéristiques individuelles et scolaires des élèves, 2C - 2008



24.5 Scores moyens des élèves en mathématiques, selon les caractéristiques individuelles et scolaires des élèves, 2P - 2008



24.6 Influence de caractéristiques individuelles sur les performances en mathématiques en 2^e secondaire. Analyse de régression - 2008

Variable	Différence (%) 2C	Différence (%) 2P
Retard scolaire	10,3 %	8,3 %
Nombre de livres à la maison	5,3 %	2,5 %
Langue parlée à la maison	3,6 %	6,2 %
Sexe (en faveur des garçons)	3,3 %	6,5 %
Pays de naissance de l'enfant et des parents	2,4 %	3,9 %
Attitudes envers les mathématiques	5,2 %	10,1 %

Chaque score montre l'effet propre de chacune des variables introduites dans l'analyse une fois tenu sous contrôle l'effet des autres variables. Ainsi, entre deux élèves de 2^e commune présentant des caractéristiques comparables, mais dont l'un serait en retard scolaire et l'autre pas, la différence serait de 10,3 %. Entre deux élèves de 2^e professionnelle présentant les mêmes caractéristiques, mais dont l'un aurait des attitudes positives envers les mathématiques, et l'autre pas, la différence serait de 10,1 %.

25 Obtention du Certificat d'Études de Base

En 2006, 44 182 élèves, soit un peu moins de 93 % de l'effectif de 6^e année de l'enseignement primaire ordinaire, ont obtenu le Certificat d'Études de Base (CEB). Sur les sept dernières années, ce taux varie peu et est en moyenne de 93,3 %.

Sur les 50 989 élèves inscrits en 5^e primaire en 2003-2004, 87,3 % obtiennent le CEB en 2 ans, pour 92,8 % en 3 ans et 3 672 élèves quittent le primaire sans CEB.

L'enseignement secondaire octroie également le CEB: en 2006 à 2 996 élèves de 1B et 1 173 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^{re} 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. La figure 25.1 fournit, par sexe, le nombre de CEB délivrés au terme de chaque année d'études et dans chaque type d'enseignement: en 2006, en 6^e année primaire de l'enseignement ordinaire, 44 182 enfants obtiennent le CEB; dans le 1^{er} degré du secondaire, c'est le cas pour 2 996 élèves de 1B et 1 173 de 2P; quant à l'enseignement spécialisé, il délivre très peu de CEB en primaire (236), plus en secondaire (414 pour les garçons et 205 pour les filles).

La figure 25.2 présente l'évolution sur huit ans (1999-2006) du taux d'obtention du CEB à l'issue de la 6^e primaire. Sur les 8 années scolaires considérées, le taux moyen d'obtention du CEB des élèves de 6^e est de 93,3 %. 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 sept ans, 93,9 % des filles obtiennent le CEB en fin de 6^e primaire contre 92,6 % des garçons.

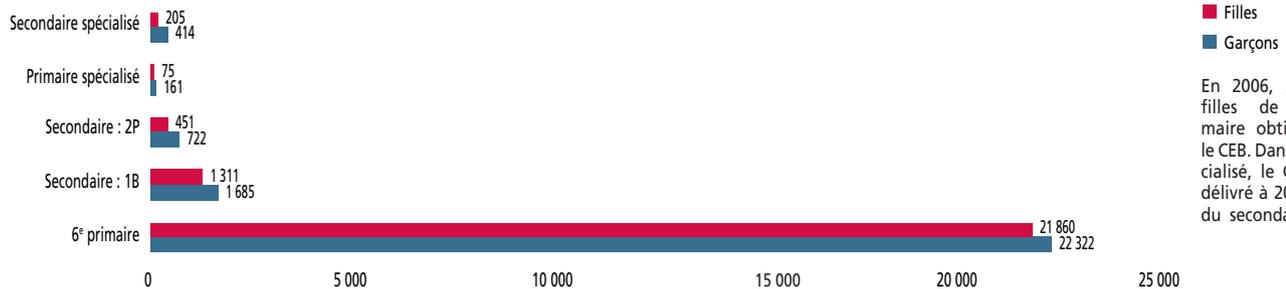
L'obtention du CEB n'étant pas systématique en primaire, une analyse du parcours et de la certification d'élèves inscrits en 5^e primaire a été réalisée¹ (figure 25.3). Sur l'ensemble de la cohorte des 50 989 élèves de 5^e année en 2003-2004, 1 192 quittent le primaire en fin d'année sco-

laire, 2 053 redoublent et 47 744 passent en 6^e. Parmi ces derniers, en 2004-2005, 44 521 obtiennent le CEB, 2 121 quittent le primaire et 1 102 redoublent la 6^e. De ce fait en 2005-2006, de la cohorte de départ, 3 012 élèves se trouvent encore en 6^e primaire, dont 2 796 obtiennent le CEB et 216 quittent le primaire sans CEB. On peut ainsi calculer, pour la cohorte de 5^e primaire de 2003-2004, un taux de certification. Il est de 87,3 % en 2 ans et de 92,8 % 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, 2,9 % quitte à la fin de la 5^e et près de 1,7 % à la fin de la 6^e. On peut émettre l'hypothèse qu'une majorité de ces 3 672 élèves sans CEB a gagné l'enseignement secondaire.

Une étude de l'obtention du CEB est possible par âge pour les deux premières années de l'enseignement secondaire ordinaire. En 2006, 4 169 CEB ont en effet été octroyés en 1B et 2P, dont près des trois quarts en 1B. La figure 25.4 présente la répartition des âges en fonction de l'année d'études au terme de laquelle les élèves obtiennent ce certificat. En 1^{re} année, 55,1 % des élèves qui reçoivent le CEB ont 14 ans, soit 2 ans de retard sur l'âge normal d'obtention de ce certificat (12 ans en fin de 6^e primaire). En 2^e année, 54,2 % des élèves qui obtiennent le CEB ont 15 ans et 17,7 % ont 16 ans. Dans l'enseignement secondaire, le CEB est donc majoritairement délivré en 1B et ce, à des élèves ayant 14 ans.

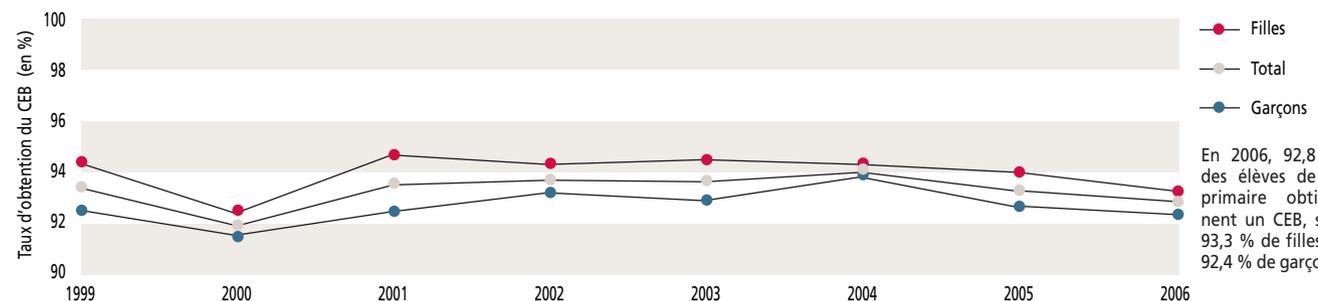
1 Cette analyse consiste en une reconstitution d'une quasi-cohorte d'élèves, reposant sur les hypothèses suivantes: le système est considéré comme fermé (pas d'entrée de nouveaux élèves en 5^e ou 6^e primaire, pas de sortie par émigration ou décès); les élèves redoublent au plus une fois en 5^e ou en 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).

25.1 Nombre de CEB délivrés par sexe, selon les types, niveaux d'enseignement et années d'études – Année de certification 2006



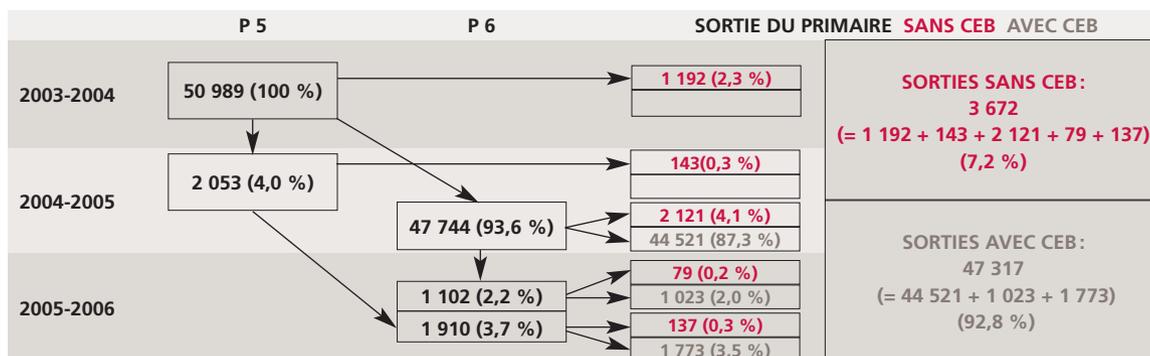
En 2006, 21 860 filles de 6^e primaire obtiennent le CEB. Dans le spécialisé, le CEB est délivré à 205 filles du secondaire.

25.2 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 2006



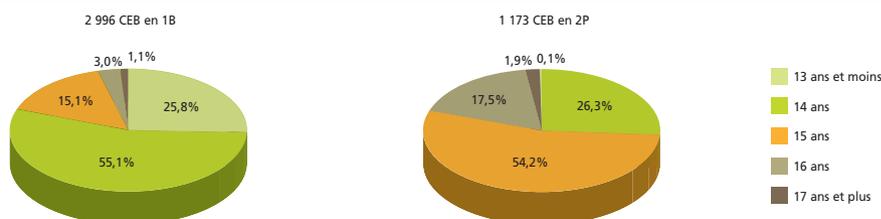
En 2006, 92,8 % des élèves de 6^e primaire obtiennent un CEB, soit 93,3 % de filles et 92,4 % de garçons.

25.3 Parcours des élèves inscrits en 5^e primaire en 2003-2004 jusqu'à leur sortie du primaire, avec ou sans certificat d'études de base (CEB)



Des 50 989 élèves qui se trouvent en 5^e primaire en 2003-2004, 47 317 obtiennent le CEB et 3 672 quittent l'enseignement primaire sans CEB.

25.4 Obtention du CEB en 1B et 2P - Proportion par âge – Année de certification 2006



Parmi les élèves qui obtiennent le CEB en fin de 1B, 55,1 % ont 14 ans. Quand ils obtiennent le CEB en fin de 2P, les élèves ont majoritairement 15 ans (54,2 %).

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, tant en technique de qualification qu'en professionnel, entre la double certification et le rythme scolaire individuel, les plus jeunes étant plus enclins à décrocher les deux certificats.

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. Les calculs concernant ces certificats ont été effectués pour l'année scolaire 2005-2006.

