



Université de Mons - Hainaut

Pr Marc Demeuse  
Institut d'Administration Scolaire  
Méthodologie et Formation



Pr Christian Monseur  
Approche Quantitative des Faits Educatifs

**Etude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures  
visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et  
d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté  
française de Belgique**

*Rapport de recherche*

Etude réalisée dans le cadre de la priorité 9 « Non aux écoles ghettos » du Contrat pour l'École, à la demande et à destination du Gouvernement de la Communauté française de Belgique

Mars 2007

Marc Demeuse, Antoine Derobertmeasure, Nathanaël Friant, Thomas Herremans,  
Christian Monseur, Simon Uyttendaele, et Nathalie Verdale.



## Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>- 6 -</b>
<b>1<sup>ère</sup> PARTIE</b>	<b>- 13 -</b>
<b>ETAT DES LIEUX</b>	<b>- 13 -</b>
<b>Chapitre 1 : La fonction de régulation des « quasi-marchés » scolaires</b>	<b>- 14 -</b>
<b>1.1. Avant-propos</b>	<b>- 15 -</b>
<b>1.2. Des valeurs du système éducatif</b>	<b>- 16 -</b>
1.2.1. Des valeurs du système éducatif belge francophone	- 16 -
1.2.2. Le développement historique des autres valeurs	- 17 -
<b>1.3. Définition de la fonction de régulation d'un quasi-marché</b>	<b>- 18 -</b>
1.3.1. Quasi-marché scolaire	- 18 -
1.3.2. La régulation	- 21 -
1.3.3. La fonction de régulation d'un « quasi-marché » scolaire	- 22 -
<b>1.4. Evolution des modes de régulation</b>	<b>- 22 -</b>
<b>1.5. Evolution de la question du «quasi-marché de l'éducation » en Communauté française de Belgique</b>	<b>- 26 -</b>
<b>1.6. Incidence de ce mode de régulation</b>	<b>- 31 -</b>
<b>Chapitre 2 : Le financement actuel des établissements scolaires en Belgique francophone</b>	<b>- 33 -</b>
<b>2.1. Introduction au chapitre</b>	<b>- 34 -</b>
<b>2.2. Les quatre composantes des modes de financement des établissements</b>	<b>- 34 -</b>
<b>2.3. Les dotations de fonctionnement</b>	<b>- 36 -</b>
2.3.1. Composante 1	- 36 -
2.3.2. Composantes 3 et 4	- 36 -
<b>2.4. Le calcul de l'encadrement</b>	<b>- 36 -</b>
2.4.1. Le mode général de calcul de l'encadrement fait la part belle à la composante 1 (BSA)	- 36 -
<b>2.5. Des ajouts variés à la formule : la composante 3 (SEN)</b>	<b>- 46 -</b>
<b>2.6. En résumé : les quatre composantes au sein du mode de financement des établissements en Communauté française de Belgique</b>	<b>- 52 -</b>
<b>Chapitre 3 : - Etat des lieux des ségrégations scolaires en œuvre dans le système éducatif de la Communauté française</b>	<b>- 53 -</b>
<b>3.1. À propos de l'indice socio-économique</b>	<b>- 56 -</b>
<b>3.1. Des ségrégations liées aux caractéristiques individuelles...</b>	<b>- 58 -</b>
3.1.1. Les ségrégations liées à l'indice socio-économique	- 58 -
3.1.2. Les ségrégations liées au genre	- 59 -

3.1.3. Les ségrégations résidentielles _____	- 59 -
<b>3.2. ... Mais aussi des ségrégations académiques et/ou scolaires _____</b>	<b>- 61 -</b>
3.2.1. Les ségrégations scolaires liées aux filières de l'enseignement _____	- 61 -
3.2.2. Les ségrégations scolaires liées aux établissements _____	- 66 -
3.2.3. Les ségrégations scolaires liées à la classe _____	- 84 -
3.2.4. Eléments de synthèse _____	- 86 -
3.2.4. La carte d'identité comme outil de pilotage pour les établissements _____	- 90 -
<b>2<sup>ème</sup> PARTIE _____</b>	<b>- 93 -</b>
<b>PISTES D'ACTION POUR LUTTER CONTRE LES ECOLES GHETTOS _____</b>	<b>- 93 -</b>
2.1. Les formules de financement _____	- 94 -
2.2 - Le lissage du calcul des financements pour une période pluriannuelle _____	- 104 -
2.3. La gestion des populations scolaires _____	- 109 -
<b>3<sup>ème</sup> PARTIE _____</b>	<b>- 127 -</b>
<b>OPERATIONNALISATION ET SIMULATIONS DANS LE CADRE DU SYSTÈME EDUCATIF BELGE FRANCOPHONE _____</b>	<b>- 127 -</b>
<b>Chapitre 1: Formules de financement et indicateurs _____</b>	<b>- 128 -</b>
1.1. L'application des formules de financement au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique _____	- 129 -
<b>Chapitre 2 : un simulateur pour aider à prendre des décisions politiques _____</b>	<b>- 135 -</b>
2.1. Introduction _____	- 136 -
2.2. La logique de la pondération du simulateur _____	- 138 -
<b>Chapitre 3 : Simulations _____</b>	<b>- 143 -</b>
3.1. Introduction _____	- 144 -
3.2. Enseignement primaire _____	- 145 -
3.2.2. Pondération du capital-périodes en fonction du SES des établissements _____	- 145 -
3.2.3. Pondération en fonction de l'indice d'évolution du SES _____	- 151 -
3.2.3. Pondération combinée du SES et de l'évolution du SES _____	- 152 -
3.3. Enseignement secondaire _____	- 155 -
3.3.1. Pondération du capital-périodes en fonction du SES des établissements _____	- 155 -
3.3.2. Pondération en fonction de l'indice d'évolution du SES _____	- 157 -
3.3.3. Pondération combinée du SES et de l'évolution du SES _____	- 159 -
3.4. Conclusion des simulations de pondération du calcul de l'encadrement _____	- 161 -
3.5. Le lissage du calcul de l'encadrement : simulations _____	- 162 -
3.5.1. Diverses méthodes de lissage _____	- 162 -
3.5.2. Conclusions des simulations de lissage du calcul de l'encadrement _____	- 180 -

<b>CONCLUSIONS</b>	<b>- 181 -</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>- 185 -</b>
<b>Articles et documents scientifiques</b>	<b>- 186 -</b>
<b>Références légales et documents à caractère officiel</b>	<b>- 193 -</b>
<b>Références URL des bases de données</b>	<b>- 195 -</b>
<b>Annexes</b>	<b>- 196 -</b>
<b>ANNEXE 1 : Description et utilisation des tables de données reçues</b>	<b>- 197 -</b>
<b>ANNEXE 2 : Description des cartes d'identités et code-book des fichiers de données</b>	<b>- 201 -</b>
<b>ANNEXE 3 : guide d'utilisation du simulateur</b>	<b>- 212 -</b>

## **Introduction**

Le Contrat pour l'école a défini un ensemble de dix priorités. Par le biais de la priorité 9, le Gouvernement entend mettre sur pied de réels moyens de lutte contre le phénomène d' « écoles ghettos ». Dans ce cadre, une équipe interuniversitaire s'est vu confier la tâche de concevoir une meilleure répartition, au sein des établissements scolaires de la Communauté Française de Belgique, de l'effort d'éducation et des moyens publics.

Dans cette optique, la question de l'hétérogénéité, de la mixité des publics scolaires apparaît comme une préoccupation consubstantielle de la réflexion menée par l'équipe interuniversitaire. De manière générale, la conception de l'hétérogénéité se situe sur un continuum dont les bornes peuvent être définies de la sorte : soit « *l'hétérogénéité des populations est une donnée naturelle défavorable aux performances du système* », soit, à l'inverse, l'hétérogénéité apparaît comme « *une richesse naturelle* » (Demeuse & Monseur, 2001). Ces conceptions opposées se traduisent, tantôt par une organisation scolaire qui réduit l'hétérogénéité au sein des groupes classes, tantôt par une organisation scolaire qui préserve, dans les classes, une mixité du public étudiant.

Aussi, puisque « *les établissements scolaires participent à la construction de la ségrégation* » (Van Zanten & Ball, 2003 ; Grisay, 2006) à travers un certain nombre de pratiques, plus ou moins affichées, telles que l'attraction de certains « types » d'élèves ou la sélection à l'entrée (Delvaux & Van Zanten, 2004), il convient d'opposer ces pratiques à la volonté politique actuelle, aux résultats des travaux menés par les scientifiques et aux principes éthiques tels que le « vivre ensemble ».

Dans le domaine, les politiques de promotion du métissage des publics scolaires en Communauté française de Belgique peuvent être illustrées par quelques étapes clefs.

En 1995, avec le décret relatif à la promotion d'une « **Ecole de la réussite** », la Communauté française met l'accent sur la nécessité d'organiser une école au sein de laquelle l'apprenant évoluerait « *de manière continue, à son rythme et sans redoublement systématique* ». Cette opposition à la pratique systématique du redoublement qui, en augmentant le différentiel de résultats entre les élèves forts et faibles, favorise la formation de classes homogènes (Crahay, 1996 ; Draelants, 2006), est un premier pas.

Par la suite, le **décret « Missions »** (1997), notamment par le biais de l'article 15, met l'accent sur une « *démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves* ». Cette focalisation sur la pratique enseignante est une avancée supplémentaire dans la

conception de la mixité scolaire : au-delà d’être simplement reconnue comme un état de fait, une incitation forte à la gestion d’un groupe-classe composite est ainsi posée.

Le **Contrat Stratégique pour l’Education** et le **Contrat pour l’Ecole** (2005) soulignent encore la nécessité d’une approche « macro » de la problématique de l’hétérogénéité, considérant que tout ne peut se jouer au niveau de la salle de classe.

Le Contrat Stratégique pour l’Education indique clairement, dans son objectif 4 : « Favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière », cette volonté de brasser les publics scolaires.

La même année, le Contrat pour l’Ecole dénonce le phénomène de la ségrégation entraînant des situations jugées inacceptables : « *les moins bons côtoient les moins bons (...) certains établissements concentrent tous les problèmes ...* ». Pour faire face à cette réalité, un ensemble de mesures, directives et orientations est ainsi mis en œuvre par le biais de différents objectifs et priorités.

L’objectif 4 (« *favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière* »), l’objectif 5 (« *mise sur pied d’égalité les différentes filières d’enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif* ») et la priorité 9 (« *non aux écoles ghettos* ») du Contrat pour l’Ecole sont orientés dans une même direction. Que ce soit par l’encouragement à la mixité sociale et culturelle, par la lutte contre le phénomène de relégation, de toboggan entre les différentes filières d’enseignement ou par le combat des ségrégations liées à l’indice socio-économique tous trois défendent la même finalité : une école plus juste.

Finalement, et par un retour au niveau micro, le contenu de la priorité 5, s’intéressant à la formation initiale et continuée des enseignants, se centre sur : « *la détection rapide des difficultés d’apprentissages, la remédiation, la maîtrise des apprentissages de base, gestion des groupes hétérogènes,...* ». Cette intention politique concernant les enseignants, tout aussi bien au niveau de la formation « initiale » que de la formation continuée, démontre, par l’attention portée à la nécessité de formation aux pratiques de remédiation et à la gestion de groupes hétérogènes, la volonté de faire de la mixité des classes une réalité.

D’un strict point de vue de l’organisation de l’enseignement, des mesures gouvernementales visent également à favoriser le « vivre ensemble ». Au niveau de l’enseignement secondaire, la

loi<sup>1</sup> stipule, depuis 1997, que « *l'enseignement secondaire de plein exercice est commun à tous les élèves pour les deux premières années* ». Le premier degré commun qui vise la maîtrise des socles de compétences, permet ainsi, jusqu'à l'âge théorique de 14 ans, de regrouper, dans un espace commun, des élèves d'horizons et de futurs différents.

Les orientations définies par le politique quant à l'hétérogénéité scolaire s'articulent également au discours scientifique. Du controversé « rapport Coleman », réalisé durant les années 60, qui concluait à un très faible impact de l'école sur les apprentissages de l'élève une fois « *l'effet du background culturel et scolaire* » contrôlé (Dumay, 2004), au développement, quelque vingt ans plus tard, d'une conception de la *school effectiveness* défendant la thèse selon laquelle l'établissement scolaire peut avoir un effet significatif sur les apprentissages réalisés par les écoliers qu'il accueille, les préoccupations actuelles interrogent la capacité de l'école à être « juste et efficace » (Demeuse & al., 2005 ; Crahay 2000).

Dans ce contexte, il est indéniable que les élèves jouent, les uns pour les autres, un rôle important, notamment dans le processus d'apprentissage. Ce constat, désigné par le concept d'« effet de pairs », traduit « *la capacité d'un élève à apprendre, à se développer, et progresser au cours d'une année scolaire, celle-ci étant directement affectée par les caractéristiques et les comportements de ses camarades de classe et d'école* » (Vandenberghe, 1998).

Selon Vandenberghe (1998), favoriser le mélange, la déségrégation, constitue un bien collectif (Duru-Bellat & Meuret, 2001). Ces recherches plaident pour la prise en compte de ces effets de pairs, au-delà même des caractéristiques ou des pratiques enseignantes. Slavin, à travers son projet *Success for All*, souligne également l'idée de déségrégation à travers le concept de *neverstreaming*<sup>2</sup> (Demeuse & Denooz, 2001). Beaucoup de recherches ayant étudié l'effet de la composition du public scolaire abordent également l'importance de la mixité des publics scolaires au niveau de la classe.

Cette articulation à deux niveaux (établissements et classes) s'avère importante : une école accueillant des populations scolaires hétérogènes peut, en effet, engendrer des ségrégations *intra muros* par la constitution de classes homogènes. Cette ségrégation « interne », conduisant à la création de classes ghettos, répond souvent aux logiques de concurrence entre écoles, elles-mêmes couplées à une pression parentale sur les chefs d'établissement (Van Zanten, 2001 ; Reay,

---

<sup>1</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997)

1998 cité par Dupriez & Draelants, 2003).

Ce lien, ce basculement entre école/classe ghetto est illustré, notamment pas la situation américaine : « *aux Etats-Unis, en 1965, le pourcentage de variance expliqué par l'école était de 35 % (rapport Coleman). Pour réduire ces disparités, un système comparable à la carte scolaire en France a été instauré. Si en 1985 (SIMS<sup>3</sup>), les disparités entre établissements scolaires ne sont plus que de 8%, le pourcentage de variance entre classes à l'intérieur des écoles s'élève à 47 %* » (Demeuse, Monseur, Andrianne & Fagnant, 1998).

Cette nécessaire déségrégation fait pourtant encore débat parmi les praticiens (Dupriez & Draelants, 2003). La classe homogène, ou classe de niveau, qui traduit une forme de ségrégation académique, se caractérise par le niveau scolaire relativement proche des élèves réunis dans le groupe. L'idée de base de cette conception de la classe est qu'une telle réunion d'élèves permettrait d'offrir une instruction plus efficace en s'adaptant au niveau de chacun, celui-ci étant aussi semblable que possible (Dupriez et Draelants, 2003). Dans cette perspective, le professeur n'aurait pas le souci de différencier son action et pourrait, au contraire, établir un enseignement « sur mesure » pour l'ensemble de la classe sans qu'aucun ne soit entravé dans son apprentissage par la présence d'étudiants plus ou moins performants que lui. En lien avec la théorie des organisations, la création d'éléments « semblables » (en l'occurrence, les classes homogènes), au cœur de la diversité, peut se comprendre comme un système, une volonté explicite visant à favoriser les pôles d'efficacité et de productivité (Dupriez & Draelants, 2003). Malheureusement, du point de vue de la pratique enseignante, Van Zanten et Ball (2003) ont démontré que « *dans les classes de bas niveau, les enseignants ont tendance à réduire leurs exigences et à effectuer un déplacement de celles-ci : plus d'improvisation que de planification, moins d'accent sur les résultats...* ». Cette similitude postulée s'avère également illusoire. Chaque élève s'avère très rapidement posséder à des degrés divers les compétences jugées au départ très proches. Le refus de prendre en compte celles-ci au profit d'une pratique unique et non différenciée amène alors la création de groupes de plus en plus différenciés et induit la nécessité de recourir à de nouveaux mécanismes de ségrégation, comme le redoublement pour les élèves jugés les moins aptes, par rapport à leurs condisciples. Grisay (2006) souligne également le côté paradoxal de cette réalité, en totale opposition avec le principe d'équité de l'éducation. En plus d'affaiblir le concept de différence, l'organisation de classe de niveaux, dont « *il ne faut espérer que peu de profit* » (Crahay, 2000), favorise « *une différenciation précoce du curriculum officiel et implanté* »

---

<sup>2</sup> non-ségrégation en français

<sup>3</sup> Second International Mathematics Study

(Burstein, 1993, cité par Demeuse & al. 2001). En termes d'efficacité, Dupriez et Vandenberghe (2004) démontrent par ailleurs qu'« *au plus les groupes classes se différencient par leur composition, au plus les différences de scores entre élèves ont tendance à s'accroître* »

A l'inverse, la composition hétérogène des classes, privilégiant l'effet de pairs, comporte un intérêt très grand pour les plus faibles tandis que les meilleurs ne sont que très peu affectés (Duru-Bellat, 2006 ; Demeuse & Monseur, 2001).

Un autre argument de poids semble plaider en faveur de la mixité sociale. Il s'agit d'une réflexion sur la dimension éthique de l'enseignement. Cette approche revient à questionner les conceptions fondamentales suivantes : quel est le rôle de l'école ? à quelle société doit-elle former ? quel statut conférer à la différence ?... Comme Grollet (2005), nous prenons l'option de défendre la conception d'une école favorisant la rencontre de l'altérité, le « vivre ensemble » tel que le recommande le Contrat Stratégique pour l'Education, en accord avec le principe selon lequel « *le choc des personnalités, des cultures et des idées fait naître le débat, entre acteurs épris de tolérance ou d'altérité. Et c'est ce choc de personnalités, de cultures et d'idées qui peut déboucher sur un progrès* ».

Cette conception de l'Ecole s'appuie également sur le principe du métissage qui « *plutôt que d'éliminer la différence culturelle par des "melting pots" ou de la pétrifier par des schémas séparatistes, est une exemplification de l'unité dans la différence* » (Wieviorka, 2001). Cette position souligne l'importance de défendre l'idée selon laquelle « *si des élèves vivent dans des classes et des écoles homogènes du point de vue de la composition sociale et ethnique, on peut craindre qu'adultes ils éprouvent des difficultés à s'épanouir dans la société multiculturelle qui sera assurément la leur* » (Crahay, 2000). Aussi, « *la meilleure école est celle qui fait vivre ensemble les individus les plus divers. Moins l'école sera homogène socialement et culturellement, mieux elle remplira son rôle d'éveil des personnalités* » (Touraine, 1995 cité par Crahay, 2000).

Inscrite dans cette conception, l'équipe interuniversitaire, sur la base de la commande gouvernementale, a entamé une réflexion quant à une meilleure répartition, au sein des établissements scolaires de la Communauté française de Belgique, de l'effort d'éducation et des moyens publics afin de favoriser l'éclosion, au niveau de l'établissement scolaire, de politiques d'hétérogénéisation du public scolaire. D'un point de vue opérationnel, la question centrale du projet consiste à examiner la manière dont il serait possible de prendre en compte, dans l'attribution du « capital-périodes » ou du « nombre total de périodes professeurs » (NTPP), la

composition de la population de chaque établissement de manière à inciter au maximum à la mixité sociale et à la déségrégation académique.

Dans ce cadre, et sur la base d'une présentation d'un état des lieux du système éducatif de la Communauté française en termes de ségrégation, les chercheurs proposeront, en tant qu'outils de pilotage, et en fonction d'indicateurs pertinents, une « carte d'identité » de chaque établissement scolaire permettant, pour chacun d'eux, de mieux en connaître les caractéristiques.

Au-delà de la description des établissements, étape préalable s'il en est, les « formules généralisées d'attribution des moyens en fonction des besoins » seront étudiées comme une piste possible. Au départ des travaux de Ross et Levacic (1999) dans ce domaine, le rapport examinera de manière concrète la possibilité de mise en œuvre en Communauté française, de ces outils. Le rapport présentera le simulateur de financement des établissements scolaires qui a été mis au point dans le cadre de cette recherche. Ce simulateur permet, d'une part, de recalculer le financement actuel des établissements scolaires, après clarification des formules de calcul effectivement mobilisées et, d'autre part, d'offrir aux décideurs politiques, sur la base d'indicateurs retenus, la possibilité de visualiser l'impact de nouvelles mesures de financement, tant pour les écoles que pour le système éducatif belge francophone. L'idée centrale, dans cette démarche, est de permettre aux responsables du système d'opérer des choix en toute connaissance de cause et d'unifier les différents programmes de financement (discriminations positives, différenciations positives...).

Pour conclure, le rapport apportera des éléments de réponse aux deux thèses annexes de cette étude ; à savoir, présenter l'intérêt et l'efficacité de la mise en œuvre de deux modes « alternatifs » de régulations des flux scolaires : d'une part, l'annonce, par les établissements, du nombre de places disponibles ; d'autre part, le lissage, sur plusieurs années, du financement des établissements scolaires.

**1<sup>ère</sup> PARTIE**  
**ETAT DES LIEUX**

***Chapitre 1 : La fonction de régulation des « quasi-marchés » scolaires***

L'une des étapes initiales, dans ce projet, a été de dresser un « état des lieux » du système éducatif en Communauté française de Belgique. Il est ainsi apparu que l'une des caractéristiques essentielles de celui-ci est la présence d'une logique de quasi-marché scolaire (Vandenberghe, 1998 ; Vandenberghe, 2000 ; Vandenberghe, 2001 ; Maroy & Dupriez, 2000 ; Duru-Bellat & Meuret, 2001). Une interrogation sur la fonction de régulation d'un quasi-marché scolaire a été entreprise.

En abordant le quasi-marché éducatif sous l'angle de la régulation, il est important de rester attentif au fait suivant : *« on peut utiliser des modélisations de régulation construites dans le cadre de l'administration, il faut le faire en sachant qu'il n'y a pas de modèles purs de la régulation, mais des combinaisons particulières de mécanisme de régulation à géométrie variable (...) La combinaison entre différentes formes de contrôle, d'évaluation externe et d'auto-évaluation et d'éléments de marché assument des configurations différentes dans chaque pays en fonction des jeux de pouvoir et aussi des contraintes historiques et des caractéristiques culturelles »* (Bettencourt, 2002).

La régulation des systèmes scolaires est une constante de chaque état dont les fondements remontent, dans la plupart des cas, à la création de l'état lui-même. Peu à peu, en Europe, l'Etat-nation qui se met en place va s'orienter, selon Maroy (2005), vers un nouveau modèle de gestion dénommé Etat-évaluateur pour lequel des caractéristiques communes sont relevées : une autonomisation des établissements scolaires, une propension à l'évaluation externe, une emphase du choix parental ...

C'est dans ce contexte que *« les transformations des marchés et des manières de produire trouvent des affinités avec les changements culturels de la postmodernité (Ball, 1998) (...) il faut comprendre la demande sociale pour davantage de diversifications des « parcours éducatifs », une demande d'une éducation personnalisée qui corresponde à la personnalité de chacun »* (Maroy, 2005). Cette demande d'individualisation de l'enseignement, par son lien évident avec l'offre de formation des établissements scolaires, s'inscrit dans le champ de la problématique de la fonction de régulation des quasi-marchés scolaires.

## 1.2. Des valeurs du système éducatif

Swanson et King (1997) ont développé un cadre d'analyse des systèmes éducatifs décrivant cinq valeurs : liberté et choix, égalité, fraternité, efficacité et croissance économique. Selon ces auteurs, la valeur de liberté est classique, mais elle peut se manifester de différentes manières dans les politiques éducatives. Elle se manifeste, notamment, par un libre choix des établissements et par une diversité de types d'écoles et de programmes. Cette valeur peut être prônée pour elle-même, mais également comme argument en faveur de l'amélioration de la qualité de l'offre éducative. Les valeurs d'égalité et de fraternité manifestent l'intention de traiter chaque personne de la même manière. On peut y distinguer le principe d'équité horizontale, qui signifie que tous les élèves d'un système scolaire doivent recevoir le même montant de ressources, quelle que soit l'école qu'ils fréquentent, et l'équité verticale, qui admet un traitement différent en fonction des besoins des élèves (Ross et Levacic, 1999). La valeur d'efficacité manifeste l'intention de maximiser les outputs de l'éducation (résultats aux évaluations internes et externes), en minimisant les inputs (les coûts). Enfin la valeur « croissance économique » se traduit par le fait que, selon la théorie du capital humain, tous les citoyens d'une nation doivent avoir un certain niveau d'aptitudes et de connaissances pour constituer une force de travail performante et flexible.

### *1.2.1. Des valeurs du système éducatif belge francophone*

Il peut être utile de repérer les valeurs les plus prégnantes en Communauté française de Belgique, notamment parce qu'elles ont une influence prépondérante sur le type de formule de financement des établissements scolaires utilisés (Ross & Levacic, 1999). Dès sa naissance, la Belgique inscrit le principe de liberté d'enseignement à la Constitution. Selon Grootaers (1998), cette liberté d'enseignement induit deux interprétations : d'une part, la liberté pour les familles de choisir l'enseignement qui leur convient, de l'autre la liberté d'initiative laissée aux particuliers et aux pouvoirs publics locaux de mettre sur pied des institutions d'enseignement. Ce principe de liberté d'enseignement conduit l'Etat à accorder, à tous les établissements, qu'ils soient organisés par les pouvoirs publics ou privés, les mêmes subsides.

### 1.2.2. Le développement historique des autres valeurs

L'accent mis sur la valeur de liberté se marque au détriment des autres, notamment de l'égalité et de la fraternité, au travers les phénomènes de ségrégation scolaire conséquence des choix des familles (Ross & Levacic, 1999) et de la seule régulation par le marché. Cependant, on peut observer, un développement des valeurs d'égalité et de fraternité tout au long de l'histoire de l'éducation en Belgique francophone.

Selon Grootaers (1998), ce développement est passé par cinq étapes essentielles depuis l'indépendance de la Belgique en 1830 jusqu'à l'époque actuelle. La première étape (1830-1918) marque la massification de l'instruction élémentaire, d'abord sous l'impulsion de la valeur « croissance économique ». C'est encore cette valeur qui caractérise la seconde étape décrite par Grootaers, et qualifiée de « promotion des meilleurs » (1918-1945). Le souci est alors méritocratique et des mécanismes de repêchage des meilleurs éléments sont mis en place. Avec la troisième étape, correspondant à la massification de l'enseignement secondaire (1945-1960), et plus encore avec la quatrième étape, correspondant au souci d'égalité des chances (1960-1975), les valeurs d'égalité et de fraternité commencent à être soulignées. Enfin, la cinquième étape qui s'étend jusqu'à nos jours correspond à la marche vers l'égalité des résultats. Les valeurs d'égalité et de fraternité prennent une place de plus en plus importante et notamment la composante d'équité verticale (un traitement différent en fonction des besoins des élèves).

Depuis le décret « Missions »<sup>4</sup> (1997), l'idéal de l'égalité des résultats est prôné, en visant notamment à garantir des objectifs minimaux communs à tous pour une participation de chacun à la société (Grootaers, 1998). De même, la politique des discriminations positives instaurée en 1998 est un moyen de poursuivre l'équité, en affectant un budget plus élevé à certains établissements accueillant des élèves issus des milieux sociaux les moins favorisés. En ce sens, le système scolaire de la Belgique francophone inclut un principe d'équité comme égalité des acquis et des résultats sociaux, intégrant l'école dans un principe, l'émancipation sociale, qui la dépasse (Demeuse et Baye, 2005). Tout en posant la liberté de choix d'établissement comme une liberté fondamentale, et donc indiscutable, la société considère aujourd'hui l'école comme un outil d'émancipation sociale « *qui doit permettre à chacun de rebattre les cartes qui lui auraient été données à la naissance et d'occuper une certaine position dans la société, indépendamment de celle de ses parents* » (Demeuse, 2002).

---

<sup>4</sup> Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et les objectifs propres à les atteindre, baptisé Décret « Missions ».

### 1.3. Définition de la fonction de régulation d'un quasi-marché

#### 1.3.1. Quasi-marché scolaire

Le terme « marché » peut se comprendre comme « *l'ensemble des offres et des demandes concernant une catégorie (ou un ensemble) de biens, de services ou de capitaux (...) Ensemble des conditions qui caractérisent la production et la commercialisation d'un produit, d'un service dans un pays, une zone géographique donnée* » (Petit Robert, 2005).

Une première approche pourrait résider dans l'application stricte de la logique de marché au monde scolaire : l'école doit alors « *être libérée de l'Etat et gérée comme une entreprise, dans un système de concurrence où la satisfaction du consommateur décide de sa rentabilité et de son efficacité. Il introduit la compétition entre écoles et régule la qualité du fonctionnement du système éducatif. Dans cette optique, définir et contrôler des normes de qualité c'est évaluer les critères d'allocation de ressources, créer un référentiel de compétitivité, instituer une sélection par les consommateurs* » (Barroso, 2000).

Cette approche libérale du monde de l'enseignement est supportée par des économistes de la lignée d'Adam Smith qui voient dans cette méthode une solution à la régulation de la société (Duru-Bellat & Meuret, 2001).

L'idée du « marché parfait » peut être résumée de la manière suivante : une abondance de producteurs dont la conséquence directe est une totale absence d'influence sur le prix appliqué. L'information à l'intérieur de ce marché est « transparente » : c'est-à-dire que vendeurs et acheteurs connaissent les conditions du marché ainsi que son avenir ; ce qui leur permet de pouvoir anticiper le plus judicieusement possible les changements. Ce type de marché empêche donc la notion de profit et de bénéfice puisque le coût marginal, à savoir, la variation du coût total due à la production d'une unité supplémentaire (Paul, 2007), est égal au coût moyen, c'est-à-dire, le coût par élève (Paul, 2007).

L'idée même du marché dans la sphère « publique » insiste sur deux points majeurs : la liberté d'un consommateur et l'autonomie d'un producteur. Cependant, le marché scolaire ne peut pas être totalement assimilé au modèle « classique » économique car les établissements scolaires ne peuvent ni concourir à une maximalisation de leur profit, ni totalement dépendre d'une autorité

privée (Duru-Bellat & Meuret, 2001). De plus, l'obligation scolaire confère une clientèle « obligée » pour les établissements scolaires, ce qui vient inexorablement amputer l'un des stimulants essentiels du marché parfait. En conséquence, cette approche par le marché insiste sur le rôle particulier aujourd'hui assigné à l'Ecole dans notre société (Dale, 1994 cité par Baroso, 2000).

C'est dans ce contexte que nombre d'auteurs ont préféré désigner cette réalité comme un « quasi-marché » (un des premiers fut Le Grand en 1991). Le quasi-marché est un « hybride » (Vandenberghe, 2001) : « *constitué par une combinaison subtile et pour le moins originale du financement par les pouvoirs publics et d'un gouvernement par la loi du marché* » (Vandenberghe, 1998). Il est caractérisé par « *la présence simultanée d'un financement public de l'enseignement, par un libre choix de l'école par les familles et enfin par un mode de calcul de l'enveloppe de chaque école en fonction du nombre d'élèves inscrits* » (Delvaux, Demeuse & Dupriez, 2005). Les opérateurs peuvent être publics et privés et les « utilisateurs » ne dépensent pas d'autre argent que celui versé aux impôts.

Cette logique de quasi-marché n'est pas sans lien avec les valeurs exposées précédemment. Au contraire, selon Vandenberghe (2001), le conflit pour le monopole de la sphère éducative entre l'Eglise catholique et le monde laïque s'étant soldé par un compromis : l'Eglise se conforme aux exigences de l'Etat, lequel, en contrepartie, subsidie les différents réseaux. L'Etat s'est vu confier le soin de financer l'éducation par l'impôt, mais également de limiter son pouvoir de contrôle sur l'affectation de l'argent. Les critères de financement des écoles ont donc été implicitement confiés aux usagers du système éducatif : les familles étant totalement libres de choisir leur établissement, ces derniers sont financés au nombre d'inscrits.

Dans ce modèle, l'Etat n'est pas absent. Au contraire, il détient un rôle primordial : « *il définit les objectifs du système et le contenu du curriculum d'enseignement. Cependant, il délègue aux établissements (ou à d'autres entités locales) une autonomie pour choisir les moyens adéquats (liberté pédagogique) pour réaliser ces objectifs* » (Maroy, 2005).

Le financement par élève peut faire l'objet de discussion dans son principe et dans son application concrète. Chaque élève, en fonction de ses caractéristiques, se voit porteur d'un « chèque » (Vandenberghe, 2001) dont le montant à « dépenser » est fixé par la loi ; ce coût peut varier en fonction de divers critères propres à l'élève : son origine socioéconomique, son niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, son niveau scolaire et ses éventuelles difficultés d'apprentissage (Ross & Levacic, 1999).

L'une des formes les plus importantes du financement selon le statut socioéconomique de l'élève trouve son expression dans les politiques de discriminations positives qui, dans le but avoué d'assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale, établissent une « différence de traitement » des étudiants, notamment par l'octroi de fonds supplémentaires aux établissements accueillant un public socialement défavorisé.

A ce sujet, et malgré la reconnaissance de la volonté de lutte contre les inégalités sociales de ces dispositifs de financement, on peut leur reprocher d'une part, de figer un constat, sans nécessairement le combattre à la source ; et, d'autre part, de classer les établissements scolaires de manière trop dichotomique, alors que certains établissements, à la frontière de cette séparation, nécessiteraient également une attention économique particulière.

Il est important de spécifier, comme le souligne Vandenberghe (2001) que ce ne sont pas les réseaux<sup>5</sup> qui sont « financés » par chaque élève, mais bien chaque pouvoir organisateur<sup>6</sup> à travers ses établissements.

Dans un contexte néo-libéral, « favorisant la privatisation d'une série de dépenses publiques au nom de la recherche d'une meilleure efficacité » (Maroy, 2005), une école "productrice" doit répondre au choix des parents en procurant un enseignement de qualité qui influencera un nombre important de ceux-ci à choisir cette école plutôt qu'une autre. A l'inverse, si l'école ne remplit pas cette condition, les parents peuvent exercer leur « droit de sortie » en emportant avec eux les moyens qui font vivre l'école et en diminuant de la sorte les ressources disponibles (réduction du « capital période » ou du « nombre total de périodes-professeurs » dans le contexte belge francophone) ; par répétition de ce procédé celle-ci peut se retrouver poussée sur une voie peu enviable : celle d'une fermeture prochaine car financièrement non viable (Ross & Levacic, 1999).

---

<sup>5</sup> Les établissements d'enseignement maternel et primaire ordinaire, organisés ou subventionnés par la Communauté française sont répartis en fonction du Pouvoir organisateur dont ils dépendent entre 4 réseaux :

- écoles officielles organisées par la Communauté française
- écoles officielles organisées par les provinces et les communes
- écoles libres non confessionnelles
- écoles libres confessionnelles ( catholiques, protestantes, israélites, islamiques, orthodoxes).

(Décret du 13/07/1998 portant sur l'organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement)

<sup>6</sup> Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la ou les personne(s) physique(s) ou morale(s) qui en assume(nt) la responsabilité. (loi du 29 mai 1959, dite du Pacte scolaire)

Dans ce contexte, chaque école se voit donc face à une inquiétude : pour les unes, les écoles réputées, sur la qualité des élèves recrutés ; pour les autres, les écoles les moins cotées, sur le nombre d'élèves inscrits (Draelants et Maroy, 2002 ; Delvaux et al., 2005).

### 1.3.2. La régulation

Le terme régulation recouvre, de manière générale, une « *action de régler, de mettre au point. (...) Le fait de mettre en équilibre, d'assurer le fonctionnement correct (d'un système complexe)* » (Le Petit Robert, 2005).

Sous l'angle de l'action publique en éducation, la régulation peut se comprendre comme « *des changements dans les modes d'orientation, de coordination et de contrôle des systèmes éducatifs* » ou encore « *le processus de réduction des règles et d'orientation des conduites des acteurs et l'appropriation contingente de ces règles et leur transformation par des acteurs dotés d'une marge d'action plus ou moins grande en fonction des contextes locaux* » (Delvaux, 2001 ; Van Zanten, 2001 cités par Dutercq & Van Zanten, 2001). Une précision intéressante est apportée par Maroy & Dupriez (2000) : « *la régulation est d'abord appréhendée comme un montage composite de formes de coordination qui résulte d'une histoire spécifique à chaque société* ».

Deux autres définitions peuvent être retenues. Il s'agit de :

- La régulation scolaire : « *est un montage composite, l'articulation toujours partielle et fragile, d'une pluralité de formes de coordination constitutives à un moment du cadre institutionnel dans lesquels jouent les acteurs scolaires* » (Maroy & Dupriez, 2000) ;
- La régulation d'un système éducatif : « *ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnels ou des familles au sein du système éducatif, modes de régulation mis en place par les autorités éducatives, grâce à différents arrangements institutionnels. Il s'agit donc d'une des activités de « gouvernance » d'un système à côté de celles relatives au financement de l'éducation ou de la « production » proprement dite du service éducatif* » (Dale, 1997 cité par Maroy, 2005).

La régulation apparaît donc comme une notion polysémique, employée dans de nombreux domaines et pour laquelle une nuance importante reste à être précisée : « *la régulation est toujours une multirégulation* » (Barosso, 2004 cité par Maroy, 2005) ; cet aspect multiple étant dû à « *la multiplicité des acteurs, des niveaux, des objets, des formes de coordination* » (Maroy & Demailly, 2004).

### ***1.3.3. La fonction de régulation d'un « quasi-marché » scolaire***

En se basant sur les différentes définitions proposées, la fonction de régulation d'un « quasi-marché scolaire » peut être comprise comme : un phénomène d'orientation, de coordination, de rétroaction et de contrôle dans une recherche d'équilibre entre un enseignement de qualité, le financement public des établissements scolaires, la motivation financière des parents, les répercussions de cette régulation sur la « vie » des écoles et les effets pervers pouvant être engendrés par ce mode de gouvernance .

---

## ***1.4. Evolution des modes de régulation***

La notion de marché, ou plus exactement de « quasi-marché », comme mode de régulation, n'est pas spécifique à la Belgique, même si, en regard d'autres pays, celui-ci apparaît fonctionner sur ce modèle depuis plus longtemps.

En effet, d'un point de vue économique, la régulation des établissements scolaires, délaissant le système de carte scolaire (Nouvelle-Zélande, Grande-Bretagne, Australie, Suède...) et le modèle de financement bureaucratique opéré par l'Etat, a suivi deux voies majeures de mutation. Il s'agit, d'une part, de la décentralisation de la gestion d'une partie des ressources dans un cadre de contractualisation avec le « centre », et, d'autre part, la mise en compétition des établissements scolaires (Vandenberghe, 2001).

Généralement, cette décentralisation est couplée avec une évaluation externe définie sur la base d'un référentiel externe et commun à tous les établissements, à l'image des socles de compétences. Cette volonté d'évaluer « le produit » (apprentissages) d'un « fournisseur » (l'école) renvoie, d'une certaine manière, à l'idée de quasi-marché et s'oppose à l'approche exclusivement orientée vers le contrôle des processus, caractéristique du système bureaucratique.

Ce phénomène, quelque peu paradoxal, de décentralisation de la gestion - définition de référentiels communs évaluation externe-, s'exprime par le modèle souvent dénommé « Etat évaluateur » (Draelants & Maroy, 2002). Dans ce cadre, l'Etat se présente comme intéressé par le résultat, abandonnant à d'autres (les écoles et les pouvoirs organisateurs), le soin de mettre en œuvre les moyens les plus adaptés pour atteindre les objectifs ainsi posés. Cette désignation « d'évaluateur », corroborée par Broadfoot (2000), peut dès lors être reliée au terme d'*accountability*, compris comme le double processus renvoyant d'une part à la définition et la mesure des performances du système pédagogique par rapport à des objectifs préalablement fixés et, d'autre part, à une réponse apportée par des institutions éducatives qui indiquent l'écart obtenu entre les attentes et les résultats.

En ce qui concerne l'Angleterre, depuis plus de 20 ans, l'inclination gouvernementale, portée par une recherche des votes de la classe moyenne, se veut résolument favorable à une politique de marché et de compétition entre les écoles. Par la possibilité offerte aux parents de choisir l'établissement scolaire de leur enfant, la parution et la large diffusion des résultats des écoles aux évaluations externes, le modèle anglais est le prototype qui correspond le mieux à l'Etat évaluateur<sup>7</sup> (Maroy, 2005 ; Broadfoot, 2000). Gewirtz (cité par Gorard, 1997) corrobore ces propos en présentant la politique éducative anglaise comme « non-interventionniste », déférant aux établissements scolaires toute responsabilité en termes de qualité d'éducation.