La figure 26.1 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 (75,8 % des filles et 62,0 % 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 26.2 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 5,6 %. Ainsi, dans cette section censée préparer à une profession, 94,4 % des élèves peuvent théoriquement poursuivre des études même si la majorité d'entre eux s'arment 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 (78,6 % contre 63,0 %) 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

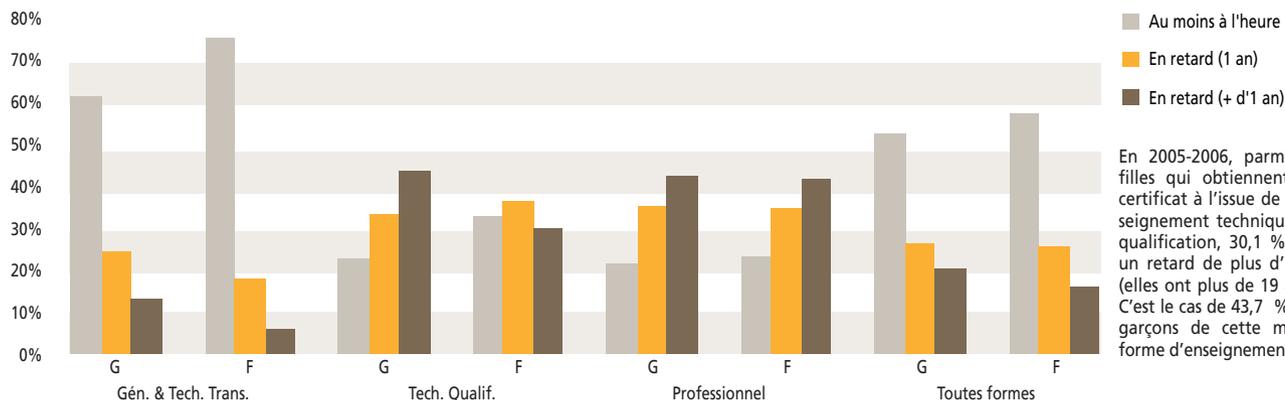
âgés étant peut-être davantage pressés de s'engager dans la vie active. La figure 26.3 détaille donc la figure 26.2 en fonction du rythme scolaire individuel des élèves. D'abord, quelle que soit la forme et quel que soit le sexe, on voit que même si l'obtention d'un CQ6 seul est rare, c'est pour le groupe des élèves en retard 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, les élèves en retard 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 26.3 indique un lien global entre rythme scolaire individuel et double certification. Dans l'enseignement technique de qualification, la double certification est en effet obtenue par 59,1 % des filles et 74,7 % des garçons à l'heure, par 53,0 % des filles et 62,0 % des garçons en retard d'un an, et par 50,6 % des filles et 55,6 % des garçons en retard de deux ans et plus. Dans l'enseignement professionnel, une même tendance à la double certification des plus jeunes se dessine aussi: reçoivent simultanément le CE et le CQ6 68,8 % des filles et 84,7 % des garçons à l'heure, 67,6 % des filles et 80,3 % des garçons en retard d'un an, 56,6 % des filles et 74,2 % des garçons en retard d'au moins deux ans.

Glossaire

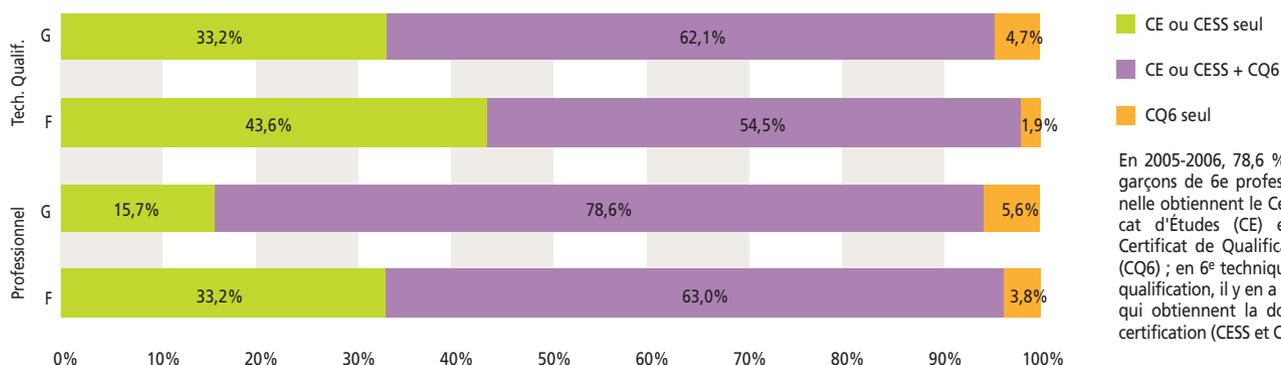
- Sections et formes d'enseignement: dans l'enseignement secondaire ordinaire, deux sections existent. La section de transition regroupe les formes générale, artistique de transition et technique de transition qui préparent à l'enseignement supérieur. La section de qualification regroupe les formes artistiques 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.

26.1 Rythme scolaire individuel des diplômés de 6e année de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice, selon le sexe et la filière d'enseignement – Année de certification 2006



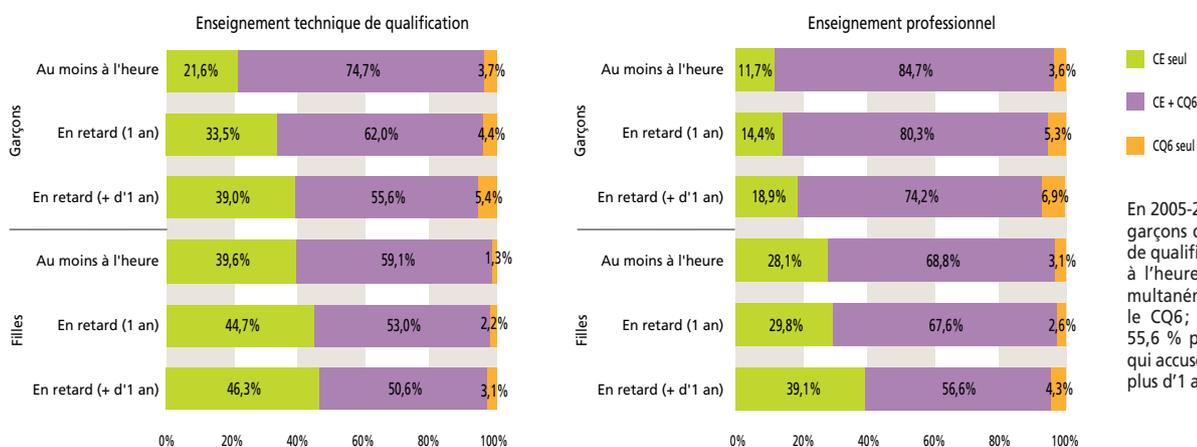
En 2005-2006, parmi les filles qui obtiennent un certificat à l'issue de l'enseignement technique de qualification, 30,1 % ont un retard de plus d'1 an (elles ont plus de 19 ans). C'est le cas de 43,7 % des garçons de cette même forme d'enseignement.

26.2 Types de certificats obtenus en 6e année du secondaire, selon le sexe, dans les formes qualifiantes : technique de qualification et professionnel – Année de certification 2006



En 2005-2006, 78,6 % des garçons de 6e professionnelle obtiennent le Certificat d'Études (CE) et le Certificat de Qualification (CQ6) ; en 6e technique de qualification, il y en a 62 % qui obtiennent la double certification (CESS et CQ6).

26.3 Rythme scolaire individuel et types de certificats obtenus dans les deux formes qualifiantes, selon le sexe – Année de certification 2006



En 2005-2006, 74,7 % des garçons de 6e technique de qualification au moins à l'heure obtiennent simultanément le CESS et le CQ6 ; ce taux est de 55,6 % pour les garçons qui accusent un retard de plus d'1 an.

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

En 2006, les taux de certification en 6^e année du secondaire de plein exercice, sur 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 86 % pour toutes les formes d'enseignement confondues, mais un taux de 73 % 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 27.1 fournit, pour 2005, 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 (90,2 % des élèves) puis viennent le technique de transition (86,1 %), le technique de qualification (83,1 %) et enfin le professionnel dont le taux de certification des élèves de 6^e est de 74,0 %. La différence entre les sexes est à l'avantage des filles dans trois des quatre formes d'enseignement, dans le professionnel les filles et les garçons sont à égalité.

Les figures 27.2 et 27.3 présentent les résultats du suivi de la cohorte des élèves présents, en 2002-2003, en 5^e année du secondaire de plein exercice, dans son cheminement vers la certification de fin de 6^e. La figure 27.2 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 27.3 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 27.2 montre que des 52 736 élèves inscrits dans toutes les 5^{es} années du secondaire de plein exercice en 2002-2003, la majorité (76,4 %) passe en 6^e l'année suivante, 17,5 % redoublent la 5^e et 6,0 % quittent l'enseignement de plein exercice. Les élèves passés en 6^e sont 36 036, soit 68,3 % de la cohorte, à décrocher un certificat au terme de l'année scolaire 2003-2004. Durant cette même année scolaire, les sorties du plein exercice sans certificat se dénombrent d'une part en 5^e (2 326), d'autre part en 6^e (1 388). L'année scolaire 2004-2005 ac-

cueille, en 6^e, 2 878 redoublants et 6 928 élèves de 5^e de la cohorte cible. Parmi ces 9 806 élèves, 8 751 décrochent un certificat en fin d'année, alors que 553 élèves quittent le plein exercice sans certificat. Enfin, en 2005-2006, il subsiste de la cohorte 1,0 % d'élèves, c'est-à-dire 502 redoublants de 6^e. Parmi eux, 446 obtiennent le certificat cette année-là. Le taux de certification de l'ensemble de la cohorte s'élève donc à 85,8 % pour les 3 années de certification. Quant au taux de sortie sans certificat, il est de 10,4 % en 5^e et de 3,8 % en 6^e. Ainsi, 14,2 % de la cohorte 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 27.3. En 2002-2003, l'effectif est de 11 372 élèves en début de 5^e. L'année suivante, 68,1 % de ces élèves sont en 6^e, 21,1 % redoublent la 5^e et 10,8 % ont quitté l'enseignement de plein exercice. En 2003-2004, 55,4 % de la cohorte décrochent un certificat alors que 831 élèves de 5^e et 649 élèves de 6^e arrêtent le cursus sans certificat. En 2004-2005, il reste 2 361 élèves de la cohorte en 6^e professionnelle : 1 918 d'entre eux obtiennent un certificat en fin d'année alors que 284 abandonnent. Enfin, les 159 élèves de la cohorte (1,4 %) qui, en 2005-2006, redoublent la 6^e sont 127 à recevoir un certificat en fin d'année et 32 à quitter sans certificat. Le taux de certification pour la cohorte est donc, en professionnel, de 73,4 %, le taux d'abandon en 5^e, de 18,1 % et en 6^e, de 8,5 %. Durant le 3^e degré de l'enseignement professionnel, 26,6 % des élèves de la cohorte ont donc quitté l'enseignement de plein exercice sans certificat³.