Cette politique éducative a conduit dans certains cas à une forme particulière de managérisme : la McDonaldisation de la direction de l'école. Ce mode de fonctionnement est défini de la sorte : il s'agit du « *processus de direction d'écoles sans aucune contribution de la part des praticiens dans la formulation du contenu et la politique d'éducation. Le rôle des chefs d'établissement est d'appliquer simplement les politiques du gouvernement (...) sans prendre part à leur définition. Comme les gérants de succursales McDonald, ils ne mettent pas en question la politique, ils appliquent simplement les procédures* » (Jones, 2005). Selon l'auteur, la raison majeure qui a contribué à rendre la McDonaldisation attractive aux yeux des décideurs politiques anglais est « *leur conviction qu'une plus grande efficacité de l'école est nécessaire.* ». Les trois principes de ce mode de gestion sont les suivants : contrôle du système grâce à la stricte application de la politique gouvernementale par les chefs d'établissement, évaluation des résultats et prévisibilité de ces résultats (Ritzer, cité par Jones, 2005).

---

<sup>7</sup> A l'appellation « évaluateur », Dutrecq et van Zanten (2001) préfèrent le terme d' « Etat négociateur » caractérisé par la perte d'un pouvoir global mais par l'apparition de pouvoirs décentralisés.

Le même auteur adresse trois reproches à l'encontre de ce modèle : l'amointrissement de l'autonomie de l'enseignant, l'abstraction des différences individuelles et l'opposition totale au principe du leadership, puisque « *le rôle des chefs d'établissements est d'appliquer simplement les politiques du gouvernement* » (Jones, 2005).

En France, la répartition des étudiants entre les différentes écoles publiques s'organise par le système de carte scolaire ce qui signifie que le lieu de vie est associé avec le lieu d'enseignement. Conçu pour favoriser l'« *augmentation des taux de scolarisation, régulation des flux au profit de certains types ou filière d'enseignement, réduction des disparités régionales, lutte contre les inégalités d'accès et de réussite, utilisation efficace des ressources* » (Dias da Graca, 1998), cet outil a initialement été dédié à une perspective planificatrice. Cependant, par l'influence croissante de la décentralisation, la carte scolaire est devenue un outil de gestion routinière et un support à la négociation entre les différents acteurs du système (Dias da Graca, 1998). D'apparence vierge de tout phénomène de sélection à l'inscription scolaire, ce système trouve néanmoins ses failles dans la mobilité résidentielle que peuvent s'octroyer les familles les plus aisées, choisissant leur nid familial en fonction de la réputation de l'école y étant associée ou à travers les dérogations qu'elles obtiennent.

Les Etats-Unis présentent différents mode de régulation des établissements scolaires : voucher (Friedman, 1955), charter school<sup>8</sup>, magnet school, (Montagutelli, 2000), carte scolaire (Dias da Graca, 1998) et libre choix de l'école par les parents qui peut varier selon deux axes : « *le degré de liberté (ou au contraire, d'encadrement) des choix des familles d'une part, le degré de liberté (d'organisation ou de sélection des élèves) laissé aux écoles d'autre part* » (Duru-Bellat & Meuret, 2001).

Le modèle hongrois se caractérise par la coexistence de deux modalités de régulation : le modèle de la carte scolaire et la liberté, ou du moins la libéralisation, du choix de l'école par les parents ; ainsi, « *il est aisé de solliciter et d'obtenir une autorisation pour inscrire les enfants en dehors de la zone de résidence des familles* » (Maroy, 2005).

---

<sup>8</sup> Les «charter schools» à but lucratif sont gérées comme des sociétés anonymes qui doivent prouver à leurs investisseurs privés (des capitalistes) et à leurs actionnaires (les parents et les autorités scolaires) qu'elles obtiennent des résultats (par rapport aux frais de scolarité demandés) et qu'elles sont bénéficiaires. (KITAEV, 2001).

En ce qui concerne la Communauté française de Belgique, le modèle du quasi-marché reste le plus représentatif de la réalité malgré la volonté politique de résorber celui-ci notamment par une régulation des flux scolaires (décret « Inscriptions », février 2007) et un projet de (re)financement des établissements scolaires (Demeuse et al., 2007).

De l'analyse précédente, il ressort, qu'en termes de régulation éducative, les caractéristiques suivantes se retrouvent, à intensités différentes, dans de nombreux pays :

- une montée du rôle régulateur de l'Etat : curriculum et base commune pour tous les élèves (Draelants & Maroy, 2002) ;
- renforcement de l'établissement en tant que lieu majeur d'initiative pédagogique (Draelants & Maroy, 2002);
- de nouvelles formes d'encadrement telles que l'évaluation externe (Draelants & Maroy, 2002) d'ailleurs corrélées à de meilleurs résultats chez les élèves et justifiées de la sorte : pour l'élève, la présence d'un examen commun augmente les bénéfices de la réussite et les coûts d'un échec ; du point de vue des enseignants, la centralisation de l'évaluation leur facilite le suivi des étudiants ; l'information communiquée par ce type d'évaluation est standardisée et revêt une plus grande crédibilité à leurs yeux, les motivant ainsi à une amélioration de leur pratique (Vandenberghe, 2001).

### 1.5. Evolution de la question du «quasi-marché de l'éducation» en Communauté française de Belgique

La logique de marché au sein du système éducatif belge ancre ses origines dans le texte fondateur de la nation : la Constitution du 18 février 1831. C'est ce document (et plus précisément, l'article 24) qui instaure le droit capital de la liberté d'enseignement (Vandenbergh, 2001), en proposant aux parents l'exercice de leur citoyenneté (Barroso, 2000). Cette liberté n'a jamais « été remise en cause par un parti ou une organisation occupant une place significative dans le paysage politique ou dans le champ de l'enseignement » (Delvaux, Demeuse, Dupriez & Lafontaine, 2005) même si l'article 24 de la Constitution fait actuellement l'objet d'une pétition<sup>9</sup>.

C'est l'Eglise catholique qui, en premier, utilise cette liberté (Draelants & Maroy, 2002) et renforce son emprise à travers la création d'écoles de son réseau d'enseignement. A sa suite, l'Etat agrandit également, non sans tension, son réseau d'établissements scolaires. Durant plus de cent années, s'institue un terrain d'affrontements entre l'Etat et l'Eglise, communément désigné par l'appellation « guerres scolaires », durant lesquelles chaque réseau, soutenu politiquement, mena la vie dure à son adversaire. Ces conflits ouverts prirent fin en 1959 avec les accords du « Pacte scolaire » qui établissent la liberté pédagogique et le libre choix des parents quant à l'école fréquentée par leur enfant.

Cette possibilité de choix entre réseau laïc et confessionnel, et la signification de cette liberté, initialement de vocation philosophique, s'est muée en liberté marchande (Draelants & Maroy, 2002), véritable phénomène de zapping institutionnel (Maroy & Dupriez, 2000) où « les membres d'une communauté de sens se transforment en usagers de services qui sont de plus en plus évalués du point de vue de leur qualité intrinsèque et moins comme des marqueurs d'appartenance identitaire » (Maroy, Remy, Van Campenhout, 1996). Cette diminution d'ancrage communautaire « fort » a donc, par le renforcement de l'optique de « choix » offert aux familles, contribué à renforcer la logique du quasi-marché.

Il convient alors de s'interroger sur la raison qui a permis qu'une telle garantie de choix philosophique et religieux, malgré la perte de son sens premier, perdure. Selon Maroy (2005) malgré que la liberté d'enseignement soit reconnue comme « responsable » de divers « effets pervers », celle-ci a été conservée d'une part, pour sa caractéristique institutionnelle et, d'autre part, pour le symbole de légitimité sociale qu'elle représente aux yeux de ses usagers de l'école, en d'autres termes, les parents.

La répartition des élèves, thème central de la logique de quasi-marché, apparaît, comme en Angleterre, structurée en trois temps : « *en amont parce que l'accès à certaines écoles est conditionné par l'inscription dans quelques écoles du niveau d'enseignement antérieur, à l'entrée du niveau d'enseignement, surtout pour les élèves n'ayant pas fréquenté les écoles « annexées » ; et en aval parce que, pour des raisons diverses (différenciation de filière, stratégies de familles,...) de nombreux élèves changent d'école avant la fin du niveau d'étude organisé par l'école dans laquelle ils sont initialement inscrits* » (Delvaux & van Zanten, 2004).

Au sein de cette logique de quasi-marché, les élèves représentent une composante essentielle. Tout d'abord, ils représentent, pour l'école, une valeur liée à leur inscription. Ils constituent également, par leurs caractéristiques personnelles, une valeur pédagogique pour l'établissement scolaire qui les accueille ; en effet, les étudiants jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage. Ce constat est désigné par le concept d'« effet de pairs » qui peut être défini de la sorte : « *la capacité d'un élève à apprendre, à se développer, et progresser au cours d'une année scolaire est directement affectée par les caractéristiques et les comportements de ses camarades de classe et d'école* » (Vandenberghe, 1998).

A la lumière de la logique du quasi-marché, une particularité des établissements scolaires peut être comprise : il s'agit de ce que Delvaux & Joseph (2003) décrivent comme l'interdépendance entre les établissements scolaires. Cette notion, est présentée de la manière suivante par les auteurs : « *la répartition des élèves, principalement déterminée par le libre choix des parents mais aussi par les processus de relégation existant entre les établissements, produit des positions hiérarchisées des écoles et que celles-ci influencent les stratégies et les actions que les directeurs développent dans leur établissement, actions qui relèvent « formellement » de leur zone d'autonomie. Les écoles situées dans un même espace local sont interdépendantes dans la mesure où le fonctionnement d'une école dépend de sa position dans la hiérarchie scolaire locale, et donc indirectement du fonctionnement des autres établissements de cet espace* ». L'interdépendance se manifeste à plus d'un niveau : au-delà d'être liée au flux d'élèves, elle joue également un rôle sur la répartition des enseignants, l'organisation des classes, les possibilités de remédiation... Les ressources octroyées aux établissements scolaires n'étant pas infinies : ce que reçoit une école en prive forcément une autre.

---

<sup>9</sup> <http://www.skolo.org/petition/47DBE120-6799-462F-86AA-3161E87A91D1.html>

L'un des effets pervers de cette logique de quasi-marché peut expliquer, en partie, un aspect de la problématique du redoublement en Communauté française de Belgique. Certains établissements jouent, avec ou contre, le phénomène de l'échec pour « attirer » ou « rejeter », selon le cas, certains publics.

Ce constat est soutenu par Draelants et Maroy (2002) qui dressent le portrait tranché de deux écoles : l'élitiste qui, pour s'assurer un bon nombre d'inscriptions, joue la carte de l'exigence et s'attire ainsi les faveurs des parents adeptes de « l'idéologie de l'excellence » (Crahay, 1996) ; à l'opposé, l'école de la réussite qui, pour s'assurer l'affluence d'un autre public, fait, de la pratique du redoublement, une « bête rare ».

Calqué sur ce phénomène, Vandenberghe (2001) propose également le concept d'auto-sélection selon lequel les parents, ou l'enfant lui-même, s'interdisent spontanément l'inscription dans tel ou tel établissement et, a contrario, définissent et se construisent un parcours de formation entre le souhaitable et le probable (Berthelot, 1993).

Ce concept d'auto-sélection se rapporte, dans le domaine de l'orientation scolaire, à la théorie de Gottfredson (1981) selon laquelle *« chaque individu, en fonction de son sexe, de son origine sociale, de l'évaluation qu'il fait de son intelligence et des efforts qu'il s'estime capable de fournir, délimite ainsi sur la carte cognitive des professions les limites des alternatives acceptables. Ainsi, plus l'individu est issu d'un milieu social élevé, plus les limites du niveau tolérable et des efforts acceptables sont hautes. Inversement, elles sont plus basses chez les individus issus d'un milieu social défavorisé »*.

En référence à la pensée rationaliste de Boudon, Bouchard et St-Amant (1996) expliquent ce constat de la manière suivante : *« Il (Boudon) applique à la décision scolaire la théorie économique des effets pervers qui affirme que les décisions prises par les individus peuvent s'expliquer à partir d'un calcul coûts-risques-bénéfices »*. Boudon s'inscrit dans le modèle de l'individualisme méthodologique qui *« met l'accent sur l'inégalité des stratégies des usagers (élèves et familles), disposant de ressources inégales pour décoder les 'pièges' du système »* (Berthelot, 1983) et pour opérer les « bons choix » dans un système scolaire fortement différencié (Verhoeven, Oriane et Dupriez, 2005).

Il s'agit d'une des conséquences néfastes de la logique du quasi-marché, désignée par Vandenberghe comme la « ségrégation interétablissement » et confirmée par certains chiffres de

grandes villes telles que Bruxelles ou Charleroi : certains établissements comptent moins de 5% d'élèves en retard, tandis que d'autres en accusent plus de 90% (ce constat est également dressé dans le paysage scolaire français par Van Zanten, 2000). Ce problème « *contrairement à l'acceptation commune, n'est pas d'abord un problème opposant les écoles libres et officielles mais bien un problème d'établissements* » (Vandenberghe, 2000).

A côté de ces deux profils extrêmes, Delvaux (cité par Draelants & Maroy, 2002) dresse le portrait d'un troisième type d'établissement « intermédiaire » qui voit l'hétérogénéité de son public s'accroître d'année en année.

Le libre choix scolaire et ce qui semble malheureusement être son corollaire, le phénomène de ségrégation, ne semblent pas être uniquement établis en Belgique. En effet, des pays tels que le Chili, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, l'Ecosse relèvent le même constat. Seule l'Angleterre semblerait faire office d'exception (Maroy, 2005).

De plus, si on lie les thèmes d'interdépendance entre établissement et d'échec scolaire, on remarque (Delvaux & Joseph, 2003) que ce sont les écoles recueillant les élèves porteurs d'un « retard externe »<sup>10</sup> les plus dépendantes des établissements de leur zone. D'une autre manière, ce phénomène se marque également dans les options proposées par les établissements. A priori, et en toute théorie, tout école pourrait se différencier, se spécialiser dans quelque domaine qui soit. Cependant, comme le remarquent Delvaux & van Zanten (2004), la réalité est tout autre : « *on observe beaucoup plus souvent des différenciations inégales, certains établissements captant des options prestigieuses alors que d'autres empilent les options et les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté. Parallèlement, ces mêmes établissements peuvent se spécialiser dans l'appropriation des meilleurs élèves alors que d'autres s'adressent à des franges d'élèves plus moyens ou en plus grande difficulté* ». Ainsi, un important taux de redoublement est présent dans la filière professionnelle dans laquelle les élèves à l'heure font preuve d'exception. Cette massification de redoublants, ajouté à l'impact de dévalorisation sociale (Draelants & Maroy, 2002), confèrent à ces filières un statut d'enseignement de relégation.

A côté de cette problématique du taux de redoublement, la Communauté française de Belgique apparaît cependant sous un angle plus positif lorsqu'il s'agit de comparer, de manière internationale, le taux de participation à l'enseignement supérieur. Paradoxe ou logique, le système belge échoue à amener une majorité de son public scolaire aux socles minimums, alors

---

<sup>10</sup> Il s'agit des élèves qui sont contraints de redoubler et qui changent d'école pour recommencer leur année.

que, comparativement à des dizaines d'autres pays, il réussit à propulser un pourcentage important de ses élèves vers l'enseignement supérieur (pour l'année 2004-05, sur une population totale de 1014803 élèves, 148610 (14,6%) étaient dans l'enseignement supérieur<sup>11</sup>). Cette caractéristique s'explique par le fait que, dans la majeure partie des établissements d'enseignement supérieur, l'accès n'est nullement régi par un examen ou la réussite préalable d'études dans une filière spécifique.

De plus, cet important taux d'accès à l'enseignement supérieur doit être interprété en regard de l'important taux d'échecs (56,2%<sup>12</sup>) de ce niveau d'enseignement.

Cependant, loin de considérer cette logique de quasi-marché comme une fatalité, les politiques belges mettent successivement en place diverses mesures visant à réduire la logique du marché scolaire. Inscrit dans ce contexte, le Contrat pour l'Ecole (2005) propose différentes mesures en ce sens. L'année 2007, elle aussi, a été marquée par une avancée politique dans le domaine de la gestion des flux scolaires : un décret visant à réguler les inscriptions a été adopté<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Données de l'ETNIC 2004-05

<sup>12</sup> Annuaire statistique du Cref (2006)

<sup>13</sup> Décret portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'écoles dans l'enseignement obligatoire (février 2007)

## 1.6. Incidence de ce mode de régulation

Face à ce qui semble être une caractéristique importante du système éducatif belge francophone, il importe de s'interroger sur les répercussions de ce mode de fonctionnement.

D'un point de vue strictement économique, la logique de marché peut être très efficace si certaines conditions telles que la circulation de l'information et le respect d'un intérêt collectif (rendement social de l'éducation, Temple, 2001) sont remplies.

Or, cela semble difficilement être le cas : d'une part, certaines familles n'ont pas le pouvoir de comparer les écoles ni d'en connaître suffisamment à leur sujet (Delvaux & van Zanten, 2004), et, d'autre part, il existe une contradiction au niveau de l'intérêt général puisque certains choix individuels (les parents d'élèves « forts » qui retirent leur enfant de classe de niveau moyen) peuvent avoir des répercussions négatives sur l'avenir d'autres élèves (homogénéisation des classes) (Duru-Bellat & Meuret, 2001).

De plus, certains sociologues (Ball, Bowe & Gerwitz, 1996) exposent que nombre de familles ne possèdent pas le capital culturel nécessaire à la réalisation d'un bon choix en termes de qualité d'établissements scolaires. D'après ces auteurs, ce sont les parents de la classe moyenne les mieux « armés » en termes de choix d'écoles notamment car ils arrivent à concilier les aspirations, les besoins et les valeurs de leurs enfants à une école de leur choix. Les parents de la classe ouvrière, quant à eux, ne disposent pas du capital culturel nécessaire pour exercer judicieusement leur liberté de choix d'école, notamment car la sélection s'effectue sur la base de critères tels que la réputation de l'école et la distance de celle-ci par rapport à la résidence familiale (Bosetti, 1998).

En résumé, en matière de régulation des systèmes scolaires, le parcours de la littérature scientifique permet de mettre en avant quelques éléments. Ainsi, en ce qui concerne le mode de régulation en place dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique, les éléments suivants ont été avancés :

- la logique de quasi-marché devrait assurer un bénéfice social et éducationnel (Gorard 1997) ;

- l'attention octroyée aux « usagers » est censée briser les rigidités inexorablement liées à l'administration bureaucratique (Duru-Bellat & Meuret, 2001), parfois considérée comme un outil de conservation sociale (Van Zanten, 2000) ;
- les caractéristiques de ce mode de fonctionnement sont des incitants à l'effort, à la responsabilité et à l'innovation de la part des chefs d'établissement (Hoxby, cité par Vandenberghe, 2001) ;

Cependant, certains reproches, basés sur une observation du système éducatif de la Communauté française de Belgique, peuvent être formulés à l'encontre de ce mode de fonctionnement :

- la logique de marché devrait déboucher sur une plus grande diversité, une plus grande créativité scolaire (Nir, 2003, Horowitz & Spector, 2005), mais l'innovation et l'amélioration attendues sont enrayerées car la concurrence est amoindrie par la hiérarchisation de l'offre (Delvaux & van Zanten, 2004 ; Draelants & Maroy, 2002) ;
- Etant donné le peu d'informations objectives au sujet des écoles, le choix d'une école plutôt qu'une autre est questionnable. En effet, le phénomène de popularité des établissements scolaires n'est pas toujours fondé sur des critères objectifs et pédagogiques (Gorard 1997 ; Draelants & Maroy, 2002) ;
- une partie du taux d'échec du système éducatif peut être attribuée à la logique de marché (Draelants & Maroy, 2002) ;
- le quasi-marché apparaît comme peu favorable à une logique de résorption des inégalités et, au contraire, favorise le phénomène de ségrégation (Draelants & Maroy, 2002 ; Vandenberghe, 2001, Bradley & Taylor 2002), exception faite de l'Angleterre (Gorard, 2003 cité par Maroy, 2005) ;
- le quasi-marché scolaire et la liberté d'enseignement sont des contraintes fortes qui conditionnent et limitent le développement de réels dispositifs d'évaluation et de pilotage en Communauté française de Belgique. (Maroy, 2005)

Comme on le voit, le propos sur le fonctionnement du quasi-marché suscite des controverses importantes dans le milieu de la recherche : aux côtés de certains aspects positifs attestés de la logique de quasi-marché, un ensemble de faits et de conséquences concrets moins favorables sont relevés.

## **Chapitre 2 : Le financement actuel des établissements scolaires en Belgique francophone**

## ***2.1. Introduction au chapitre***

---

Ce chapitre présente, en le simplifiant quelque peu, le mode de financement des établissements scolaires en Communauté française de Belgique. Signalons dès à présent que nous ne nous attacherons ici qu'à l'enseignement ordinaire. Les règles de financement et d'encadrement de l'enseignement spécialisé sont en effet très différentes et ne constituent pas le sujet de cette recherche. On peut cependant constater qu'une part importante du financement lié aux élèves à besoins particuliers est attribuée à l'enseignement spécialisé, solution qui constitue une certaine ségrégation en elle-même, puisque le système scolaire choisit de traiter dans des établissements particuliers certains « handicaps » et difficultés d'apprentissage.

Réaliser une telle synthèse n'est pas chose aisée. Il n'existe en effet pas actuellement de formule générale de financement des établissements au sens de Ross et Levacic<sup>14</sup> (1999), mais plutôt un ensemble de règles, successivement superposées au fur et à mesure de l'évolution du système éducatif et des valeurs qui le sous-tendent. Après une brève présentation de l'idée de Ross et Levacic (1999) d'identifier quatre composantes dans les modes de financement des systèmes éducatifs, et dans la mesure où notre proposition vise la mise en œuvre d'une formule générale de financement selon le modèle de ces auteurs, cet état des lieux se veut être une synthèse aussi précise que possible, attentive à ces quatre composantes du financement actuel des écoles en Communauté française de Belgique.

## ***2.2. Les quatre composantes des modes de financement des établissements***

---

Selon Ross et Levacic (1999), le mode de financement des établissements scolaires dans un système éducatif peut être analysé sur la base des quatre types de composantes qu'il contient. En effet, selon ces auteurs, on peut identifier les quatre types de composantes suivantes dans tout mode de financement des établissements scolaires, quel que soit le système éducatif considéré :

- **Composante 1 - BSA** : L'allocation de base par élève (*basic student allocation, BSA*), constituée elle-même de deux sous-composantes :

---

<sup>14</sup> Voir à ce sujet la deuxième partie de ce rapport, où le principe des formules générales de financement des établissements est développé.

- Une allocation de base, c'est-à-dire une allocation par élève. La formule contient ainsi une définition implicite du nombre d'élèves par classe.
  - Un supplément en fonction du niveau d'études (*grade-level supplement*).
- **Composante 2 - CE** : La majoration en fonction du curriculum (*curriculum enhancement, CE*). S'ajoutant à l'allocation de base, elle permet aux écoles de subvenir aux coûts supplémentaires engendrés par certains curricula (ateliers, laboratoires, stages, etc.).
  - **Composante 3 - SEN** : Le supplément pour les élèves à besoins particuliers (*supplementary educational needs, SEN*), dont le rôle est de tenir compte des différences au niveau des caractéristiques des élèves, en permettant par exemple aux élèves les moins favorisés d'atteindre le même niveau de compétences que les élèves favorisés (intégration, enseignement spécialisé, discriminations positives, etc.).
  - **Composante 4 - SSN** : Les besoins de l'établissement (*school site needs, SSN*), allouant des ressources de fonctionnement aux écoles. Des ressources supplémentaires peuvent ainsi être allouées aux écoles qui doivent supporter des coûts de fonctionnement plus élevés que les autres (taille de l'établissement, lieu d'implantation, maintenance, multiplicité des implantations)

L'état actuel du financement des écoles en Communauté française de Belgique peut être analysé sur la base du modèle de généralisation constitué par ces quatre composantes principales des modes de financement des établissements scolaires. Un premier découpage important du mode de financement est le niveau auquel se réalise le financement des établissements. Deux niveaux bien distincts peuvent en effet être différenciés : les dotations de fonctionnement et l'encadrement par le calcul des périodes-professeurs. À ce dernier niveau, la composante principale du financement est l'allocation de base par élève (Ross & Levacic, 1999). Cependant, avec les dispositifs de discriminations positives et de différenciations positives, la composante de supplément pour les élèves à besoins particuliers est également présente dans le calcul du financement des établissements.

---

## ***2.3. Les dotations de fonctionnement***

### **2.3.1. Composante 1**

Les établissements reçoivent une dotation globale destinée à couvrir les frais de fonctionnement, d'équipement de l'établissement, de distribution des manuels et fournitures scolaires. Chaque élève, selon son niveau scolaire, sa filière et son option est porteur d'un chèque d'une valeur différente, ce qui correspond à la composante 1, l'allocation de base par élève. Ainsi, « *Les services à gestion séparée de l'enseignement de la Communauté française reçoivent annuellement une dotation globale destinée à couvrir les frais afférents au fonctionnement et à l'équipement de l'établissement et à la distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires aux élèves soumis à l'obligation scolaire. La dotation de chaque établissement comprend une partie fixe en fonction du nombre d'élèves et une partie mobile établie en fonction des besoins spécifiques, notamment en énergie et en équipement* ». (Décret du 12 juillet 2001, article 1<sup>er</sup>, §3).

### **2.3.2. Composantes 3 et 4**

Chaque établissement reçoit 75% de la dotation forfaitaire établie de cette manière par le gouvernement. Le solde est réparti pour les composantes 3 (SEN) et 4 (SSE). En effet, les 25% restant sont pour une part répartis selon l'appréciation du gouvernement en fonction des besoins spécifiques notamment en énergie et en équipement (composante 4). D'autre part, ils sont distribués par l'application d'un mécanisme de différenciation positive (composante 3 et 4). Cette mesure correspond à une prise en compte des besoins des établissements, mais aussi des élèves, et est définie à partir d'une formule mathématique prenant en compte un indice du statut socio-économique des élèves (à raison de 80%) ainsi que la taille de l'établissement (à raison de 20%) (voir 4.3).

---

## ***2.4. Le calcul de l'encadrement***

### **2.4.1. Le mode général de calcul de l'encadrement fait la part belle à la composante 1 (BSA)**

L'encadrement des établissements est attribué principalement sur la base du calcul du nombre de périodes de cours données par les enseignants dont ils peuvent disposer compte tenu du nombre d'élèves qui y sont inscrits. Il s'agit du « capital-périodes » dans l'enseignement fondamental et du « nombre total de périodes-professeurs (NTPP) » dans l'enseignement

secondaire. La philosophie de ces calculs est d'attribuer un nombre d'heures d'enseignement à chaque établissement, sur la base du nombre d'élèves qui y sont inscrits. Ce capital de périodes d'enseignement peut dès lors être converti en nombre d'emplois d'enseignants au sein de l'établissement. Il s'agit donc d'un financement « par tête », en fonction de l'année d'étude et des cours suivis. Le chef d'établissement dispose de ce capital pour organiser l'encadrement dans son établissement.

À ce niveau, la différence est faite entre école et implantation. Au niveau fondamental, une école est définie comme un « *ensemble pédagogique d'enseignement, de niveau maternel et/ou primaire, situé en un ou plusieurs lieux d'implantation, placé sous la direction d'un même directeur d'école qui dirige l'ensemble des implantations tant administrativement que pédagogiquement.* » (Décret du 27 mars 2002<sup>15</sup>). Une implantation, à ce même niveau, est définie comme un « *bâtiment ou ensemble de bâtiments situés à une seule adresse où l'on dispense de l'enseignement maternel et/ou primaire* » (ibidem). Dans l'enseignement fondamental, une implantation fait l'objet d'un comptage séparé lorsqu'elle est distante de plus de 2km de toute autre implantation de la même école et du même niveau.

Au niveau secondaire, un établissement est défini comme « *un ensemble pédagogique d'enseignement de niveau secondaire, situé en un ou plusieurs lieux d'implantation, placé sous la direction d'un même chef d'établissement* ». Une implantation y est définie comme une « *partie d'un établissement secondaire reconnue par le Gouvernement à la demande du pouvoir organisateur et sur proposition du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire* » (Décret du 27 mars 2002).

#### 2.4.1.1. *L'encadrement dans l'enseignement fondamental : le calcul du capital-périodes et la composante I (BSA)*

Le capital-périodes est défini comme :

« *L'addition des périodes générées pour les titulaires de classe, les instituteurs chargés de l'adaptation et les maîtres d'éducation physique, le complément de périodes destiné à l'encadrement spécifique des élèves de P1 et P2 (première et deuxième années de l'enseignement primaire), auxquelles on ajoute l'éventuel complément de direction, les périodes à réserver au cours de langue moderne, et les éventuelles périodes à réserver à l'adaptation à la langue d'enseignement* » (Décret du 13 juillet 1998).

---

<sup>15</sup> Décret du 27 mars 2002 modifiant le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives et portant diverses mesures modificatives. Il est nommé, dans la suite du document « décret du 27 mars 2002 ».

De manière générale, dans l'enseignement fondamental, le calcul du capital-période se réalise sur la base du nombre d'élèves inscrits dans l'établissement (ou l'implantation à comptage séparé), sans distinction de l'année d'étude, sauf P1 et P2. En fonction du capital-périodes dont il dispose, le directeur organise l'encadrement de son établissement, en tenant compte de certaines règles autorisant ou non le transfert des périodes générées par certaines catégories de comptage.

Le capital-période est calculé, sur la base de tables de conversion (tableau 1). Faisant la part belle à la composante 1 (BSA), le calcul du capital période inclut cependant déjà la composante 3 (SSE) du mode de financement. Les premiers élèves rapportant davantage de périodes, on estime donc qu'une école de petite taille a besoin de moyens proportionnellement plus importants qu'une école de grande taille.

### **Dans l'enseignement primaire**

Le calcul du capital période se réalise sur la base du comptage des élèves inscrits au 15 janvier de l'année scolaire précédente. Cependant, dans les cas suivants la population à prendre en compte est le nombre d'élèves inscrits au 30 septembre de l'année en cours :

- l'encadrement des cours philosophiques ;
- les périodes de cours d'adaptation à la langue d'enseignement ;
- le complément de périodes destinés à l'encadrement spécifique des élèves de première et deuxième année primaire ;
- la programmation d'une nouvelle école ;
- la réouverture d'une école ou implantation ;
- la création d'un niveau manquant ;
- lorsqu'il y a une variation d'au moins 5% du nombre d'élèves au 30 septembre par rapport au 15 janvier.

Quatre catégories du personnel sont concernées par le calcul du capital-périodes :

- les titulaires de classe, maîtres d'adaptation et maîtres d'éducation physique

Pour chaque classe organisée, 24 périodes sont attribuées aux instituteurs titulaires de classe et 2 périodes aux maîtres d'éducation physique. Une table de conversion (tableau 1) met en regard le nombre d'élèves de chaque école ou implantation à comptage séparé et le nombre de périodes à leur réserver. Chaque école ou implantation à comptage séparé a également la possibilité d'organiser 12 ou 24 périodes d'adaptation, sur le capital-périodes ainsi calculé.

**Tableau 1. Table de conversion du nombre d'élèves en nombre de périodes à réserver aux titulaires de classe, maîtres d'adaptation et maîtres d'éducation physique (Décret du 13 juillet 1998, article 29, §1er)**

<u>Nombre d'élèves</u>	<u>Nombre de périodes</u>
Jusqu'à 19	32
de 20 à 25	38
de 26 à 30	52
de 31 à 44	64
de 45 à 50	78
de 51 à 53	80
de 54 à 56	82
de 57 à 59	84
de 60 à 62	86
de 63 à 65	88
de 66 à 68	90
de 69 à 71	92
de 72 à 77	104
de 78 à 80	106
de 81 à 83	108
de 84 à 86	110
de 87 à 89	112
de 90 à 92	114
de 93 à 98	130
de 99 à 101	132
de 102 à 104	134
de 105 à 107	136
de 108 à 110	138
de 111 à 114	144
Pour 115	156
A partir de 116	156 + 1,2 par élève

- La direction d'école

Un certain nombre de périodes (tableau 2) est affecté à la direction d'école selon le nombre d'élèves inscrits dans l'établissement. Une table de conversion permet de convertir le nombre d'élèves de l'établissement en nombre de périodes à accorder à la direction.

**Tableau 2. Complément de périodes accordées à la direction en fonction du nombre d'élèves de l'école et du niveau auquel est attachée la direction (Décret du 13 juillet 1998, article 30, § 1<sup>er</sup>)**

Nombre d'élèves dans l'école	Complément de direction attachée au niveau primaire	Complément de direction attachée au niveau maternel
Moins de 51	6	7
De 51 à 129	12	13
De 130 à 179	18	20
180 ou plus	24	26

- Les enseignants de langues modernes

En 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> primaire, les élèves suivent au moins 2 périodes hebdomadaires de langues modernes. Le nombre d'élèves de 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> primaire le 15 janvier précédent est transformé,

par une table de conversion (tableau 3), en périodes à réserver aux langues modernes pour l'établissement.

**Tableau 3. Table de conversion du nombre d'élève en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> primaire en nombre de périodes à réserver pour l'enseignement des langues modernes (Décret du 13 juillet 1998, article 31, § 1<sup>er</sup>)**

Nombre d'élèves (4 <sup>è</sup> et 5 <sup>è</sup> )	Nombre de cours	Nombre de périodes
Jusqu'à 23	1 cours	2
À partir de 24	2 cours	4
À partir de 45	3 cours	6
À partir de 72	4 cours	8
À partir de 93	5 cours	10
À partir de 115	6 cours	12
À partir de 141	7 cours	14
À partir de 164	8 cours	16
À partir de 187	9 cours	18
À partir de 210	10 cours	20
À partir de 233	11 cours	22
+ 23	+ 1 cours	+2

Dans certaines communes à statut linguistique particulier (les 19 communes bruxelloises, Comines-Warneton, Enghien, Flobecq et Mouscron), l'enseignement d'une seconde langue est obligatoire à raison de 3 périodes hebdomadaires en 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> années, et 5 périodes hebdomadaires en 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> années.

- Les enseignants des cours philosophique (morale et religion)

Le nombre de périodes de cours de morale ou de religion se calcule séparément pour toutes les implantations, à comptages séparé ou non. Le calcul se réalise sur la base des élèves régulièrement inscrits au 30 septembre. Selon le fait que l'école organise un seul ou plusieurs cours philosophiques, une table permet de convertir le nombre d'élèves en nombre de périodes de cours philosophiques à organiser. Le calcul est en effet différent selon le cours le plus suivi et le cours le moins suivi (tableaux 4 et 5).

**Tableau 4. Table de conversion du nombre d'élèves suivant le cours philosophique le plus suivi en périodes à réserver pour l'encadrement de ce cours philosophique (Décret du 13 juillet 1998, article 39)**

Elèves	Groupes	Périodes
4 – 25	1	2
26 – 44	2	4
45 – 71	3	6
72 – 92	4	8
93 – 114	5	10
115 – 140	6	12
141 – 163	7	14
164 – 186	8	16
187 – 209	9	18
210 – 232	10	20
233 – 255	11	22
256 – 278	12	24
279 – 301	13	26
302 – 324	14	28
325 – 347	15	30
348 – 370	16	32
par tranche de 23 élèves	+1	+ 2

**Tableau 5. Règle de constitution de groupes-classes pour l'encadrement du cours philosophique le moins suivi (circulaire 1554 du 28 juillet 2006)**

Les cours les moins suivis comptent, chacun, *au maximum* le même nombre de groupes que le cours le plus suivi sans dépasser 1 groupe par année d'étude sauf si l'application du tableau ci-dessus donne un résultat plus favorable. Le calcul du nombre de groupes se fait comme suit :

Cours le + suivi	Nombre de groupes dans les cours les moins suivis
1 groupe	1 groupe
2 groupes	Au maximum 2 groupes, calculés comme suit : - 1 groupe par année d'étude comptant au moins 5 élèves - si l'année d'étude ne compte pas au moins 5 élèves : => soit l'implantation organise les 3 degrés alors 1 groupe pour les élèves de P1/P2 1 groupe pour les élèves de P3/P4/P5/P6 => soit l'implantation organise 2 degrés alors 1 groupe par degré => soit l'implantation organise un seul degré alors 1 groupe
3 groupes	Au maximum 3 groupes, calculés comme suit : - 1 groupe par année d'étude comptant au moins 5 élèves - si chaque année d'étude d'un même degré ne compte pas au moins 5 élèves, 1 groupe par degré
4 groupes	Au maximum 4 groupes, calculés comme suit : - 1 groupe par année d'étude comptant au moins 5 élèves - si chaque année d'étude d'un même degré ne compte pas au moins 5 élèves, 1 groupe par degré
5 groupes	Au maximum 5 groupes, calculés comme suit : - 1 groupe par année d'étude comptant au moins 5 élèves - si chaque année d'étude d'un même degré ne compte pas au moins 5 élèves, 1 groupe par degré
6 groupes	Au maximum 6 groupes, calculés comme suit : - 1 groupe par année d'étude comptant au moins 5 élèves - si chaque année d'étude d'un même degré ne compte pas au moins 5 élèves, 1 groupe par degré
7 groupes ou +	<u>Si ≤ 140 élèves :</u> Au maximum 6 groupes, calculés comme suit : - 1 groupe par année d'étude comptant au moins 5 élèves - si chaque année d'étude d'un même degré ne compte pas au moins 5 élèves, 1 groupe par degré <u>Si &gt; 140 élèves :</u> se référer au tableau 3.2.7

- Le complément de périodes destiné à l'encadrement spécifique des élèves de première et deuxième primaire

Suite à la volonté du Gouvernement de réduire la taille des classes dans les premières années de l'enseignement primaire, un complément de périodes destinées à l'encadrement spécifique des élèves de première et deuxième primaire est calculé au niveau de chaque implantation. Ce complément doit être utilisé pour la réduction permanente ou temporaire des groupes-classes de première et deuxième primaire ou à l'engagement de maîtres de remédiation pour ces deux années. Il est déterminé au premier octobre par « (...) *la différence entre le nombre de périodes correspondant à l'encadrement nécessaire pour 20 élèves, et le nombre d'élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> primaires par implantation multipliée par l'apport moyen calculé au 15 janvier précédent (...)*» (Décret du 20 juillet 2005 portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire). La valeur de cette différence détermine le complément de périodes attribué, selon le tableau suivant (tableau 6).

**Tableau 6. Conversion de la différence en périodes complémentaires P1 P2 (Décret du 20 juillet 2005, article5)**

Différence	Nombre de périodes
de 0 à 6	6 périodes
de 7 à 9	9 périodes
supérieure à 9	12 périodes

### Dans l'enseignement maternel

Dans l'enseignement maternel, le calcul du capital-périodes est remplacé par un calcul portant directement sur le nombre d'emplois nécessaires à l'encadrement. Ici, l'on prend en compte le nombre d'élèves inscrits au 30 septembre de l'année en cours. Un « tableau des normes » (tableau 4) permet de convertir le nombre d'élèves en nombre d'emplois nécessaires à l'encadrement. S'il s'agit d'une école organisant uniquement l'enseignement maternel ou si la direction est attachée au niveau maternel, le complément de direction est calculé selon une table de conversion différente de l'enseignement primaire. Chaque implantation maternelle bénéficie également de deux périodes de psychomotricité.

**Tableau 7. Table de conversion du nombre d'élèves dans l'enseignement maternel en nombre d'emplois (Décret du 13 juillet 1998, article 41, § 1<sup>er</sup>)**

Elèves	Emplois	Elèves	Emplois
5 – 19	1	202 – 212	9,5
20 – 25	1,5	213 – 223	10
26 – 39	2	224 – 234	10,5
40 – 45	2,5	235 – 245	11
46 – 63	3	246 – 257	11,5
64 – 70	3,5	258 – 268	12
71 – 86	4	269 – 279	12,5
87 – 94	4,5	280 – 290	13
95 – 109	5	291 – 301	13,5
110 – 119	5,5	302 – 311	14
120 – 130	6	312 – 321	14,5
131 – 141	6,5	322 – 331	15
142 – 153	7	332 – 341	15,5
154 – 165	7,5	342 – 351	16
166 – 176	8	352 – 361	16,5
177 – 188	8,5	362 – 371	17
189 – 201	9	372 – 381	17,5
202 – 212	9,5	382 – 391	18
213 – 223	10	392 – 401	18,5
224 – 234	10,5	412 – 421	19,5
246 – 257	11,5	422 – 431	20

#### 2.4.1.2. L'encadrement dans l'enseignement secondaire : le calcul du NTPP

##### - Composante 1 (BSA) et 2 (CE)

Dans l'enseignement secondaire, le calcul de l'encadrement se base également sur le nombre de périodes de cours données par un enseignant. On y distingue chaque cycle, année d'étude, filière, section et option. Le calcul de l'encadrement *per capita* est ainsi nuancé en fonction de la situation des élèves au sein de l'enseignement secondaire. Autrement dit, à la composante 1 (allocation de base par élève) du mode de financement s'ajoute la composante 2 (majoration en fonction du curriculum).

Le « nombre total de périodes-professeurs » est défini comme « la somme des périodes-professeurs calculées séparément pour (chaque) catégorie d'années (...) » (Décret du 29 juillet 1992, article 7). Dans chacune de ces catégories, est calculé le « nombre intermédiaire de périodes-professeurs », consistant lui-même en un total des périodes-professeurs calculées respectivement pour la formation commune, les langues modernes, les formations optionnelles et la différenciation des rythmes d'apprentissage. Ici encore, les périodes consacrées aux cours philosophiques sont calculées séparément.

Chaque élève apporte, suivant sa filière, son année d'étude et son option, un certain nombre de périodes-professeurs à l'établissement. Cet apport diffère selon que l'enseignement nécessite ou non des groupes-classes restreints. Ainsi, les élèves des filières techniques et professionnelles, nécessitant des conditions d'apprentissage différentes (ateliers, groupes restreints, normes de sécurité...), et donc davantage d'encadrement, apportent à l'établissement davantage de périodes-professeurs que les élèves de la filière générale.

##### - Composante 4 (SSN)

Un encadrement minimum de base est assuré aux établissements en tenant compte de leur taille (nombre d'élèves), de leur situation géographique (densité de population, zone rurale) et de la distance qui les sépare de tout autre établissement de même caractère<sup>16</sup> (plus de 12 km). Si le nombre total de périodes-professeurs calculé n'atteint pas ce minimum, il est augmenté afin d'atteindre ce seuil, sauf pendant les deux premières années de création d'une option, d'une année ou d'un degré, ou si les options, années ou degrés sont maintenus suite à une dérogation. Enfin, le calcul de l'encadrement se base sur le nombre d'élèves inscrits dans

l'établissement au 15 janvier de l'année précédente. Cependant, si une différence de plus de 10% du nombre d'élèves est constatée (dans l'établissement pour l'enseignement de la Communauté française et l'enseignement libre subventionné, par ensemble d'établissements organisés par le même pouvoir organisateur sur le territoire d'une même commune pour l'enseignement subventionné officiel) entre le 15 janvier et le 1<sup>er</sup> octobre de l'année suivante, l'encadrement est recalculé en effectuant la moyenne des comptages du 15 janvier et du 1<sup>er</sup> octobre.

De plus, les formules de calcul des périodes-professeurs sont, comme dans l'enseignement primaire, dégressives<sup>17</sup>. Les premiers élèves apportent ainsi davantage de périodes-professeurs que les suivants. Ce mode de calcul a pour effet de privilégier l'encadrement dans les catégories où les élèves sont les moins nombreux, afin de tenir compte du coût en encadrement simplement inhérent à l'organisation d'une classe.

### **L'utilisation du NTPP**

Le nombre total de périodes-professeurs affecté à un établissement est utilisé librement par le chef d'établissement, avec certaines limites. Ainsi, le transfert de périodes du premier degré vers les autres degrés est limité, de même que de l'enseignement de qualification vers l'enseignement de transition. Cependant, des dérogations sont possibles. Les périodes-professeurs peuvent être transférées entre établissements appartenant au même réseau, en fonction de l'avis préalable du comité de concertation de base (enseignement organisé par la Communauté française), de la commission paritaire locale (enseignement officiel subventionné), du conseil d'entreprise ou de la délégation syndicale (enseignement libre subventionné).

Les périodes-professeurs peuvent également être utilisées pour des activités autres que des cours, telles que la coordination pédagogique, les activités des conseils et des directions des classes et deux emplois maximum d'encadrement supplémentaire en personnel auxiliaire d'éducation.

---

<sup>16</sup> La distinction du caractère des établissements fait référence aux choix philosophiques des parents, distinguant ainsi les écoles à caractère confessionnel ou non.

<sup>17</sup> Par exemple, un établissement comptant 100 élèves au premier degré commun du secondaire, recevra pour la formation commune  $(40 \cdot 20/16) + (40 \cdot 20/18) + (20 \cdot 20/22) = 113.2$  périodes-professeurs. Les 40 premiers élèves apportent chacun 20/16 de période-professeur, les 40 suivants en apportent chacun 20/18, et les 20 derniers en apportent chacun 20/22.

## **Le personnel hors NTPP**

Hors du calcul du NTPP, l'encadrement dans l'enseignement secondaire est également constitué de personnel non chargé de cours. Sur la base du nombre d'élèves inscrits au 15 janvier de l'année précédente, sont ainsi attribués aux établissements des emplois de personnel auxiliaire d'éducation, personnel administratif, proviseur et sous-directeur, chef d'atelier et chef de travaux d'atelier et professeurs de pratique professionnelle sans élèves. Des tableaux, différents selon que l'établissement bénéficie des discriminations positives ou non (tableau 7), permettent de convertir le nombre d'élèves en nombre d'emplois. Les établissements en discriminations positives peuvent également consacrer des périodes du NTPP à un emploi complémentaire de proviseur, sous directeur ou coordinateur.

## **Les normes de création et de rationalisation**

Les normes de rationalisation déterminent les conditions à remplir pour pouvoir maintenir une école ou une implantation. Elles définissent les minima de population à atteindre au 30 septembre de l'année en cours, par école, par implantation et par niveau. Dans l'enseignement secondaire, les normes de création et de rationalisation concernent non seulement l'établissement, mais aussi les années d'études, degrés et options.

Le nombre d'élèves à atteindre diffère selon des critères tels que la distance à tout autre établissement, les degrés qu'organise l'établissement, la densité de population de la commune, le fait de bénéficier ou non des discriminations positives et le fait d'être le seul établissement du caractère (confessionnel ou non) concerné dans la commune.

## **2.5. Des ajouts variés à la formule : la composante 3 (SEN)**

Au delà du financement « par tête », des mécanismes mis en place respectivement en 1998 et en 2004 permettent de prendre en compte les élèves à besoins particuliers, en prenant la socio-économie comme critère. Il s'agit des discriminations positives et des différenciations positives. Ces dernières ne jouent que sur la répartition des moyens de fonctionnement, tandis que les premières jouent sur tout le fonctionnement de l'établissement.

### **2.5.1. Les discriminations positives**

Instaurées par le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, et modifiées par le décret du 27 mars 2002, les discriminations positives constituent, dans la formule de financement des établissements en Communauté française de Belgique, la principale manière de prendre en compte les élèves à besoins particuliers, sur l'unique base de la socio-économie (composante 3, SEN). Il s'agit, dans ce cas, d'un fonctionnement en « tout ou rien » : soit les établissements ou implantations sont parmi ceux qui bénéficient du budget supplémentaire, soit ils n'en font pas partie et n'en bénéficient pas. L'attribution de moyens aux établissements et implantations sortant de la liste des établissements et implantations bénéficiaires des discriminations positives permet d'adoucir ce fonctionnement et constitue en quelque sorte un lissage des discriminations positives. Ainsi, afin de permettre une transition plus douce (phasing out) à ces établissements et/ou implantations sortants, des périodes-professeurs leur sont également affectées : 50% des périodes affectées l'année précédente ou 25% des périodes affectées deux ans auparavant (Décret du 27 mars 2002, article 7, §2)

Une discrimination positive est définie comme une « *distinction opérée au bénéfice d'établissements ou implantations d'enseignement ordinaire fondamental et secondaire, organisés ou subventionnés par la Communauté française, sur la base de critères sociaux, économiques, culturels et pédagogiques.* » (Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, article 3, 1°).

C'est au départ de l'indice socio-économique des élèves y inscrits qu'un établissement / une implantation peut bénéficier du mécanisme des discriminations positives. Le mécanisme d'identification de ces établissements/implantations est le suivant<sup>18</sup>. Un indice socio-économique (l'indice socio-économique de son quartier d'origine) est attribué à chaque élève

---

<sup>18</sup> Décret du 30 juin 1998 et décret du 27 mars 2002

(Demeuse, 2002). Chaque établissement et/ou implantation peut dès lors se caractériser par la moyenne des indices socio-économiques des élèves inscrits<sup>19</sup>. Tous les établissements et/ou implantations sont alors classés, du (de la) moins favorisé(e) au (à la) plus favorisé(e), selon cette moyenne. Les établissements et/ou implantations bénéficiaires de discriminations positives sont les x premiers de cette liste permettant de totaliser 11,4 % pour l'enseignement fondamental et 11,7% pour l'enseignement secondaire de l'ensemble des élèves inscrits en Communauté française de Belgique dans chacun de ces niveaux. Dans l'enseignement secondaire, les x premiers établissements et/ou implantations de cette liste, totalisant 45% des élèves des implantations bénéficiaires des discriminations positives, sont considérées comme prioritaires.<sup>20</sup> Des établissements et/ou implantations peuvent être ajoutés par les conseils généraux en fonction de critères objectifs, pour autant que la somme du nombre d'élèves inscrits dans des établissements et/ou implantations bénéficiaires des discriminations positives ne dépasse pas 12,5% pour l'enseignement fondamental et 13,5% pour l'enseignement secondaire<sup>21</sup>. Les établissements et/ou implantations bénéficiaires des discriminations positives se voient affecter des moyens supplémentaires sous forme de périodes-professeurs et sous formes de moyens de fonctionnement.

#### *2.5.1.1. Affectation sous forme de périodes-professeurs*

Des périodes-professeurs sont affectées aux établissements et/ou implantations bénéficiant des discriminations positives (et aux implantations sortantes) selon le budget fixé par le gouvernement pour les moyens humains (pour l'année scolaire 2006-2007 : 8.663.000 € pour l'enseignement fondamental et 6.076.000 € pour l'enseignement secondaire). Elles sont réparties d'une part en quatre allocations distinctes pour chaque réseau (Communauté française, officiel subventionné, libre subventionné de caractère confessionnel, libre subventionné de caractère non confessionnel) et d'autre part en une allocation par pouvoir organisateur non affilié à un organe de représentation et de coordination.

L'encadrement supplémentaire et l'utilisation des subventions de fonctionnement doivent suivre certaines règles. Par exemple, aucune nomination ni engagement à titre définitif ne peuvent être effectués dans les emplois ainsi créés. Les établissements et/ou implantations bénéficiaires de discriminations positives sont également tenues de rédiger un projet d'action de discriminations positives unique présentant la mise en œuvre d'actions concrètes (ibidem, § 8).

---

<sup>19</sup> Décret du 30 juin 1998, article 4, 1°)

<sup>20</sup> Décret du 27 mars 2002, article 2, 2°

<sup>21</sup> Décret du 27 mars 2002, article 2,, 3°

### 2.5.1.2. Affectation sous forme de moyens de fonctionnement

Des subventions de fonctionnement sont affectées aux implantations bénéficiant des discriminations positives et aux implantations sortantes, selon le budget fixé par le gouvernement (pour l'année 2006-2007 : 4.464.000 € pour l'enseignement fondamental et 1.585.000 € pour l'enseignement secondaire). Elles sont réparties, comme les périodes-professeurs, en allocations distinctes. De même, les établissements sortants bénéficient de 50% de leur supplément de l'année précédente, ou 25% du supplément affecté deux ans auparavant.

### 2.5.1.3. Autres modifications

Le fait, pour un établissement ou une implantation, de bénéficier des discriminations positives modifie également certaines tables de conversion, notamment en ce qui concerne les normes de rationalisation et le personnel hors NTPP (tableau 8).

**Tableau 8. Personnel hors NTPP : établissements bénéficiaires des discriminations positives ou non (adapté de la circulaire 1532 du 3 juillet 2006)**

Établissements non bénéficiaires des discriminations positives		Établissements bénéficiaires des discriminations positives	
Nombre d'élèves	Emplois	Nombre d'élèves	Emplois
	1 éducateur-économe		1 éducateur-économe
<b>80</b>	1 surveillant-éducateur	<b>80</b>	1 surveillant-éducateur
<b>160</b>	1 surveillant-éducateur	<b>160</b>	1 surveillant-éducateur
<b>240</b>	1 commis-dactylographe	<b>240</b>	1 commis-dactylographe
<b>320</b>	1 surveillant-éducateur	<b>320</b>	1 surveillant-éducateur
<b>400</b>	1 secrétaire de direction ou 1 surveillant-éducateur	<b>400</b>	1 secrétaire de direction ou 1 surveillant-éducateur
<b>540</b>	1 surveillant-éducateur ou 1 secrétaire-bibliothécaire	<b>480</b>	1 surveillant-éducateur ou 1 secrétaire-bibliothécaire
<b>682</b>	1 surveillant-éducateur	<b>560</b>	1 surveillant-éducateur
<b>836</b>	1 rédacteur	<b>640</b>	1 rédacteur
<b>1012</b>	1 surveillant-éducateur	<b>720</b>	1 surveillant-éducateur
<b>1188</b>	1 surveillant-éducateur	<b>800</b>	1 surveillant-éducateur
<b>1364</b>	1 rédacteur ou 1 surveillant-éducateur	<b>880</b>	1 rédacteur ou 1 surveillant-éducateur
<b>1540</b>	1 surveillant-éducateur	<b>960</b>	1 surveillant-éducateur
<b>1716</b>	1 surveillant-éducateur	<b>1040</b>	1 surveillant-éducateur
<b>1892</b>	1 commis-dactylographe	<b>1120</b>	1 commis-dactylographe
<b>2068</b>	1 surveillant-éducateur	<b>1200</b>	1 surveillant-éducateur
<b>2244</b>	1 surveillant-éducateur	<b>1280</b>	1 surveillant-éducateur
<b>2420</b>	1 surveillant-éducateur	<b>...</b>	1 surveillant-éducateur par tranche de 80

## 2.5.2. Les différenciations positives

Le mécanisme des différenciations positives, instaurées par le décret du 28 avril 2004 relatif à la différenciation du financement des établissements dans l'enseignement fondamental et secondaire, n'est pas basé sur ce fonctionnement « tout ou rien » décrit dans le cas des discriminations positives, mais sur une formule permettant d'attribuer, en fonction de deux paramètres (la taille de l'établissement et son indice socio-économique moyen), un supplément de moyens aux établissements, selon une courbe continue. En cela, le mécanisme des différenciations positives correspond davantage aux formules généralisées d'attribution des moyens en fonction des besoins préconisées par Ross et Levacic (1999).

Les différenciations positives se basent sur la création d'un fonds de solidarité prélevé parmi le solde de 25% des dotations de fonctionnement (5,02% des dotations de fonctionnement en 2005 ; 6,63% en 2006 ; 10% à partir de 2007). Ce fonds est redistribué entre les implantations à raison de :

- 20% pour le critère de taille : les implantations les plus petites reçoivent plus que les autres car les coûts liés à l'organisation de l'implantation, relativement à leur taille, y sont plus grands. On reconnaît ici encore une trace de la composante 3 (SSN) de la formule de financement.
- 80% pour l'indice socio-économique (indice socio-économique du quartier d'origine de l'élève) : moins l'indice socio-économique de l'implantation est élevé, plus elle reçoit de moyens.

Un ajout théorique à chaque implantation est calculé sur la base de deux formules comprenant comme paramètres la taille de l'implantation ainsi que les tailles de la plus petite et de la plus grande implantation en Communauté française (formule du critère de taille), l'indice socio-économique de l'implantation ainsi que les indices socio-économiques de la plus favorisée et de la plus défavorisée des implantations (formule du critère socio-économique). Les formules déterminant les pourcentages de la dotation forfaitaire ajoutés en fonction du critère de taille et du critère socio-économiques sont les suivantes (Décret du 28 avril 2004, articles 10 et 11) :

### Pour le critère de taille :

**AjoutT. Théorique = aT. \* T + bT**

Où

- aT. = coefficient angulaire de la droite qui passe par les points (Tmin., AjoutT.max) et (Tmax., 0)
- bT = ordonnée à l'origine de la droite qui passe par les points (Tmin, AjoutT.max) et (Tmax., 0).
- Tmin : taille (en nombre d'élèves) de l'implantation la plus petite

- Tmax : taille (en nombre d'élèves) de l'implantation la plus grande
- AjoutT.Max : pourcentage ajouté en fonction du critère de taille à l'implantation la plus petite
- T : taille de l'implantation concernée (en nombre d'élèves)

Pour le critère socio-économique :

**AjoutDiff. Théorique = aDiff. \* INS + bDiff**

Où :

- aDiff = coefficient angulaire de la droite qui passe par les points (INSMin, AjoutDiffMax.) et (INSMax., 0)
- bDiff = ordonnée à l'origine de la droite qui passe par les points (INSMin, AjoutDiffMax.) et (INSMax., 0)
- INSmin : indice socio-économique de l'implantation qui a l'indice le plus petit
- INSMax : indice socio-économique de l'implantation qui a l'indice le plus grand
- AjoutDiffMax : pourcentage maximum ajouté en fonction du critère d'échelle de différenciation à l'implantation dont l'indice socio-économique est le plus petit.
- INS : indice socio-économique de l'implantation concernée.

### **2.5.3. D'autres ajouts : élèves primo-arrivants et les élèves affectés du coefficient 1,5**

D'autres éléments tenant compte de la composante 3 (SEN) sont greffés au mode de financement actuel. Il ne s'agit pas d'éléments généraux, comme les mécanismes de discriminations positives et de différenciations positives, mais de comptabilisation différente dans le calcul de l'encadrement d'élèves répondant à certaines caractéristiques : les élèves *primo-arrivants*<sup>22</sup> et les élèves affectés du coefficient 1,5.

Les élèves primo-arrivants sont comptabilisés afin de permettre la création de classes passerelles. Pour les élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement, un cours d'adaptation peut également être attribué. Afin de répondre aux besoins spécifiques des primo arrivants, la structure de la classe passerelle a été instaurée : « *La classe-passerelle est une structure d'enseignement visant à assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale de l'élève primo-arrivant dans l'enseignement fondamental ou secondaire* » (décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants). Elles sont organisées dans un nombre limité d'écoles qui en font la demande, en particulier les écoles situées dans des communes où sont

<sup>22</sup> Un élève est « primo arrivant » s'il répond conjointement à des conditions de statut (réfugiés, apatrides, ressortissants de certains pays) et de temps de présence sur le territoire belge (moins d'un an).

installés des centres d'accueil pour candidats réfugiés, ou dans des communes aisément accessibles de ces centres d'accueil.

Un cours d'adaptation à la langue d'enseignement (ALE) peut être organisé à raison d'au moins trois périodes hebdomadaires par une école fondamentale comptant au moins 10 élèves apatrides, de nationalité étrangère ou adoptés dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement.

Dans l'enseignement fondamental, pour le calcul des périodes à affecter aux titulaires de classe, maîtres d'adaptation et maîtres d'éducation physique, ainsi que pour le calcul du complément de direction, certains élèves sont comptabilisés au coefficient 1,5. Il s'agit des élèves fréquentant des écoles annexées à un centre d'accueil reconnu par l'ONE, annexées à un internat pour les enfants dont les parents n'ont pas de résidence fixe ou relevant d'un home pour enfants placés, ainsi que les élèves placés par le juge dans une structure ou une famille d'accueil, ou provenant d'un internat pour enfants dont les parents n'ont pas de résidence fixe ou d'un centre d'accueil reconnu par l'ONE.

## ***2.6. En résumé : les quatre composantes au sein du mode de financement des établissements en Communauté française de Belgique***

---

En suivant Ross et Levacic (1999), on peut considérer que le mode actuel de financement des établissements en Communauté française de Belgique résulte d'une formule de première génération (100% *per capita*) à laquelle divers ajouts ont été faits, assurant le passage à une formule de seconde génération. Comme on l'a vu plus haut, cette formule contient en effet les quatre composantes identifiées par Ross et Levacic :

1°) L'allocation de base par élève ;

2°) La majoration en fonction du curriculum, en assurant des formules de calcul différentes selon les filières d'enseignement et les options au sein desquelles sont inscrits les élèves ;

3°) Les besoins particuliers des élèves, en utilisant le système dichotomique des discriminations positives, les mécanismes des différenciations positives, et en calculant différemment l'encadrement pour les primo-arrivants et les élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement ;

4°) Les besoins de l'établissement, en allouant des ressources supplémentaires aux établissements selon leurs besoins, par une distribution à la discrétion du gouvernement et par le mécanisme des différenciations positives, en allouant un encadrement minimum de base, et en favorisant les établissements de petite taille par les formules dégressives de calcul de l'encadrement.

***Chapitre 3 : - Etat des lieux des ségrégations scolaires en œuvre dans le système éducatif de la Communauté française***

Ce chapitre a pour objet de réaliser un état des lieux des ségrégations scolaires en œuvre dans le système éducatif belge francophone, situation problématique connue des acteurs en charge du système éducatif. Depuis 1998, la Communauté française a mis en œuvre des politiques de discriminations et de différenciation positives, notamment pour assurer une plus grande équité au sein du dispositif éducatif. Toutefois, des problèmes de ségrégations subsistent et engendrent des effets d'inégalités, contraires aux finalités et objectifs du système éducatif francophone.

Le Contrat pour l'École (2005) fait état de :

*« quatre difficultés inhérentes à l'institution scolaire qui influencent structurellement la qualité, l'efficacité et l'équité de l'enseignement en Communauté française :*

- des apprentissages de base non maîtrisés par tous les élèves,*
- un nombre trop important d'élèves n'acquérant pas les compétences attendues au secondaire notamment,*
- une différence importante entre établissements dans l'accès à l'enseignement de chaque élève,*
- un choix de filières et d'options souvent réalisé par défaut en fonction de ses résultats scolaires. »*

Dans l'état des lieux proposé, il va s'agir de mettre à jour les caractéristiques et les mécanismes des ségrégations en œuvre dans le système éducatif belge francophone. Nous verrons qu'il existe des ségrégations liées aux individus porteurs de caractéristiques intrinsèques (le statut socio-économique, le genre, la nationalité...) pouvant les placer en situation de ségrégation mais qu'il existe aussi un certain nombre de ségrégations académiques ou scolaires (entre les filières d'enseignement, entre les établissements ou même encore entre les classes d'un même établissement).

L'étymologie du mot « *ségrégation* », selon Le Petit Robert (Rey, 2006) vient de « *segregare* » signifiant « *séparer du troupeau* », mettre à l'écart ou encore isoler. L'expression qui vient le plus rapidement à l'esprit est celle de ségrégation raciale c'est-à-dire, une séparation, organisée et règlementée entre la population de couleur et la population blanche (dans les écoles, les transports, les magasins, etc.), exercée notamment dans l'apartheid, en Afrique du Sud, jusqu'en 1990.

Selon le Petit Robert, par extension, la ségrégation signifie « *la séparation imposée, plus ou moins radicale, de droit ou de fait, de personnes, de groupes sociaux ou de collectivités, suivant la condition sociale, le niveau d'instruction, l'âge, le sexe.* » Dans l'extension du sens de ségrégation, la loi ne fait plus référence en la matière. Des séparations sont pourtant mises en œuvre : ce sont des ségrégations de fait, elles sont alors dites ségrégations sociales qui

séviennent dans des domaines tels que le monde de l'emploi ou de l'éducation. C'est principalement à ce type de ségrégations, que nous allons nous intéresser dans l'observation de ces phénomènes au sein du système éducatif francophone.

D'une manière plus opérationnelle, au sein du système éducatif, Delvaux (2005) définit la ségrégation comme « *la traduction des différences sociales dans l'espace.* » Elle se manifeste dès que des individus sont « classés » par la société dans des catégories sociales distinctes dotées d'une valorisation sociale différenciée. Les individus se trouvent alors séparés dans l'espace et sont ainsi amenés à peu se côtoyer. Dans le système scolaire, cette opération de ségrégation conduit à l'identification de groupes de personnes qui se différencient par certaines caractéristiques.

Les ségrégations de fait ne sont pas instituées par des textes ou encore des lois. Il n'existe pas de seuil au-delà duquel une situation ou une répartition d'élèves par exemple serait désignée comme ségrégative. Afin d'illustrer ces phénomènes présents au sein du système éducatif, nous allons tenter de trouver les informations nécessaires, de définir les indicateurs permettant d'étayer notre thèse.

Néanmoins, ces ségrégations ne sont pas nécessairement des actes prémédités d'individus pourvus de mauvaises intentions. Souvent elles relèvent de mécanismes inconscients ou involontaires mais qui collectivement produisent des situations d'inégalités scolaires ou encore de ségrégations, contraires à l'idée de justice sociale véhiculée par l'Ecole.

Le recours à l'éducation comparée sera un appui important pour nous permettre d'attester ou non de cet état de ségrégations. Existe-t-il des problèmes similaires dans d'autres pays ? Comment traitent-ils ces difficultés ? L'utilisation de données internationales nous permettra, comme le suggère Duru-Bellat (2000) : « *d'envisager le problème de manière plus complète et surtout, de donner une sorte de métrique aux disparités : l'ampleur des disparités constatées au niveau local ou national est souvent difficile à apprécier sans une référence externe : quand peut-on dire qu'une différence de résultats entre élèves est importante, quand peut-on dire qu'un système tend à pratiquer une certaine ségrégation sociale entre établissements scolaires ou au sein de ceux-ci ? Les données relatives à d'autres systèmes éducatifs européens permettent ce type d'appréciations et une mise en perspective de notre propre système* ».

En comparaison avec les données internationales, plusieurs sources de données nous permettent d'établir l'état des lieux des ségrégations en Communauté française de Belgique. La source principale de données est constituée des données du comptage des élèves, fournies par l'administration à l'équipe interuniversitaire. Il s'agit de données recueillies en octobre et

en janvier de chaque année scolaire, à des fins de comptage des élèves et d'octroi du budget de la Communauté française. Elles concernent l'ensemble des élèves fréquentant des établissements d'enseignement qui dispensent en Belgique un enseignement francophone de plein exercice reconnu par la Communauté française<sup>23</sup>.

Les bases de données reçues (janvier et octobre 2004, janvier et octobre 2005, ainsi que janvier 2006) permettent de couvrir trois années scolaires consécutives. Ces bases de données contiennent autant d'enregistrements que d'élèves scolarisés en Communauté française de Belgique, de la maternelle au secondaire. Elles constituent la matière première pour la réalisation de l'état des lieux.

Deux autres sources de données nous permettront d'établir l'état des lieux des ségrégations en Communauté française de Belgique. Il s'agit, d'une part, des données publiées par l'Entreprise des Technologies Nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC) sous formes d'annuaires statistiques,<sup>24</sup> et d'autre part, des résultats d'études déjà effectuées en Belgique francophone. Les annuaires statistiques de l'ETNIC, dont la publication la plus récente traite de l'année scolaire 2004-2005, établissent des statistiques de l'enseignement de manière générale et par niveau d'études. Ils sont une source très précise d'informations concernant les populations scolaires, les établissements d'enseignement, les certificats et diplômes délivrés, ainsi que les parcours scolaires des élèves. Ces annuaires servent de référence aux statistiques calculées par l'équipe interuniversitaire.

Enfin, les résultats de diverses études seront une source précieuse d'informations permettant d'établir un état des lieux des ségrégations scolaires en Communauté française de Belgique. Malgré des données moins récentes que celles dont nous disposons, elles permettent également de préciser de manière plus fine certaines situations.

---

### ***3.1. À propos de l'indice socio-économique***

La notion « d'origine socio-économique des élèves » apparaissant comme un terme clef de cette recherche, il nous a semblé judicieux, d'explicitier la philosophie sous-jacente à

---

<sup>23</sup> Comme le rappelle le service de statistiques de l'Entreprise des Technologies nouvelles de l'Information et de la Communication (ETNIC), elles ne se limitent pas aux établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française mais incluent également les sections francophones des écoles situées en Région flamande dans les communes bénéficiant de facilités linguistiques, les sections francophones organisées par la Défense Nationale.

<sup>24</sup> Ces annuaires statistiques de l'enseignement en Communauté française de Belgique sont disponibles en ligne à l'adresse : <http://www.statistiques.cfwb.be>

ce concept ainsi que la réflexion menée autour de la construction de l'indicateur « socio-économique ».

La sphère socio-économique des élèves a pu être appréhendée par le biais d'une variable dénommée *indice socio-économique* initialement construite dans le cadre des politiques d'éducation prioritaire en Communauté française, mieux connue sous l'appellation de discriminations positives. Il s'agissait de répondre à l'un des objectifs énoncés par le décret du 30 juin 1998 (présenté ici de manière très succincte), à savoir, assurer à chacun des chances égales d'émancipation sociale en établissant, une « différence de traitement » des élèves, notamment par l'octroi de fonds supplémentaires aux établissements accueillants un public socialement défavorisé.

L'indice socio-économique » attribué à chaque élève du système éducatif francophone, assigné selon le quartier de résidence, est un indice que l'on peut qualifier de synthétique. En effet, il est élaboré sur la base de onze variables sélectionnées en fonction de la disponibilité des données au niveau des quartiers (Demeuse, 2002).

Les onze variables retenues<sup>25</sup>, fortement corrélées entre-elles, s'inscrivent dans les six domaines suivants<sup>26</sup> :

- le revenu moyen par habitant ;
- le niveau des diplômés ;
- le taux de chômage, le taux d'activité et le taux de bénéficiaires du revenu mensuel minimum garanti ;
- les activités professionnelles ;
- le confort des logements.

L'intérêt poursuivi par le recours à plusieurs variables est d'appréhender au mieux la complexité socio-économique des quartiers tout en obtenant un indice stable et fiable. Ajoutons que cet indice n'est pas doté d'une immuabilité temporelle, il est donc recalculé tous les trois ans (Demeuse et Monseur, 1999).

---

<sup>25</sup> A titre d'information, quelques variables écartées : la nationalité et la propriété foncière.

<sup>26</sup> Décret du 27 mars 2002 modifiant le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives et portant diverses mesures modificatives.

### **3.1. Des ségrégations liées aux caractéristiques individuelles...**

Chaque élève du système éducatif est singulier. Chacun est porteur de caractéristiques qui lui sont propres (son statut socio-économique, son genre, son origine ethnique...) auxquelles il peut difficilement échapper et qui peuvent peser lourdement dans l'évolution de sa trajectoire scolaire. Un certain nombre d'inégalités scolaires sont liées aux caractéristiques individuelles des élèves.

#### **3.1.1. Les ségrégations liées à l'indice socio-économique**

L'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), mise sur pied par l'OCDE, est une évaluation internationale qui vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en mathématiques, lecture et sciences et qui permet, notamment, d'attester de différences entre les élèves en fonction de caractéristiques intrinsèques.

Pour les résultats de l'enquête PISA 2000, au niveau des différences « internes<sup>27</sup> » en Communauté française (Lafontaine, Baye, Matoul, Demeuse & Demonty, 2001), il existe une très nette différence de score (124 points en Communauté française pour 96 en Communauté flamande) entre les élèves d'un indice socio-économique élevé (25% supérieur) qui obtiennent un score en lecture de 536 et les élèves d'un indice socio-économique faible (25 % inférieur) dont le score est de 412.

Aux côtés des comparaisons « internationales » permises par l'enquête PISA, des comparaisons « inter » communautaires peuvent également être effectuées. Il s'agit dès lors, dans le cas de la Belgique, de comparer les résultats obtenus par les élèves de la Communauté française aux résultats obtenus par les élèves de la Communauté flamande ou encore de la Communauté germanophone.

De manière globale, et quels que soient les sous-groupes d'étudiants comparés (élèves à l'heure, élèves de 3<sup>ème</sup>, garçons, SES<sup>28</sup> 25% supérieur, etc.) les résultats obtenus par les étudiants de Communauté flamande sont supérieurs à ceux obtenus en Communauté française. L'une des différences les plus marquées (74 points) est celle entre les SES 25 % inférieur des deux communautés (alors que la différence n'est que de 44 points entre les SES 25% supérieur).

---

<sup>27</sup> Comparaison des étudiants de la Communauté française entre-eux, par opposition à une comparaison internationale

<sup>28</sup> SES : Indice socio-économique

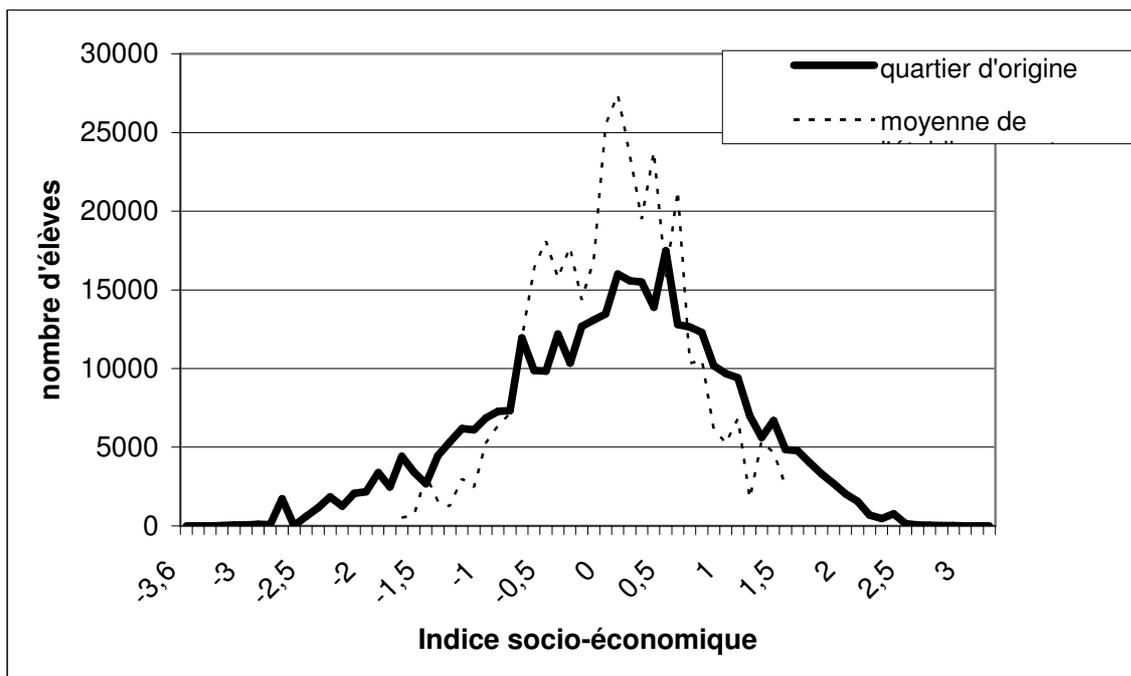
### **3.1.2. Les ségrégations liées au genre**

Comme le rappelle Demeuse (2006), au sein de l'École, les filles et les garçons n'ont pas toujours bénéficié des mêmes enseignements. Avant la mixité scolaire, la séparation des filles renvoyait à une conception particulière de l'accès à l'instruction des uns et des autres. On ne devait pas mettre ensemble les élèves de sexe différent. De plus, les jeunes filles n'avaient pas accès à tous les savoirs. Elles suivaient un programme scolaire différent de celui des garçons avec des finalités différentes. Aujourd'hui cette séparation entre les sexes ne vaut plus et chaque élève, quel que soit son sexe, a droit au même accès à l'enseignement. Toutefois, il s'avère que filles et garçons ne sont pas égaux face aux résultats scolaires. Les premières obtiennent un score moyen plus élevé (495 points) que les seconds (460 points) (Lafontaine, Baye, Matoul, Demeuse & Demonty, 2001).

De plus, comme l'ont montré Lafontaine et Blondin (2004) à partir des résultats de l'enquête PISA 2000, en Communauté française, les écarts entre les filles et les garçons tendent à se réduire au fil du temps. Les performances des filles sont meilleures que celles des garçons en lecture notamment tandis que dans le domaine des sciences et des mathématiques, elles rattrapent de manière progressive leurs homologues masculins.

### **3.1.3. Les ségrégations résidentielles**

De nombreuses études se sont intéressées au lien existant entre ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire. Au sein de l'enseignement fondamental, où l'offre éducative ne peut être spécialisée, Delvaux (2005) observe qu'il existe des différences d'indice socio-économique moyen entre les écoles. Il constate, sur les données de l'année scolaire 1998-1999, que la répartition des élèves de l'enseignement primaire selon l'indice socio-économique de leur implantation est plus ramassée que leur répartition selon leur secteur de résidence. Cependant, le fait que la ségrégation résidentielle soit davantage présente à petite échelle qu'à large échelle (Delvaux, 2005) devrait permettre, dans un système de libre choix d'école par les familles, une mixité scolaire des publics. Ainsi, l'importance des ségrégations à l'échelle « micro », la proximité géographique des écoles et l'important maillage des voies et réseaux de transports permettent de conclure à une situation de ségrégation scolaire, qui n'est pas essentiellement due à la ségrégation résidentielle. Les données de l'année 2006 permettent de corroborer un tel constat dans l'enseignement secondaire (figure 1).



**Figure 1. Répartition des élèves de l'enseignement secondaire selon l'indice socio-économique de leur secteur de résidence et de leur établissement (janvier 2006).**

La figure 1 ci-dessus, reprenant la démarche de Delvaux (2005) au niveau de l'enseignement secondaire pour l'année scolaire 2005-2006, est également riche d'enseignements à propos des ségrégations scolaires à l'œuvre dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique. On peut ainsi remarquer une moins grande dispersion de la distribution de l'indice socio-économique de l'établissement, ce qui pourrait être révélateur d'une ségrégation scolaire moindre que la ségrégation résidentielle. Un système scolaire ségrégué à l'extrême montrerait par exemple une distribution bimodale : d'une part les écoles favorisées et, d'autre part, les écoles défavorisées.

Cependant, force est de constater que la courbe ne correspond pas davantage à un système scolaire peu ségrégué. Un tel système montrerait en effet une courbe de moyenne socio-économique de l'établissement très escarpée, serrée autour de la moyenne de 0, ce qui n'est pas le cas ici. Bien que le mode de la distribution soit aux alentours de cette moyenne, on peut remarquer, par ailleurs, d'autres « pics » de la distribution. Ainsi, deux pics situés symétriquement autour de 0,5 et de -0,5, signifient qu'il existe une proportion non négligeable d'établissements relativement favorisés, par rapport à d'autres plus défavorisés. Deux autres pics situés symétriquement autour de 1,5 et -1,5, illustrent l'existence d'« écoles sanctuaires » et d'« écoles ghettos » du point de vue de la socio-économie. Ceci nous amène à conclure, comme le montrait déjà Delvaux avec les données de l'enseignement primaire en 1998-1999, à une situation de ségrégation scolaire qui n'est pas essentiellement due à la ségrégation résidentielle puisque celle-ci s'opère essentiellement à petite échelle (c'est-à-dire au niveau de secteurs statistiques contigus), et que la liberté de choix de l'école conjuguée au

développement des transports devrait permettre aux familles de fréquenter une école aux caractéristiques socio-économiques différentes de celles de leur quartier d'origine.

Si chaque élève est singulier car porteur d'un certain nombre de caractéristiques intrinsèques, évoluant dans un certain milieu socio-économique pouvant parfois avoir une incidence sur sa réussite au sein du système scolaire, il est dans les missions de l'École de « *garantir à chacun un égal accès aux connaissances et aux savoir-faire*<sup>29</sup> ». Or, tout porte à croire que dans une situation où de grandes disparités existent entre les filières d'enseignement, entre les établissements ou encore entre les classes... cet accès ne soit pas totalement garanti. C'est ce que nous allons investiguer à présent.

### **3.2. ... Mais aussi des ségrégations académiques et/ou scolaires**

Les caractéristiques individuelles ne sont pas les seules « responsables » des ségrégations en œuvre dans le système éducatif. Lorsque l'on s'intéresse aux différentes données relatives aux élèves et aux établissements, on peut nettement apercevoir des différences singulières aussi bien au niveau des filières d'enseignement, des établissements que des classes.

#### **3.2.1. Les ségrégations scolaires liées aux filières de l'enseignement**

##### *3.2.1.1. Une répartition fille/garçon sensiblement différente selon les filières*

On peut tout d'abord noter que c'est à l'entrée du secondaire que s'opère une orientation différenciée en fonction du genre de l'élève.

D'une manière générale, les filles sont plus nombreuses dans la filière générale que les garçons, venant ainsi corroborer les résultats de l'enquête PISA.

---

<sup>29</sup> Propos introductif du « *Contrat pour l'École, 10 priorités pour nos enfants* » et déjà inscrit dans le Décret « Missions » de 1997.