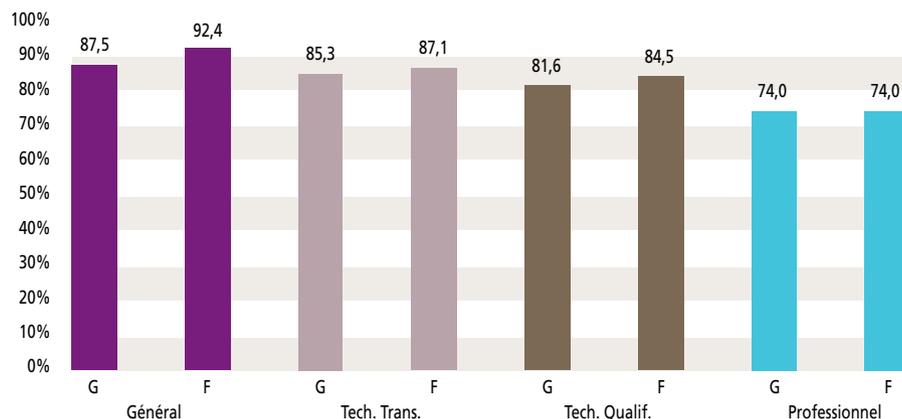
En conclusion, comme l'évaluation des taux de certification en 6^e année de l'enseignement secondaire (figure 27.1), le suivi d'une cohorte d'élèves du 3^e degré (figures 27.2 et 27.3) révèle un contraste entre l'enseignement professionnel et les autres formes d'enseignement secondaire. Ainsi, toutes formes d'enseignement confondues, 85,8 % des élèves du 3^e degré obtiennent un certificat de fin de 6^e et, dans l'ensemble, les abandons sont de 10,4 % en 5^e et 3,8 % en 6^e. Par contre, dans l'enseignement professionnel, 73,4 % des élèves décrochent un certificat de fin de 6^e, 18,1 % des élèves abandonnent en 5^e et 8,5 % quittent 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 (CÉFA, 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 abandonne l'enseignement de plein exercice mais peut poursuivre sa scolarité dans l'enseignement en alternance (CÉFA, IFAPME).

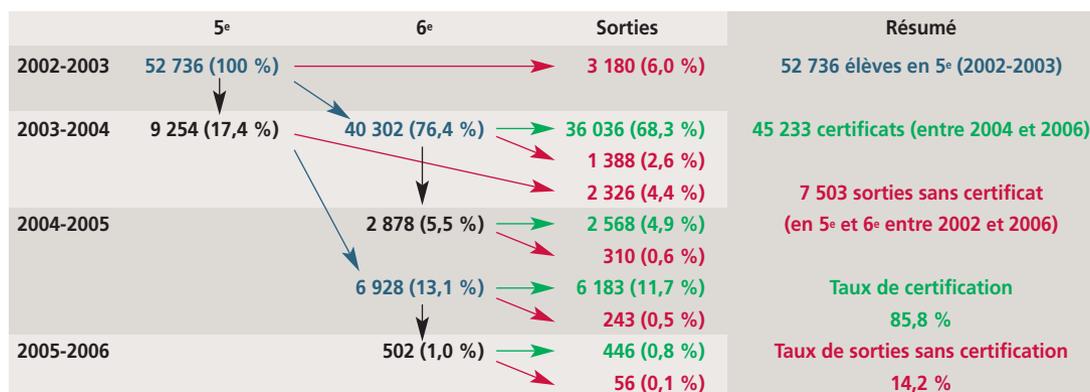
3 ETNIC – calculs propres (les hypothèses sont basées sur un système fermé).

27.1 Certification en 6^e secondaire, par sexe et par forme d'enseignement, en fonction des effectifs de 6^e année – Année de certification 2006



En 2005, 92,4 % des filles de 6^e année de l'enseignement général décrochent un certificat en fin d'année. C'est le cas de 74,0 % des filles de 6^e professionnelle.

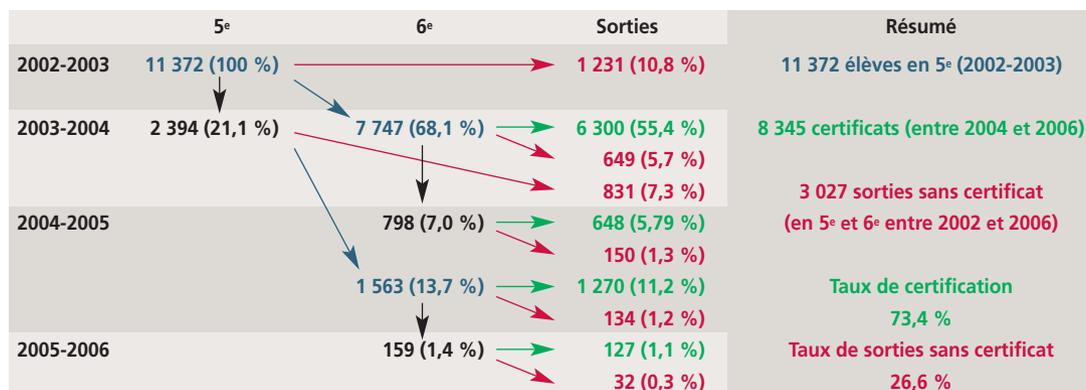
27.2 Parcours des élèves présents en 5^e secondaire (toutes formes) en 2002-2003 jusqu'à leur sortie du secondaire, avec ou sans certificat de 6^e



Des 52 736 élèves de 5^e secondaire en 2001-2002, 68,3 % obtiennent un certificat de 6^e en fin d'année 2002-2003.

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.

27.3 Parcours des élèves présents en 5^e professionnelle en 2002-2003 jusqu'à leur sortie du secondaire, avec ou sans certificat de 6^e



Des 11 372 élèves de 5^e professionnelle en 2001-2002, 55,4 % obtiennent un certificat de 6^e en fin d'année 2002-2003.

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.

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

En fin d'année académique 2005-2006, dans l'enseignement supérieur hors universités, le taux de réussite moyen des étudiants de première génération issus du secondaire de la Communauté française ou germanophone et inscrits dans l'enseignement supérieur de type court est de 39,1 %, contre 41,3 % en 2004-2005. Dans l'enseignement supérieur de type long, le taux de réussite est de 42,8 %, contre 47,1 % en 2004-2005.

Le taux d'abandon est pour sa part de 23,4 % dans l'enseignement de type court et de 14,2 % dans l'enseignement de type long (respectivement 21,2 % et 13,2 % l'année précédente).

Les variables observées, telles que le sexe, l'âge et la forme d'enseignement secondaire fréquentée influencent fortement ces taux.

Population étudiée et groupes d'étudiants

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 2005-2006. 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 28.1), le taux de réussite des étudiants de première génération est de 39,1 % (contre 41,3 % en 2004-2005 et 40,1 % en 2003-2004). 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 % tandis que celui des hommes est de 30,3 %. 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 52,2 % tandis que celui des étudiants « en retard » est de 30 % (25,7 % chez les étudiants avec au moins deux ans de retard et 33,3 % 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 50,1 %) réussissent mieux que ceux issus du secondaire technique de transition (38,3 % de réussite), qui, à leur tour, réussissent mieux que ceux issus du secondaire technique de qualification (24,9 % de réussite). Ces derniers réussissent mieux que les étudiants issus du secondaire professionnel (10,9 % de réussite).

Le taux d'abandon des étudiants de première génération dans l'en-

seignement supérieur de type court est de 23,4 %, c'est-à-dire qu'un peu plus d'un étudiant sur quatre 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 9,9 % alors que les hommes âgés de 20 ans et plus provenant du secondaire technique de qualification ont un taux d'abandon de 44,5 %.

Enseignement supérieur de type long

Dans l'enseignement supérieur de type long (figure 28.2), le taux de réussite des étudiants de première génération est de 42,8 % (contre 47,1 % en 2004-2005 et 40,9 % en 2003-2004), soit un taux supérieur à celui observé dans le type court. Le taux d'abandon dans l'enseignement supérieur de type long n'est, pour sa part, globalement que de 14,2 %, soit un taux nettement plus bas que celui du type court (23,4 %). Cette différence est essentiellement due à la présence importante dans l'enseignement supérieur de type long des étudiants « à l'heure » issus du secondaire général. Le taux de redoublement dans le type long¹ est globalement de 43 % (contre 39,7 % en 2004-2005 et 46,5 % en 2003-2004), soit un taux assez proche de celui observé dans le type court (37,5 %). 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.

Glossaire

étudiant de première génération : étudiant qui s'inscrit pour la première fois dans un enseignement supérieur.

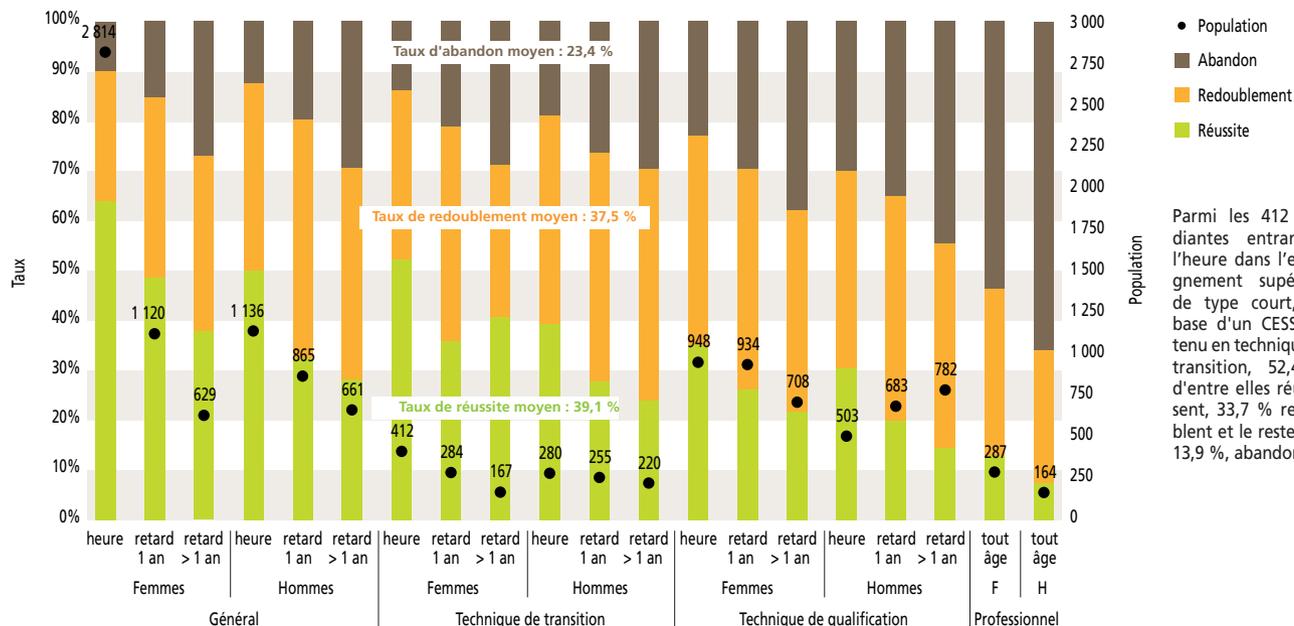
taux de réussite : pourcentage d'étudiants passant, l'année académique suivante, dans une année d'études supérieure (dans ce cas, en 2^e année).

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 en Hautes écoles ou Instituts Supérieurs d'Architecture.

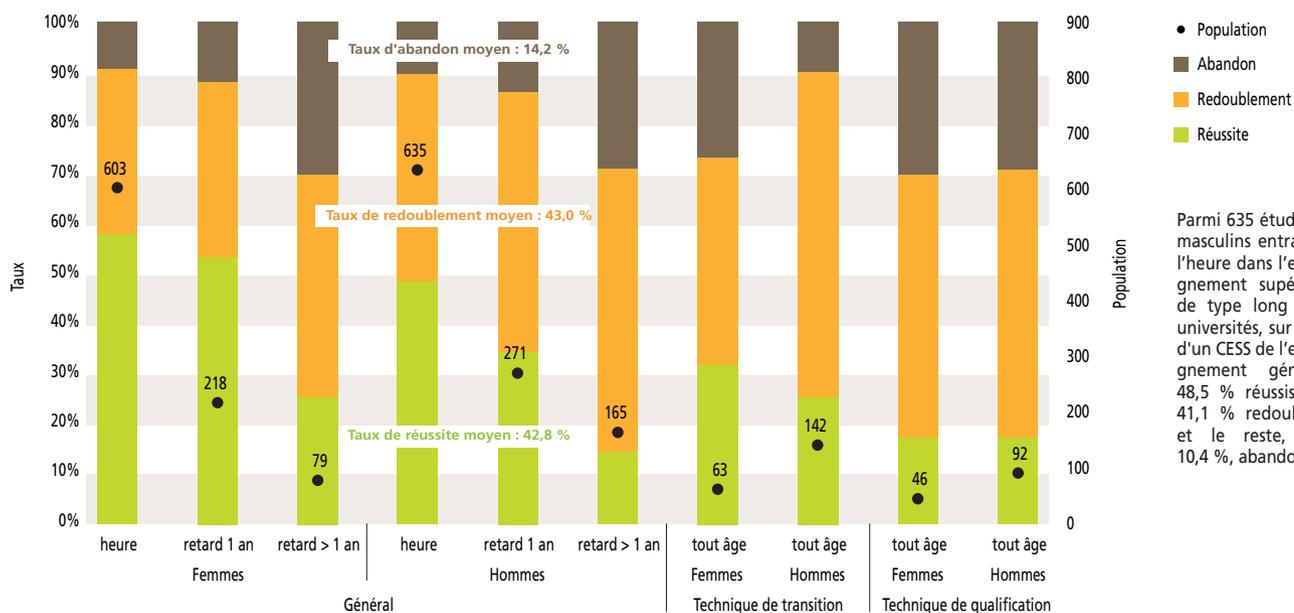
¹ Il est à noter qu'une partie des ces redoublants se réorientent vers l'enseignement supérieur de type court.

28.1 Résultats en fin d'année académique 2005-2006 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



Parmi les 412 étudiantes entrant à l'heure dans l'enseignement supérieur de type court, sur base d'un CESS obtenu en technique de transition, 52,4 % d'entre elles réussissent, 33,7 % redoublent et le reste, soit 13,9 %, abandonne.

28.2 Résultats en fin d'année académique 2005-2006 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



Parmi 635 étudiants masculins entrant à l'heure dans l'enseignement supérieur de type long hors universités, sur base d'un CESS de l'enseignement général, 48,5 % réussissent, 41,1 % redoublent et le reste, soit 10,4 %, abandonne.

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

En fin d'année académique 2005-2006, dans l'enseignement universitaire, le taux de réussite moyen des étudiants de première génération issus du secondaire de la Communauté française ou germanophone est de 41,1 % tandis que le taux d'abandon (sortie de l'enseignement universitaire) est de 23 % (contre respectivement 44,6 % et 21,4 % en fin 2004-2005). 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 2005-2006. 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 41,1 % (ce taux était de 44,6 % en 2004-2005 et de 42,8 % en 2003-2004), soit, comme en 2004-2005, un taux de réussite situé entre le taux de réussite de l'enseignement supérieur hors universités (SHU) de type court, de 39,1 %, et celui du SHU de type long, de 42,8 %.

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 46,3 % (50,8 % dans le SHU de type long et 45,0 % dans le SHU de type court) tandis que celui des hommes est de 36,3 % (37,9 % dans le SHU de type long et 30,3 % 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 supérieur de niveau universitaire que dans le SHU, de l'ordre de 10 % dans le premier cas, de l'ordre de 15 % 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 50,0 % tandis que les étudiant(e)s de 19 ans (« en retard d'un an ») ont un taux de réussite de 30,4 %. 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 17,3 %. 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 92,0 % de l'effectif des étudiants de première génération dans l'enseignement universitaire, tandis que les étudiants issus du technique de transition ne représentent que 4,9 % 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 43,7 %, tandis que ceux issus du secondaire technique de transition ont un taux de réussite de 13,8 %, et ceux issus du secondaire technique de qualification de 6,2 %.

Le taux d'abandon des étudiants de première génération dans l'enseignement universitaire s'élève à 23,0 %, soit un taux largement supérieur à celui observé dans l'enseignement supérieur hors universités de type long (14,2 %) 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

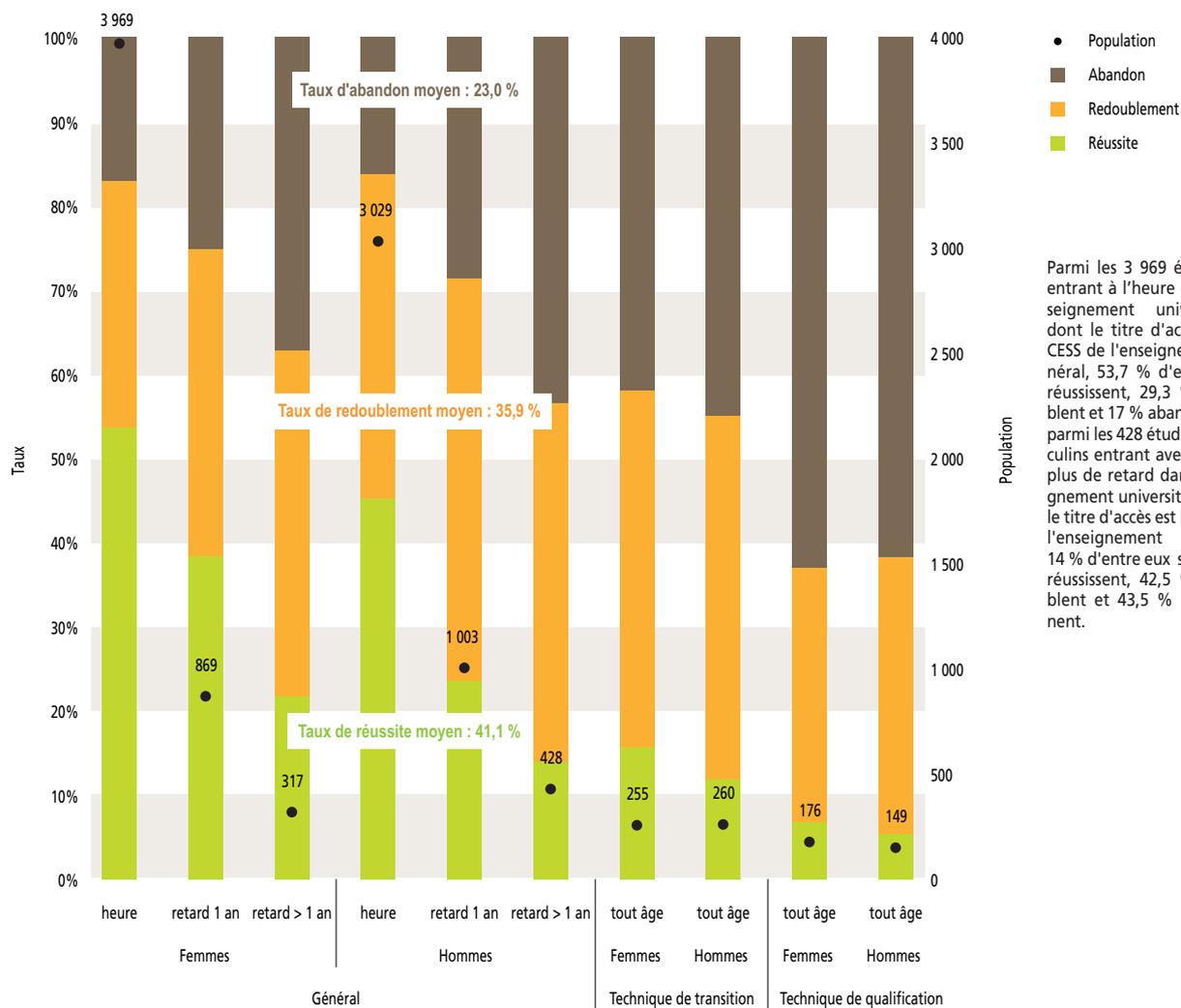
étudiant de première génération : étudiant qui s'inscrit pour la première fois dans un enseignement supérieur.

taux de réussite : pourcentage d'étudiants passant, l'année académique suivante, dans une année d'études supérieure (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.

29.1 Résultats en fin d'année académique 2005-2006 des étudiants de 1^{re} génération dont le titre d'accès est le CESS de la Communauté française ou germanophone - Enseignement universitaire



Parmi les 3 969 étudiantes entrant à l'heure dans l'enseignement universitaire, dont le titre d'accès est le CESS de l'enseignement général, 53,7 % d'entre elles réussissent, 29,3 % redoublent et 17 % abandonnent; parmi les 428 étudiants masculins entrant avec 2 ans et plus de retard dans l'enseignement universitaire, dont le titre d'accès est le CESS de l'enseignement général, 14 % d'entre eux seulement réussissent, 42,5 % redoublent et 43,5 % abandonnent.

30 Diplômes de l'enseignement supérieur par niveau et domaine d'études

Dans l'enseignement supérieur de la Communauté française, 60 % des diplômes ont été délivrés à des femmes et un tiers de ceux-ci dans les sections « sciences sociales, commerce et droit ». La répartition par domaine d'études varie également selon le sexe : les hommes s'orientent davantage vers les sciences et technologies tandis que les femmes préfèrent les domaines de l'éducation et des sciences sociales. Il faut également souligner que les doctorats sont plus nombreux dans les branches scientifiques.

En fin d'année académique 2005-2006, 28 542 diplômes ont été délivrés dans les établissements d'enseignement supérieur de la Communauté française (Hautes Écoles, Instituts supérieurs d'architecture, Écoles supérieures des arts et universités) de plein exercice tous niveaux confondus, 60 % de ceux-ci l'ont été à des femmes.

Les niveaux pris en considération sont calqués sur ceux de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) de l'Unesco¹.

La figure 30.1a décrit la répartition par domaine d'études² de l'ensemble des diplômes. Tant chez les femmes que chez les hommes, près d'un tiers des diplômes ont été délivrés dans les sections « Sciences sociales, commerce et droit », c'est-à-dire dans des programmes en sciences sociales et du comportement, en journalisme et information, en commerce et administration et en droit.

La répartition par domaine d'études et plus particulièrement des diplômes délivrés en « sciences » (sciences physiques, sciences de la vie, mathématiques, statistiques et informatique) et en « ingénierie, industrie de transformation et production » (y compris architecture et bâtiment) s'inscrit dans le cadre des indicateurs et critères de référence (« benchmarks) européens. L'un d'eux vise à « augmenter le nombre total de diplômés en mathématiques, sciences et technologies dans l'Union européenne d'au moins 15 % entre 2000 et 2010 et dans le même temps diminuer l'écart entre les femmes et les hommes ».

Comme le montre la figure 30.1b, la répartition par domaine d'études, que ce soit dans l'enseignement supérieur court³ ou dans l'enseignement supérieur long³, varie selon le sexe. Dans l'enseignement supérieur court (CITE 5B), 93 % des diplômes délivrés aux filles le sont dans trois domaines : « santé et protection sociale » (43,6 %) qui comprend les formations dans les métiers de la santé et les services sociaux, « éducation » (25,9 %) c'est-à-dire les formations d'enseignants et en sciences de l'éducation et « sciences sociales, commerce et droit » (23,5 %). Par contre, à peine 1,8 % des diplômées le sont en sciences et technologies alors que 28,5 % des diplômes délivrés à des hommes le sont dans les disciplines ciblées par le critère de référence européen. Les hommes étant deux fois moins nombreux que les femmes à être diplômés à ce niveau, seuls 10,8 % des diplômes de l'enseignement supérieur de type court en 2005-2006, le sont dans des matières scientifiques ou technologiques.