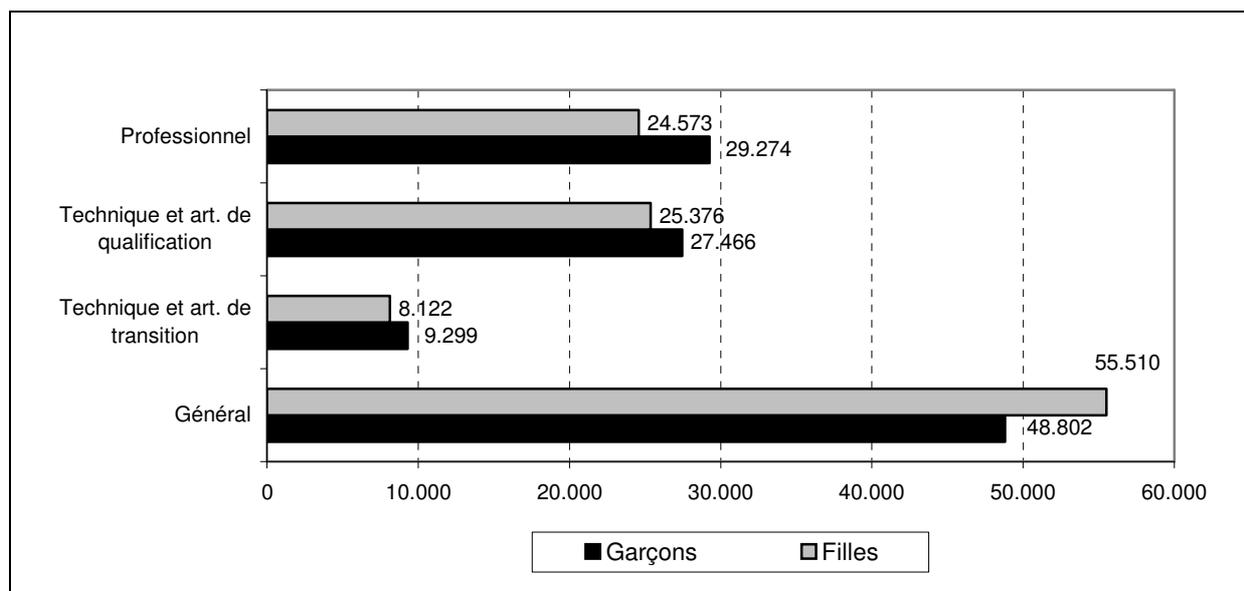
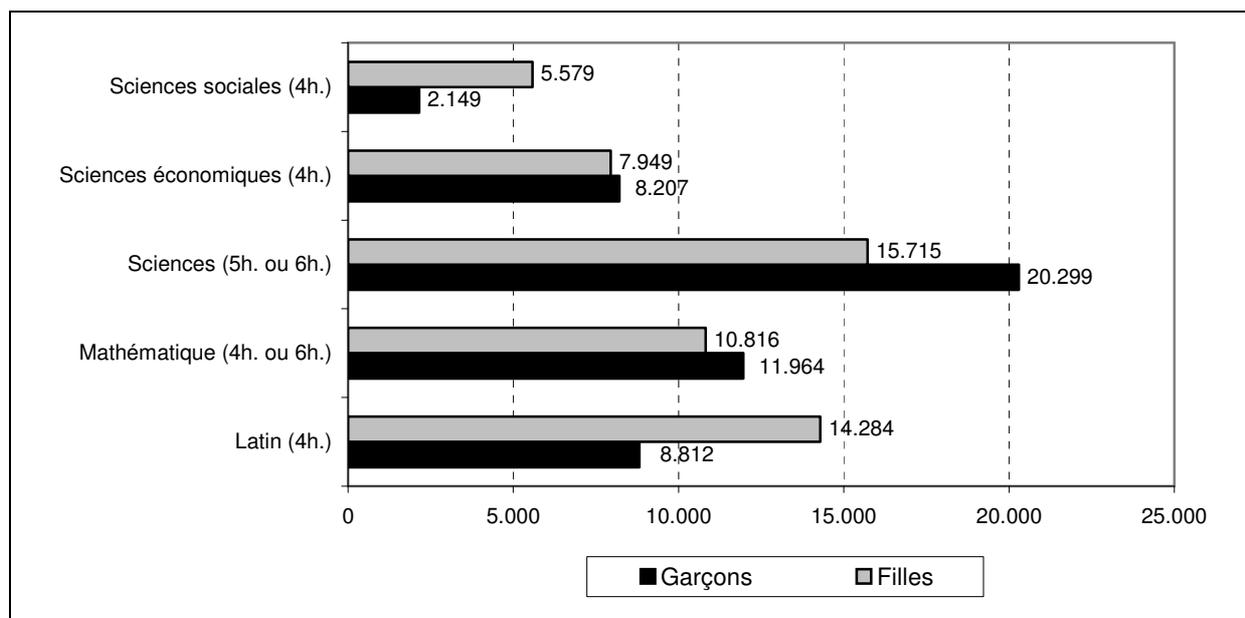


Figure 2 : Choix de la filière d'enseignement dans les 2e et 3e degrés d'études, selon le genre<sup>30</sup>

Selon la figure 2 montrant la répartition des élèves des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice dans les filières de qualification, en fonction de leur secteur d'études et du genre des élèves, les garçons sont largement majoritaires dans les secteurs de l'*industrie* (98 %) et de la *construction* (98 %) ; ils sont également majoritaires dans les secteurs de l'*hôtellerie – alimentation* (65 %) et de l'*agronomie* (79 %). Les filles sont par contre largement majoritaires dans les secteurs du *service aux personnes* (84 %) et de l'*habillement* (94 %) ; elles sont également majoritaires dans le secteur de l'*économie* (55 %) et, dans une moindre mesure, en *arts appliqués* (52 %). En *sciences appliquées*, c'est la quasi parité entre filles et garçons.

<sup>30</sup> Selon l'annuaire statistique de l'enseignement en Communauté française de Belgique en ligne à l'adresse : <http://www.statistiques.cfwb.be>

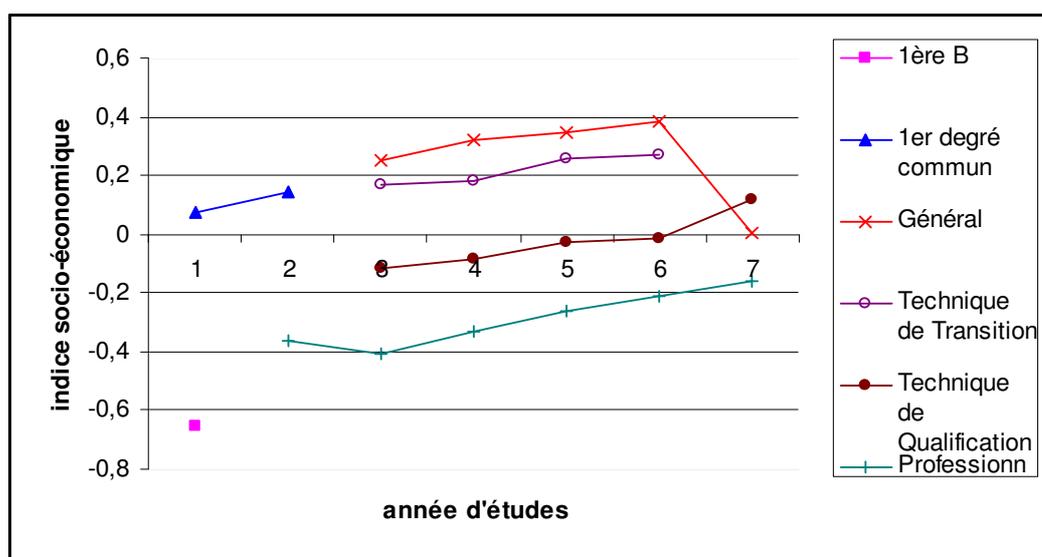


**Figure 3** Choix des options de base dans les 2e et 3e degrés d'études de l'enseignement général, selon le sexe<sup>31</sup>

### 3.2.1.2 - Des filières d'enseignement inégales en termes d'indice socio-économique

Comme l'ont montré Demeuse, Lafontaine et Straeten (2005), pour l'année scolaire 1998-1999, le calcul de l'indice socio-économique moyen par filière d'enseignement, établit des différences significatives en termes de niveau socio-économique d'une filière à l'autre.

A la lecture de la figure 4, un clivage semble donc s'opérer entre les filières de transition accueillant plutôt des élèves de milieux favorisés et les filières de qualification recueillant une population d'élèves moins favorisés.



**Figure 4** : Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'étude et par filière (année scolaire 2005-2006)

<sup>31</sup> Selon l'annuaire statistique de l'enseignement en Communauté française de Belgique en ligne à l'adresse : <http://www.statistiques.cfwb.be>

Il est également intéressant de noter que l'indice socio-économique calculé par filière d'enseignement augmente au fil de la scolarité. Il semble donc que les filières de l'enseignement de transition aient tendance à se « débarrasser » des élèves qui n'obtiennent pas des résultats satisfaisants, ou qui sont en difficulté, orientés alors vers les filières qualifiantes. Ainsi s'institue une certaine hiérarchisation des filières en fonction d'une valeur sociale liée à la réussite scolaire (valeur positive) pour les uns ou à l'échec (valeur négative) pour d'autres. Le tableau 9 montre bien ces mouvements d'effectifs des filières de transition vers les filières de qualification.

Par ailleurs, les élèves relevant des centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA) ne sont pas ici représentés. Les données relatives à cette population restent relativement singulières. Toutefois, comme l'ont montré Demeuse et al. (2005), la place des CEFA dans la hiérarchie des filières est bien en deçà de toutes les autres formes d'enseignement, en termes de niveau socio-économique (l'indice socio-économique moyen est égal à -0,4643 selon les données recueillies pour l'année 1998-1999, d'après Demeuse, 2002).

**Tableau 9 : Mouvements d'élèves et changements de filières entre l'année 2004-2005 et l'année 2005-2006**

Filière 2004-05	Filière 2005-2006							
	1 <sup>ère</sup> B	1 <sup>ère</sup> Compl.	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> Comm.	Général	Tech. de trans.	Tech. de qual.	professionnel	total
<b>1<sup>er</sup> degré</b>								
1 <sup>ère</sup> B	1,04 %	0,18%	18,01%	1,92%	0,30%	0,78%	77,77%	<b>100%</b>
1 <sup>ère</sup> complémentaire	0%	0,51%	36,54%	19,30%	6,21%	17,88%	19,56%	<b>100%</b>
1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> communes	0%	9,66%	43,86%	29,95%	3,34%	6,69%	6,50%	<b>100%</b>
<b>2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> degré</b>								
Général	0%	0%	0%	88,41%	4,00%	6,89%	0,70%	<b>100%</b>
Technique de transition	0%	0%	0%	4,65%	72,84%	19,81%	2,70%	<b>100%</b>
Technique de qualification	0%	0%	0%	0,47%	0,78%	90,57%	8,17%	<b>100%</b>
Professionnel	0%	0%	0%	0,09%	0,09%	1,13%	98,69%	<b>100%</b>

L'orientation des parcours scolaires des élèves s'effectuent très tôt dans le secondaire.

A la lecture du tableau 9, on voit que plus de 77% des effectifs de la 1<sup>ère</sup> B sont orientés vers une filière professionnelle l'année suivante. De la même manière, à l'issue de l'année complémentaire, la majeure partie des élèves rencontrant des difficultés est orientée vers 3

filières : le technique de qualification pour 17,88%, le professionnel pour 19,55% et le général pour 19,30%.

De plus, les mécanismes de l'orientation scolaire semblent opérer à sens unique. A titre d'exemple, 88,41 % des élèves inscrits dans l'enseignement général y sont encore l'année d'après. On observe le même phénomène pour les 98,69% des élèves inscrits en filière professionnelle qui y seront encore l'année suivante.

Quand un élève est orienté vers une filière professionnelle ou de qualification, les possibilités de reprendre un cursus dans le général semblent minces. En effet, moins de 1% des effectifs des filières techniques, de qualification ou professionnelle réintègre une filière générale.

A ce titre, les attestations d'orientation délivrées par les Conseils de classe dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice semblent jouer un rôle déterminant dans la hiérarchisation des filières. Selon les indicateurs de l'ETNIC (2006), pour l'année 2003-2004, il apparaît très nettement que l'attestation B (dite de réorientation) est plus ou moins fortement attribuée selon les filières d'enseignement. La filière professionnelle en délivre très peu alors que la filière générale en attribue majoritairement, contraignant ainsi les élèves en difficultés à se réorienter vers une autre filière ou à redoubler leur année.

### 3.2.1.3 - Des filières inégales en fonction du retard scolaire des élèves

En ce qui concerne le retard scolaire, on remarque, comme Demeuse (2005), Lafontaine et Blondin (2004), des différences selon les filières d'enseignement. En effet, si l'on compare la filière générale à la filière professionnelle, on remarque qu'il varie d'une demi-année (en moyenne) dans la filière générale à environ une année et demie voire deux années à la fin de la sixième professionnelle.

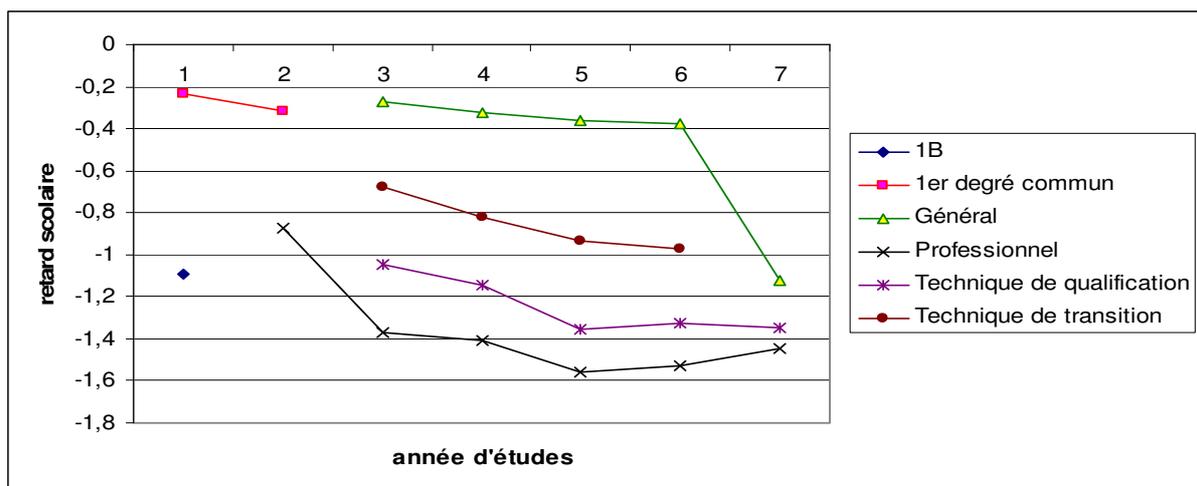


Figure 5 : Valeur moyenne du retard scolaire par année d'étude (de 1re à 7e année) et par filière (enseignement général, technique ou professionnel) dans l'enseignement secondaire (année scolaire 2005-2006).

Les ségrégations scolaires s’opérant entre les filières d’enseignement conduisent à la création de groupes d’élèves différenciés d’une filière à l’autre.

Au vu des figures 4 et 5, dans les filières générales, la population d’élèves semble plutôt constituée d’élèves performants venant de milieux plutôt favorisés alors que les filières professionnalisantes regroupent plutôt des élèves ayant une trajectoire scolaire plus difficile marquée par un retard scolaire souvent important et issus de milieux plus défavorisés.

### **3.2.2. Les ségrégations scolaires liées aux établissements**

#### *3.2.2.1. Les établissements diffèrent par le niveau socio-économique des élèves scolarisés*

On a pu voir dans le premier chapitre que des ségrégations entre établissements pouvaient être entraînées par le fonctionnement du système éducatif selon la logique de quasi-marché (Draelants et Maroy, 2002, Vandenberghe, 2001, Bradley et Taylor, 2002). En effet, la spécialisation de l’offre éducative des établissements a pour effet une homogénéisation des publics au sein des écoles, ce qui fait dire à Crahay (2000) qu’il existe en Communauté française de Belgique des écoles dites « fortes » et des écoles dites « faibles ». Les résultats de l’étude PISA 2003 montrent ainsi que, dans le système scolaire de la Communauté française de Belgique, les établissements expliquent une grande part des différences des acquis des élèves (53% de la variance totale des résultats au test de mathématique), ces différences étant elles-mêmes surtout expliquées par l’indice socio-économique moyen des établissements (Baye, Demonty, Fagnant, Lafontaine, Matoul & Monseur, 2004).

Les caractéristiques de l’indice socio-économique en janvier 2006 pour l’ensemble des élèves de l’enseignement fondamental et secondaire sont résumées dans le tableau 10.

**Tableau 10. Moyenne et dispersion de l’indice socio-économique (janvier 2006)**

<b>Niveau</b>	<b>Moyenne</b>	<b>Dispersion au sein de la population totale</b> (écart-type)	<b>Dispersion moyenne au sein des établissements</b> (moyenne des écarts-types au sein des établissements)
<b>Tous</b>	<b>- 0,01</b>	<b>1,01</b>	<b>0,66</b>
Maternel ordinaire	-0,03	1	0,58
Primaire ordinaire	-0,01	1,02	0,6
Secondaire ordinaire	0,05	0,98	0,73
Spécialisé (tous niveaux)	-0,43	1,01	0,85

En considérant les valeurs de l’indice socio-économique pour chaque niveau d’études au sein de la population totale, on constate une moyenne d’environ 0 et un écart-type d’environ 1, à

l'exception notoire de l'enseignement spécialisé dont la moyenne est bien inférieure (-0.43). Une analyse plus approfondie de l'écart-type, constituant une mesure de la dispersion des indices socio-économiques, permet de se représenter l'hétérogénéité des indices d'une population. En effet, un écart-type élevé signifie que les valeurs des observations (ici, les indices socio-économiques des individus) sont dispersées au long du continuum de valeurs des scores. Un écart-type peu élevé signifie que les valeurs des observations se concentrent autour de la moyenne observée.

En s'intéressant à la dispersion moyenne de l'indice socio-économique au sein des établissements, on peut remarquer que cette dernière est toujours moindre que la dispersion de l'indice socio-économique au sein de la population totale (tableau 10). Cette observation est un indicateur de la ségrégation socio-économique entre établissements. Cela signifie en effet que les établissements recrutent une population relativement homogène, ne reflétant pas toute l'étendue des niveaux socio-économique des élèves de la Communauté française de Belgique. On a également pu voir plus haut que cette homogénéité socio-économique de la population d'un établissement n'était pas essentiellement due à une ségrégation résidentielle (Delvaux, 2005).

### 3.2.2.2. La structure de l'établissement et la socio-économie sont liées

La structure même des établissements n'est pas indépendante des ségrégations sociales inter-établissements observables en Communauté française de Belgique. En effet, dans un quasi-marché scolaire où existent des ségrégations entre les différentes filières d'enseignement, l'offre d'enseignement joue un grand rôle dans la ségrégation entre établissements.

Au sein d'un même espace local, les établissements sont en relation d'interdépendance : les élèves en situation de *toboggan* vers des filières de relégation quittent certains établissements au fur et à mesure des années d'études et sont accueillis par d'autres. Et c'est particulièrement par l'offre d'enseignement d'un établissement que la ségrégation joue (Delvaux & Joseph, 2003 ; Littré, 2006).

A partir des données de la table de comptage de janvier 2006, trois grands types d'établissement d'enseignement secondaire ordinaire ont été établis, selon les sections organisées (transition ou qualification).<sup>32</sup> Même en considérant l'ensemble des élèves

---

<sup>32</sup> Dans notre analyse de la structure des établissements, les bases de données ne nous ont pas permis d'atteindre un niveau de précision plus élevé que les filières organisées par les établissements. Sur la base des filières organisées, et afin de ne pas complexifier la lecture, trois structures ont été dégagées : « mixte », « qualification » et « transition ». Un établissement est qualifié de « mixte » lorsqu'il organise aussi bien les

scolarisés dans l'ensemble de la Communauté française de Belgique (et donc, en restant aveugle aux caractéristiques des espaces locaux), on peut constater que les élèves fréquentant ces trois « structures-types » d'établissements se différencient par leur indice socio-économique moyen, plus d'un demi écart-type séparant les élèves des établissements « de transition » de ceux des établissements « de qualification ». On peut par ailleurs constater une corrélation négative ( $r = -0,39$ ) entre la proportion d'élèves inscrit dans une filière de qualification et l'indice socio-économique moyen de l'établissement.

**Tableau 11. Indice socio-économique moyen selon le type d'établissement (janvier 2006)**

	<b>Transition</b>	<b>Mixte</b>	<b>Qualification</b>
Indice socio-économique moyen	0.38	-0.04	-0.23
proportion d'élèves concernés	27,3% (95 153)	60,1% (209 095)	12,6% (43 919)

### 3.2.2.3. La structure de l'établissement et les performances scolaires sont liées

Le tableau 12 présente les taux annuels de retard générés<sup>33</sup> selon la structure de l'établissement. On peut remarquer que le taux de retard scolaire généré par l'établissement diffère selon sa structure. Les établissements « de transition » génèrent le moins de retard durant l'année scolaire 2004-2005. En restant prudent quant à cette interprétation, on peut penser qu'ils scolarisent les élèves qui réussissent le mieux. Par ailleurs, la proportion d'élèves inscrits dans une filière de qualification corrèle avec deux indicateurs de retard scolaire. Ainsi, il existe une corrélation négative très forte ( $r = -0.82$ ) entre la proportion d'élèves inscrits dans une filière de qualification dans l'établissement et le retard moyen<sup>34</sup> des

---

filières de transition (Générale, Technique de Transition et Artistique de Transition) que les filières de qualification (Technique de Qualification, Artistique de Qualification et Professionnelle). Un établissement est « mixte » pour autant qu'il organise au moins une filière de transition ET une filière de qualification. Un établissement est qualifié de « **qualification** » lorsqu'il organise uniquement les filières de qualification (Technique de Qualification, Artistique de Qualification et Professionnelle), que ce soit une seule de ces filières ou plusieurs. Un établissement est qualifié de « **transition** » lorsqu'il organise uniquement les filières de transition (Générale, Technique de Transition et Artistique de Transition), que ce soit une seule de ces filières ou plusieurs.

<sup>33</sup> Le taux de retard généré par un établissement durant une année scolaire représente le pourcentage d'élèves en situation d'échec (qui entraînera un redoublement) au mois de juin de cette année scolaire. Il s'agit de la proportion d'élèves d'une école qui sont inscrits dans un grade et sont encore inscrits dans ce grade l'année suivante.

<sup>34</sup> Le retard moyen correspond au nombre moyen d'années de retard des élèves inscrits dans l'établissement. Il indique le nombre moyen d'années de retard accumulées par les élèves d'un établissement au cours de leur scolarité, quel que soit le moment. Sa valeur est négative lorsque les élèves sont en retard, positive lorsque les élèves sont « en avance ».

élèves de l'établissement. Le coefficient de corrélation entre la proportion d'élèves inscrits dans une filière de qualification et le taux de retard scolaire généré par l'établissement est quant à lui de 0,51. Ces coefficients de corrélation particulièrement élevés indiquent que la structure de l'établissement et le retard scolaire des élèves (au moins en partie dû à leurs performances scolaires) sont fortement liés.

**Tableau 12. Taux de retard scolaire généré selon le type d'établissement (janvier 2005 - janvier 2006)**

		<b>Transition</b>	<b>Mixte</b>	<b>Qualification</b>
<b>Taux annuel de retard généré<sup>35</sup></b>	Moyenne	10.7%	14.7%	13.1%
	Maximum	23%	30.3%	39%
<b>Nombre d'établissements concernés</b>		129	293	77

Ces résultats confirment une observation déjà réalisée en Communauté flamande de Belgique, où Bollens et al. (1998) ont constaté que la filière d'enseignement et la proportion d'élèves inscrits en 1<sup>ère</sup> B de l'établissement ont une très forte valeur prédictive sur la proportion d'élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage dans cet établissement.

#### 3.2.2.4. Les établissements diffèrent par les flux d'élèves qui y transitent

### **Des ségrégations dues aux interdépendances compétitives**

Dans leurs propositions concernant les bassins scolaires, Delvaux et al. (2005) constatent que la compétition entre écoles peut jouer un rôle dans les inégalités et les ségrégations entre élèves et écoles. Selon les auteurs, il existe des interdépendances entre les établissements, principalement structurées par l'enjeu de répartition des élèves. Ces interdépendances sont les effets des caractéristiques du quasi-marché scolaire, et peuvent être qualifiées de trois manières : elles sont compétitives, asymétriques et territorialisées. Elles sont compétitives, non seulement quant au nombre d'élèves inscrits dans l'établissement (compétition de premier ordre) mais aussi quant aux caractéristiques académiques et socio-économiques de ces élèves (compétition de second ordre). Elles sont asymétriques, car sur la base du type d'élèves qu'ils accueillent et des flux asymétriques entre eux, les établissements peuvent être classés de manière hiérarchisée, les établissements du bas de la hiérarchie étant plus dépendants de ceux

<sup>35</sup>Il s'agit du pourcentage d'élève en situation de redoublement durant l'année scolaire 2005-2006. Il s'agit donc du taux de retard « généré » par l'école durant l'année scolaire 2004-2005 et non le pourcentage d'élèves de l'école ayant accumulé un retard scolaire durant leur scolarité. Il a été obtenu par une comparaison des niveaux d'études entre la table de comptage de janvier 2005 et celle de janvier 2006.

du haut. Enfin, ces interdépendances sont territorialisées : des établissements géographiquement proches sont interdépendants, quel que soit leur réseau ou leur offre.

Selon les auteurs de ce rapport, si ces interdépendances compétitives structurent les logiques d'actions des établissements, elles contribuent également à produire des inégalités et de la ségrégation entre écoles. Certains établissements ajustent de la sorte leur politique dans le but de maintenir une position dominante, de gérer une position dominée ou d'éviter une dégradation de leur position. Les établissements occupant le haut de la hiérarchie accordent une grande importance à la compétition de second ordre : ils recherchent des élèves suffisamment motivés et disciplinés. Ils peuvent dès lors déployer des logiques d'action ségréгатives, telles que des pratiques d'éviction des élèves les moins conformes aux attentes à l'entrée ou au cours de la trajectoire scolaire. Si cette sélection s'effectue avant tout sur la base des résultats scolaires et des comportements sociaux, elle contribue cependant à la ségrégation socioculturelle, car l'origine sociale, les résultats scolaires et les comportements sociaux sont liés de manière statistique (Delvaux et al., 2005).

### **Construction d'indicateurs**

Les ségrégations dues aux interdépendances compétitives peuvent être rapportées à plusieurs ordres de compétition : la première portant sur le nombre d'élèves, alors que la seconde porte sur les caractéristiques académiques et socio-économiques des élèves.

Pour investiguer cette dimension de l'école, nous avons construit plusieurs indicateurs relatifs aux flux d'étudiants entre deux années.

Il s'agissait, dans un premier temps, de discuter, entre deux années successives, de la situation d'une école en ce qui concerne son public scolaire. Un établissement conserve-t-il le même effectif d'une année à l'autre ? Quels sont les caractéristiques des effectifs quittant l'établissement ? Quelles sont celles de l'effectif entrant ?

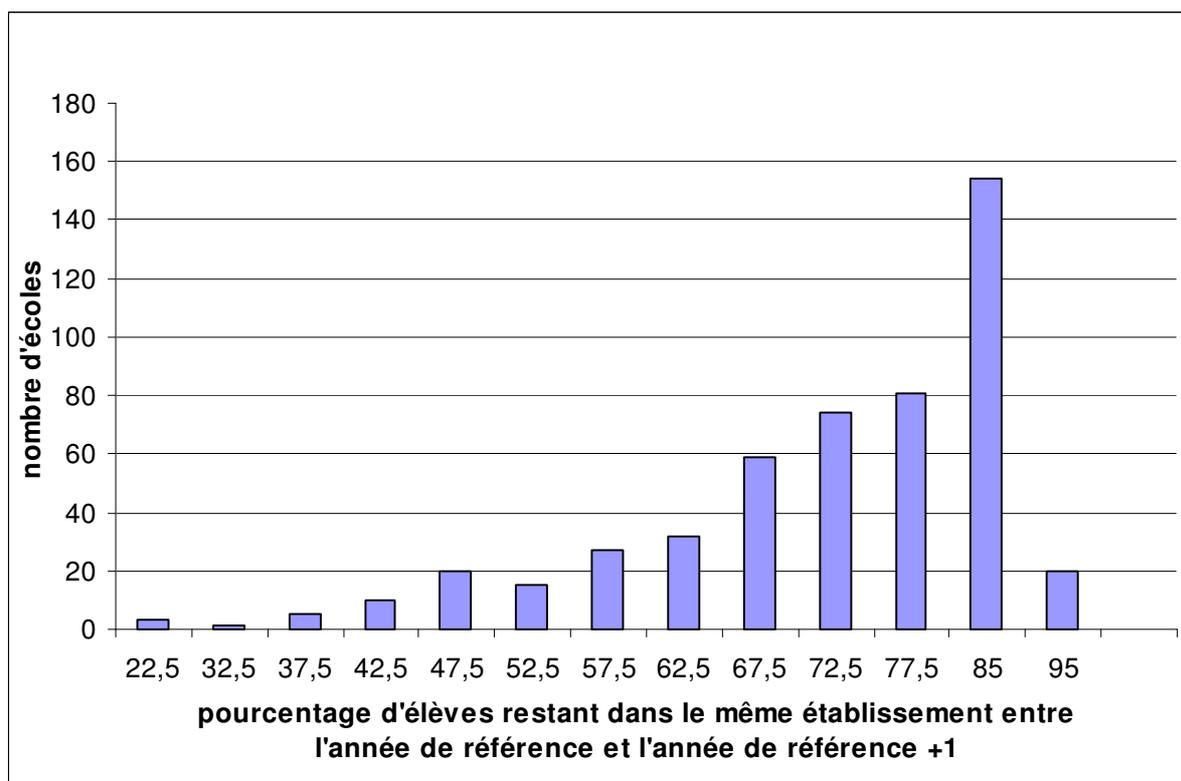
Ainsi, nous avons construit un indicateur renseignant le taux d'élèves restant dans l'établissement scolaire. Il s'agit du pourcentage d'élèves qui, entre l'année de référence et l'année de référence +1, restent dans le même établissement<sup>36</sup>. Celui-ci a été obtenu par la comparaison pour chacun des élèves du matricule de l'école fréquentée durant l'année de référence à celui de l'école fréquentée durant l'année de référence +1.

---

<sup>36</sup> Précisons que le calcul de cet indicateur ne prend pas en compte les élèves qui changent de domicile ainsi que les élèves obtenant, à l'issue du mois de juin, un certificat de fin scolarité obligatoire.

En moyenne cet indice est de 72,6% et d'un écart type de 12,9%, ce qui signifie qu'entre l'année de référence et l'année de référence + 1, les écoles conservent en moyenne 72,6 % de leurs étudiants.

Au regard de cette valeur moyenne, la situation de certains établissements peut apparaître problématique : en effet, une fluctuation importante de la population scolaire entre deux années académiques successives peut être très difficile à gérer pour le chef d'établissement, tout autant du point de vue financier que du point de vue de la stabilité des équipes éducatives.



**Figure 6 : Distribution du pourcentage d'élèves restant dans la même école entre l'année de référence et l'année de référence + 1**

L'une des orientations de la recherche menée par l'équipe interuniversitaire étant centrée sur une approche socio-économique, nous avons calculé l'indice socio-économique associé aux différents flux d'élèves identifiables pour un établissement donné. Cette opération a permis une comparaison des flux d'étudiants « entrants », « sortants » et « restants » en fonction de leur indice socio-économique moyen.

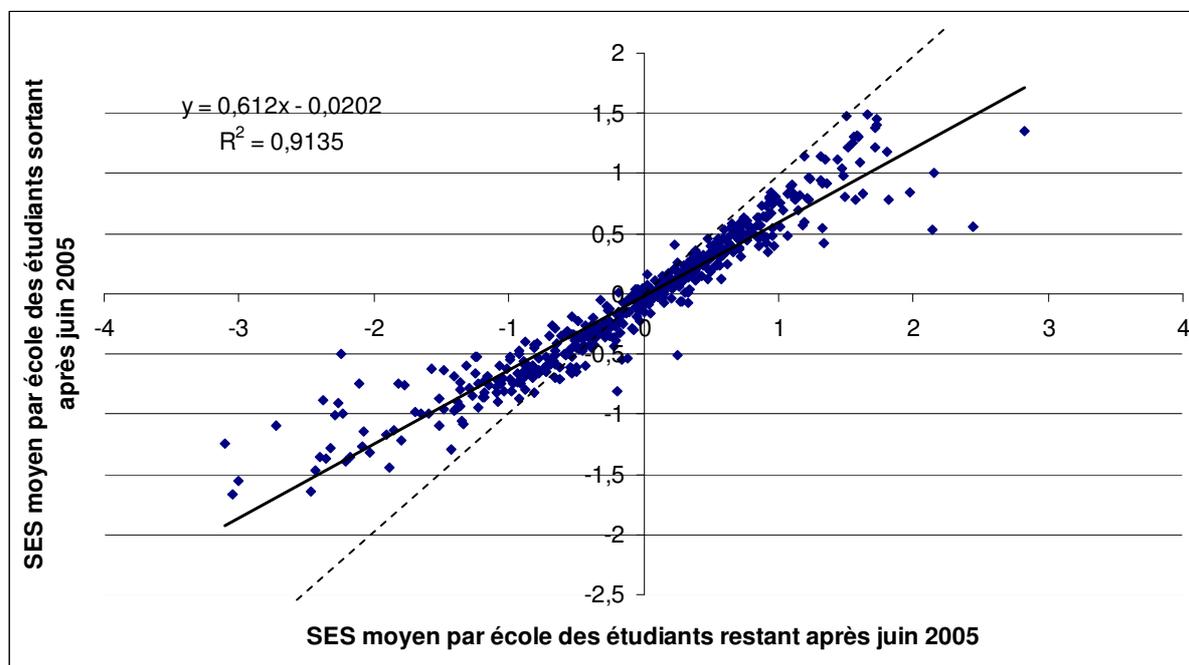
La figure 7 représente chaque école par un point. Ce graphique montre une forte corrélation ( $R=0,9557$ ) entre l'indice socio-économique des élèves qui restent dans l'établissement et ceux qui partent.

Sur ce graphique, figure une droite en pointillé, passant par l'origine (0 ; 0) qui serait le cas d'une répartition égale (selon laquelle les valeurs moyennes des indices socio-économiques des étudiants restant et des étudiants quittant l'établissement seraient égales).

Ce graphique présente deux cas de figure majeurs : d'une part, il s'agit de la situation des écoles dont l'indice socio-économique moyen des élèves qui «partent» et des élèves qui «restent» est supérieur à 0 (cadran supérieur droit). Dans le cas de ces écoles, on peut conclure à l'existence d'une pratique d'écramage puisque l'indice socio-économique des étudiants « restant » dans l'établissement reste supérieur à l'indice socio-économique des étudiants qui quittent l'école.

D'autre part, et à l'inverse, existe la situation des écoles dont l'indice socio-économique moyen des élèves sortant et des élèves qui restent dans l'établissement est inférieur à 0 (cadran inférieur gauche). Dans le cas de ces écoles, la tendance suivante est observée : ce sont les étudiants avec un indice socio-économique supérieur qui quittent l'établissement.

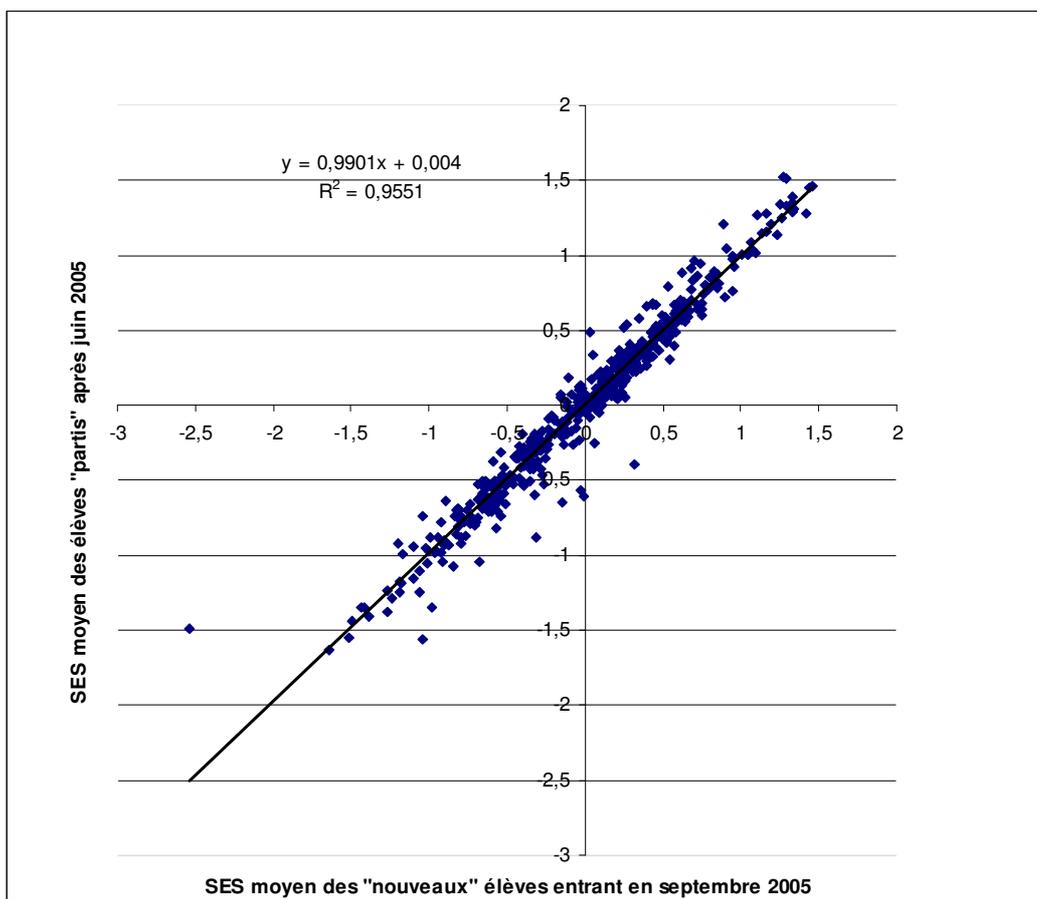
Nous sommes donc face à deux situations diamétralement opposées : dans l'une, les écoles « socio-économiquement » fortes qui confortent leur position et, dans l'autre, les écoles plus faibles, sous l'angle de l'origine socio-économique de leurs étudiants, qui voient leur situation se poursuivre au cours du temps.



**Figure 7 : SES moyen par école des étudiants qui ne restent pas dans l'école entre l'année de référence et l'année de référence +1 versus SES moyen des étudiants qui restent dans l'école entre ces deux années.**

La figure 8, inscrite dans la même logique que la figure 7, compare les populations d'élèves rentrant (les nouveaux) par rapport au sortant. Cette figure est une comparaison de l'indice socio-économique moyen, par école, des élèves accueillis au début de l'année de référence +1 à l'indice socio-économique moyen, par école, des étudiants sortant de l'école à l'issue de l'année de référence.

La tendance générale relevée est la suivante : l'indice socio-économique des nouveaux étudiants accueillis dans les écoles socio-économiquement favorisée est supérieur à l'indice socio-économique des élèves qui ont quitté l'établissement. En ce qui concerne les établissements socio-économiquement désavantagée, la tendance observée est la suivante : l'indice socio-économique des étudiants accueillis se trouve être inférieur à celui des élèves ayant quitté l'école. Notons que les différences évoquées dans la figure 8 sont nettement moins importantes que celles évoquées dans la figure 7, notamment à cause de la valeur relativement grande du coefficient de x de la droite de régression (0,9901).



**Figure 8 : SES moyen par école des élèves accueillis au début de l'année de référence +1 versus SES moyen des étudiants qui quittent l'école à l'issue de l'année de référence.**

L'utilisation des indicateurs créés permet d'attirer l'attention sur deux caractéristiques préoccupantes concernant la gestion des flux scolaires : premièrement, certaines écoles ne disposent d'aucune stabilité en ce qui concerne leur effectif scolaire alors que d'autres ne sont affectées que très peu par les fluctuations de population (tableau 6) ; deuxièmement, lorsque l'on lie les différents flux d'élèves à la variable socio-économique, on réalise qu'il existe, selon la position socio-économique de l'école, deux tendances majeures : pour les écoles d'indice socio-économique élevé, une pratique « d'écramage du public scolaire » est constaté : sont majoritairement conservés et accueillis, les étudiants de statut socio-économique élevé. A l'inverse, dans le cas des écoles socio-économiquement désavantagée, on remarque que les étudiants, dont l'indice socio-économique est supérieur à la moyenne de l'indice de l'école, quittent l'établissement.

L'équipe de recherche s'est également interrogée sur la manière dont le retard scolaire des élèves est traité. Notre préoccupation répondait à l'interrogation suivante : qu'advient-il des étudiants en situation d'échec ? Quels indicateurs construire pour investiguer cette dimension ? Certains types d'élèves sont-ils « conservés » dans certains types d'écoles ?

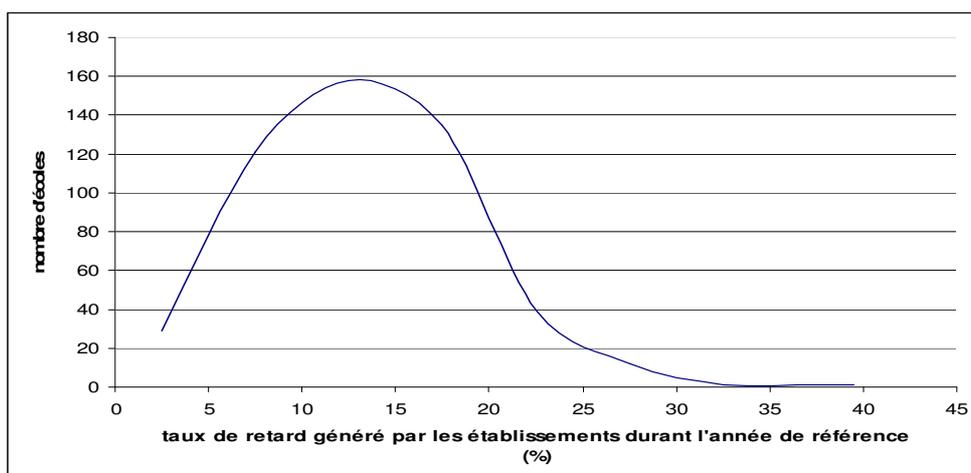
C'est ainsi que, pour chaque école, plusieurs indicateurs relatifs au retard scolaire<sup>37</sup> ont été calculés :

- le taux de retard global généré durant l'année de référence ;
- le taux de retard traité par l'établissement (c'est-à-dire que les élèves redoublants sont pris en charge par l'établissement) ;
- le taux de retard externalisé (les redoublants ne sont pas gardés par l'établissement) ;
- le rapport entre le taux de retard traité par l'établissement et taux de retard externalisé par l'établissement ;
- le retard moyen (nombre moyen d'années de retard des élèves dans l'établissement).

Le premier indicateur créé s'intéresse au taux de retard généré par les établissements durant l'année de référence (figure 9). Celui-ci a été obtenu par la comparaison des niveaux d'études de l'année de référence et de l'année suivante. Sa valeur moyenne est de 13,2% et son écart-type de 5,7%.

---

<sup>37</sup> Les tables de comptages à partir desquelles l'équipe interuniversitaire a travaillé ne comportaient pas la variable « sexe ». Il a donc été impossible, dans le cadre de cette recherche, de créer des indicateurs prenant en compte la distinction fille/garçon.

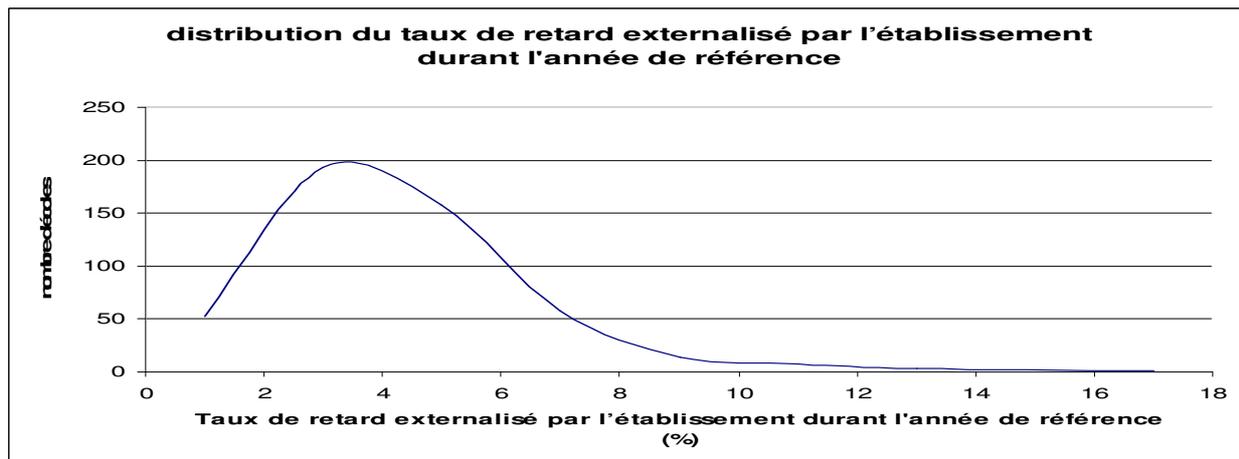


**Figure 9 : Distribution du taux de retard global généré durant l'année de référence**

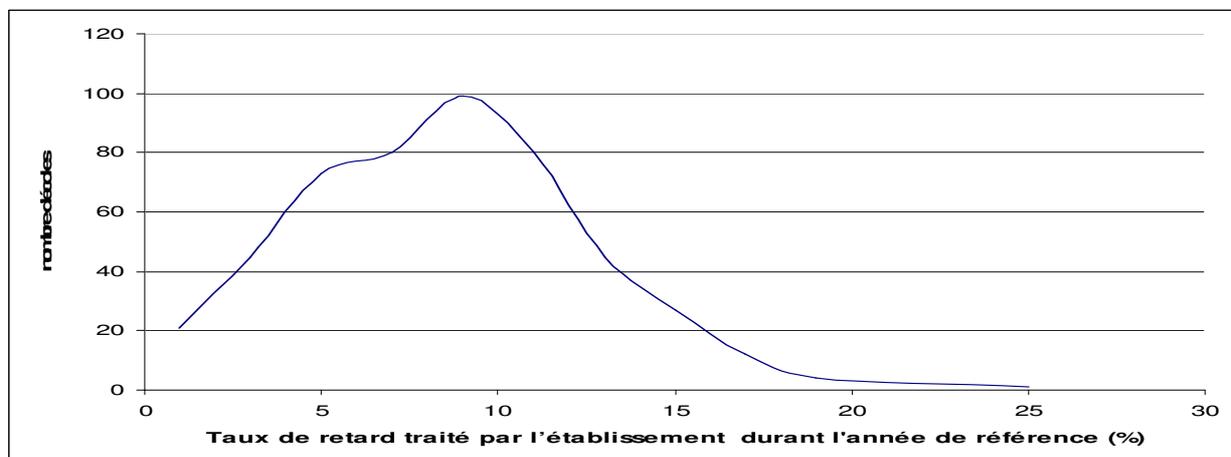
Ainsi, même si la moyenne du taux de retard généré par les établissements au cours de l'année de référence ne dépasse que de très peu les 10 %, nous pouvons remarquer qu'un certain nombre d'écoles affichent un taux de retard supérieur à 20 %.

Deux indicateurs précisant le taux de retard généré par les établissements ont également été construits. Aussi, comme celui-ci, ils s'intéressent aux étudiants contraints de redoubler à l'issue de l'année de référence tout en distinguant deux groupes : les étudiants qui « recommencent » (année de référence + 1) leur année scolaire dans le même établissement et les autres, qui changent d'école pour recommencer (année de référence + 1) leur année. Le premier indicateur représente le taux de retard traité par l'établissement (figure 10): il s'agit du pourcentage d'élèves contraints de redoubler à l'issue de l'année de référence et qui recommencent leur année dans la même école. Sa valeur moyenne est de 8,47 % et son écart-type est de 3,97 %. Le second indicateur détermine le taux de retard externalisé par l'établissement (figure 11). Il s'agit du pourcentage d'élèves contraints de redoubler à l'issue de l'année de référence et qui changent d'école pour recommencer leur année scolaire.

Ce taux ne concerne pas les étudiants contraints de recommencer leur année scolaire et dont le lieu d'habitation change entre l'année de référence et l'année de référence + 1. Sa valeur moyenne est de 4,35 % et son écart-type est de 2,13 %.



**Figure 10 : Distribution du taux de retard interne généré durant l'année de référence**



**Figure 11 : Distribution du taux de retard externalisé généré durant l'année de référence**

Le tableau 13 présente, au regard de quatre des indicateurs construits, trois écoles de la Communauté française de Belgique. Les moyennes et écart-types des différents indicateurs ont été rappelés afin de préciser la situation dans laquelle s'insère ces trois cas d'établissements scolaires.

**Tableau 13 : Présentation de trois écoles en fonction d'indicateurs de flux**

	Taux (%) des étudiants qui « quittent » l'établissement <sup>38</sup>	Taux de retard traité par l'établissement durant l'année de référence	Taux de retard généré par l'établissement durant l'année de référence	Taux de retard accueilli par l'établissement au début de l'année de référence
Ecole 1	26.8	73.2	15.7	4.8
Ecole 2	13.9	86.1	10.7	0.4
Ecole 3	57.2	42.8	14.4	8.9
Moyenne	27.3	72.6	13.2	4.9
Ecart-type	12.9	12.9	5.6	4.3

L'école 1 peut être qualifiée d'école typique, chacune des valeurs des différents indicateurs exposés n'étant que très peu éloignée des valeurs moyennes.

L'école 2, quant à elle, se caractérise par une très forte régulation des flux d'étudiants : un taux de départs relativement bas, un taux d'échec moyen et un taux d'élèves en retard accueilli dix fois inférieur à la moyenne. Aussi, ce type d'école peut-il être caractérisé de « fermé », puisque l'établissement scolaire conserve ses étudiants (de bon niveau, étant donné le faible taux d'échec), et semble peu enclin à accueillir de nouveaux élèves en situation scolaire difficile.

L'école 3 apparaît, au regard des indicateurs sélectionnés, très différente de l'école 2. En effet, cette école peut se caractériser par la très grande fluctuation de sa population scolaire : non seulement le nombre d'étudiants quittant l'établissement est deux fois supérieur à la moyenne, mais en plus, le taux d'élèves en retard accueilli par cet établissement est également près de deux fois supérieur à la valeur moyenne. Il semblerait donc que cette école soit fortement dépendante de son environnement et qu'elle rencontre de grandes difficultés à réguler ses flux d'étudiants.

### 3.2.2.5. Structure de l'établissement et flux d'élèves

En complément des flux d'élèves décrits ci-dessus, nous nous sommes également intéressés à deux indicateurs de structure de la population des élèves dans l'établissement. Le premier indicateur, que l'on pourrait qualifier d'indicateur de « forme » de l'établissement, est un témoin de l'évolution de l'effectif des élèves au fur et à mesure des années d'études<sup>39</sup>. Une

<sup>38</sup> Entre l'année de référence et l'année de référence + 1

<sup>39</sup> Cet indicateur est calculé à partir des nombres d'élèves dans les premières et dernières années organisées par l'école, selon la formule suivante :  $(5^{\text{ème}} + 6^{\text{ème}}) - (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}}) / (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}})$ . Il ne s'agit donc pas à proprement parler de l'évolution d'une population, puisque l'indicateur ne se réfère pas au suivi d'une cohorte.

valeur négative de l'indicateur signifie que l'établissement présente une forme pyramidale, c'est-à-dire que les élèves quittent cet établissement au fur et à mesure de la scolarité, d'autant plus que la valeur absolue de cet indicateur est élevée. Dans notre système éducatif fonctionnant en termes de quasi-marché, où les établissements sont interdépendants, on peut faire le lien entre la forme pyramidale d'un établissement et une position hiérarchique élevée dans l'espace d'interdépendances. Inversement, une valeur positive de l'indicateur signifie que l'établissement présente une forme en pyramide inversée, c'est-à-dire qu'il accueille, au fur et à mesure des années d'études, les élèves quittant les établissements pyramidaux, en proportion d'autant plus importante que la valeur absolue de l'indicateur est élevée.

Un deuxième indicateur reflète la structure de la population d'élèves de l'établissement du point de vue de la socio-économie. Il s'agit d'un taux d'augmentation de l'indice socio-économique au fur et à mesure des années d'études organisées par l'établissement<sup>40</sup>. Une valeur positive de l'indicateur signifie que l'indice socio-économique moyen des élèves a tendance à augmenter au fur et à mesure des années d'études : soit que les élèves quittant l'établissement avant la fin de leur scolarité ont un indice socio-économique plus faible que la moyenne de l'établissement, soit que l'établissement accueille, aux cycles supérieurs, des élèves à l'indice socio-économique plus élevé qu'aux cycles inférieurs. Une valeur négative de l'indicateur signifie que l'indice socio-économique moyen des élèves a tendance à diminuer au fil des années d'études : soit que les élèves à l'indice socio-économique élevé quittent l'établissement en cours de scolarité, soit que l'établissement accueille aux niveaux supérieurs des élèves à l'indice socio-économique moins élevé qu'aux niveaux inférieurs.

On peut s'attendre à ce que ces deux derniers indicateurs soient en lien avec l'offre d'enseignement de l'établissement et sa position hiérarchique dans l'espace d'interdépendances. On peut ainsi s'attendre à un certain lien statistique entre le fait d'organiser uniquement les filières de transition (on a pu voir plus haut qu'elles accueillent statistiquement davantage d'élèves aux bonnes performances scolaires que les autres filières, ainsi que des élèves de milieu socio-économique plus favorisé) et la forme pyramidale de l'établissement, liée elle-même à sa position hiérarchique. Ce lien est confirmé par la corrélation élevée observée entre la proportion d'élèves inscrits dans une filière de qualification et l'indicateur de forme de l'établissement ( $r = 0,53$ ). Ainsi, par l'effet *toboggan* mentionné dans le Contrat pour l'école, on peut s'attendre à ce que les élèves en situation de relégation vers les filières qualifiantes quittent les établissements de transition. Inversement, un lien devrait exister entre le fait d'organiser uniquement les filières de qualification et la forme en pyramide inversée de l'établissement, liée à une position hiérarchique basse. Ces

---

<sup>40</sup> Cet indicateur est calculé en soustrayant l'indice socio-économique moyen des élèves dans la dernière année organisée par l'école de l'indice socio-économique moyen des élèves dans la première année organisées par l'école.

différences se marquent d'autant plus que l'espace géographique, au sein duquel les interdépendances prennent place, regroupe de nombreux établissements aux caractéristiques différentes.

Les données disponibles dans les tables de comptage nous ont permis de caractériser les établissements sur ces différents indicateurs. A titre d'exemple, nous fournissons ici la comparaison entre deux établissements d'enseignement secondaire ordinaire situés au sein de la même commune, dont on peut approcher la position hiérarchique au vu des différents indicateurs. Ces deux établissements ne constituent pas des exemples-types de structures ou d'interdépendances, mais ils sont localisés dans la même commune, ce qui accroît la pertinence de la comparaison entre ces établissements. L'indice socio-économique moyen des élèves scolarisés dans l'enseignement secondaire dans cette commune est de -0,13.

L'établissement X organise le premier degré commun (D1C) et l'enseignement secondaire général (G). Comme le montre la figure 12, sa forme peut être caractérisée de pyramidale, avec un indicateur de forme de -0,51. Son indice socio-économique moyen est de -0,13, avec un écart-type de 0,86, et une augmentation de 0,24 entre la première et la dernière année. La proportion d'élèves quittant cet établissement avant la sixième année à l'issue de l'année scolaire 2004-2005 est de 20%, et l'indice socio-économique moyen de ces élèves (-0,27) est moins élevé que l'indice moyen de l'établissement. Le taux de retard scolaire généré par l'établissement durant l'année scolaire 2004-2005 est de 12,8%, dont 4,2% sont externalisés<sup>41</sup>. Seulement 2,2% des élèves de l'établissement proviennent d'un autre établissement où ils ont accumulé un retard scolaire.

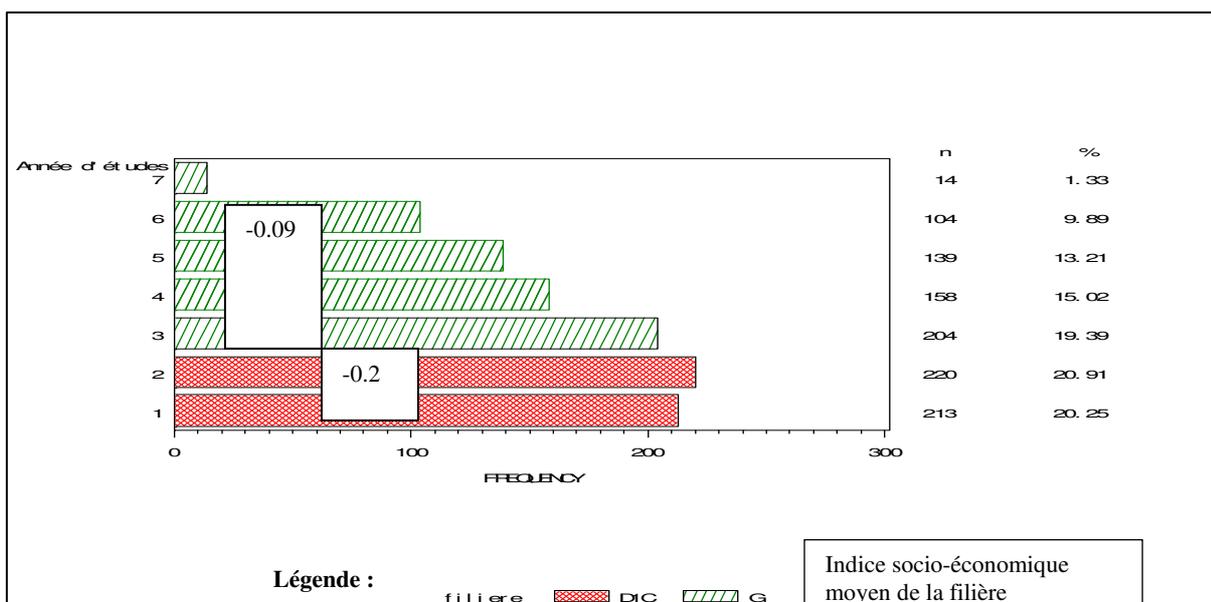


Figure 12 : Représentation de la structure de l'établissement X (janvier 2006)

<sup>41</sup> 4,2% des élèves de l'établissement quittent l'établissement à la fin de l'année scolaire 2004-2005 et redoublent leur année dans un autre établissement.

L'établissement Y (figure 13) organise le premier degré commun (D1C), la première année B (1B), l'enseignement secondaire général (G), technique de transition (TT), technique de qualification (TQ) et professionnel (P). Sa forme peut être caractérisée de faiblement en pyramide inversée, avec un indicateur de forme de 0,23. Son indice socio-économique moyen est de -0,34, avec un écart-type de 0,97, et une augmentation de 0,05 entre la première et la dernière année. La proportion d'élèves quittant cet établissement avant la sixième année à l'issue de l'année scolaire 2004-2005 est de 30,9%, et l'indice socio-économique moyen de ces élèves (-0,3) est sensiblement identique à l'indice moyen de l'établissement. Le taux de retard scolaire généré par l'établissement durant cette année est de 22,9%, dont 6,2% sont externalisés. Cependant, 12,1% des élèves de l'établissement proviennent d'un autre établissement où ils ont accumulé un retard scolaire.

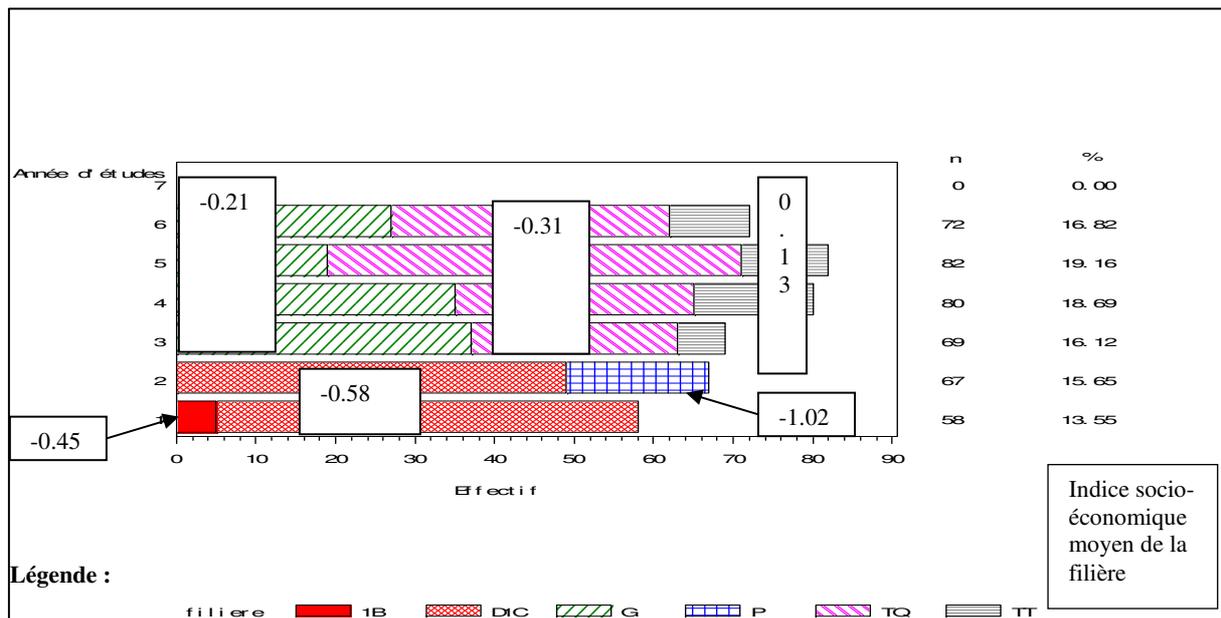


Figure 13: Représentation de la structure de l'établissement Y (janvier 2006)

La comparaison des différents indicateurs de ces deux établissements peut permettre d'estimer leur position hiérarchique au sein des interdépendances, et d'illustrer la ségrégation existant au niveau des établissements. Premièrement, si l'indice socio-économique moyen n'est élevé pour aucun des deux établissements, on peut cependant remarquer un indice supérieur pour X, organisant uniquement la filière générale. Pour l'établissement Y, que l'on pourrait qualifier de « mixte » du point de vue des filières organisées, c'est la deuxième année professionnelle qui obtient l'indice socio-économique le plus bas. X est pyramidal, Y est en pyramide inversée, voire tubulaire. X génère beaucoup moins de retard que Y, mais a davantage tendance à l'externaliser. Si la proportion d'élèves quittant l'établissement avant la fin de leur scolarité est plus élevée dans Y, on peut remarquer que ce sont davantage les élèves au statut socio-économique inférieur à la moyenne qui quittent X avant la fin de leur scolarité. Enfin, si X n'accueille que 2,2% d'élèves ayant accumulé un retard dans un autre établissement, cette proportion monte à plus de 12% pour Y.

Du point de vue des interdépendances entre établissements, Y devrait occuper une position hiérarchique moins élevée que X. Par rapport à ce dernier, les élèves de l'établissement Y regroupent les caractéristiques suivantes : davantage en échec scolaire, plus nombreux à avoir déjà échoué dans un autre établissement, un indice socio-économique moins élevé, et plus mobiles. Y pourrait être dépendant de X et d'autres établissements du même type, les élèves « non conformes » quittant ce type d'établissement pour poursuivre leur scolarité ailleurs, ce qui a pour effet d'entretenir une ségrégation entre écoles au sein de l'espace local.

#### 3.2.2.6. Des limites à l'analyse par établissement : les implantations

La réalisation d'un état des lieux au niveau des établissements comporte certaines limites, notamment parce que les ségrégations s'opèrent également au niveau plus fin de l'implantation. Le décret du 27 mars 2002 définit l'établissement, pour l'enseignement secondaire, comme « *un ensemble pédagogique d'enseignement de niveau secondaire, situé en un ou plusieurs lieux d'implantation, placé sous la direction d'un même chef d'établissement* ». Le travail au niveau de l'entité administrative « établissement » est nécessaire dans le cadre de cette recherche, car c'est à ce niveau que s'effectue l'attribution des périodes d'encadrement. Cependant, les établissements peuvent comporter plusieurs implantations<sup>42</sup>, entre lesquelles des ségrégations, que l'on n'a pas pu déceler en restant au niveau de l'établissement, peuvent exister. Ainsi, un établissement peut apparaître comme peu producteur de ségrégations alors qu'en réalité deux implantations bien distinctes et ségréguées peuvent y exister.

Si l'on considère les indicateurs de l'établissement Z (figure 14 et tableau 14), on peut remarquer qu'il s'agit d'un établissement organisant aussi bien l'enseignement de transition que l'enseignement de qualification, à la forme « tubulaire » (indicateur de -0,16) à l'indice socio-économique dans la moyenne supérieure (0,4), et au retard accueilli par l'établissement relativement élevé (6,1%). On remarque par contre une très nette augmentation (0,48) de l'indice socio-économique moyen des élèves au fur et à mesure des années.

---

<sup>42</sup>Une implantation y est définie comme une « *partie d'un établissement secondaire reconnue par le Gouvernement à la demande du pouvoir organisateur et sur proposition du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire* » (Décret du 27 mars 2002).

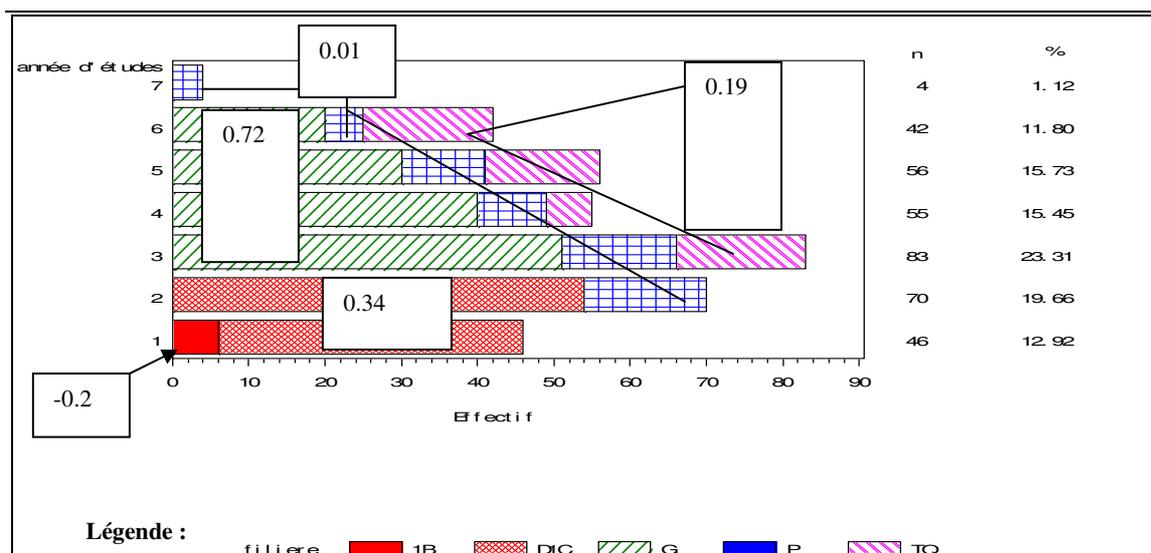


Figure 14 : Représentation de la structure de l'établissement Z (janvier 2006)

Tableau 14 : Principales caractéristiques des flux d'élèves de l'établissement Z

Flux d'élèves	Taux (%) d'élèves	Indice socio-économique de ces élèves
Quittant l'établissement	26	0,297
Restant dans l'établissement	74	0,428
Retard	Taux (%) d'élèves	Indice socio-économique des élèves
Généré par l'établissement	10,7	0,513
Traité par l'établissement	6,7	0,464
externalisé par l'établissement	3,5	0,464
accueilli par l'établissement	6,1	0,7

Cet établissement est cependant constitué de deux implantations, au profil tout à fait différent. L'indice socio-économique moyen de l'implantation 1, consacrée à l'enseignement général est de 0,64, tandis que celui de l'implantation 2, consacrée à l'enseignement technique et professionnel est de 0,05.

De la même manière, l'indice socio-économique moyen du premier degré commun est beaucoup plus élevé dans l'implantation 1 (0,49) que dans l'implantation 2 (-0,11). On peut remarquer une forme pyramidale de l'implantation 1 (indicateur de -0,3), surtout à partir de la troisième année. L'implantation 2 est plus tubulaire (indicateur de 0,06), avec notamment un afflux d'élèves vers les années charnières entre degrés d'études : une arrivée importante

d'élèves en 2<sup>ème</sup> professionnelle ainsi qu'en 3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> professionnelles et techniques de qualification.

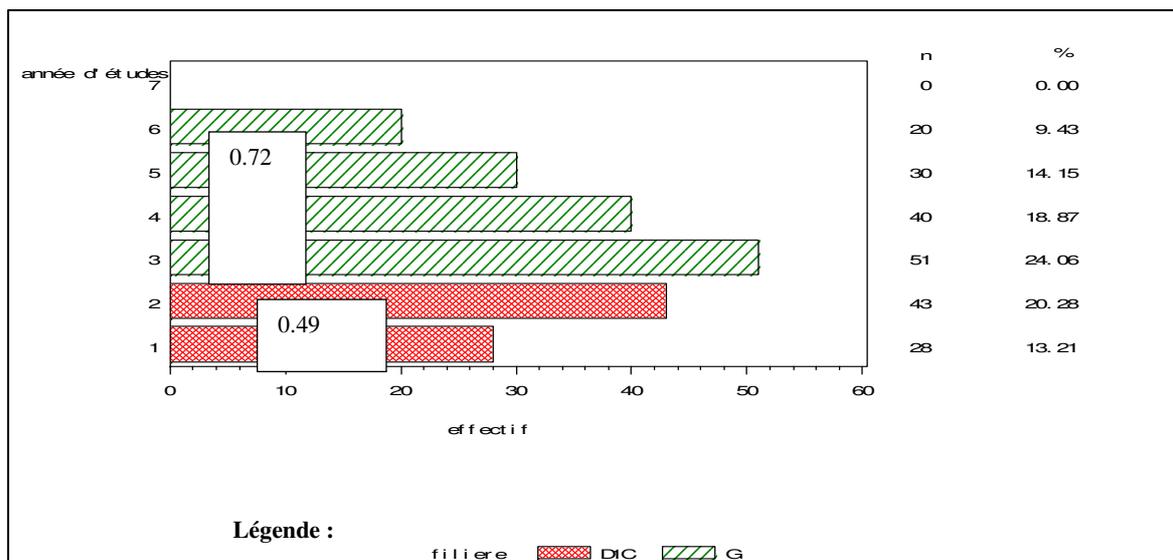


Figure 15 : Représentation de la structure de l'implantation 1 de l'établissement Z (janvier 2006)

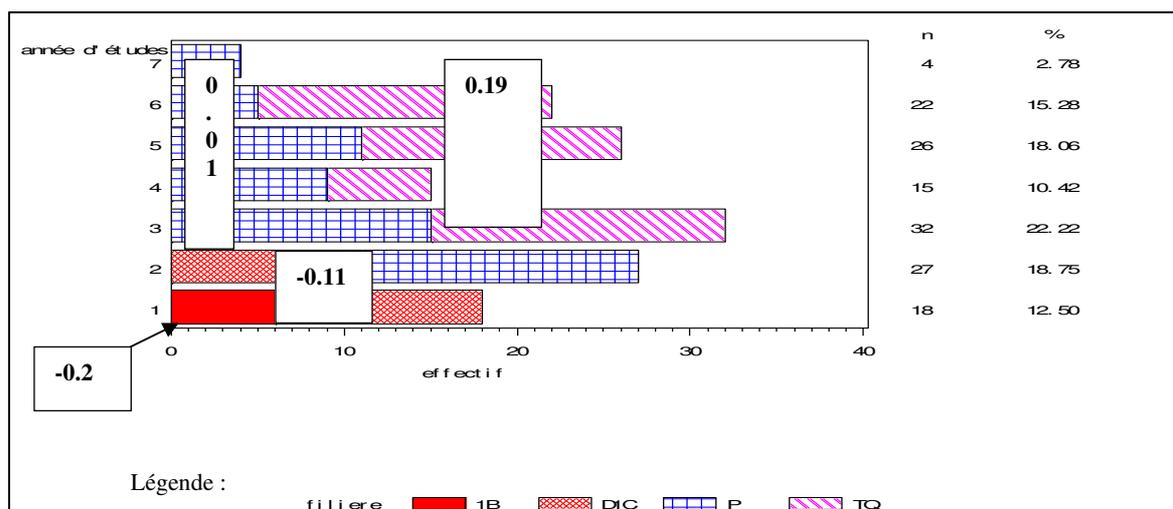


Figure 16 : Représentation de la structure de l'implantation 2 de l'établissement Z (janvier 2006)

### **3..2.3. Les ségrégations scolaires liées à la classe**

Comme on a pu l'observer dans l'exemple ci-dessus, si l'état des lieux dressé au niveau des établissements permet de confirmer l'existence de ségrégations, il ne peut que les sous estimer, étant donné qu'elles peuvent avoir lieu entre implantations d'un même établissement.

De la même manière, en regard de l'objectif de mixité sociale et de rencontre de l'altérité comme valeur à promouvoir au sein du système scolaire, l'apparente mixité d'un établissement / une implantation ne peut garantir que les élèves des différentes filières se côtoient dans les mêmes locaux et dans la même cour de récréation. En poussant le raisonnement encore plus loin, on pourrait déceler des ségrégations dans les regroupements des élèves par classe (comme par exemple les classes de niveau ou le regroupement d'élèves au lieu de domicile proche) qui, sans mauvaise intention de la part des chefs d'établissements, tend à reproduire à des niveaux très fins une certaine ségrégation entre élèves.

Malgré la littérature abondante sur l'hétérogénéité ou l'homogénéité des classes, donnant lieu à de nombreuses controverses, les données pour la Communauté française en ce domaine restent très singulières. Comme le souligne Dupriez (2003) cette problématique reste mal documentée en Communauté française de Belgique, quant aux choix opérés par les établissements, ou encore sur les observations de ces phénomènes et de leurs effets. L'autonomie relative des établissements dans leur mode de gestion et de fonctionnement semble ici dévoiler un aspect plutôt « négatif » dans la mesure où ils ne communiquent aucune statistique relative à un certain nombre d'informations comme notamment la constitution des classes.

Dupriez (2002a) a toutefois montré que les établissements scolaires qui pratiquent davantage de classes de niveau sont ceux qui rencontrent les problèmes les plus importants au niveau des comportements des élèves. Au sein de ces classes, on retrouve un grand nombre d'élèves qui ne respectent pas les demandes des enseignants et qui sont indifférents aux contenus de cours. L'homogénéisation d'une classe d'élèves ayant des problèmes de comportements entraîne une modification dans le curriculum notamment en termes de quantité, de rythme ou encore de qualité de l'instruction ; cela tendant alors à accroître les différences initiales entre les élèves de classes à niveau fort et les élèves des classes de niveau faible.

De plus, une autre étude de Dupriez (2002b) observe une tendance de relation positive entre le « retard scolaire moyen des élèves à l'entrée de l'établissement » d'une part et « l'hétérogénéité des élèves au regard de leur retard scolaire » d'autre part, et la présence de classe de niveau. Mais aucune de ces relations n'est statistiquement significative.

Dans cette même préoccupation quant à l'hétérogénéité des classes, Demeuse (2002) a comparé plusieurs classes primaires, grâce aux notes obtenues par les élèves en mathématiques (note de l'enseignant) et les notes obtenues à un test standardisé, montrant ainsi des effets de ségrégations liés à la constitution de classes de niveaux. De plus, à l'aide d'exemples de répartition de classe, l'auteur démontre clairement que la formation de certaines classes « séparent » littéralement les élèves selon leur année de naissance, ou encore la consonance du prénom...

Par ailleurs, dans une étude fondée sur une enquête nationale du Ministère français de Education Nationale avec 212 collèges et 30 000 élèves suivis pendant trois ans, sur les classes de niveau dans les collèges, Duru-Bellat et Mingat (1998) font ressortir qu'une majorité d'établissements (entre 26 et 51% des établissements) constitue des classes de niveau ; pourtant cette pratique n'a pas d'existence institutionnelle en France.

Si les élèves progressent certes d'autant plus qu'ils sont dans une classe dont le niveau moyen est bon, il n'est pas possible, au plan collectif, que tous les élèves soient dans les meilleures classes. S'il existe des classes de niveau fort (dont l'effet bénéfique est d'ailleurs plus important pour les élèves dont le niveau est inférieur à celui de la classe), il existe donc aussi des classes de niveau faible, qui, elles, sont nettement moins favorables à la progression des élèves, surtout si elles sont homogènes.

Ainsi, l'effet bénéfique de la fréquentation d'une « bonne classe » est sensiblement plus fort (de l'ordre du double) pour les élèves dont le niveau individuel est inférieur à celui de leur classe, que pour les élèves en position inverse.

De plus, l'étude montre qu'une hétérogénéité du niveau des élèves dans les classes ne constitue pas un facteur défavorable, mais plutôt positif pour les acquisitions : dans les classes hétérogènes, les élèves faibles progressent mieux et les élèves les plus brillants ne sont affectés que singulièrement.

### **3.2.4. Eléments de synthèse**

Outre les différences liées aux caractéristiques individuelles des élèves, nous avons pu montrer un certain nombre de phénomènes conduisant à des situations de ségrégations scolaires. Ces phénomènes sont des productions de l'appareil éducatif lui-même.

Ainsi, nous avons montré qu'il existait une hiérarchisation des filières de l'enseignement. Les filières de transition bénéficient d'une plus grande reconnaissance scolaire et sociale que les filières qualifiantes. Ces dernières ont un indice socio-économique moyen moins élevé et cumulent également le retard scolaire le plus important. Un clivage semble opérer entre, d'une part, les filières prestigieuses, synonymes de réussite scolaire et de milieu social favorisé alors que d'autre part, les filières de « relégation » sont associées à différents indicateurs du retard scolaire et à des milieux socio-économiques moins favorisés. Cet état des lieux a ainsi permis de montrer un certain nombre de phénomènes d'inégalités scolaires entre établissements, que nous avons séparés en trois groupes dans un exercice de synthèse (figure 17).

En premier lieu, les 15% d'établissements (les plus à gauche de la courbe) les plus défavorisés (SES moyen = -1,11) sont ceux qui subissent la plus grande instabilité. En effet, ils comptent le plus fort taux de départ des effectifs (37,26%). Ils génèrent le taux global le plus élevé de retard scolaire (18,9%) et traitent le plus souvent en interne ces élèves en situation de retard (11,74% contre 8,26% et 7,28% pour les deux autres groupes d'établissements plus favorisés). De plus, ces établissements ayant l'indice socio-économique moyen le plus faible (-1,11) accueillent plus de 8% d'élèves en retard scolaire et de milieux défavorisés (SES moyen = -0,99) venant d'autres établissements.

A l'inverse, les 15% d'établissements (les plus à droite sur la courbe, figure 17) ayant une population socio-économiquement favorisée (SES moyen = 1,08) sont plutôt des établissements de grande taille (en moyenne 800 élèves), dispensant des enseignements des filières de transition et, installés dans une certaine stabilité.

En effet, on peut noter une stabilité au niveau des effectifs sur les trois années 2004, 2005 et 2006 où près de 80% de l'effectif reste au sein de l'établissement d'une année sur l'autre. Ces établissements enregistrent le plus faible taux de départ (19,27% contre 27,25% et 37,26% pour les deux autres ensembles d'établissements). De la même manière, ils génèrent le moins de retard scolaire sur les années considérées, seulement 11,21% de l'effectif alors que les établissements les plus défavorisés en produisent 18,9% en moyenne. Enfin, ces établissements favorisés ne traitent que 3,62% de taux de retard scolaire en interne et n'accueillent que 2,94% d'effectif en retard venant d'autres établissements et issus de milieux économiques favorisés (SES moyen = 0,95). A titre de comparaison, ces établissements dits

« favorisés » traite 4 fois moins d'élèves en retard que les établissements socio-économiquement défavorisés.

En dernier lieu, le troisième groupe d'établissements (au centre de la distribution, figure 17), représentant la plus grande masse (70% de l'ensemble). Ce sont des établissements « composites » dont le SES moyen est égal 0,003. Ils occupent une position intermédiaire entre les établissements socio-économiquement défavorisés et ceux, à l'inverse socio-économiquement favorisés. Selon les indicateurs de description observés, cet ensemble d'établissements « composites » est plus proche de l'un ou l'autre des deux groupes d'établissements caractérisés : tantôt les établissements « favorisés », tantôt, les établissements « défavorisés ».