Au niveau de l'enseignement supérieur de type long⁴ (CITE 5A), 39 % des diplômes délivrés le sont en « sciences sociales, commerce et droit » (41,9 % pour les femmes et 35,4 % pour les hommes). A ce niveau d'enseignement, 20 % des diplômes sont délivrés dans des sections correspondant au critère de référence européen (10,4 % pour les femmes et

31,6 % pour les hommes). Cependant, à ce niveau d'enseignement, il faut signaler qu'une partie importante des cursus en « santé et protection sociale » ou en « agriculture » sont considérée, en Communauté française, de par leurs contenus et leurs débouchés, comme des disciplines scientifiques. En effet, des cursus tels que médecine ou kinésithérapie (santé), vétérinaire ou ingénieur agronome (agriculture) sont également centrés sur une formation de base scientifique permettant l'accès à des emplois scientifiques ou technologiques. Ces cursus sont particulièrement prisés par les femmes.

Les étudiants ayant obtenu un doctorat avec thèse en 2005-2006, sont en revanche, comme le montre la figure 30.1b, proportionnellement, beaucoup plus nombreux dans les filières scientifiques correspondant au critère de référence européen. Les diplômés en « sciences » et en « ingénierie, industrie de transformation et production » représentent 39,1 % des diplômes délivrés à des femmes et 48,8 % de ceux délivrés à des hommes. En y ajoutant les diplômés en « santé et protection sociale » et ceux en « agriculture », la proportion de diplômés à caractère scientifique ou technologique dépasse les 70 % (hommes : 72,2 % ; femmes : 69,3 %). Ceci s'explique notamment par une offre plus importante de bourses de recherche (FRIA, FNRS) dans ces domaines.

La figure 30.2 montre qu'entre 2002-2003 et 2005-2006, le nombre de diplômés en mathématiques, sciences et technologies dans l'enseignement supérieur court est passé de 1 658 à 1 365, soit une diminution de 17,7 %. En revanche le nombre de diplômés en sciences et technologies dans l'enseignement supérieur long a augmenté de 6,3 % (2 830 en 2002-2003 et 3 008 en 2005-2006). Le nombre de doctorants diplômés dans ces matières ayant augmenté de 14,5 % (256 en 2002-2003 et 293 en 2005-2006), la diminution de diplômés en sciences et technologies entre 2002-2003 et 2005-2006 est de 1,6 % (78 diplômés). Dans l'enseignement supérieur court, le domaine d'études « santé et protection sociale » a augmenté de 18,8 % en quatre ans et dans l'enseignement supérieur long, le domaine d'études « éducation » a augmenté de 65 %.

Entre 2002-2003 et 2005-2006, tous domaines d'études confondus, la proportion de diplômés délivrés à des femmes est passée de 58,7 % à 59,9 %, alors que dans le même temps, la proportion de diplômés en sciences, mathématiques et technologie délivrés à des femmes est passée de 25,4 % à 23,6 %. En revanche, dans le domaine d'études « santé et protection sociale », par exemple, la proportion de femmes diplômées est passée de 73,3 % à 75,8 %.

Que ce soit dans le nombre de diplômés délivrés ou dans la réduction de l'écart hommes/femmes, la Communauté française ne s'inscrit pas dans le sens indiqué par le critère de référence européen.

1 Le niveau CITE 5B correspond, pour la Communauté française, à l'enseignement supérieur de type court (y compris artistique) ou au baccalauréat professionnalisant dans le processus de Bologne. Le niveau CITE 5A correspond à l'enseignement supérieur de type long (y compris artistique) et universitaire ou au master dans le processus de Bologne (y compris les diplômes de spécialisation ou complémentaires). Le niveau CITE 6 correspond au doctorat avec thèse.

2 La classification reprise ici est la classification en « grands groupes » de la CITE, premier niveau de la hiérarchie qui en compte trois. Le lecteur pourra trouver une description précise de cette classification sur le site www.uis.unesco.org

3 Sont pris en considération les graduats, les AESI, les diplômes d'assistant social,... ainsi que les diplômes de spécialisation (par exemple dans la catégorie « paramédicale »)

4 Sont pris en considération les licences, les diplômes d'ingénieur, de docteur en médecine et en médecine vétérinaire,... ainsi que les agrégations, DEA, DESS,...

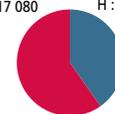
30.1 Répartition des diplômes de l'enseignement supérieur par domaine d'études – 2005-2006

Ingénierie, industrie de transformation et production Sciences Santé et protection sociale Agriculture Sciences sociales, commerce et droit Education Lettres et arts Services

a) Tous niveaux confondus



F : 17 080 H : 11 480

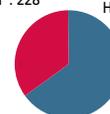


Sur les 11 480 diplômes délivrés à des hommes, 31,6 % le sont dans le domaine « sciences sociales, commerce et droit ».

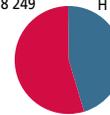
b) Par niveau d'études CITE (voir note n°1 page 66)



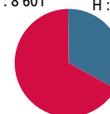
F : 228 H : 420



F : 8 249 H : 6 800



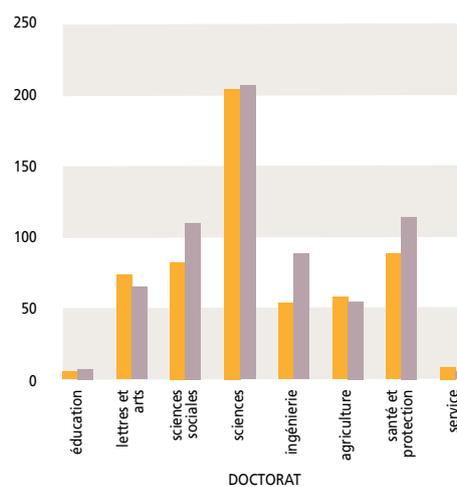
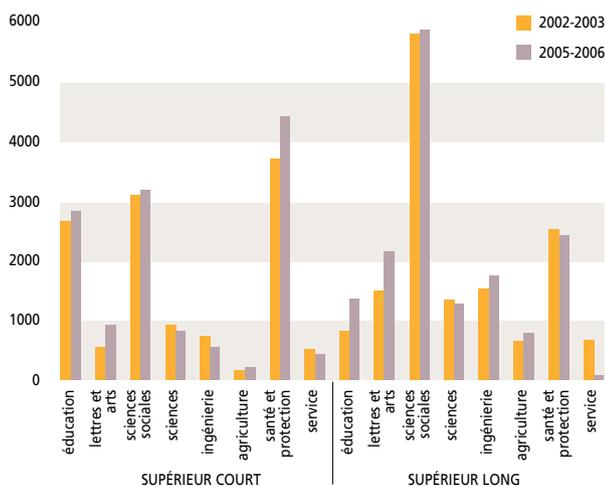
F : 8 601 H : 4 244



Sur les 6 800 diplômes délivrés à des hommes dans l'enseignement supérieur long, 35,4 % le sont dans le domaine « sciences sociales, commerce et droit ».

Source : base de données UOE pour la Communauté française

30.2 Évolution du nombre de diplômes par domaine d'études de 2002-2003 à 2005-2006



De 2002-2003 à 2005-2006, dans l'enseignement supérieur court le nombre de diplômes dans le domaine « éducation » est passé de 2 648 à 2 818.

Source : base de données UOE pour la Communauté française

31 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, on a observé par la suite une reprise des inscriptions. Cependant, l'année 2006-2007 semble indiquer un retournement de tendance avec une baisse de 3,4 % du nombre d'étudiants.

En 2006, 1 126 AESS et 2 818 graduats ont été délivrés, soit un nombre de diplômés encore en progression par rapport à l'année précédente; le nombre de nouveaux instituteurs primaires est toutefois en repli.

En dehors du taux de réussite de l'AESS apparemment en hausse au cours de ces trois dernières années, les taux de réussite sont en baisse dans l'ensemble des sections normales entre 2002-2003 et 2005-2006.

Dans la première moitié des années 1990, on a observé une croissance des inscriptions (figure 31.1) dans les différentes filières d'enseignement de la formation initiale des enseignants¹, à l'exception de la section normale technique moyenne, d'emblée extrêmement peu fréquentée et en baisse continue sur toute la période observée. Le total des inscriptions, toutes filières confondues, est ainsi passé de 14 169 étudiants en 1992-1993 à 17 308 étudiants en 1995-1996. Cette période 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, toutes filières confondues, 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, stigmatisée 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 la prévision d'une pénurie d'enseignants dans les années à venir – ont contribué au redressement du nombre d'inscriptions. Entre 2000-2001 et 2005-2006, le total des inscriptions dans les domaines de la formation initiale des enseignants est ainsi passé de 12 535 à 16 953 étudiants.

L'année 2006-2007 semble toutefois indiquer un retournement de tendance des inscriptions. En dehors des sections normales secondaire et technique moyenne, dont le nombre d'étudiants se maintient, les au-

tres domaines de formation voient les inscriptions se réduire par rapport à 2005-2006 : de 2 246 à 2 060 inscriptions en AESS, de 3 429 à 3 351 inscriptions en normale préscolaire et de 5 809 à 5 468 inscriptions en normale primaire.

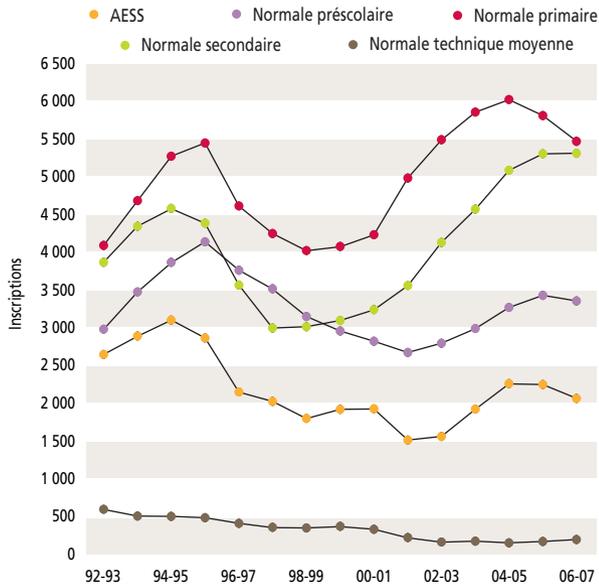
La figure 31.2 présente l'évolution des effectifs de 1^{re} année dans les sections normales entre 1992-1993 et 2006-2007. Cette représentation permet de capter d'une manière plus rapide les variations d'attractivité du domaine de la formation initiale des enseignants à travers l'entrée dans ses différentes filières. Ainsi, par exemple, si, entre 2004-2005 et 2005-2006, les effectifs totaux de la section normale préscolaire augmentaient encore, passant de 3 267 à 3 429 étudiants, les effectifs de 1^{re} année de cette même section, dans ce même temps, diminuaient déjà, passant de 1 639 à 1 620 étudiants.

L'observation des diplômes délivrés (figure 31.3) 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 d'AESS délivrés a été atteint en 1995 (1 309 AESS) et le maximum de graduats délivrés a été atteint en 1997 (3 308 graduats). En 2006, dernière année observée, 1 126 AESS et 2 818 graduats ont été délivrés, soit un nombre de diplômés encore en progression par rapport à l'année précédente, à l'exception du nombre d'instituteurs primaires en repli.

Enfin, la figure 31.4 s'intéresse aux taux de réussite, de redoublement et d'abandon – toutes années confondues – dans les sections normales, entre 2002-2003 et 2005-2006. On s'aperçoit ainsi que sur cette dernière période les taux de réussite sont en baisse de l'ordre de 5 % dans les principales filières (20 % en normale technique moyenne). Cette baisse des taux de réussite se traduit essentiellement par une augmentation des taux d'abandon et, dans une moindre mesure, par une augmentation des taux de redoublement. Par contre, le taux de réussite (apparent) en AESS est en hausse au cours de ces trois dernières années, si l'on compare le nombre d'inscriptions (figure 31.1) et le nombre de diplômés (figure 31.3).

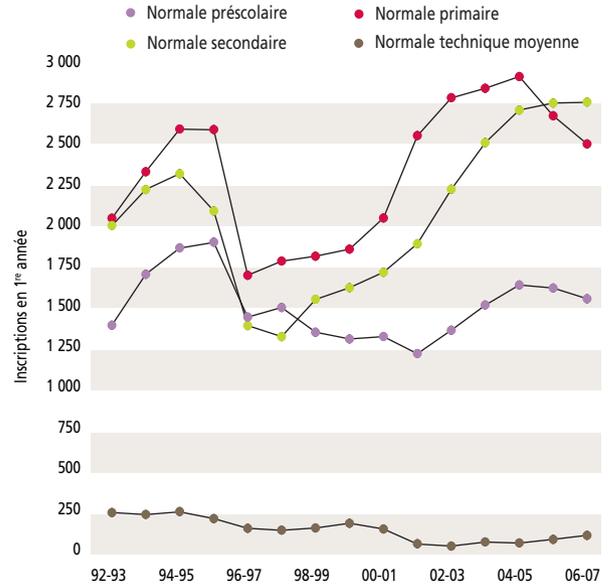
1 La formation initiale des enseignants en Communauté française relève de l'ensemble des institutions organisant l'enseignement supérieur. L'enseignement de niveau universitaire (les universités ainsi que les Hautes écoles et les écoles Supérieures des Arts organisant l'enseignement de type long) organise 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 agrégés 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 professionnelle.

31.1 Nombre total d'étudiants inscrits en AESS et en sections normales de 1992-1993 à 2006-2007



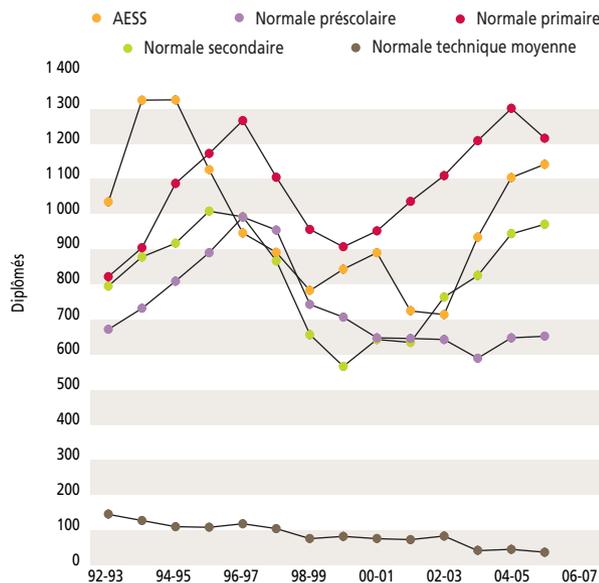
En 2006-2007, le nombre d'inscriptions dans la section normale primaire est de 5 468 étudiants alors que ce nombre était de 4 090 étudiants en 1992-1993 et 5 447 étudiants en 1995-1996.

31.2 Nombre d'étudiants inscrits en 1^{re} année des sections normales de 1992-1993 à 2006-2007



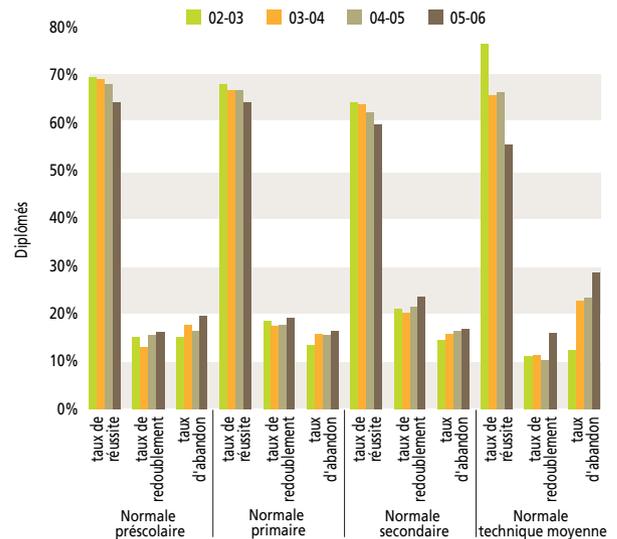
Entre 2004-2005 et 2006-2007, le nombre d'inscriptions en 1^{re} année dans la section normale primaire est passé de 2 902 étudiants à 2 494 étudiants.

31.3 Nombre de diplômes délivrés en AESS et dans les sections normales de 1992-1993 à 2005-2006 (en fin d'année académique)



En fin d'année 2005-2006, le nombre de diplômes d'instituteurs primaires délivrés est de 1 200; ce nombre était de 807 diplômés en 1992-1993 et 1 250 diplômés en 1996-1997.

31.4 Taux de réussite, de redoublement et d'abandon – toutes années confondues - dans les sections normales de 2002-2003 à 2005-2006 (en fin d'année académique)



En normale préscolaire, le taux de réussite, toutes années confondues, est passé de 69,7 % en 2002-2003 à 64,3 % en 2005-2006 tandis que le taux d'abandon passait de 15,2 % à 19,6 %.

De 1994-1995 à 2006-2007, la population enseignante, exprimée en équivalents temps-plein, est restée stable dans l'enseignement fondamental ordinaire et a chuté de 8 % dans l'enseignement secondaire ordinaire.

Le décret du 20/07/2005 portant sur l'amélioration de l'encadrement maternel et primaire apporte ses effets positifs sur l'encadrement dans la mesure où le ratio « élèves/enseignant » a diminué ces deux dernières années dans tous les réseaux au niveau de l'enseignement fondamental 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 32.1 et 32.3 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 32.2 et 32.4). 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 le nombre d'élèves par classe. D'abord, ce rapport n'intègre pas le fait que l'horaire d'un élève nécessite plus qu'un équivalent temps-plein d'enseignant, cette différence d'horaire pouvant sensiblement varier selon le niveau et la forme. Ensuite, la détermination du nombre d'équivalents temps-pleins n'est pas issue d'une relation linéaire construite sur le nombre d'élèves (attributions par palier), ce qui implique des situations assez différentes d'une structure à l'autre. Peut-être est-il également nécessaire de rappeler qu'une moyenne par niveau d'enseignement peut masquer une grande variabilité de cas de figure.

En ce qui concerne l'enseignement fondamental ordinaire, la figure 32.1 montre l'évolution du nombre d'enseignants (ETP) recensés par réseau, de 1994-1995 à 2006-2007. Tous réseaux confondus, ce nombre a augmenté de près de 2 %, passant de 31 040 à 31 700 ETP sur les années étudiées. En revanche, sur cette période, le réseau de la Communauté a connu une décroissance importante (-23 %) de son personnel enseignant. Ces mêmes effectifs ont très légèrement diminué dans le libre (-2 %) et ont augmenté dans l'officiel communal et provincial (+11 %). Pour ce niveau d'enseignement, la figure 32.2 met en regard l'évolution des enseignants (ETP) et celle des élèves, de 1994-1995 à 2006-2007. 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, les cours philosophiques n'interviennent pas de la même façon dans l'en-

seignement 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/enseignants. Depuis 2005-2006, une réduction continue du ratio « élèves/enseignant (ETP) » peut être observée. Celle-ci reflète un accroissement du nombre d'« équivalents temps-plein » à population scolaire stable et trouve certainement son explication dans le décret du 20/07/2005 portant sur l'amélioration de l'encadrement maternel et primaire.

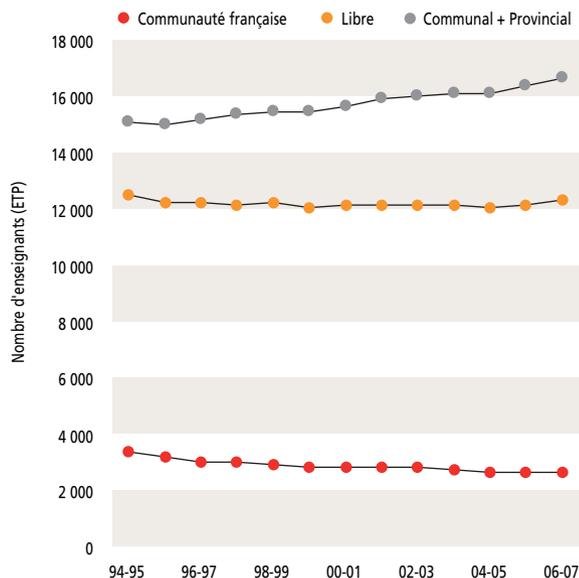
En ce qui concerne l'enseignement secondaire ordinaire, la figure 32.3 représente l'évolution du nombre d'enseignants (ETP) par réseau, de 1994-1995 à 2006-2007. Après les baisses importantes du nombre d'enseignants (de 40 229 à 30 019 ETP) enregistrées jusqu'en 1997-1998, on observe une croissance annuelle régulière dans les réseaux libre et officiel subventionné (respectivement +8,4 % et +6,5 % de 1997-1998 à 2006-2007), alors qu'une décroissance est observée dans le réseau de la Communauté française (-2,1 % de 1997-1998 à 2006-2007). La figure 32.4 compare l'évolution du nombre d'enseignants (ETP) à celle du nombre d'élèves pour ce niveau d'enseignement par réseau, de 1994-1995 à 2006-2007. Depuis 1997-1998, le ratio « élève/enseignant (ETP) » reste stable, indiquant une évolution du personnel en phase avec l'évolution de la population scolaire, globalement un accroissement de 5,3 % d'« équivalents temps-plein » pour un accroissement de 5,7 % de la population scolaire. Dans le réseau de la Communauté française, contrairement aux autres réseaux, la décroissance de 2,1 % « équivalents temps-plein » accompagne une diminution de seulement 0,2 % de la population scolaire. En 2006-2007, ce ratio se situe aux environs de 9 dans l'officiel et à 10 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. Une autre hypothèse, en ce qui concerne l'enseignement subventionné, est la part d'élèves plus importante dans les sections qualifiantes (cf. indicateur 4) qui bénéficient d'un taux d'encadrement plus favorable.

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, etc., qui ne représentent que 2 % du personnel qui n'a pas opté pour un départ anticipé à la retraite.

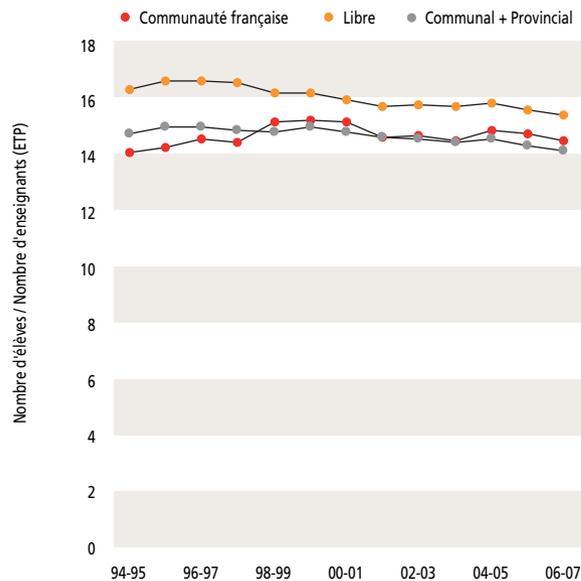
3 Ces mesures de fin de carrière sont des mises en disponibilité volontaires pour départ précédant la pension de retraite telles que le permettent les mesures des articles 7 à 10 de l'Arrêté Royal du 31 mars 1984.