De manière générale ces établissements qui dispensent des enseignements relevant à la fois des filières générales et professionnelles, présentent une certaine stabilité dans le nombre d'élèves accueillis (autour de 600 élèves). Ils conservent au terme d'une année à l'autre un peu plus de 70% de leur effectif. Le taux de départ moyen des effectifs est de 27,25% et comprend des élèves aussi bien défavorisés que favorisés (le SES moyen de la population quittant les établissements est égal -0,005). En terme de retard scolaire cette grande masse d'établissements en génèrent près de 13%, en traitent 8,26% en interne, en externalise 4.1% et en accueillent 4,77% venant d'autres établissements. Du point de vue de la gestion des élèves en retard scolaire, ces établissements « composites » semblent plus proches des établissements « favorisés » que des « défavorisés ».

La photographie de l'ensemble des établissements de l'enseignement secondaire proposée, bien que très synthétique, montre effectivement une situation inégale entre les établissements. Ces phénomènes de ségrégations s'expliquent, notamment, par les effets de concurrence et d'interdépendance entre les établissements.

En outre, comme l'avancent Lafontaine et Blondin (2004), il semble que les établissements révèlent des stratégies différentes en matière de gestion du retard scolaire. Certains choisissent de le traiter en interne alors que d'autres reportent cette charge sur d'autres écoles.

A travers cette photographie, et plus précisément lorsque l'on s'intéresse aux deux extrémités de la distribution, apparaît, à droite, l'ensemble des établissements favorisés qui peuvent opérer des choix sur les publics qu'ils souhaitent accueillir en leur sein. A l'inverse, à gauche, les établissements les plus défavorisés reçoivent les populations scolaires non choisies par d'autres.

Ces conclusions rejoignent celles avancées par Lafontaine et Blondin (2004) expliquant la disparité des acquis en fonction de l'établissement fréquenté, par la composition sociale du public des établissements. « Ceci correspond à ce que chacun, avec ses propres mots,

*appréhende intuitivement : il existe bien des écoles « élitistes », des écoles « bien fréquentées », ou des « écoles sanctuaires », des écoles plus « ouvertes », plus mixtes ou plus hétérogènes, et, à l'autre bout, des écoles « refuge » ou « ghettos » où se retrouvent, souvent au terme d'un processus de sélection « descendant » les élèves d'origine sociale modeste, les jeunes d'origine immigrée ou encore les jeunes en rupture avec l'école. »*

SES moyen = 0,002  
Ecart-type = 0,607

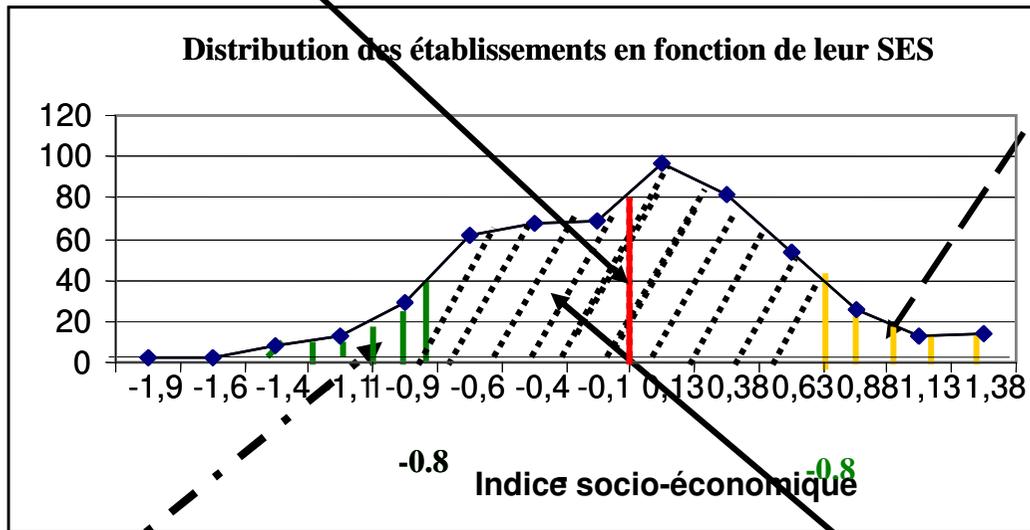


Figure 17 : Caractérisation des établissements du secondaire

**15 % des établissements dont le SES > 0,8 / SES moy = 1,08**  
(48 établissements)

Nombre moyen d'implantations : **1,18**  
Nombre moyen d'élèves : **803,6** (2004) / **808,29** (2005) / **815** (2006)

Filières organisées :

**Mixte : 17 établissements**

**Transition : 28 établissements**

**Qualification : 3 établissements**

Forme : ratio (1<sup>er</sup> année/Dernière année) = **1,52**

Taux d'élèves sortant : **19,27%** dont SES moyen = **0,98**

Taux d'élèves restant : **80,72%** avec SES moyen = **1,37**

Taux de retard généré : **11,21%** avec SES moyen = **1,02**

Taux retard traité : **7,28%** avec SES moyen = **1,03**

Taux retard externalisé : **3,62%** avec SES moyen = **1,02**

Taux retard accueilli : **2,94%** avec SES moyen = **0,95**

**15 % des établissements dont le SES < -0,8 / SES moy = -1,11**  
(47 établissements)

Nombre moyen d'implantations : **1,63**

Nombre moyen d'élèves : **622,97** (2004) / **579** (2005) / **566,95** (2006)

Filières organisées :

**Mixte : 33 établissements**

**Transition : 2 établissements**

**Qualification : 11 établissements**

Forme : ratio (1<sup>er</sup> année/Dernière année) = **1,98**

Taux d'élèves sortant : **37,26%** avec SES moyen = **-1,12**

Taux d'élèves restant : **62,74%** avec SES moyen = **-1,88**

Taux retard généré : **18,9%** avec SES moyen = **-1,1**

Taux retard traité : **11,74%** avec SES moyen = **-1,08**

Taux retard externalisé : **6,3%** avec SES moyen = **-1,13**

Taux retard accueilli : **8,11%** avec SES moyen = **-0,99**

**70 % des établissements dont -0,8 < SES < 0,8 / SES moy = 0,003**  
(445 établissements)

Nombre moyen d'implantations : **1,44**

Nombre moyen d'élèves : **686,53** (2004) / **643** (2005) / **648,91** (2006)

Filières organisées : (10 écoles organisent seulement le 1<sup>er</sup> degré)

**Mixte : 243 établissements**

**Transition : 99 établissements**

**Qualification : 93 établissements**

Forme : ratio (1<sup>er</sup> année/Dernière année) = **1,53**

Taux d'élèves sortant : **27,25%** dont SES moyen = **-0,05**

Taux d'élèves restant : **72,74%** avec SES moyen = **-0,01**

Taux retard généré : **12,91%** avec SES moyen = **-0,04**

Taux retard traité : **8,26%** avec SES moyen = **-0,03**

Taux retard externalisé : **4,1%** avec SES moyen = **-0,06**

Taux retard accueilli : **4,77%** avec SES moyen = **-0,004**

### **3.2.4. La carte d'identité comme outil de pilotage pour les établissements**

Le modèle des indicateurs IPES <sup>43</sup>(Thélot, 1993) destinés aux équipes de direction des établissements français, représente un véritable outil statistique et stratégique élaboré à partir des données fournies par les écoles.

Les indicateurs de ce modèle sont conçus pour être exploités directement, sans nécessiter de compétences particulières en statistique ou en informatique. Ils permettent aux établissements d'obtenir des indications quant à leur positionnement à l'échelle nationale ou encore académique. Ces indicateurs sont nécessaires à l'élaboration et au suivi du projet d'établissement : ils servent à réaliser le diagnostic, fondent les décisions du conseil d'administration et permettent ultérieurement l'évaluation du projet. Par ailleurs, ces indicateurs constituent une base de dialogue entre l'établissement et les autorités académiques ou encore avec les différents partenaires (parents d'élèves, entreprises, collectivités territoriales).

La réalisation d'un état des lieux des ségrégations scolaires en Communauté française de Belgique a amené l'équipe interuniversitaire à calculer différents indicateurs, utilisables dans un but de pilotage des établissements scolaires et du système éducatif belge francophone. Ainsi, ces indicateurs ont été réunis sous la forme d'une proposition de « carte d'identité » qui permettrait à chaque établissement de disposer d'une photographie claire et précise de sa situation (population, socio-économie, flux scolaire,...). Cette carte d'identité représente, pour chaque établissement, un outil d'aide à la gestion, à la communication ou encore à la prise de décision.

Deux exemples de ces cartes d'identité (une pour l'enseignement fondamental, l'autre pour l'enseignement secondaire) sont présentées à la suite. Celles-ci sont structurées de la manière suivante : l'identification de l'école (matricule, niveau d'enseignement, nombre d'implantations), les données générales (population scolaire et indice socio-économique moyen), une présentation, par année d'étude, du nombre d'élèves et de l'indice socio-économique moyen, un indicateur de structure de l'école (évolution de la population et de l'indice socio-économique parallèlement aux années d'études organisées), des indicateurs de retard et de flux scolaires et, finalement, une évolution, sur plusieurs années, de la population de l'école.

---

<sup>43</sup> Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements Secondaires du ministère français de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

## Carte d'identité de l'établissement d'enseignement fondamental (année académique 2004/05)

<b>Identification</b>	<b>Matricule</b>	<b>Niveau</b>	<b>Nombre d'implantations</b>
	XXXXXXXXXXXXX	M+P*	3

<b>Données générales</b>	<b>Nombre total d'élèves</b>	<b>Indice socio-économique moyen</b>
	457	0,6

### Années d'études

	Nombre d'élèves	Indice socio-économique	
<b>Maternel</b>	168		
1 <sup>ère</sup>	75	0,51	
2 <sup>ème</sup>	61	0,64	
3 <sup>ème</sup>	32	0,48	
<b>Primaire</b>	289		<b>Indicateurs de structure de la population</b>  <b>effectifs :</b> -0,01  <b>socio-économie :</b> 0,21
1 <sup>ère</sup>	44	0,51	
2 <sup>ème</sup>	52	0,6	
3 <sup>ème</sup>	51	0,68	
4 <sup>ème</sup>	47	0,65	
5 <sup>ème</sup>	53	0,57	
6 <sup>ème</sup>	42	0,72	

### Retard scolaire et flux d'élèves

<b>Retard moyen :</b>	-0,1
<b>Taux de passage en 1<sup>ère</sup> B :</b>	10
<b>Taux de retard généré par l'établissement</b>	8,54
<b>Taux de retard accueilli par l'établissement</b>	0,22
<b>Indicateur synthétique de traitement du retard scolaire</b>	3,33

### Evolution de la population dans l'établissement :

	2003/04	2004/05	2005/2006
	453	457	449

\* M = maternel , P = primaire , M+P = maternel et primaire

\* Durant l'année de référence

## Carte d'identité de l'établissement d'enseignement secondaire (année académique 2004/05)

<b>Identification</b>	<b>Matricule</b>	<b>Niveau</b>	<b>Nombre d'implantations</b>
	XXXXXXXXXXXXXX	secondaire ordinaire	1

<b>Données générales</b>	<b>Nombre total d'élèves</b>	<b>Qualification de la structure</b>	<b>Indice socio-économique moyen</b>
	564	qualification	-0,4

### Filières et année d'études

	Nombre d'élèves	Indice socio-économique
<b>Par filière</b>		
1 <sup>ère</sup> B	28	-0,34
1 <sup>er</sup> degré commun	46	-0,15
Général	0	
Technique (artistique) transition	0	
Technique (artistique) qualification	206	-0,19
Professionnel	284	-0,61
<b>Par année</b>		<b>Indicateur de structure de la population :</b>
1 <sup>ère</sup>	54	effectifs : 1,18  socio-économie : 0,1
2 <sup>ème</sup>	54	
3 <sup>ème</sup>	130	
4 <sup>ème</sup>	72	
5 <sup>ème</sup>	142	
6 <sup>ème</sup>	93	
7 <sup>ème</sup>	19	

### Flux généraux d'élèves

	Taux (%) d'élèves	Indice socio-économique
<b>quittant l'établissement<sup>44</sup></b>	38,1	-0,7
<b>restant dans l'établissement<sup>1</sup></b>	61,9	-0,65

### Retard scolaire et flux d'élèves

<b>Retard moyen : -1,66</b>			
	Taux de retard	Indice socio-économique	Indicateur synthétique du traitement du retard
<b>Généré par l'établissement<sup>45</sup></b>	17	-0,71	2,29
<b>Traité par l'établissement<sup>2</sup></b>	11	-0,52	
<b>Externalisé par l'établissement<sup>2</sup></b>	4,8	-1,26	
<b>accueilli par l'établissement</b>	15,2	-0,4	

### Evolution de la population dans l'établissement :

	2003/04	2004/05	2005/2006
	507	564	722

<sup>44</sup> après le mois de juin de l'année de référence

<sup>45</sup> durant l'année de référence

## **2<sup>ème</sup> PARTIE**

# **PISTES D’ACTION POUR LUTTER CONTRE LES ECOLES GHETTOS**

## *2.1. Les formules de financement*

---

Comme nous l'avons montré dans la première partie de notre étude, le système éducatif belge francophone produit (ou ne parvient pas à réduire) de grandes inégalités scolaires.

Les actions entreprises pour tenter de réguler le système ne semblent pas encore avoir atteint leurs objectifs. Les mesures dites de discriminations et de différenciations positives n'ont pas amené les changements attendus afin de compenser les disparités en œuvre dans notre système éducatif. Une certaine pression s'exerce sur le marché et contribue à le segmenter davantage, confiant la responsabilité de scolariser les publics les moins favorisés à des établissements qui bénéficieraient de quelques moyens supplémentaires en légitimant ainsi la ségrégation au nom de la spécialisation.

Dans le cadre du Contrat pour l'Ecole, c'est au contraire le déploiement d'une véritable politique de lutte contre ce qu'il convient d'appeler les « écoles ghettos », qui est proposé. Dans ce cadre, notre étude vise à s'intéresser aux mécanismes de financement des établissements.

En dehors des discriminations et différenciations positives, les établissements sont financés de manière aveugle aux caractéristiques de leur public, selon un financement essentiellement « par tête ». L'avancée proposée par le Contrat pour l'Ecole réside dans la prise en compte des caractéristiques socio-économiques, y compris dans le calcul de l'encadrement de base (Capital-période et NTPP<sup>46</sup>). Plusieurs systèmes éducatifs étrangers (Nouvelle-Zélande, Australie, Canada...) mobilisent ce genre d'approches, résumée dans l'expression « formules généralisées d'attribution des moyens en fonction des besoins<sup>47</sup> ».

Dans la perspective d'une meilleure planification et gestion des systèmes éducatifs et face aux politiques de décentralisation de la gestion et du financement des écoles, l'approche socio-économique<sup>48</sup> mobilisée tient compte des différences de besoins pour définir l'attribution des budgets allouées aux établissements scolaires.

Le développement de ces formules trouve ses fondements dans les travaux d'analyse des systèmes éducatifs de Swanson et King (1997) et la mise à jour de cinq valeurs fondamentales

---

<sup>46</sup> Nombre Total de Périodes-Professeurs

<sup>47</sup> Needs-based resource allocation, en anglais.

<sup>48</sup> Cette approche de financement par formules a été développée par l'Institut International de Planification de l'Education et synthétisé dans un ouvrage par Ross et Levacic (1999).

associées à l'Ecole : (1) liberté et choix, (2) égalité, (3) fraternité, (4) efficience et (5) croissance économique.

En effet, l'Ecole remplit un rôle particulier dans nos sociétés occidentales. Elle défend la valeur de liberté (1) et l'affirme dans la diversité des types d'écoles et de programmes qu'elle propose. Avec les valeurs d'égalité (2) et de fraternité (3), l'Ecole se doit de traiter chacun de la même manière et d'offrir à chacun les mêmes chances de réussite : selon une égalité « horizontale », qui signifie que tous les élèves d'un système scolaire sont égaux et donc reçoivent les mêmes ressources quelque soit l'établissement qu'ils fréquentent mais aussi selon une équité « verticale » qui admet un traitement différencié en fonction des besoins des élèves. L'Ecole doit également être efficace et efficiente (4). Elle concourt à former les citoyens de demain, à leur permettre de s'émanciper socialement et professionnellement. Enfin, l'Ecole participe au développement et à la croissance (5) de nos sociétés modernes. Un pays est compétitif s'il a une bonne croissance économique, à laquelle contribue notamment un système de formation de qualité.

Pourtant, depuis plus de 40 ans maintenant, les recherches scientifiques (Bourdieu et Passeron (1970), Boudon (1973), Delvaux (1998 et 2003), Duru-Bellat et Kieffer (1999), Crahay (2000)) notamment, se sont intéressés, selon différentes approches, aux inégalités scolaires. Il apparaît que tous les élèves ne sont pas égaux, que tous ne réussissent pas de la même manière, que tous ne possèdent les mêmes avantages face à l'Ecole. Il existe une relation entre les désavantages économiques et la réussite scolaire.

Pour pallier cela, les pouvoirs publics ont souhaité aider ces populations avec des ressources et des moyens supplémentaires.

A l'origine, les formules de financement étaient basées sur un financement par tête. Chaque élève avait les mêmes besoins et coûtait le même prix pour être éduqué. C'est le principe d'égalité (*horizontal equity*) qui était alors mis en avant.

Pourtant certains élèves rencontrent des difficultés dans leur apprentissage. Ces élèves ont des besoins plus importants que d'autres. Les formules de financement sont alors construites avec des variables qui reflètent les caractéristiques de ces élèves (désavantage économique, difficulté par rapport à la langue...). La distribution des moyens financiers destinés aux établissements devient alors fonction du degré de concentration de ces élèves en difficulté au sein d'un même établissement.

La troisième génération de formule manifeste une volonté d'aller plus loin et de proposer une formule généralisée. Elle présente trois caractéristiques :

- globale, tout d'abord, c'est-à-dire qu'elle tente de prendre en compte tous les coûts liés à l'éducation ;
- basée sur les coûts. L'analyse tient compte des coûts des élèves au regard du programme étudié, d'une différenciation de certains élèves ayant des besoins supplémentaires et d'un prix spécifique lié à l'école fréquentée ;
- incitative, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans une logique de mise en œuvre de mesures incitatives pour amener les établissements scolaires à s'inscrire et à répondre aux objectifs définis par les politiques d'éducation.

Les liens entre moyens attribués et résultats restent encore à éclaircir pour améliorer les formules de financement et ainsi aller vers la 4<sup>e</sup> génération de formule, plus complexe, avec une prise en compte des méthodes d'apprentissage, des objectifs des établissements (projet d'établissement)...

L'évolution des formules de financement vers une forme de plus en plus complexe s'inscrit dans une perspective d'intégration et de généralisation des modes de financement. En ce sens, les formules de financement pour l'attribution des moyens financiers représentent une rupture dans la manière de concevoir le subventionnement des établissements et surtout de le rendre plus lisible. La mise en œuvre de formules de financement s'inscrit dans un processus transparent et intelligible permettant à toutes les parties prenantes du système éducatif de rentrer dans le débat de cette formule et de répondre aux questions qui leur sont posées : Quelle somme doit-elle être allouée à chaque établissement ? Quels facteurs doivent être pris en compte pour déterminer le montant de la somme attribuée à chaque établissement ?

Il s'agit de trouver une formule prenant en compte des indicateurs économiques et sociaux pour venir en aide aux établissements socio-économiquement défavorisés. Pour ce faire, il est nécessaire d'analyser et de mettre à jour les besoins des établissements afin qu'ils fournissent une éducation de qualité à chaque élève. Il peut y avoir une pondération des différents critères. La décision relève de la sphère politique, seule à même de définir les orientations en matière d'éducation en fonction de priorités définies pour permettre à l'Ecole de remplir ses fonctions. La formule de financement est alors considérée comme un contrat entre le gouvernement et les établissements.

Bien plus qu'une simple formule de calcul, les formules de financement représentent un véritable outil de changement en matière d'orientation des politiques éducatives et de développement de projets éducatifs.

A partir des valeurs de liberté, d'égalité, et des missions associées à l'École pour former les citoyens de demain et leur permettre de s'émanciper, il s'agit alors de construire une formule qui tient compte, à la fois, des dimensions économiques et sociales pour venir en aide aux plus défavorisés.

Selon Ross et Levacic (1999), la formule de financement est un ensemble convenu de critères pour l'allocation de moyens aux établissements scolaires. Cette formule est appliquée indifféremment à chaque entité.

Le montant attribué à chaque établissement découle d'une analyse de ce dont les établissements ont besoin pour fournir un enseignement de qualité aux élèves à partir des caractéristiques de ceux-ci, des programmes d'apprentissage et des structures elles-mêmes.

Les formules de financement dépendent des objectifs politiques en matière d'éducation ainsi que de la structuration et de l'organisation du système éducatif.

La formule adéquate de financement des écoles pour un système d'enseignement ne l'est pas forcément pour un autre. Deux éléments doivent toujours être pris en compte lors de la construction de la formule de financement : les objectifs poursuivis par le système d'enseignement (définis par les acteurs politiques du système) et la structure, le mécanisme de coordination du système (notamment la centralisation ou décentralisation du système).

### *2.1.1. Les fonctions des formules de financement*

Selon Ross et Levacic (1999), une formule de financement peut remplir trois fonctions principales : - d'équité, - d'incitation<sup>49</sup>, - de régulation du marché.

- La fonction d'équité : L'un des principaux intérêts d'une formule de financement est sa fonction permettant de distribuer équitablement les ressources, que ce soit au sein d'un système éducatif centralisé ou décentralisé. Cette distribution est le reflet des débats définissant ce qui doit être considéré comme étant équitable. Il est possible de distinguer deux formes d'équité. Premièrement, « l'équité horizontale » qui implique un traitement identique des bénéficiaires dont les besoins sont similaires. Deuxièmement, « l'équité verticale » qui implique des traitements distincts des bénéficiaires dont les besoins sont différents.

- La fonction « incitative » : Une formule de financement est utilisée de façon « directive » lorsqu'elle est assortie de mesures incitatives (ou au contraire restrictives) dans le but

d'encourager (ou sanctionner) les stratégies des établissements au regard des objectifs définis par les politiques. Par exemple, si l'agence de financement souhaite soutenir les petites écoles en milieu rural et leur donner la possibilité de délivrer la même qualité d'enseignement que les autres écoles, la formule de financement donnera davantage de ressources aux petites écoles pour pallier à un défaut d'infrastructures. Par exemple, l'organisation de sorties éducatives et culturelles entraînera des coûts plus élevés pour une école rurale que pour une école située en milieu urbain.

- La fonction de régulation du marché : Certains systèmes éducatifs peuvent être considérés comme des « quasi marchés », notamment dans le cas où s'instaure une rupture entre d'une part, les clients (*purchaser*) et, d'autre part, les fournisseurs (*provider*). Dans un quasi-marché, la formule de financement permet d'établir un contrat entre les fournisseurs et les clients afin de réguler l'attribution des moyens en fonction des services proposés (offre de formation, sa diversité, ses filières spécialisées, ses options diverses...). Les parents (consommateurs) choisissent une école et l'agence de financement utilise une formule de financement pour allouer des ressources à chaque école en fonction du nombre et de la nature des élèves (économiquement avantagés ou défavorisés). Dans le contexte spécifique du « quasi marché », l'école (fournisseur) doit, en retour de la subvention qu'elle a reçue (liée au choix des parents), dispenser un enseignement de qualité afin d'influencer un nombre suffisant de parents à opter pour cette école et non pour une autre. Dans ce contexte, les formules de financement incitent les écoles à être efficaces. La question de l'efficacité est soulevée par les auteurs de l'approche développée. Selon eux, il faut prévoir un mode d'évaluation des résultats des élèves permettant de vérifier que l'attribution des moyens génère en effet un niveau de connaissances et de compétences des élèves conforme aux attentes institutionnelles et sociétales. L'évaluation des résultats, garante en quelque sorte d'un enseignement de qualité, doit aussi permettre, au besoin, l'ajustement de l'allocation attribuée aux établissements en fonction des exigences attendues.

D'une manière plus opérationnelle, les auteurs proposent un ensemble de critères permettant l'élaboration d'une formule de financement et son évaluation. C'est au regard de l'analyse des expériences de construction de différentes formules de financement qu'ont été établis ces critères. Huit critères peuvent être pris en considération pour construire et évaluer une formule de financement : (1) l'efficacité, (2) le rendement, (3) l'équité, (4) l'intégrité, (5) les coûts administratifs, (6) la transparence, (7) la capacité locale de décision, (8) la sensibilité aux conditions locales.

---

<sup>49</sup> Directive fonction, en anglais

1. Efficacité : la question de l'efficacité doit permettre d'affirmer si les objectifs définis ont été atteints ou non. L'évaluation externe des résultats trouve ici toute sa place. Elle doit permettre de s'assurer que les cohortes d'élèves ont atteint les niveaux de connaissances et de compétences définis
2. Rendement : il s'agit de s'assurer que les résultats obtenus (*outputs*) sont cohérents au regard des moyens investis (*inputs*). Là encore, l'évaluation des résultats scolaires permettra de dire si l'attribution différenciée de moyens a été probante. Dans le cas contraire, elle doit aider aux réajustements des choix d'attribution.
3. Équité : Pour être équitable une formule de financement doit tenir compte des besoins éducatifs supplémentaires (par exemple, les différentes formes d'enseignement pour des publics en difficulté), des caractéristiques de l'établissement (isolement en zone rurale, l'entretien de locaux anciens, le nombre de primo-arrivants accueilli...)
4. Intégrité : les indicateurs utilisés dans la formule de financement ne doivent pas être « manipulés » par les écoles. Par exemple, si des évaluations sont utilisées pour allouer davantage de moyens aux écoles comptant de nombreux élèves faibles, les écoles auraient un intérêt financier à faire croire que leurs élèves sont faibles.
5. Coûts administratifs : la formule de financement doit permettre d'alléger les coûts administratifs. Elle doit être facile à construire, maintenue dans le temps et utilisée dans le calcul du budget des écoles.
6. Transparence : il est nécessaire d'avoir une certaine transparence dans le processus de construction de la formule, dans les choix de pondération, ainsi que dans la diffusion de l'information des établissements sur cette élaboration.
7. Démocratie locale : dans les systèmes décentralisés, la formule de financement doit être élaborée avec la participation des différents niveaux de décision et notamment des autorités locales en charge des questions d'éducation.
8. Sensibilité aux conditions locales : la formule de financement doit tenir compte des différences locales et s'y adapter.

A la lumière de ces différents critères, il apparaît très nettement qu'il n'existe pas une formule de financement unique, ou encore une « meilleure » formule. Au contraire, la formule de financement doit être raisonnée aux vues des caractéristiques, des données du système éducatif, des objectifs fixés par les politiques éducatives et des résultats.

La mise en œuvre de ces formules est intéressante à plusieurs titres : elle évite la stigmatisation de certains établissements comme cela peut être le cas dans un système dual ;

elle est modulable et n'agit pas selon un principe de tout ou rien ; elle peut inclure différents types de financement en fonction de besoins spécifiques ; elle rend chaque établissement comptable des moyens alloués en regard des objectifs à atteindre ; elle structure et rend transparent le mode d'attribution des ressources aux établissements dont les critères sont connus.

### 2.1.2. *La structure des formules de financement*

Selon Ross et Levacic (1999), le mode de financement des établissements scolaires dans un système éducatif peut être analysé sur la base de composantes qu'il contient.

Il existe différentes unités possibles de financement : - l'élève et ses caractéristiques intrinsèques ; - l'établissement et sa situation spécifique (situation géographique, ses locaux, sa population spécifique) ; - des groupes d'élèves identifiés (primo-arrivants, élèves en difficultés scolaires par exemple ...)

Selon ces auteurs, on peut identifier les quatre types de composantes suivantes dans tout mode de financement des établissements scolaires, quel que soit le système éducatif considéré :

#### - **La composante 1 : Allocation de base par élève (*Basic student allocation, BSA*)**

Cette allocation se compose de deux éléments. Premièrement une allocation de base, par étudiant ou par groupe d'étudiants. Lorsque le groupe est l'unité de base, il est nécessaire de prendre en compte le nombre maximum d'étudiants qu'un groupe peut compter. Deuxièmement, un supplément en fonction du niveau d'étude (*grade-level supplement*). Afin de calculer le montant de cette allocation, il convient de déterminer la quantité de ressources qu'il est indispensable de fournir à une école afin qu'elle puisse délivrer un enseignement de qualité, c'est-à-dire un enseignant répondant aux objectifs assignés à l'Ecole.

#### - **La composante 2 : Majoration liée au curriculum (*curriculum enhancement, CE*)**

S'ajoutant à l'allocation de base, cette majoration en fonction du curriculum doit permettre aux établissements de subvenir aux coûts supplémentaires engendrés par le contenu de certains curricula : sports, musique, langue, technologie, sciences, mathématiques.... Il est possible de distinguer cinq types de coûts supplémentaires :

- les coûts liés au staff enseignant
- les coûts liés au staff non-enseignant (assistants, techniciens.. .)

- les coûts de l'équipement (ordinateurs, instruments de musique...)
- les coûts du matériel (à la différence de l'équipement, le matériel est consommable comme le bois, le plastique, la peinture...)
- les coûts de construction (laboratoire, salle de sport...)

- **La composante 3 : Supplément pour les élèves ayant des besoins particuliers**  
(*supplementary educational needs, SEN*)

Cette troisième composante doit permettre de tenir compte des besoins spécifiques en éducation de certains élèves afin que chaque élève atteigne le même seuil de connaissances et de compétences. Le rôle de cette composante est de tenir compte des différences au niveau des caractéristiques des élèves. Les quatre « handicaps » identifiés sont :

- désavantage socio-économique ;
- non-maitrise de la langue d'instruction ;
- faible niveau scolaire ;
- difficultés d'apprentissage lié à une déficience.

Souvent et malheureusement, un élève présente à lui seul plusieurs de ces difficultés.

- **La composante 4 : Besoins de l'établissement** (*school site needs, SSN*)

Dans cette dernière catégorie de composante, il s'agit d'attribuer des ressources supplémentaires aux écoles qui doivent supporter des coûts de fonctionnement plus importants en raison de facteurs structurels (taille de l'établissement, lieu d'implantation, maintenance, différence dans les prix des ressources éducatives entre différentes régions, coûts liés à plusieurs implantations....).

Après avoir déterminé les principales composantes de la formule de financement, il est nécessaire de définir les dimensions de chacune de celles-ci et de construire des indicateurs de ces différentes dimensions.

La pondération des différentes composantes est fonction des valeurs et des objectifs assignés à l'Ecole ainsi que de la fonction attribuée à la formule de financement : être garant de l'équité du système d'enseignement, orienter son impulsion ou encore réguler le marché. Selon l'orientation politique définie et la fonction attribuée à la formule de financement, le poids des composantes sera différent. Plusieurs scénarios peuvent être dessinés selon que l'on attribue un poids plus important à certaines composantes.

En effet, donner une prépondérance à la composante 1 (BSA), signifie attribuer à la formule de financement une fonction de régulation de marché. Au contraire, mettre l'accent sur la composante 3 (SEN) indique plutôt le souci d'assurer une certaine équité pour que chaque

élève, quelque soit son milieu socio-économique ou son niveau scolaire ait les mêmes chances de réussite.

De la même manière favoriser plutôt les composantes 3 (SEN) et 4 (SSN) s'inscrit dans une volonté de prendre en compte la dimension sociale pour venir en aide aux élèves les plus en difficulté.

Enfin, privilégier la composante 2 (CE) souligne une détermination à impulser des changements au sein des établissements, à les inciter à développer des parcours de formation diversifiés par exemple.

Plusieurs scénarios sont envisageables en fonction de la définition des choix politiques et de priorités pour le système d'enseignement : privilégier une (ou plusieurs) composante sur les quatre, attribuer un poids égal à chacune d'entre elles.....

A partir des choix et des orientations politiques déterminant la fonction de la formule de financement, il est alors nécessaire de procéder à la déclinaison des composantes en dimensions puis en indicateurs.

Le tableau 15, repris dans l'ouvrage de Ross et Levacic (1999), illustre ces deux étapes.

A titre d'exemple la composante 3 (Besoins éducatifs particuliers des élèves) du tableau 15 est déclinée selon quatre dimensions qui caractérisent des groupes d'élèves spécifiques :

- (3a) les élèves désavantagés socio-économiquement (*socio-economic disadvantage*),
- (3b) les élèves ne maîtrisant pas la langue d'enseignement (*Non-fluency in language*),
- (3c) les élèves ayant un faible niveau d'éducation (*low educational achievement*)
- (3d) les élèves ayant des incapacités, des déficiences et difficultés d'apprentissage (*disabilities, impairments and learning difficulties*).

Pour chaque dimension, il est ensuite défini un pourcentage d'élèves selon les quatre catégories identifiées.

La définition des dimensions et des indicateurs caractérisant les différentes composantes de la formule de financement sont fonction des caractéristiques spécifique du système éducatif considéré et relèvent de décisions politiques.

**Tableau 15 : Exemple hypothétique des relations entre les composantes, les dimensions et les indicateurs dans le développement d'une formule de financement**

Composantes	Dimensions	Indicateurs
<b>Composante 1 : allocation de base par étudiant (BSA)</b>		
1(a) : Allocation de base 1(b) : Supplément selon l'année d'études	1(a) : effectif total 1(b) : différenciation selon les années d'études	1(a) : FTE <sup>50</sup> total au moment du recensement 1(b) : FTE total dans chaque année d'études
<b>Composante 2 : majoration en fonction du curriculum (CE)</b>		
	2(a) curriculum particulier 2(b) écoles offrant des curricula particuliers	2(a) : FTE inscrits dans un cours de langues étrangères 2(b) : FTE total
<b>Composante 3 : supplément pour les élèves à besoins particuliers (SEN)</b>		
	3(a) : indice socio-économique faible 3(b) : non maîtrise de la langue d'enseignement 3(c) : faibles performances scolaires 3(d) : handicaps et difficultés d'apprentissage	3(a) : % d'étudiants bénéficiant de l'aide sociale 3(b) : % d'étudiants sous le niveau seuil (test) 3(c) : Nombre d'étudiants sous le 20ème percentile 3(d) : Nombre d'étudiants identifiés comme tels
<b>Composante 4 : besoins de l'établissement (SSN)</b>		
	4(a) : taille de l'école 4(b) : Lieu d'implantation 4(c) : Coûts de fonctionnement	4(a) : effectif total d'élève sous un certain seuil 4(b) : distance de la grande ville la plus proche 4(c) : aire de l'école en m <sup>2</sup>

Selon les choix politiques en matière d'éducation et afin de déterminer le montant des ressources qui sera allouée à chaque établissement, il est finalement nécessaire, dans une dernière étape, de définir des coefficients de pondération pour chaque indicateur.

### 2.1.3. Synthèse

Le modèle de formules généralisées d'attribution des moyens en fonction des besoins, proposé ci-avant, présente pour notre système éducatif plusieurs avantages. D'une part, la philosophie de ce modèle permet de prendre en compte les différences intra individuelles des élèves, mais aussi et surtout les différences de besoins entre les établissements scolaires. D'autre part, la mise en œuvre d'un tel mode de financement suppose *a priori* la structuration de celui-ci. Aujourd'hui encore le financement du système éducatif belge francophone reste difficilement lisible. En dehors des discriminations et différenciations positives, les

<sup>50</sup> FTE : Full time equivalent

établissements sont financés de manière aveugle aux caractéristiques de leur public, selon un financement essentiellement « par tête ».

L'application du modèle par formule de financement au système éducatif belge francophone doit permettre de structurer le financement du système d'enseignement et le rendre lisible pour l'ensemble des acteurs de ce système. L'opérationnalisation de ce modèle à la situation belge francophone fera l'objet de la troisième partie de ce rapport. Auparavant, et dans la perspective d'une régulation du mode de financement, deux mesures d'accompagnement paraissent consubstantielles à la mise en œuvre d'un tel mode de financement. La première mesure réside dans la question du lissage du calcul des financements sur plusieurs années, tandis que la seconde considère la gestion des populations scolaires. Ces deux questions font d'ailleurs partie intégrante de la commande adressée par la Communauté française de Belgique à notre équipe.

## ***2.2 - Le lissage du calcul des financements pour une période pluriannuelle***

---

### *2.2.1 – Introduction*

Le mode de financement mis en place en Communauté française de Belgique, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire, peut globalement, se résumer par une liaison entre le nombre d'élèves et le volume de l'emploi dans l'école. Dès lors, au sein d'un établissement scolaire, une augmentation du nombre d'élèves engendre, sous certaines conditions, une augmentation du nombre de périodes accordées à l'établissement. Inversement, une diminution de l'effectif scolaire se traduit parfois par la perte de périodes. Cependant, ces fluctuations sont, surtout dans le cas des établissements scolaires de moins de 115 élèves, amorties par le système des tranches.

Au sein d'un système éducatif tel celui de la Communauté française de Belgique, la liberté du choix de l'établissement par les parents, inscrite dans la Constitution, peut conduire au sein d'un établissement scolaire à des variations importantes d'une année à l'autre en termes de nombre d'élèves inscrits et donc, également, de nombre d'emplois, rendant ainsi particulièrement précaire aussi bien la situation individuelle des enseignants que celle des équipes pédagogiques en tant que telles.

Waltenberg et Vandenberghe (2002) soulignent que ces variations posent un double problème. Premièrement, il apparaît que les élèves les plus touchés par ce que les deux auteurs qualifient de « zapping » ou encore de « nomadisme scolaire » sont généralement des

élèves en retard scolaire ou en situation d'échec. Deuxièmement, la construction d'un projet pédagogique dans la durée et le fonctionnement en cycles<sup>51</sup> supposent une certaine stabilité du public et des équipes enseignantes qui ne peut être assurée au sein du système éducatif belge francophone.

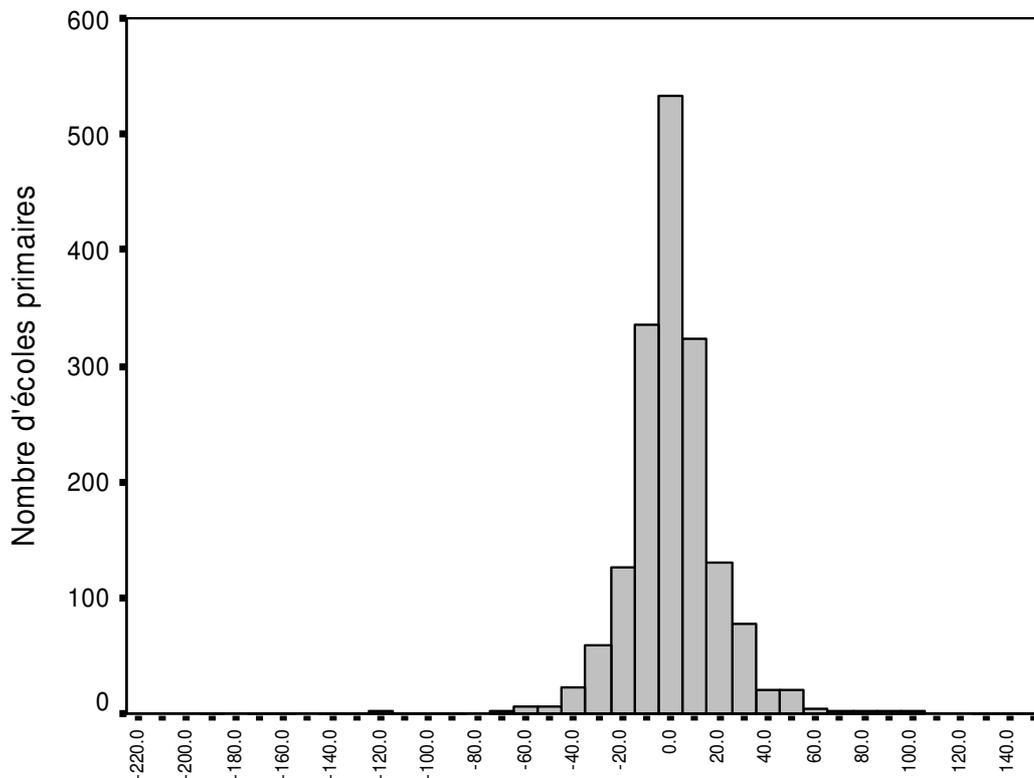
Dans un premier temps, sur la base de données récentes, nous quantifierons les variations observées au sein des établissements d'une année à l'autre en termes d'effectif d'élèves, de pourcentages d'élèves et de nombre de périodes accordées. Dans un second temps, nous proposerons diverses méthodes de lissage. Celles-ci ont pour objectif d'essayer d'assurer une plus grande stabilité des équipes éducatives dans les établissements scolaires. Le fonctionnement de chacune de ces méthodes sera, tout d'abord, décrit puis, analysé. Pour des raisons pratiques, les différentes méthodes de lissage proposées ont été appliquées au niveau de l'enseignement primaire. En effet, à ce niveau d'enseignement, le calcul du nombre de périodes accordées à un établissement scolaire, hors différenciation positive et discriminations positives, reste relativement simple. Au niveau de l'enseignement secondaire, le calcul du nombre total de périodes-professeurs se complexifie nettement et demande la prise en compte de nombreux paramètres tels que le nombre d'élèves par options ou encore les multiples tranches de populations.