32.1 Évolution du personnel enseignant (ETP) de l'enseignement fondamental ordinaire par réseau - Années 1994-1995 à 2006-2007



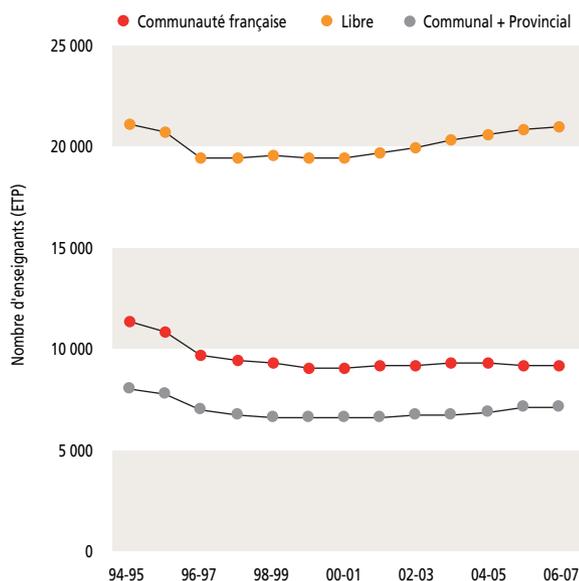
En 2006-2007, le nombre d'équivalents temps-plein du personnel enseignant s'élève à 2 634 dans le réseau de la Communauté française, 16 729 dans le réseau officiel subventionné « communal et provincial » et 12 336 dans le réseau libre subventionné.

32.2 Évolution du ratio « élèves/enseignants (ETP) » de l'enseignement fondamental ordinaire par réseau - Années 1994-1995 à 2006-2007



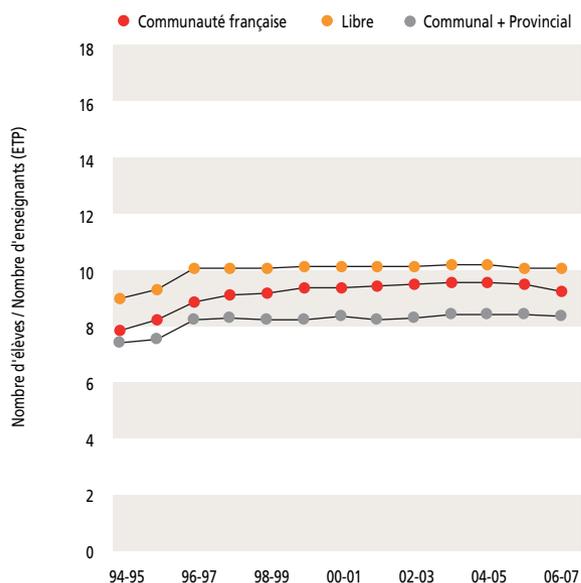
En 2006-2007, le ratio « élève/enseignants (ETP) » s'élève à 14,6 dans le réseau de la Communauté française, 14,3 dans le réseau officiel subventionné « communal et provincial » et 15,5 dans le réseau libre subventionné.

32.3 Évolution du personnel enseignant (ETP) de l'enseignement secondaire ordinaire par réseau - Années 1994-1995 à 2006-2007



En 2006-2007, le nombre d'équivalents temps-plein du personnel enseignant s'élève à 9 088 dans le réseau de la Communauté française, 7 018 dans le réseau officiel subventionné « communal et provincial » et 21 032 dans le réseau libre subventionné.

32.4 Évolution du ratio « élèves/enseignants (ETP) » de l'enseignement secondaire ordinaire par réseau - Années 1994-1995 à 2006-2007



En 2006-2007, le ratio « élèves/enseignants (ETP) » s'élève à 9,3 dans le réseau de la Communauté française, 8,5 dans le réseau officiel subventionné « communal et provincial » et 10,1 dans le réseau libre subventionné.

33 Âge des enseignants de l'enseignement fondamental et secondaire

En 2007, en termes d'âge moyen, le personnel enseignant du niveau fondamental ordinaire est 4 ans plus jeune que celui du niveau secondaire ordinaire.

Tous niveaux confondus, plus de la moitié des enseignants ont plus de 41 ans. 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, 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. Toutefois, les personnes ayant opté pour un départ anticipé à la retraite² ont été exclues des statistiques, leur choix étant irréversible.

La figure 33.1 compare l'âge³ moyen des enseignants de l'enseignement obligatoire (y compris le maternel) en 1992 et en 2007. 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 a diminué de 1 an 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 1 an dans le secondaire ordinaire et le spécialisé. Un vieillissement de 3 ans du personnel enseignant est observé au niveau secondaire ordinaire communal et de 4 ans dans l'enseignement spécialisé provincial. En 2007, tous réseaux confondus, l'âge moyen est de 39 ans au niveau fondamental ordinaire, de 43 ans au niveau secondaire ordinaire et de 41 ans dans l'enseignement spécialisé. De 1992 à 2007, seul l'âge moyen des enseignants du niveau secondaire ordinaire a augmenté (+2 ans).

La figure 33.2 représente l'évolution de la distribution par âge du personnel enseignant en 1992 et 2007 et met en évidence la tendance au vieillissement. En 1992, la moitié des enseignants considérés ont plus de 40 ans et atteint 41 ans en 2007. 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. Cette période se traduit par un pic de fréquences très importantes dans la distribution par âge établie en 1992. Cet afflux d'enseignants résulte de l'augmentation des effectifs scolaires combinée aux réformes structurelles engendrées par l'enseignement rénové à cette époque. Le vieillissement du corps enseignant est marqué par le déplacement à droite de ce mode sur la distribution des âges établie en 2007. Celle-ci met également en évidence un apport de jeunes enseignants. De même, le

creux observé dans la tranche des 38 à 42 ans en 2007 peut notamment s'expliquer par trois réformes introduites au début des années 90. Celles-ci ont affecté le mode de calcul du nombre de charges enseignantes, ont engendré la fusion d'écoles et 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 33.3 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 2006 avec les effectifs encore en activité âgés de « x+1 » années en 2007. 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 ans⁴. 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 respectivement 90 %, 79 % et 75 % aux niveaux fondamental ordinaire, secondaire ordinaire et spécialisé. Une grande majorité le fait avant 59 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 de femmes plus important au niveau fondamental ordinaire (cf. indicateur 34).

En moyenne, sur les dix ans à venir, environ 2 600 enseignants atteindront l'âge de 55 ans chaque année (fond: 800, sec: 1.600 et spécialisé: 200) et pourront opter pour un départ anticipé dans le cadre des mesures d'aménagement de fin de carrière. L'indicateur 31 montre que 3 944 personnes⁵ ayant suivi des formations pédagogiques de niveau supérieur de plein exercice ont été diplômées en 2006.

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, etc., qui ne représentent que 2 % du personnel qui n'a pas opté pour un départ anticipé à la retraite.

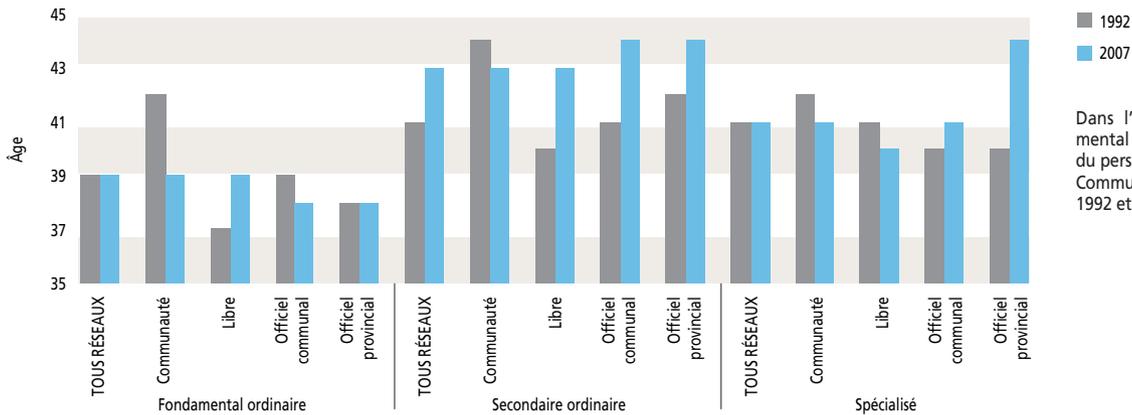
² Ces mesures de fin de carrière sont des mises en disponibilité volontaires pour départ précédant la pension de retraite que permettent les mesures des articles 7 à 10 de l'Arrêté Royal du 31 mars 1984.

³ L'âge considéré est celui atteint au 31 décembre 2007 pour l'année scolaire 2006-2007, soit, par exemple, 40 ans pour les personnes nées en 1967.

⁴ Sur le graphique, ils se retrouvent principalement à 56 ans car la collecte s'établit au 15-01-2007 et l'âge considéré est celui atteint au 31-12-2007.

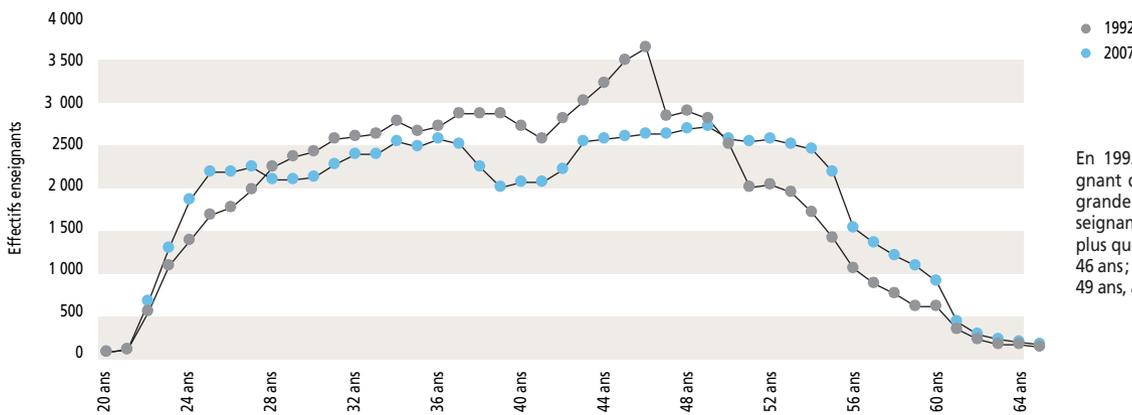
⁵ 1 838 diplômés des sections Normales préscolaire et primaire des Hautes Écoles, 980 diplômés des sections Normales secondaires des Hautes Écoles et 1 126 agrégés de l'enseignement secondaire supérieur.