### *2.2.2 - Variation de l'effectif scolaire au niveau fondamental*

Sur la base des différents fichiers de données reçus, nous avons calculé les effectifs scolaires et le nombre de périodes par établissement au mois de janvier 2005 et 2006.

---

<sup>51</sup> Avec le décret régulant les inscriptions adopté en février 2007, le gouvernement de la Communauté française réaffirme sa volonté d'un fonctionnement en cycles.



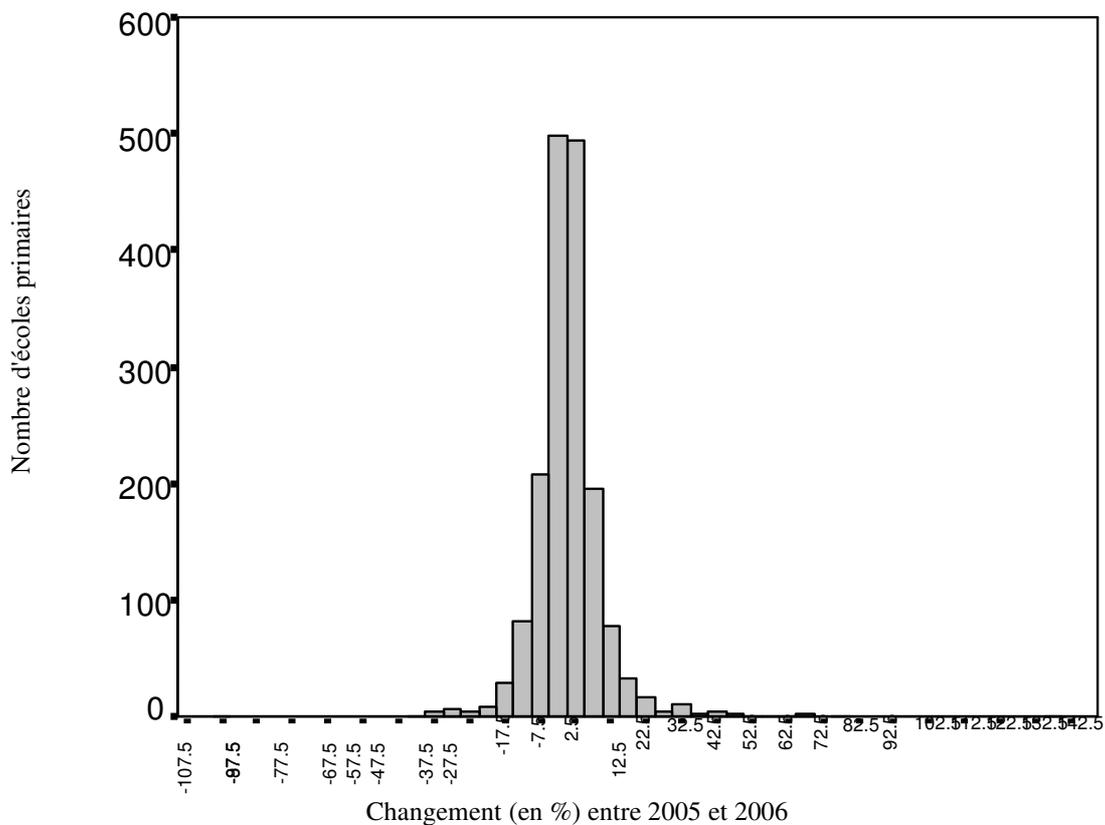
Changement (en nombre d'élèves) entre 2006 et 2005

**Figure 18 : Evolution des effectifs entre 2005 et 2006**

La valeur moyenne des différences d'effectifs d'élèves entre 2006 et 2005 est de -0,02. Cette valeur nous indique que, pour les années 2005 et 2006, un nombre presque identique d'élèves a fréquenté les écoles ordinaires fondamentales de la Communauté française de Belgique.

La figure 19 permet de constater que, dans un très grand nombre d'écoles, les variations en termes d'effectifs sont faibles. Ainsi, dans plus de 500 établissements, on relève une variation (augmentation ou diminution) qui ne dépasse pas 5 élèves. Cependant, certaines écoles enregistrent des variations nettement plus importantes de leur effectif scolaire.

Perdre ou gagner 5 élèves n'aura toutefois pas le même impact suivant que l'école compte 25 élèves ou plus de 300 élèves régulièrement inscrits dans l'établissement. Dès lors, il paraît plus approprié de rendre compte des variances intra-établissements entre deux années scolaires en termes de proportion d'élèves perdu ou gagné par rapport à l'effectif initial (dans ce cas-ci, l'effectif initial correspond à celui de l'année 2005). Cette évolution est représentée par le graphique ci-dessous.



**Figure 19 : Evolution des effectifs de l'enseignement primaire entre 2005 et 2006**

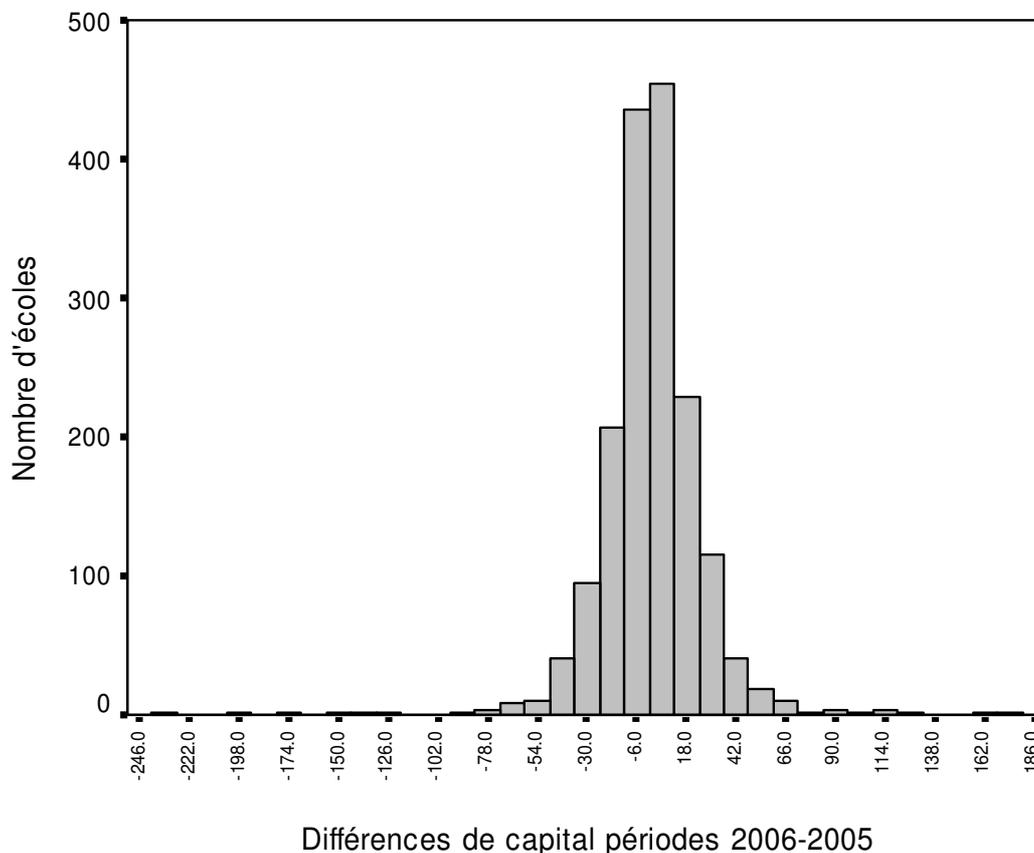
Le constat est identique au précédent. A savoir :

- un nombre important d'écoles au sein desquelles la variation de l'effectif des élèves est faible, comprise entre -5% et + 7,5% ;
- un certain nombre d'écoles où les variations du nombre d'élèves entre 2005 et 2006 dépassent, parfois largement, les 10% de l'effectif initial.

Ces deux premiers graphiques ont permis de mettre en lumière les variations d'effectif d'élèves qui pouvaient intervenir entre deux années scolaires successives au sein d'un établissement. Du fait de l'existence d'une relation étroite entre le nombre d'élèves inscrits et la somme de périodes accordée à un établissement, il est logique que ces variations d'effectifs engendrent des variations du nombre de périodes accordé aux écoles.

Afin d'estimer ces variations de l'encadrement accordé, nous avons calculé le nombre de périodes obtenu par les établissements sur base de leur effectif de 2005 et de 2006. En moyenne, la différence du nombre de périodes accordé aux établissements entre 2005 et 2006 est de 0,03.

Comme l'illustre le graphique ci-dessous, dans certains établissements les variations du nombre de périodes accordées sont faibles alors qu'au sein d'autres écoles elles sont nettement plus importantes.



**Figure 20 : Répartition du nombre de capital-périodes attribué pour l'année 2005-2006**

Par ailleurs, la valeur très légèrement positive de l'évolution 2006-2005 du nombre de périodes accordées aux écoles peut surprendre puisque en moyenne la différence d'effectif des élèves entre 2006 et 2005 était de -0,02. En toute logique, on aurait pu s'attendre à ce qu'une diminution, même très légère, du nombre d'élèves inscrits dans les écoles fondamentales ordinaire de la Communauté française de Belgique engendre une faible diminution du nombre total de périodes accordé à l'ensemble des établissements. Ce constat s'explique sans doute par le système de tranches mis en place par la Communauté française de Belgique pour calculer l'encadrement accordé aux établissements du niveau primaire qui comptent moins de 115 élèves. La situation décrite par le tableau ci-dessous montre clairement qu'une diminution du nombre total d'élèves inscrits dans l'enseignement primaire de la Communauté française de Belgique n'engendre pas nécessairement une diminution du nombre total de périodes accordées.

**Tableau 16 : Evolution nombre d'élèves / nombre de périodes-professeur**

		Ecole A	Ecole B	Ecole C	Ecole D	Ecole E	Total
Année 1	Effectif	19	44	77	114	71	325
	Périodes	32	64	104	144	92	436
Année 2	Effectif	18	32	72	111	72	305
	Périodes	32	64	104	144	104	448

Dans l'exemple du tableau, entre l'année 1 et l'année 2, on constate une baisse de l'effectif d'élèves (-20) mais une augmentation du nombre total de périodes accordé (+12).

Grâce aux différents graphiques présentés, nous avons pu mettre en évidence les variations qui pouvaient survenir entre deux années scolaires successives, tant en termes de nombre d'élèves, de proportion d'élèves, que du nombre de périodes accordé.

Comme mentionné dans l'introduction, ces variations d'encadrement peuvent mettre à mal la construction d'un projet pédagogique dans la durée et le fonctionnement par cycles. Dès lors, nous avons tenté de mettre sur pied diverses méthodes de lissage afin de lutter contre cette instabilité d'encadrement.

### ***2.3. La gestion des populations scolaires***

---

Dans le cadre des orientations définies par les politiques éducatives depuis plusieurs années afin de promouvoir une école juste et efficace, la question de la gestion des flux scolaires apparaît comme essentielle. En effet, le questionnement de cette problématique, au cœur des préoccupations du gouvernement de la Communauté française, permet de mettre à jour des possibilités afin d'assurer une meilleure gestion du système et s'inscrit dans une dynamique de responsabilisation des différents acteurs du système éducatif. La Communauté française prévoit notamment la mise en place d'un pilotage du système parmi l'ensemble des actions entreprises dans le cadre de la lutte contre les inégalités scolaires.

#### *2.3.1 – Les préoccupations gouvernementales en matière de gestion des places dans les établissements*

A plusieurs reprises le gouvernement de la Communauté française a évoqué cette question de la gestion des flux scolaires comme faisant partie de ses priorités pour laquelle il souhaite avoir des moyens d'intervention (Déclaration de politique communautaire en juillet 2004,

Déclaration commune en novembre 2004, projet de Contrat Stratégique pour l'Education en janvier 2005 et le Contrat pour l'Ecole en mai 2005).

Ces préoccupations gouvernementales se sont notamment traduites par une recherche interuniversitaire commanditée<sup>52</sup>. Les auteurs de cette recherche soulignent les points suivants :

- La gestion collective des flux est d'abord prévue par caractère au niveau de chaque bassin. L'inclusion de l'expression « d'abord par caractère » dans le projet de Contrat stratégique pour l'éducation laisse entendre que la limitation au caractère peut être conçue soit comme une étape avant une gestion inter-caractères, soit comme la seule obligation (la gestion inter-caractères étant toujours possible si les acteurs le souhaitent).
- L'objectif assigné à cette gestion collective est, d'une part, la régulation des concurrences et du quasi-marché au bénéfice prioritaire des populations qui subissent l'échec, la relégation et l'exclusion et, d'autre part, la limitation de la ségrégation.
- Cette gestion collective doit s'inscrire dans une dynamique collective nouvelle, telle que celle proposée avec la mise en place des bassins scolaires, porteuse de coordination entre l'offre et la demande, une régulation de la mobilité des élèves, une coopération accrue entre établissements en matière de gestion et d'administration notamment.
- Il importe de laisser aux acteurs l'autonomie, la responsabilité et l'initiative ; mais aussi de les placer au cœur de la dynamique collective car ils sont porteurs des spécificités du système.
- Il est cependant prévu que ces acteurs locaux seront « cadrés » :
  - o d'une part, par le biais d'incitants (comptabilisation des élèves admis après exclusion, encadrement et ressources pédagogiques plus étendues en cas de prise en charge collective, lissage des dotations) ;
  - o d'autre part, par certaines normes légales portant sur l'obligation de déclaration du nombre de places, sur la limitation des possibilités de changement d'établissement et sur le contrôle accru des pratiques de refus d'inscription.

---

<sup>52</sup> Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P. & Maroy, C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Rapport de recherche

- Les domaines d'action des bassins en matière de gestion des flux restent, pour leur part, peu précisés. Les exemples évoqués portent essentiellement sur l'offre d'enseignement (1<sup>er</sup> degré autonome, 7<sup>e</sup> qualifiante...) et sur l'échange d'informations administratives et de bonnes pratiques pédagogiques. Par ailleurs, l'ensemble de ces informations doivent être disponibles aussi bien pour acteurs locaux concernés que pour les responsables agissant aux différents niveaux du système éducatif.

Dans la logique de ses orientations, le gouvernement, a déjà légiféré en la matière. Un certain nombre de décrets et de circulaires définissent un cadre législatif relatif aux inscriptions<sup>53</sup> dans les établissements, aux mouvements des élèves en cours d'année scolaire, sur les modalités d'accueil des élèves dans les établissements.

### 2.3.2 - L'actuelle situation de régulation des populations scolaires

Le décret « Missions » de 1997 et les circulaires n°1205<sup>54</sup>, n°1247<sup>55</sup>, n°1248<sup>56</sup> et n°1249<sup>57</sup> définissent les conditions relatives à l'inscription des élèves dans les établissements et aux mouvements de population scolaire.

De manière générale, la législation :

- garantit la liberté de choix des familles (« La Communauté française assure le libre choix des parents », dit l'article 24 de la Constitution) ;
- assigne aux pouvoirs organisateurs (PO) subventionnés et aux chefs d'établissement de la Communauté l'obligation d'inscrire. Le décret « Missions » stipule que le PO n'est pas libre de choisir d'affecter un élève dans l'un ou l'autre de ses établissements ; il prévoit en effet que tout PO subventionné est « *tenu d'inscrire tout élève (...) dans l'établissement de son choix* » et que « *tout chef d'établissement de la Communauté est tenu de le faire au sein de son établissement* ».

---

<sup>53</sup> Décret-Inscriptions 2007.

<sup>54</sup> Circulaire n°1205 : Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire

<sup>55</sup> Circulaire n°1247 : Obligation scolaire, inscription des élèves, fréquentation scolaire, sanctions disciplinaires et gratuité dans l'enseignement secondaire ordinaire organisé par la Communauté française.

<sup>56</sup> Circulaire n°1248 : Obligation scolaire, inscription des élèves, fréquentation scolaire, sanctions disciplinaires et gratuité dans l'enseignement secondaire ordinaire subventionné par la Communauté française

<sup>57</sup> Circulaire n°1249 : Rectificatifs à la circulaire n°1205 : Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire – Année scolaire 2005-2006

La règle de base est le respect de la date de demande d'inscription jusqu'à atteinte du nombre de places disponibles, unilatéralement fixé par l'établissement, mais sans que ce nombre ne soit communiqué officiellement.

La législation prévoit cependant que :

- certaines inscriptions ne peuvent être prises en compte que sous certaines conditions ; il s'agit des inscriptions demandées pour :

o des élèves non inscrits dans un autre établissement et venant s'inscrire après le 30 septembre ; pour ces élèves, il faut obtenir une dérogation ministérielle ;

o des élèves changeant d'implantation du fondamental après le 30 septembre (art. 2 de l'A.Gt du 5/5/04) ; ces inscriptions ne peuvent être enregistrées que dans certains cas délimités et moyennant dans certains cas l'accord de l'inspection ;

- des inscriptions peuvent être refusées par des établissements, sur la base de critères en partie variables selon les réseaux ; en dehors du manque de place et du refus d'adhésion au projet d'établissement, les refus d'inscription sont autorisés pour des raisons :

o de lieu de résidence (dans l'enseignement communal) ;

o de date d'inscription (dans l'enseignement subventionné) : après le 1<sup>er</sup> septembre si la délibération a lieu en juin, et après le 15 septembre si elle a lieu en septembre ;

o d'exclusion antérieure prononcée après l'âge de 18 ans (enseignement de la Communauté) ;

o de non épuisement des procédures de réinscription (enseignement de la Communauté) ;

o de demande d'inscription dans une année complémentaire du 1<sup>er</sup> degré (enseignement de la Communauté), parce que tous les établissements sont obligés de créer cette année complémentaire en cas de décision d'orientation d'élèves vers cette année<sup>58</sup>.

Afin de garantir des conditions acceptables d'apprentissage pour les élèves, la circulaire n°1532 du 3 juillet 2006 fixe la taille maximum des classes. Ces directives sont reprises dans

---

<sup>58</sup> Ce qui n'est pas le cas de la 1<sup>re</sup> B.

l'accord sectoriel de l'enseignement et de l'éducation (accord social 2007-2008) qui impose le respect d'un nombre maximal d'élèves par classe, soit :

- 24 élèves en 1<sup>er</sup> degré commun du secondaire
- 15 élèves en 1<sup>ère</sup> B
- 18 élèves en 2<sup>ème</sup> P
- 27 élèves en 2<sup>ème</sup> degré du général et technique
- 20 élèves en 2<sup>ème</sup> degré de l'enseignement professionnel
- 30 élèves en 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement général
- 24 élèves en 3<sup>ème</sup> degré de l'enseignement professionnel

Comme le rappellent Delvaux et al. (2005), les flux d'élèves sont principalement régis par le principe du libre choix des familles, et même si des décrets et circulaires ministérielles tentent de limiter les pratiques sélectives des écoles, la situation actuelle reste très insatisfaisante.

Un certain nombre d'effets négatifs tendent à perdurer et à renforcer les situations d'inégalités scolaires :

- une inégalité face à la concrétisation du choix des familles ;
- pour les établissements : une grande instabilité des effectifs, l'incertitude de l'inscription ;
- la mobilité en cours de trajectoire scolaire ;
- La ségrégation des publics : une concentration des élèves en fonction de leur niveau socio-économique et de leur niveau scolaire.

### *2.3.3 - Les fluctuations des effectifs entre 2004, 2005 et 2006*

La législation actuelle en matière de gestion des populations scolaires se traduit dans la réalité, notamment par la grande liberté encore accordée aux familles, par des fluctuations d'effectifs scolaires au sein des établissements. A partir des bases de données fournies par l'Administration (comptages de janvier 2004, de janvier 2005 et janvier 2006), la gestion actuelle du nombre d'élèves accueilli apparaît comme très instable d'une année scolaire sur l'autre. De plus, il faut également préciser que la situation entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire reste très différente.

En ce qui concerne l'enseignement fondamental, on relève peu de fluctuations des effectifs<sup>59</sup>. On peut voir sur le tableau 17 que les évolutions d'effectifs entre 2004 et 2005 et entre 2005 et 2006, sont très proches.

La plus grande proportion des établissements ont une fluctuation de leur effectif qui se situe entre + 10 % et - 10% et seulement 15% des établissements subissent une variation plus importante (plus de 10% de l'effectif en perte ou en gain).

---

<sup>59</sup> Il s'agit ici de la fluctuation globale des effectifs des établissements et non de la mobilité des élèves qui composent, d'année en année, ces effectifs (Demeuse & Delvaux, 2004). La mobilité des élèves peut donc être plus grande que celle des enseignants et ne pas se marquer nécessairement au niveau des données qui sont présentées ici.

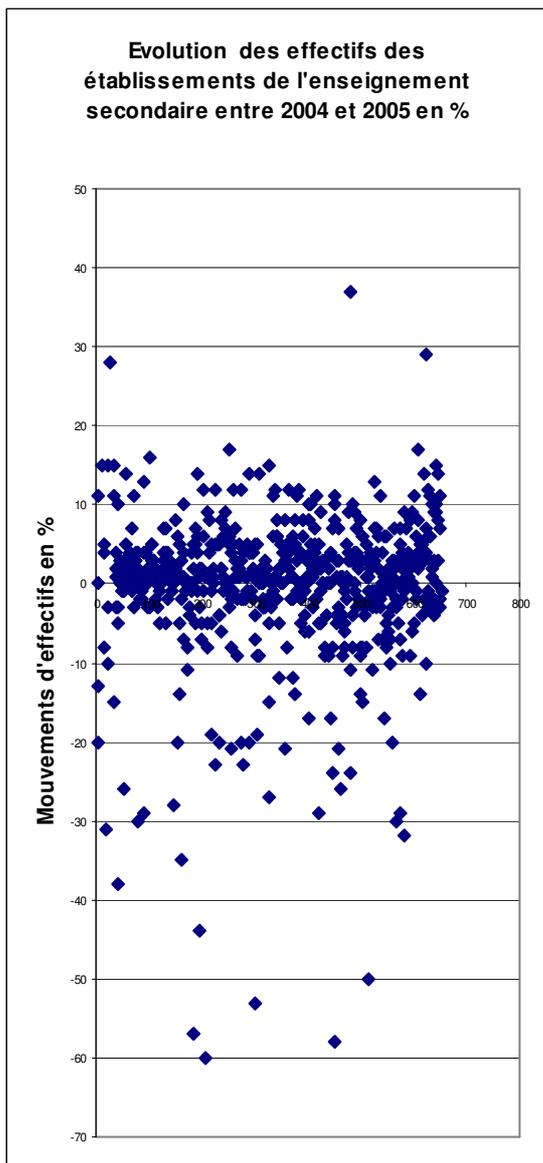
**Tableau 17 : Evolution des effectifs entre plusieurs années scolaires.**

<b>Enseignement Fondamental (1716 étab.)</b>	<b>Année 2005 - 2004</b>	<b>Année 2006 – 2005</b>
<b>Fluctuations d’effectifs</b>	<b>% Etablissements</b>	<b>% Etablissements</b>
Taux d’établissements dont l’effectif a diminué	46	46
Taux d’établissements dont l’effectif a augmenté	45	44
Taux d’établissements dont l’effectif n’a pas varié	8	9
Taux d’établissements n’ayant pas renseigné leur effectif	1	1
Total	100	100
Taux d’établissements ayant perdu plus de 10% de leur effectif	7,23	7,60
Taux d’établissements ayant augmenté de plus de 10% de leur effectif	8,04	8,14

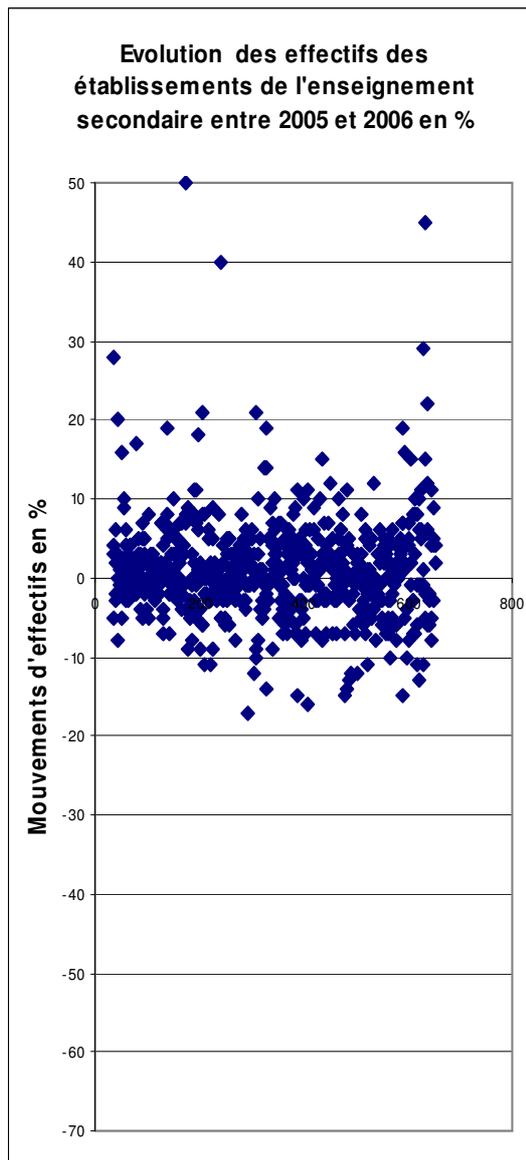
Dans l’enseignement secondaire, en revanche, on note une plus grande diversité de cas comme le montre la répartition des établissements sur les figures ci-dessous.

On observe, à la fois, une plus grande disparité entre les établissements ainsi qu’une plus grande fluctuation (notamment entre 2004 et 2005). Une part importante d’établissements a perdu, de manière plus ou moins considérable, des effectifs entre l’année 2004 et l’année 2005.

En revanche, sur la figure de droite, on note une tendance quelque peu inversée. En effet, la comparaison entre 2005 et 2006, montre que, de manière générale, les établissements ont plutôt augmenté leur effectif.



**Figure 21 : Evolution des effectifs des établissements entre les comptages en 2004 et en 2005**



**Figure 22 : Evolution des effectifs des établissements entre les comptages en 2005 et en 2006**

Entre 2004 et 2005, un peu plus de 7% des établissements ont enregistré une baisse de leur effectif de plus de 10% de l'effectif global, alors qu'environ 6%, au contraire, ont vu augmenté de plus de 10% l'effectif par rapport à l'année précédente<sup>60</sup>.

Entre 2005 et 2006, on relève une plus grande stabilité dans les fluctuations des effectifs au sein des établissements, par comparaison avec les années précédentes. Moins de 5% des établissements ont connu des fluctuations de plus ou moins 10% de leur effectif.

<sup>60</sup> Un seul établissement a connu une augmentation de 152% entre 2004 et 2005 ; pour des raisons pratiques il a été retiré des données pour établir la représentation graphique.

**Tableau 18 : Mouvements d'effectifs dans l'enseignement secondaire pour les années 2004, 2005 et 2006**

<b>Enseignement secondaire</b>	<b>Année 2004 - 2005</b>	<b>Année 2005 - 2006</b>
<b>Fluctuations d'effectifs</b>	<b>% d'établissements</b>	<b>% d'établissements</b>
Taux d'établissements dont l'effectif a diminué	33	39
Taux d'établissements dont l'effectif a augmenté	50	47
Taux d'établissements dont l'effectif n'a pas varié	9	8
Taux d'établissements n'ayant pas renseigné leur effectif	8	6
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
Taux d'établissements ayant perdu plus de 10% de leur effectif	7,65	2,75
Taux d'établissements ayant augmenté de plus de 10% de leur effectif	5,97	4,74

Au vu de l'instabilité des effectifs dans les établissements d'une année sur l'autre, on peut soulever un certain nombre de faiblesses du système éducatif belge francophone :

1. Il existe une plus grande instabilité des effectifs au niveau de l'enseignement secondaire que de l'enseignement primaire (figure 21 et 22)
2. Cette instabilité des effectifs dans les établissements a une incidence directe sur la constitution des équipes pédagogiques. Nous rappelons que le nombre de périodes-professeurs attribué à un établissement est fortement déterminé par le nombre d'élèves accueillis (Cf. le point 2.2 de la présente partie)
3. Les trajectoires scolaires de certains élèves, notamment dans le secondaire, sont marquées par une grande mobilité. Pour des élèves en difficultés scolaires, des changements d'établissements dans leur cursus peuvent contribuer à accentuer leurs difficultés.
4. La gestion des flux scolaires est rendue difficile pour les établissements qui doivent gérer l'incertitude quant aux inscriptions.

La situation actuelle en matière de gestion des effectifs scolaires en Communauté française, bien qu'encadrée par un certain nombre de décrets et circulaires ministériels, reste un

domaine encore peu transparent, trop peu prévisible et, surtout, contribuant à renforcer les phénomènes d'inégalités scolaires déjà en œuvre par ailleurs.

Afin de pallier un certain nombre de ces effets néfastes pour le système éducatif et d'améliorer le mode de gestion des effectifs scolaires, quelques pistes de réflexions et d'actions peuvent être trouvées en s'intéressant plus largement à la planification scolaire.

#### *2.3.4 - Les solutions envisageables*

##### *2.3.4.1 - Les bassins scolaires : le traitement collectif des préférences*

Dans le cadre de l'étude réalisée sur les bassins scolaires, l'équipe de chercheurs traite la question de la gestion des flux scolaires comme un domaine d'intervention attribué au bassin scolaire.

Ils envisagent des mesures concrètes pour remédier aux situations d'inégalités qui subsistent dans le système éducatif tout en conservant, comme prioritaire, le principe de liberté des familles. Leur proposition réside dans la mise en place d'un système de traitement collectif des préférences.

Le dispositif proposé s'inscrit dans la volonté de combiner les priorités définies par le gouvernement (lutter contre les inégalités scolaires), le système existant (principe constitutionnel de libre choix) et sa structuration (rôle des réseaux, des P.O) et les capacités réactives des acteurs.

Le système de traitement collectif des préférences consiste à demander aux familles de désigner plusieurs établissements qui ont leur préférence (en mentionnant un ordre de préférence) et, parallèlement, de déterminer le nombre de places disponibles pour chaque implantation. Quand le nombre de demandes excède le nombre de places disponibles, l'attribution des places se fait par application de critères de priorité définis à l'avance et connus de tous.

Selon les auteurs, ce système présente plusieurs avantages : il respecte le principe de liberté, renforce l'équité entre les familles, participe à la réduction des ségrégations dans le système scolaire. Par ailleurs, il s'inscrit dans une dynamique collective de responsabilisation car cela implique que des établissements interdépendants participent à certaines prises de décision. De plus, la mise à plat des préférences et la centralisation des demandes des parents évitent le risque de voir des files s'installer aux portes des établissements les plus demandés, comme la

mise en œuvre de l'actuel décret « inscriptions » le laisse prévoir<sup>61</sup>. Pour autant ils n'en oublient pas de souligner un certain nombre d'effets néfastes inhérents à ce système de gestion comme l'auto-sélection des familles.

Conscients que la mise en application de cette solution peut intensifier les effets négatifs ou au contraire les limiter, les auteurs sont très attentifs aux conditions d'application de la solution retenue. Ils tiennent compte de deux questions relatives aux étapes charnières de la scolarité comme moments clés de l'affectation des élèves ainsi qu'aux niveaux et aux types d'enseignement concernés. Trois moments charnières sont retenus (entrée dans le maternel, entrée dans le secondaire et entrée dans le 2<sup>ème</sup> degré du secondaire).

En ce qui concerne les niveaux et types d'enseignement concernés, les chercheurs avancent, pour une question de cohérence notamment, qu'il conviendrait d'appliquer le bassin scolaire à tous les types d'enseignement en tenant compte aussi du niveau d'études afin de permettre une redistribution des places en fonction des différents niveaux au sein d'un établissement.

La définition du nombre de places disponibles est un élément-clé du système d'expression des préférences. C'est, en effet, seulement lorsque le nombre de demandes excède le nombre de places disponibles que sont appliqués les critères de priorité. La gestion du nombre de places disponibles est aussi un instrument de régulation entre l'offre et la demande.

Pour les chercheurs, le nombre de places doit être précisé au minimum par implantation et par année d'études dans la mesure où cela permet des éventuelles fluctuations de population. A titre d'exemple, le nombre de place disponibles en première année (ou attendues par l'école, car il ne faut pas oublier la préoccupation du maintien de l'emploi) peut varier selon que l'école perd ou gagne des élèves dans les années supérieures.

Toutefois, l'intérêt pour déterminer le nombre de places disponibles, à chaque niveau, année, options, permet une plus grande transparence vis-à-vis de l'information donnée aux familles ainsi qu'une gestion plus facile des places à chaque année.

Les paramètres à prendre en compte sont les possibilités architecturales des établissements en fonction des règles de sécurité et de salubrité ainsi que le nombre maximal d'élèves par classe.

---

<sup>61</sup> A n'en pas douter, l'effet psychologique des files d'attente et l'utilisation de cet argument par les détracteurs de toute forme de régulation devraient attirer l'attention du Gouvernement sur l'importance d'une solution dont la mise en œuvre ne présente pas un trop grand risque de donner, de fait, des armes à ses opposants.

La solution proposée par l'équipe interuniversitaire repose sur une gestion collective et territorialisée.

#### 2.3.4.2 – La planification scolaire

Selon Hallak (1976), la gestion des flux scolaires s'inscrit dans un processus général de planification de l'éducation permettant à chacun de bénéficier du service éducatif auquel il peut légitimement prétendre. La démarche de planification de l'éducation, prônée notamment par l'IPE (Institut International pour la Planification de l'Education) ne se résume pas uniquement à la carte scolaire. Il s'agit d'une démarche de gestion de l'enseignement, centralisée ou non, minimisant les inconvénients inhérents au quasi-marché scolaire en se souciant d'offrir à tous une éducation de qualité (Ross, 2002). Pour autant, elle fait l'objet d'une démarche particulièrement concrète et opérationnelle, dont il est possible de s'inspirer pour le système éducatif belge francophone.

D'après l'auteur, la mise en œuvre de la gestion des populations scolaires repose sur trois étapes :

- La première phase est un état des lieux à partir de différents indicateurs relatifs à la gestion des flux scolaires. Il s'agit de réaliser un diagnostic qui tient compte de plusieurs facteurs : l'offre de formation, la population scolarisable sur une aire géographique définie, la définition de critères liés à la délimitation de ces aires de recrutement, les normes de la taille des écoles, de standards de superficie, les types de construction, de fourniture et d'équipement par élève (2m<sup>2</sup> par élève du primaire est la norme dans certains pays).

- La deuxième phase vise la projection et la prévision des besoins de scolarisation au vu des évolutions démographiques (quelle population scolarisable va entrer dans le système éducatif pour les prochaines années), ou encore des migrations des populations (du primaire vers le secondaire par exemple.)

- Enfin, la dernière phase a pour objectif de se focaliser sur la proposition de l'offre de formation en réponse aux besoins des populations scolaires considérées.

Le modèle de planification scolaire s'appuie à la fois sur une approche géographique, et sur une approche structurelle du système éducatif, c'est-à-dire, de la répartition des effectifs selon les différents types et niveaux d'enseignement.

Ainsi, on procède, en général, à une gestion séparée des flux scolaires du primaire de ceux du secondaire. En effet, l'enseignement primaire est souvent caractérisé par une grande stabilité des effectifs et peu de changements d'un établissement à l'autre. Il est donc possible d'opérer un bilan de scolarisation, de recueillir les données démographiques, de réaliser des projections démographiques et encore d'identifier les besoins scolaires.

En ce qui concerne l'enseignement secondaire, c'est par une plus grande mobilité que se caractérisent les flux scolaires. La diversification des filières d'enseignement, des parcours scolaires suppose une ventilation de la population scolarisée par type et niveau de formation (général, technique, professionnel) et parallèlement une estimation de la population future scolarisable et scolarisée (flux d'entrée), des flux de sortie, par niveau et filière de formation dans un objectif d'insertion.

D'une manière générale, la gestion des populations scolaires s'inscrit dans une relation entre l'offre et la demande, il semble nécessaire pour le secondaire de prendre en compte la nature de l'offre (options, qualité, statut...) et les caractéristiques de la demande (volume, type, etc.), l'une pouvant déterminer l'autre et inversement.

Qu'elle soit inscrite dans un système scolaire fortement centralisé ou au contraire décentralisé, la planification scolaire nécessite néanmoins une collaboration de différents réseaux scolaires, la régionalisation des objectifs du plan, la préparation d'actions concrètes (en tenant compte des principes, règles et normes régissant les établissements scolaires) ainsi que des besoins, caractéristiques et problèmes spécifiques au niveau local.

Les travaux s'intéressant à la planification scolaire s'attachent tous à préciser son rôle dépassant largement le cadre d'une gestion rationnelle des effectifs. Cette planification s'inscrit parfaitement dans le cadre du prescrit constitutionnel qui fait obligation aux Communautés d'assurer le libre choix, par delà donc de la régulation de marché, telle qu'elle peut être observée actuellement.

Selon Hallak (1976), la planification est considérée comme « *un instrument d'analyse permettant la jonction entre l'élaboration du plan et l'établissement des projets détaillés pour son exécution ; entre la détermination des objectifs globaux et leur traduction en actions concrètes au niveau local ; entre l'allocation globale des ressources faite au niveau central et les besoins tels qu'ils peuvent être estimés en tenant compte des caractéristiques locales.* »

De son côté, Dias Da Graça (1998) va plus loin en précisant son rôle essentiel : « *C'est en effet d'elle que dépend pour une large part la réalisation des objectifs de développement de*

*l'éducation : augmentation des taux de scolarisation, régulation des flux au profit de certains types ou filières d'enseignement, réduction des disparités régionales, lutte contre les inégalités d'accès et de réussite, utilisation efficace des ressources.» L'auteure souligne également qu' « elle exerce par ailleurs une fonction d'embrayage entre le niveau central, moteur de l'appareil éducatif, et le réseau scolaire, enraciné dans son milieu local ».*

La relation partenariale nécessaire entre tous les acteurs du système permet de contribuer à l'appropriation de la stratégie par l'ensemble des acteurs et ainsi favoriser leur implication. Le partage des compétences ne signifie pas leur abandon, mais suppose le développement des relations horizontales et territoriales. En l'occurrence, le transfert de responsabilités dans la préparation et la mise en œuvre, au niveau local décisionnel et organisationnel n'est pas incompatible avec un état jouant un rôle prépondérant dans la définition des règles du jeu et l'élaboration de la politique gouvernementale et un niveau local décisionnel et organisationnel.

L'animation de relations partenariales passe aussi par une révision du rôle de l'information. En effet, au-delà de la simple dimension statistique, la mise en place d'une coordination efficace des divers acteurs impliqués pour la planification scolaire repose en grande partie sur le partage de l'information. Ce processus résulte d'une série d'interactions entre administration centrale, régionale et locale. Il nécessite la participation et la coopération de chaque niveau décisionnel du système éducatif. L'élaboration du schéma prévisionnel des formations constitue en général une phase privilégiée de mise en commun et de confrontation des contributions des divers acteurs concernés, en vue de la définition concertée d'une politique régionale de développement de l'éducation.

La mise en place d'une planification scolaire impose un véritable dialogue entre les acteurs locaux : représentants politiques, collectivités locales, chefs d'établissements, parents d'élèves, enseignants et partenaires du développement local. Elle suppose également le respect d'un certain nombre de règles.

### **Les conditions de mise en œuvre**

Les propositions d'adoption et d'introduction d'une planification scolaire dépendent des caractéristiques propres à chaque pays et à son système éducatif, nous rappelle Hallak (1976) : « *selon les caractéristiques administratives, institutionnelles, géographiques, sociales, politiques, économiques, etc.* » Il n'existe pas donc « *une démarche uniforme et standard à adopter par tous les pays* ».

Toutefois la mise en œuvre d'une planification scolaire s'accompagne d'un ensemble de règles et de contraintes incombant à chacune des parties concernées.

En effet, quatre étapes sont indispensables à la mise en place d'un système de gestion des places disponibles.

#### 1. l'organisation administrative

Il conviendra alors de se poser un certain nombre de questions : Où se situera le service central de la carte scolaire et quelles seront les relations entre ce service, celui de la planification de l'éducation, celui de l'orientation scolaire et les autres services centraux et locaux concernés ?

2. des études préliminaires et exercice pilote
3. le programme de formation du personnel chargé de la préparation de la carte
4. la mise en œuvre pratique

A la rentrée (ou à un moment déterminé de l'année qui précède) les établissements fournissent les données générales (effectifs, élèves par classe, par école, apprentissage précoce des langues, structure particulière de soutien, bilan d'un certain type d'établissements), plus les caractéristiques générales des élèves (âge moyen, catégorie socioprofessionnelle)....