33.1 Âge moyen du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire par réseau et par niveau et forme d'enseignement – Années 1992 et 2007



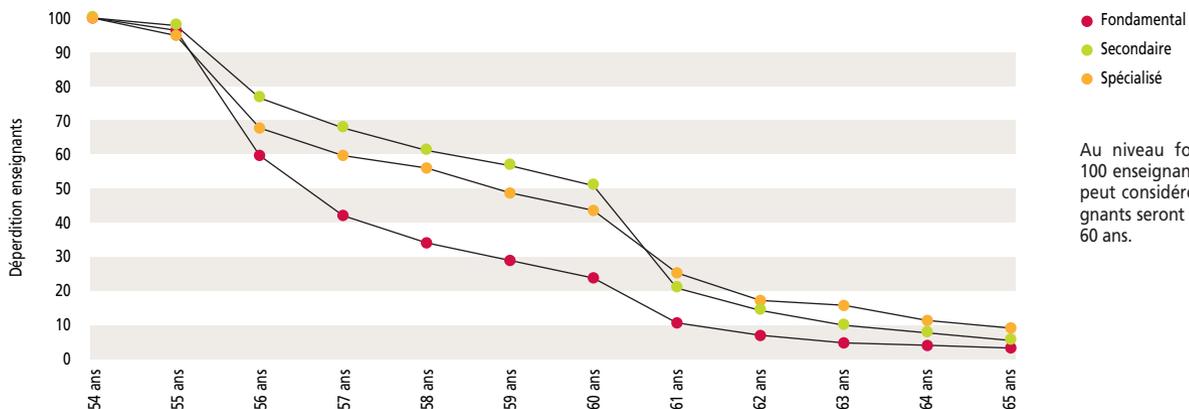
Dans l'enseignement fondamental ordinaire, l'âge moyen du personnel enseignant de la Communauté est de 42 ans en 1992 et de 39 ans en 2007.

33.2 Distribution par âge du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire – Années 1992 à 2007



En 1992, le personnel enseignant de 46 ans avait la plus grande fréquence: 3.665 enseignants. En 2007, ils ne sont plus que 2.620 enseignants de 46 ans; le mode se situe alors à 49 ans, avec 2.716 enseignants.

33.3 Déperdition du nombre d'enseignants à partir de 54 ans en base 100 – Année 2007



Au niveau fondamental, sur 100 enseignants de 54 ans, on peut considérer que 80 enseignants seront partis à l'âge de 60 ans.

En 2007, dans l'enseignement fondamental ordinaire, plus de 85 % des instituteurs sont des femmes; dans l'enseignement secondaire ordinaire, elles représentent plus de 60 % des enseignants et près de 67 % dans l'enseignement spécialisé.

La proportion de femmes diminue avec l'âge. Elles deviennent minoritaires à partir de 61 ans.

Au fil des années, l'enseignement se féminise de plus en plus.

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. Toutefois, les personnes ayant opté pour un départ² anticipé à la retraite ont été exclues des statistiques, leur choix étant irréversible.

La figure 34.1 présente l'évolution de la proportion de femmes dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire ainsi que dans l'enseignement spécialisé, de 1992 à 2007³. Il apparaît clairement que le taux de féminisation progresse, et ce, dans les mêmes proportions quel que soit le niveau ou la forme d'enseignement considéré.

L'enseignement fondamental ordinaire est le plus féminisé; en 2006-2007, la proportion de femmes y dépasse les 85 %. Ce taux se situe à plus de 60 % dans l'enseignement secondaire ordinaire et à près de 67 % 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 dans de nombreux autres systèmes scolaires européens.

La figure 34.2 représente l'évolution du taux de féminisation selon l'âge du personnel enseignant en 1992, 2006 et 2007. 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 2005-2006, la diminution du taux de féminisation s'articule autour de trois moments charnières: de 87 % à 22 ans, il n'est plus que de 65 % à 55 ans et chute à 34 % à 65 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 l'enseignement 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 presque 19 % de plus que les hommes à opter pour un départ anticipé à la retraite. Le troisième moment montre qu'après 60 ans, ce constat se poursuit puisque les femmes ont davantage tendance à partir à la retraite dès l'âge de 60 ans.

La figure 34.2 montre également que de 1992 à 2007, 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. En effet, le nombre d'enseignants travaillant à temps partiel a considérablement augmenté depuis 1992, 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. Les hommes ne semblent pas se tourner aussi aisément que les 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 fonction enseignante se caractérise par une féminisation croissante de l'enseignement et une réduction du temps de travail qui l'accompagne.

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, etc., qui ne représentent que 2 % du personnel qui n'a pas opté pour un départ anticipé à la retraite.

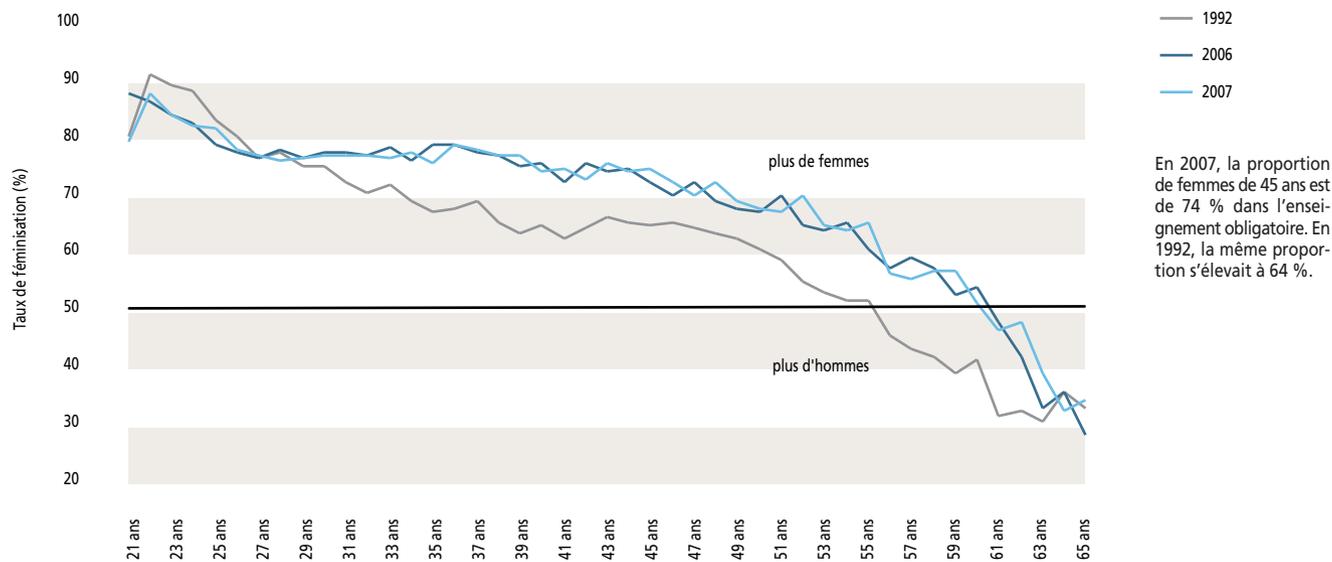
2 Ces mesures de fin de carrière sont des mises en disponibilité volontaires pour départ précédant la pension de retraite que permettent les mesures des articles 7 à 10 de l'Arrêté Royal du 31 mars 1984.

3 Les années de références choisies avant 2004 sont 1992, 1996 et 2002 parce qu'elles correspondent aux années de publication des annuaires statistiques.

34.1 Évolution du taux de féminisation du personnel enseignant de l'enseignement fondamental ordinaire, secondaire ordinaire et spécialisé - Années 1992 à 2007



34.2 Distribution par âges du taux de féminisation du personnel enseignant de l'enseignement obligatoire - Années 1992 à 2007



Sources

SOURCES COMMUNES

Concernant l'enseignement maternel, primaire, secondaire et supérieur non universitaire en Communauté française.

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

Service des Statistiques. *Annuaire statistiques*, 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 statistiques*, Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.

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

AGERS (DGE0 et DGENORS) et ETNIC, Service des Statistiques
<http://www.statistiques.cfwb.be/>

SOURCES SUPPLÉMENTAIRES PAR INDICATEUR

INDICATEUR 1

Institut national de Statistique, *Statistiques démographiques*, Bruxelles, Ministère des Affaires économiques, Direction générale Statistique et Information économique.

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

INDICATEUR 2

Institut national de Statistique, *Statistiques démographiques*, Bruxelles, Ministère des Affaires économiques, Direction générale Statistique et Information économique.
Conseil des recteurs francophones.

INDICATEUR 3

Ministère de la Communauté française (1997 à 2006). Regroupement économique des dépenses de la Communauté française.

INDICATEUR 6

Eurydice (2005). Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005. Luxembourg : office des publications officielles des Communautés européennes.

INDICATEUR 8

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 11

Briquet, R. (2006). *L'immersion linguistique*. Bruxelles : Labor.

INDICATEUR 20

Conseil des recteurs francophones.

INDICATEUR 22

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du Système éducatif (2008). *Évaluation externe non certificative. Mathématiques. 2^e année de l'enseignement primaire. Résultats et commentaires*. Bruxelles: Auteur.

INDICATEUR 23

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du Système éducatif (2008). *Évaluation externe non certificative. Mathématiques. 5^e année de l'enseignement primaire. Résultats et commentaires*. Bruxelles: Auteur.

INDICATEUR 24

Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Service général du Pilotage du Système éducatif (2008). *Évaluation externe non certificative. Mathématiques. 2^e année de l'enseignement secondaire. Résultats et commentaires*. Bruxelles: Auteur.

INDICATEUR 25

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

INDICATEUR 29

Conseil des recteurs francophones.

INDICATEUR 31

Beckers J., Jaspar S. et Voos M.-C. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Rapport présenté par la Communauté française dans le cadre de l'étude thématique de l'OCDE.

INDICATEURS 32, 33 ET 34

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

Cette publication ainsi que les précédentes peuvent être consultées 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, les membres du groupe du projet, les relecteurs ainsi que les membres de la Commission de Pilotage du système éducatif.

AUTEURS DES INDICATEURS

Ariane BAYE, Unité d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement de l'Université de Liège
Julien DANHIER, Service des Statistiques, ETNIC
Éric DENY, Service des Statistiques, ETNIC
Jean-Marie DUPIERREUX, Service des Statistiques, ETNIC
Hélène FASTERÉ, Service général du Pilotage du système éducatif
Béatrice GHAYE, Service général du Pilotage du système éducatif
Nathalie JAUNIAUX, Direction des Relations Internationales
Jean TAYMANS, Service des Statistiques, ETNIC

MEMBRES DU GROUPE DU PROJET

Emmanuel de PATOUL, Service « Développement », ETNIC
Jean-Marie DUPIERREUX, Service des Statistiques, ETNIC
Béatrice GHAYE, Service général du Pilotage du système éducatif
Martine HERPHELIN, Service général du Pilotage du système éducatif
Georges VANLOUBBEEK, Inspection de l'enseignement secondaire

RELECTEURS

André CAUSSIN, Inspection de l'enseignement spécialisé
Sébastien DELATTRE, Service général du Pilotage du système éducatif
Michel GEORIS, Service général du Pilotage du système éducatif
Lise-Anne HANSE, Direction générale de l'enseignement obligatoire
Nathalie JAUNIAUX, Direction des relations internationales
Chantal KAUFMANN, Direction générale de l'Enseignement non obligatoire et de la Recherche scientifique
Christian MONSEUR, Unité des Approches Quantitatives des Faits Educatifs de l'Université de Liège
Arlette VANDERKELEN, Inspection de l'enseignement fondamental
Georges VANLOUBBEEK, Inspection de l'enseignement secondaire

Service du médiateur de la Communauté française
Rue des Poissonniers 11-13/bte 7 - 1000 Bruxelles
Tél. 02/548.00.70 Fax 02/548.00.80
courrier@mediateurcf.be

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



www.enseignement.be

Téléphone vert de la Communauté française 0800/20.000