De plus, un certain nombre d'indications relatives aux locaux des établissements sont également à déterminer :

- un diagnostic du patrimoine (physique et humain) existant ;
- une appréciation de l'évolution de la demande ou des besoins d'éducation ;
- une étude sur les possibilités pratiques et concrètes de faire face à ces besoins ;
- superficie des locaux par établissements ;
- locaux pour l'enseignement général ;
- locaux l'enseignement professionnel ;
- locaux l'enseignement technique ;
- locaux annexes : bureaux, infirmerie, installations sanitaires...

#### *2.3.5 - Cinq arguments en faveur d'une gestion globale des publics scolaires*

La gestion des flux scolaires est un thème délicat qui paradoxalement apparaît comme une question cruciale en lien direct avec les ségrégations et les inégalités scolaires qui nous occupent dans cette étude exploratoire. La réduction de la compétition entre établissements

opérant sur le quasi-marché éducatif francophone nécessite d'intervenir sur la régulation de l'offre scolaire et sur la question sensible de la répartition des élèves entre écoles.

Une gestion globale des flux scolaires offre plusieurs avantages permettant de répondre aux volontés et aux exigences de pilotage du système éducatif et de lutte contre les inégalités scolaires.

- La définition et l'annonce du nombre de places disponibles par établissement pourrait permettre une régulation voire une autorégulation du quasi-marché éducatif en limitant les effets de concurrence entre les écoles. En effet, à partir du moment où chaque établissement publie le nombre de places disponibles en son sein, il sera « contraint » de respecter son annonce et ainsi ne pourra plus « jouer » significativement sur le nombre des inscriptions. Autrement dit les stratégies concurrentielles des établissements en matière de recrutement des élèves seront en quelque sorte limitées, en permettant moins, par exemple, à deux établissements rivaux de « se prendre » mutuellement des élèves.
- L'annonce du nombre de places disponibles et leur publication est un des éléments nécessaire à l'exercice du libre choix des parents. Sans cela, seules les familles impliquées et investies de l'activité et de l'actualité des établissements préférés peuvent élaborer une stratégie pour la scolarité de leur enfant. En revanche, les familles éloignées de l'activité de l'établissement se retrouvent souvent dans l'impossibilité de faire valoir leur choix. L'information des familles quant à la possibilité d'inscrire ou non son enfant dans l'établissement ou les établissements de son choix est une condition nécessaire à la détermination de leur stratégie et un respect de leur libre choix.
- La définition et l'annonce du nombre de places disponibles s'inscrit dans la perspective d'une meilleure gestion du système éducatif. A partir d'un certain nombre d'informations relatives aux capacités d'accueil des établissements, au nombre de places disponibles, aux flux scolaires (taux d'élèves du primaire entrant dans le secondaire) il sera possible d'établir une prévision et une planification des phénomènes de scolarisation et plus largement d'éducation sur plusieurs années. A court terme, c'est une réduction des contraintes auxquelles sont soumis les établissements (en fonction de l'incertitude des inscriptions). Cela conduira aussi à mieux gérer le parc immobilier en évitant de consacrer des moyens importants dans la rénovation de bâtiments non-conformes alors que d'autres bâtiments

demeurent inoccupés, en raison d'un surdimensionnement des capacités d'accueil, en regard de la demande à satisfaire.

- L'annonce des places disponibles et la régulation des fluctuations des effectifs sur plusieurs années aura une incidence positive sur la stabilisation des équipes pédagogiques. Sachant que le NTPP est calculé sur la base des données de l'année précédente et du nombre d'élèves accueillis, la définition du nombre de places disponibles, défini pour plusieurs années, contribuera à une certaine stabilisation. Les enseignants seront affectés pour un nombre d'années donné. On peut penser qu'une forme de stabilité dans les trajectoires professionnelles des enseignants leur donnera la possibilité de s'investir dans le projet d'établissement, de mettre en place des actions durables pour aider et accompagner les élèves en difficulté scolaire par exemple.
- Enfin, la question de la gestion des flux scolaires est consubstantielle du lissage du calcul de l'encadrement sur plusieurs années. En effet, si l'on propose un calcul de l'encadrement sur une période pluriannuelle, la définition du nombre de places disponibles devient indispensable pour les établissements étant donné que le calcul NTPP reste en partie calculé sur le nombre d'élèves. Cette question relative au lissage du calcul de l'encadrement fait l'objet d'un développement dans la suite du document.

### 2.3.6. Vers une application au système de la Communauté française de Belgique ?

Les propositions énoncées ci-dessus en matière de planification scolaire permettent de dégager un certain nombre de règles à respecter en vue d'une gestion des flux scolaires.

En matière de planification scolaire, la connaissance de la population scolaire est essentielle. En Communauté française de Belgique, elle est caractérisée par une grande mobilité, d'un quartier à l'autre, d'une commune à l'autre, mais aussi parfois d'une province à l'autre, ou même d'une communauté à l'autre (notamment à Bruxelles)...et reste, actuellement, difficile à établir dans un contexte de très grande autonomie des acteurs.

La mise en œuvre d'une planification scolaire, à travers notamment la définition et l'annonce des places disponibles par les établissements, ne peut être effective qu'en présence d'une dynamique de coopération entre les différents niveaux décisionnels du système éducatif. En

ce sens, elle participe à la mise en place d'une forme possible de pilotage du système éducatif tel qu'il est prescrit dans le Contrat pour l'Ecole (2005).

La création d'une liaison directe entre l'administration et les pouvoirs organisateurs (en veillant à éviter tout double encodage) semble indispensable. Elle participe alors d'une simplification administrative, se traduisant concrètement par un allègement et une simplification (réduction des incertitudes liées aux inscriptions) des tâches de gestion des directeurs d'école et qui paralysent trop souvent leur action pédagogique. Dans ce domaine, le recours au numéro national au moment de l'inscription des élèves, outre qu'il permettrait un contrôle effectif de l'obligation scolaire en temps réel et la sauvegarde des jeunes en décrochage (ce que n'a jamais pu réaliser la Communauté française), assurerait une connaissance quasi parfaite des mouvements et des besoins.

De plus, il apparaît nécessaire de procéder à une gestion séparée des flux scolaires de l'enseignement primaire de ceux de l'enseignement secondaire.

Pour l'enseignement primaire, la définition du nombre de places dans l'établissement est fonction, des possibilités architecturales des établissements, des règles de sécurité et de salubrité en vigueur, ainsi que du nombre maximal d'élèves requis par classe. Cette détermination du nombre de places disponibles par établissement doit ensuite être rendue publique dans le but de préserver la liberté de choix des familles. Leur choix ne pourra s'exprimer qu'à la condition qu'elles détiennent les informations relatives au nombre de places disponibles dans les établissements préférés.

Pour l'enseignement secondaire, les mêmes règles en vigueur (capacité d'accueil des locaux, normes de sécurité et de salubrité, taille maximale des classes..) devront être respectées. Néanmoins, le nombre de places disponibles doit être, dans ce cas, spécifié par options et par années études car cela permet des éventuelles fluctuations de population. En effet, le nombre de places disponibles en première année peut varier selon que l'école perd ou gagne des élèves dans les années supérieures et selon qu'elle a le souci de conserver des emplois. De plus, afin de réduire les effets de concurrence entre les établissements, qui pourraient jouer sur l'organisation de certaines options pour séduire une certaine clientèle, il semble important de limiter le nombre de places par option, par année d'étude et par établissement.

## **3<sup>ème</sup> PARTIE**

# **OPERATIONNALISATION ET SIMULATIONS DANS LE CADRE DU SYSTÈME EDUCATIF BELGE FRANCOPHONE**

## ***Chapitre 1: Formules de financement et indicateurs***

## ***1.1. L'application des formules de financement au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique***

---

L'application du modèle de financement par formules généralisées d'attribution de moyens en fonction des besoins présente plusieurs avantages pour le système éducatif de la Communauté française de Belgique.

D'une part, la philosophie de ce modèle permet de prendre en compte les différences intra individuelles des élèves mais aussi et surtout les différences de besoins entre les établissements scolaires. D'autre part, la mise en œuvre d'un tel mode de financement participe à la structuration du financement du système d'enseignement, en intégrant notamment les mesures de différenciation et discriminations positives mais aussi en le rendant plus lisible pour l'ensemble des acteurs du système éducatif.

En suivant Ross et Levacic (1999), on peut considérer que le mode actuel de financement des établissements en Communauté française de Belgique résulte d'une formule de première génération (100% *per capita*) à laquelle plusieurs ajouts relativement hétérogènes ont été faits, assurant le passage à une formule de seconde génération. Comme on l'a vu dans le chapitre précédent, cette formule contient en effet les quatre composantes identifiées par Ross et Levacic :

1°) L'allocation de base par étudiant ;

2°) La majoration en fonction du curriculum, en assurant des formules de calcul différentes selon le curriculum suivi par les élèves ;

3°) Les besoins particuliers des étudiants, en utilisant le système dual des discriminations positives, les mécanismes des différenciations positives, et en calculant différemment l'encadrement pour les primo-arrivants et les élèves dont la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement ;

4°) Les besoins de l'établissement, en allouant des ressources supplémentaires aux établissements selon leurs besoins, par une distribution à la discrétion du gouvernement et par le mécanisme des différenciations positives, en allouant un encadrement minimum de base, et en favorisant les établissements de petite taille par les formules dégressives de calcul de l'encadrement.

Ce mode de financement peut être schématisé de manière graphique, de manière à saisir d'emblée ses différentes composantes (figure 1). Les quatre composantes se trouvent en colonnes. Les deux catégories d'attribution des moyens sont séparées : l'encadrement (partie supérieure de la figure) et le fonctionnement (partie inférieure de la figure).

Enseignement spécialisé : non pris en compte dans notre étude

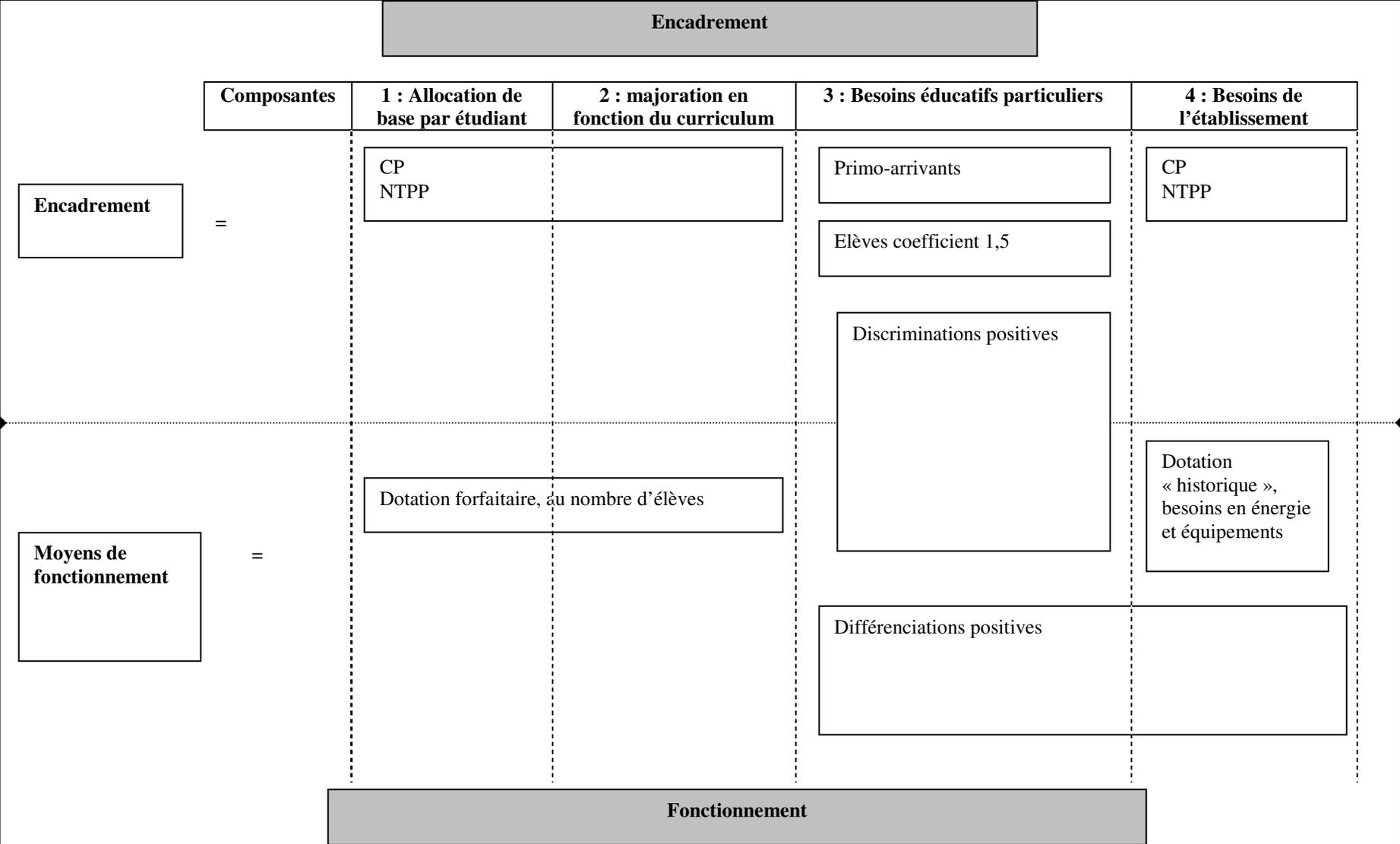


Figure 23 : Schématisation du mode actuel de financement selon les quatre composantes principales

## ***1.2. La définition des indicateurs de la formule de financement***

---

La construction d'une formule de financement permettant l'attribution d'un budget aux établissements scolaires repose, dans la phase opérationnelle, sur la définition d'indicateurs de pondération.

Ces indicateurs sont la traduction des caractéristiques du système éducatif belge francophone au vu de l'évaluation des effets de ségrégations. Selon Demeuse (2006), ces indicateurs permettent d'obtenir des résultats ou des informations sur le comportement du système d'enseignement. De plus, ils constituent la base de dialogue entre les différents acteurs du système et doivent permettre de susciter de nouvelles visions, de nouvelles attentes et de nouvelles orientations pour le système.

Au terme de l'état des lieux sur les phénomènes de ségrégations scolaires en œuvre dans le système éducatif belge francophone, plusieurs indicateurs ont été retenus afin de réaliser des simulations de financement :

### **- L'indice d'identification de l'établissement**

Cet indicateur permet d'identifier chaque établissement par un identifiant pour lequel sont saisis toutes les informations nécessaires.

### **- L'indicateur socio-économique moyen de l'établissement**

L'indice socio-économique, élément central des politiques de discriminations et de différenciations positives visant à attribuer une compensation financière aux établissements accueillant des publics socialement défavorisés et, plus largement dans la lutte contre les ségrégations scolaires, reste ici prépondérant. Dans le système éducatif chaque élève est affecté d'un indice socio-économique. Aussi, sur la base de l'indice socio-économique, de nombreux calculs ont été réalisés : l'indice socio-économique moyen pour chaque établissement, l'indice socio-économique par filière de l'enseignement, l'indice socio-économique moyen des effectifs redoublants... Ces différents indicateurs permettent alors de caractériser une forme de l'hétérogénéité des publics (indice socio-économique proche de 0) au sein des établissements, des filières d'enseignement, ou encore des populations spécifiques d'élèves comme pour les redoublants.

## **- Un ensemble d'indicateurs relatifs aux phénomènes de redoublement et à leur gestion par les établissements**

Dans un premier temps, nous avons procédé au calcul du taux de retard généré par un établissement. Toutefois, cet indicateur reste difficilement interprétable dans la mesure où l'absence d'évaluation externe ne permet pas d'attribuer aux redoublements leur « juste » valeur, c'est-à-dire un niveau scolaire insuffisant pour poursuivre le cursus. En effet, certains établissements peuvent avoir des stratégies très différentes en matière de redoublement. En l'absence d'évaluation externe du niveau scolaire des élèves certaines écoles peuvent être très permissives alors que d'autres seront très sévères.

Pour pallier à la « faiblesse » de notre indicateur, nous avons choisi de calculer différents taux de retards. A partir de la logique développée dans le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, nous nous sommes inspirés des notions de retard interne et retard externe. Dans le cadre de la mise en œuvre des politiques de discriminations positives, il a été constaté dans chaque établissement susceptible d'être classé en discriminations positives que le nombre d'élèves en retard scolaire était important. On a ainsi distingué le retard traité interne du retard externe.

D'après Demeuse (2000), le retard externe est défini comme le retard accumulé par les élèves d'un établissement scolaire en dehors de celui-ci, lors des années antérieures. Cette distinction vise à ne pas renforcer, en les finançant indirectement, des pratiques de redoublement que le système tente par ailleurs de limiter au maximum.

Dans notre étude, le **taux de retard externalisé** renvoie à la proportion d'élèves en situation d'échec en fin d'année scolaire. L'établissement ne traite pas toute la part de retard généré et ainsi exporte une partie de ses élèves redoublants vers d'autres établissements.

A contrario, le **taux de retard traité** désigne le nombre d'élèves redoublants dans le même établissement l'année suivante. Il s'agit donc ici de la partie de la population que l'établissement fait redoubler mais qu'il traite en son sein.

Enfin, le **taux de retard accueilli** par l'établissement renvoie à la population d'élèves redoublants en provenance d'autres établissements.

Pour chacun des indicateurs de redoublement calculé (généré, externalisé, traité, accueilli), l'indice socio-économique moyen a été calculé.

- **Deux indicateurs caractérisant la stratégie de l'établissement en matière de recrutement des effectifs**

A travers un premier indicateur, il s'agit de caractériser la **forme de l'établissement** à partir de sa population aux différents niveaux d'enseignement. Ainsi, on peut apprécier la logique de l'établissement en matière d'accueil et de recrutement des populations scolaires.

Une valeur négative de l'indicateur signifie que l'établissement a une forme pyramidale, c'est-à-dire que les élèves quittent cet établissement au fur et à mesure de la scolarité, d'autant plus que la valeur absolue de cet indicateur est élevée. Une valeur positive de l'indicateur signifie que l'établissement a une forme en pyramide inversée, c'est-à-dire qu'il accueille au fur et à mesure des années d'études les élèves quittant d'autres établissements, en proportion d'autant plus importante que la valeur absolue de l'indicateur est élevée

Un deuxième indicateur (forme\_bis) informant sur la stratégie des écoles en matière de recrutement de ses élèves permet de comparer l'indice socio-économique moyen des élèves de 6<sup>ème</sup> année à celui des élèves de 1<sup>ère</sup> année. Il s'agit d'un témoin de l'évolution des caractéristiques de l'effectif des élèves au fur et à mesure des années d'études organisées au sein de l'établissement.

***Chapitre 2 : un simulateur pour aider à prendre des décisions politiques***

## ***2.1. Introduction***

---

Dans les sciences exactes et dans les sciences humaines, il existe différents types de simulations ou de simulateurs, en fonction des finalités qui leur sont assignés.

On peut recourir aux simulations notamment pour étudier la robustesse de modèles statistiques. Ainsi, l'analyse de la variance postule l'homoscédasticité et la normalité des variances résiduelles. Une simulation dans ce contexte a pour objectif de déterminer la sensibilité du modèle en cas de non respect des conditions d'application. Ainsi, des échantillons fictifs de données pour lesquelles les variances résiduelles ne se distribuent pas normalement ou varient selon les modalités de la variable indépendante sont générées puis soumises à ce modèle statistique afin d'en déterminer les biais potentiels.

Plus globalement, les sciences humaines recourent, dans la plupart des situations, à des collectes de données entachées d'erreurs de mesure plus ou moins variables auprès d'échantillons. Le recours à des modèles statistiques ou psychométriques différents peut parfois conduire le chercheur à observer des résultats divergents. On utilise donc à la simulation parce qu'elle permet d'étudier un paramètre statistique ou un modèle psychométrique en générant des données fictives sur l'ensemble de la population qui par ailleurs sont exemptes d'erreurs de mesure. Cette modélisation permet ainsi d'étudier la robustesse des modèles, qu'ils soient statistiques ou psychométriques, dans des conditions particulières.

Il existe un autre type de simulateur qui a pour objectif essentiel d'étudier et d'anticiper les conséquences d'une réforme institutionnelle. Le simulateur développé dans le cadre de ce projet se situe dans cette seconde catégorie puisqu'il permet d'étudier, tant au niveau de la Communauté française de Belgique qu'au niveau de chacun des établissements primaires ou secondaires, l'impact au niveau de l'encadrement pédagogique, d'un changement des règles du calcul de l'encadrement pédagogique. Pour ce faire, il convient de comparer une situation existante à une situation virtuelle, qui pourrait ultérieurement être mise en œuvre par les pouvoirs politiques.

La première étape dans le développement du simulateur a donc porté sur la modélisation du calcul du capital période et du nombre de périodes professeurs tels qu'ils sont mis en œuvre de nos jours.

Dès les premières ébauches conceptuelles, il a été décidé de développer un simulateur aussi flexible que possible. A titre comparatif, le programme utilisé actuellement par les instances administratives pour calculer l'encadrement pédagogique des établissements secondaires a été écrit en Cobol et renferme ainsi les règles de calcul. Tout changement dans la législation du financement des écoles obligerait ces instances à retourner aux codes sources du logiciel et, après changement, à procéder à une nouvelle compilation.

Le simulateur développé s'inspire largement de la programmation dite *objets*. Les nombreuses formules de calcul du financement sont enregistrées dans un fichier accessible à l'utilisateur et par conséquent, peuvent être modifiées aisément sans devoir modifier le code source. Ce type de programmation nécessite néanmoins d'identifier une formule générale applicable aux différentes règles de calcul. A cet égard, la complexité et la diversité des logiques de financement entre les établissements primaires et secondaires n'ont pas permis de proposer une logique unique applicable à ces deux niveaux d'enseignement. En d'autres termes, le simulateur distingue le calcul du financement des écoles primaires de celui des écoles secondaires.

La seconde flexibilité désirée au niveau du simulateur réside dans la possibilité de pondérer le calcul du financement par un nombre illimité de paramètres, tels que le niveau socio-économique moyen des écoles, en fonction d'une répartition choisie par l'utilisateur. Supposons que le gouvernement de la Communauté française décide d'octroyer des moyens supplémentaires aux établissements qui accueillent un public défavorisé et/ou essentiellement en retard scolaire. Le simulateur permet de pondérer le calcul du financement en fonction de ces deux paramètres, mais il permet aussi de choisir l'importance relative de ces deux paramètres. Ainsi, le niveau socio-économique de l'établissement pourrait contribuer à raison de 75% et le retard scolaire à raison de 25%. L'utilisateur pourrait tout aussi bien, en fonction d'une directive politique, opter pour une répartition proportionnelle (dans ce cas, 50% pour les deux paramètres).

Enfin, afin de pouvoir étudier l'impact en termes d'encadrement pédagogique de tout changement dans la législation, il importait d'exporter les résultats pour la situation initiale (que nous dénommerons par la suite par *ligne de base*) et la situation sous étude. A cette fin, il importait d'associer à chaque paramètre des règles de calcul qui pourraient lui être spécifique.

Cette flexibilité a cependant un prix : elle nécessite une certaine redondance dans les opérations. Ainsi, imaginons le cas le plus simple. La Communauté française de Belgique décide de pondérer le financement uniquement en fonction du niveau socio-économique de l'école. Le simulateur exige d'importer les règles de calcul en vigueur actuellement pour la

ligne de base, et d'importer pour cette ligne de base un paramètre de pondération nul, c'est-à-dire un paramètre de pondération qui n'aura aucun effet sur le calcul de cette ligne de base. Ensuite, l'utilisateur pourra définir une nouvelle situation qui pondère le financement en fonction du niveau socio-économique de l'établissement mais il devra, pour cette nouvelle situation, également importer les mêmes règles de calcul. Cette redondance s'est avérée nécessaire dans le cas où seul un changement des règles de calcul, sans pondération, voulait être étudiée. Ainsi, supposons que l'on veuille étudier l'impact d'un changement des paliers du capital période. Ce cas précis ne fait nullement intervenir une quelconque pondération mais la comparaison nécessite la mise en œuvre de deux règles distinctes de calcul. L'indépendance des règles de calcul par paramètre et par situation permet d'analyser sans aucune difficulté l'impact d'un tel changement.

## **2.2. La logique de la pondération du simulateur**

Que ce soit au niveau de l'enseignement primaire pour le calcul du *Capital Périodes* (CP) ou au niveau de l'enseignement secondaire pour le calcul du nombre de périodes professeurs (NTPP), la logique de subvention des établissements scolaires mise en œuvre par la Communauté française de Belgique comporte deux étapes essentielles :

1. le dénombrement des élèves qui fréquentent un établissement, soit globalement au niveau primaire, soit par degré, par filière, voire par option au niveau secondaire ;
2. l'application d'une règle de calcul pour transcrire ce nombre d'élèves en CP ou en NTPP. Ce CP ou NPTT déterminent ensuite l'encadrement pédagogique. Il convient de rappeler que les règles de calcul au niveau secondaire varient selon la filière concernée (général ou technique), selon le degré et selon l'option choisie par l'élève.

La procédure de simulation adoptée dans le cadre de ce projet affecte uniquement la première étape, à savoir le dénombrement des élèves, un peu comme la règle en vigueur actuellement au sein de la Communauté française de Belgique et relative aux *Primo arrivants*. Pour rappel, cette règle établit que tout enfant considéré comme *Primo arrivant* compte double dans le calcul du CP ou du NTPP. A titre d'exemple, un établissement primaire qui compterait 50 élèves dont deux considérés comme *Primo arrivant*, doit baser son calcul de CP non pas sur 50 (à savoir le nombre d'élèves qui le fréquentent) mais sur 52 (50 élèves plus une prime de deux élèves pour les deux *Primo arrivants*). Le simulateur procède également par une pondération du nombre d'élèves avant l'application de la règle de calcul qui traduit le nombre d'élèves en CP ou en NTPP.

Depuis une décennie, la Communauté française de Belgique accorde, par l'intermédiaire de discrimination positive et de différenciation positive des moyens supplémentaires aux établissements qui accueillent les populations les plus défavorisées. Au départ des données du dernier recensement national, un indice composite a été créé au niveau des secteurs statistiques. Chaque élève se voit ainsi attribuer la valeur du secteur statistique de son domicile familial. L'indice de l'école n'est alors que la moyenne arithmétique des valeurs de cet indice des élèves inscrits dans cet établissement. Les établissements qui présentent l'indice le plus bas bénéficient de cette mesure.

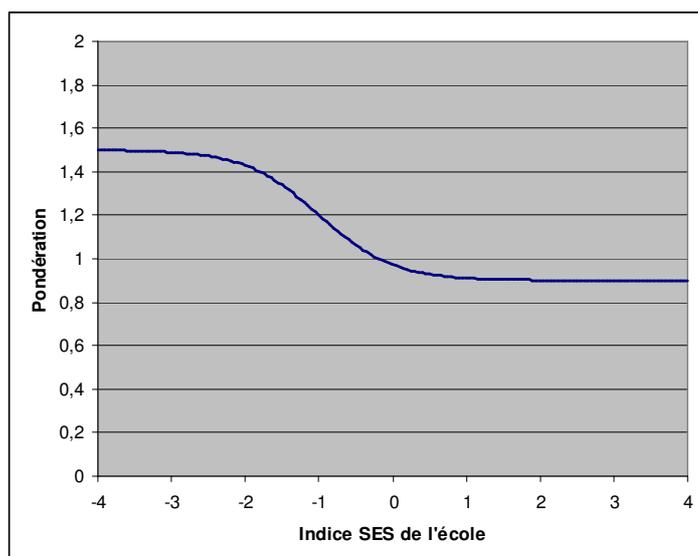
La critique majeure formulée à l'égard des mesures de discrimination positive résulte de leur caractère dichotomique. Supposons que 30 écoles primaires bénéficient de ces mesures. La trente et unième école ne recevra aucune aide supplémentaire, alors que son indice socioéconomique peut être très semblable à celui de la trentième école.

**Règle 1 : Il importait donc de rompre cette dichotomie et de proposer un modèle progressif.**

En second lieu, il importait d'élargir le modèle pour qu'il puisse également intégrer d'autres caractéristiques des établissements, comme par exemples le taux de certification, la réussite à une épreuve externe, le taux de retard accueilli et ainsi de suite. Pour atteindre une telle flexibilité, il convient de ne pas restreindre les valeurs minimales et maximales des paramètres susceptibles d'agir sur la pondération et par ailleurs, de proposer un modèle qui puisse proposer une pondération soit croissante, soit décroissante.

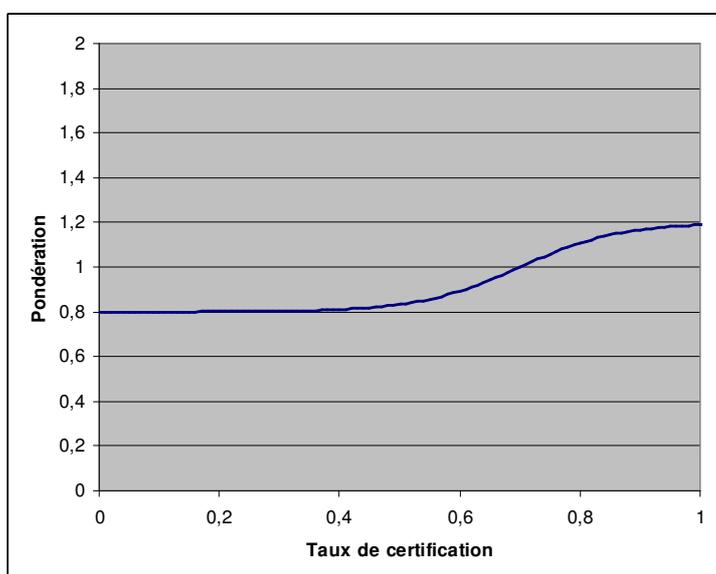
**Règle 2 : le modèle doit proposer une fonction qui puisse être soit croissante, soit décroissante.**

La figure 23 montre une pondération que l'on pourrait appliquer à un établissement en fonction de son indice socioéconomique (SES). Cette pondération varie de 0.9 à 1.5. Ainsi, à titre illustratif uniquement, une école de 100 élèves dont l'indice SES serait égal à -3 se verrait subventionnée à concurrence de 150 élèves. Par contre, un établissement de 100 élèves dont l'indice SES serait de +3 se verrait financé à concurrence de 90 élèves. Entre ces deux valeurs extrêmes, le modèle mathématique sous-jacent propose une dégression.



**Figure 24 : lien entre financement des écoles et leur indice socioéconomique.**

La figure 24 présente l'allure que pourrait prendre la pondération en fonction du taux de certification. Dans ce cas, les écoles qui obtiennent un taux de certification reçoivent une prime. Notons qu'à cet égard, le pouvoir politique pourrait prendre la décision de renforcer les écoles qui présentent un faible taux de certification afin d'accroître l'encadrement pédagogique de ces écoles. Cette mesure pourrait cependant générer une élévation du nombre d'échecs pour bénéficier d'un financement plus important.



**Figure 25 : lien entre taux de certification et pondération**

Comme le montre la figure, cette relation entre taux de certification et pondération est croissante.

Les critères susceptibles d'intervenir dans la pondération du nombre d'élèves sont multiples et d'une grande diversité quant à leur signification, leur échelle, et aussi leur sens. Il importait donc d'identifier une fonction mathématique qui permet :

1. de faire varier les valeurs minimales et maximales de la pondération élève (soit l'axe des ordonnées)
2. de faire varier les valeurs minimales et maximales des indices de pondération (soit l'axe des abscisses ; de -4 à +4 pour l'indice SES, de 0 à 1 ou de 0 à 100 pour les taux de certification).
3. d'autoriser à la fois des fonctions croissantes (comme dans le cas des taux de certification) ou décroissantes (comme dans le cas du SES)
4. de moduler la vitesse de la croissance ou de la décroissance, ou, en termes mathématiques, de faire varier la pente de la fonction.
5. de faire varier le moment où la croissance / décroissance commence. Cette condition est partiellement prise en compte par le point d'inflexion de la fonction mathématique.

Ces différentes conditions sont remplies par la fonction logistique que l'on peut mathématiquement décrire comme suit :

$$f(x) = a_g + \frac{(a_d - a_g)}{1 + e^{(-a(x-\text{inf}))}}$$

Les différents paramètres qui interviennent dans cette fonction sont décrits dans le tableau 19.

**Tableau 19 : paramètres de la fonction logistique**

<i>Symbole</i>	<i>Définition</i>	<i>Signification</i>	<i>Valeur dans la figure X1</i>	<i>Valeur dans la figure X2</i>
$a_g$	l'asymptote gauche	la pondération minimale pour une fonction croissante ou maximale pour une fonction décroissante	1.5	0.8
$a_d$	l'asymptote droite	la pondération minimale pour une fonction décroissante ou maximale pour une fonction croissante	0.9	1.2
$a$	La pente	La vitesse de croissance ou de décroissance	2	12
$\text{inf}$	Point d'inflexion	Point où s'opère le changement dans la concavité de la courbe	-1	0.7

Comme indiqué précédemment, cette fonction permet de calculer le *CP* et le *NTPP* tels qu'ils sont actuellement calculés. En effet, si  $a_g=a_d=1$ , alors

$$f(x) = a_g + \frac{(a_d - a_g)}{1 + e^{(-a(x-\text{inf}))}} = 1 + \frac{(1-1)}{1 + e^{(-a(x-\text{inf}))}} = 1 + \frac{0}{1 + e^{(-a(x-\text{inf}))}} = 1$$

En d'autres termes, chaque élève ou chaque école reçoit une pondération de 1, quelle que soit la valeur attribuée sur l'axe des abscisses.

En conclusion, la fonction logistique adoptée dans le cadre du simulateur permet de modéliser la pondération du nombre d'élèves pour une variété d'indices.

### ***Chapitre 3 : Simulations***

### 3.1. Introduction

---

Le simulateur a pour objectif d'étudier l'impact d'un financement alternatif des établissements scolaires. Les règles actuelles de financement de l'enseignement primaire déterminent l'encadrement pédagogique uniquement sur base du nombre d'élèves qui fréquentent l'établissement. Dans l'enseignement secondaire, ces règles de calcul prennent également en considération le degré d'enseignement, la filière suivie, les différentes options et les cours.

Cependant, que ce soit au niveau primaire ou secondaire, les modalités de calcul de l'encadrement pédagogique ne prennent nullement en considération les caractéristiques sociales et culturelles des élèves, en dehors des discriminations positives. Ainsi, à titre d'exemple, deux écoles primaires d'effectifs identiques reçoivent le même *capital-périodes*, quand bien même une école peut accueillir principalement des élèves issus de milieux favorisés et l'autre, des élèves issus principalement de milieux défavorisés.

L'étude d'un financement alternatif menée dans le cadre de ce projet reconnaît le principe selon lequel les besoins éducatifs et pédagogiques d'un enfant varient selon son origine sociale et culturelle. Ce chapitre est consacré à l'étude de l'impact d'un financement pondéré par certains paramètres tels que les caractéristiques socio-économiques des populations scolaires.

D'autres paramètres relatifs à l'efficacité de l'établissement ou à sa sélectivité pourraient également intervenir dans la pondération. A cet égard, nous pourrions citer le taux de retard généré par l'établissement, le taux de retard externalisé ou internalisé, et ainsi de suite. Les bases de données qui accompagnent le simulateur comportent différents indices par ailleurs décrits dans le chapitre précédent et dans l'annexe 2.

Cependant, la multiplication des paramètres de pondération risque d'atténuer l'effet d'un paramètre, voire de le contrecarrer. A titre d'exemple, les établissements défavorisés sont davantage confrontés au retard scolaire. Une pondération en fonction du niveau socio-économique et du taux de retard scolaire pourrait, à la limite, devenir défavorable pour certains établissements défavorisés en fonction du paramétrage des pondérations. Il importe donc d'utiliser ces paramètres de pondération avec prudence et (i) d'en étayer la pertinence et la validité par la littérature scientifique et (ii) d'en vérifier les effets avant toute mise en œuvre.

Dans le cadre de ce chapitre, seuls deux paramètres ont été retenus, essentiellement en fonction de leur importance en matière de politiques éducatives et plus particulièrement par rapport à la problématique de l'équité, à savoir (i) le niveau socio-économique moyen (SES) des élèves de l'établissement et (ii) la sélectivité sociale ou indice d'évolution du SES, défini comme la différence entre le SES moyen des élèves en dernière année et le SES moyen des élèves en première année.

Pour toutes les simulations présentées ici, les paramètres du simulateur ont, à chaque fois, été adaptés afin que le budget engendré par ces différentes simulations reste identique au budget actuel.

Par ailleurs, afin d'illustrer le plus clairement possible le fonctionnement du simulateur, la présentation de la première simulation réalisée au niveau de l'enseignement primaire contient l'image de diverses fenêtres de paramétrage du simulateur. Pour les autres simulations, les valeurs attribuées aux différents paramètres sont simplement mentionnées.

Enfin, les valeurs « idéales » à attribuer aux différents paramètres du simulateur ne sont nullement discutées dans cette partie. Il s'agit là d'une décision politique. Dès lors, les différentes simulations sont uniquement analysées en termes de gains absolu et relatif de périodes-professeurs pour les établissements.

---

## ***3.2. Enseignement primaire***

### ***3.2.2. Pondération du capital-périodes en fonction du SES des établissements***

Le niveau socio-économique moyen des établissements est le seul indice pris en compte dans cette première simulation. Pour rappel, un indice négatif indique que l'établissement est globalement fréquenté par des élèves défavorisés. Au contraire, un indice positif correspond à la situation d'un établissement scolaire dont le public est globalement favorisé.

Afin que les établissements fréquentés par un public défavorisé sur le plan socio-économique reçoivent davantage de moyens d'encadrement, les paramètres du simulateur ont été fixés comme suit :

1. Asymptote gauche : 2,00. En d'autres termes, un élève issu d'un milieu très défavorisé sera subventionné à concurrence de 2 élèves ;
2. Asymptote droite : 0,80. Un élève issu d'un milieu très favorisé sera subventionné à raison de 0.80 élève.

3. Pente : 1,5. La pente définit la rapidité dans le changement de la pondération. Plus la valeur de la pente est élevée, plus le changement est rapide. Une pente de 0 correspond à une horizontale, ce qui, dans ce cas particulier, revient à neutraliser la pondération ;
4. Point d'inflexion : -1,3. Le point d'inflexion permet, en combinaison avec la pente, de déterminer le début et la fin du changement de pondération.

La figure suivante correspond à la fenêtre du simulateur permettant de définir la valeur de ces différents paramètres.

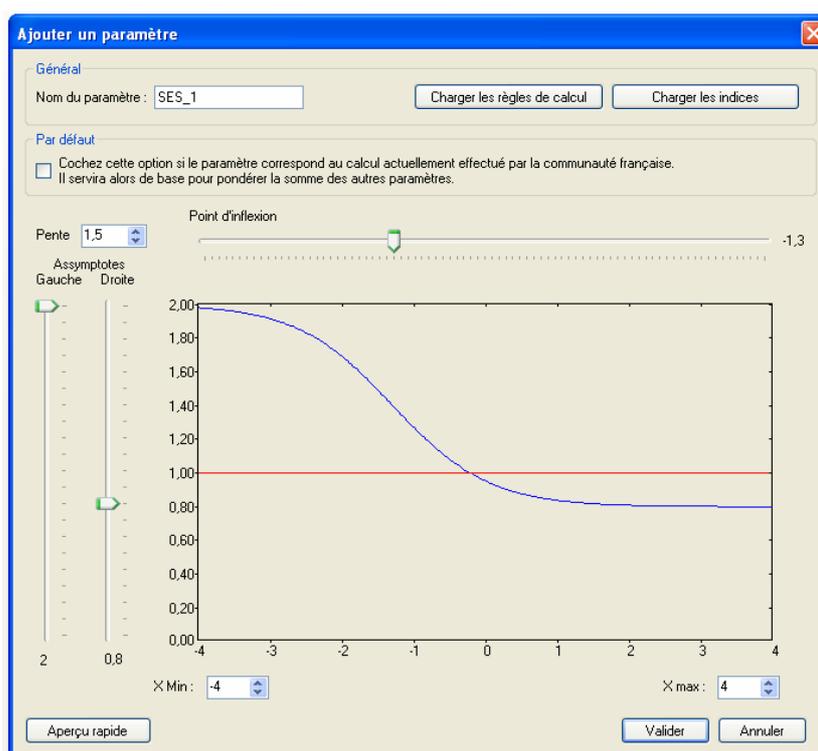


Figure 26 : Fenêtre du simulateur permettant de fixer les différents paramètres

Avec de tels paramètres, un établissement de 100 élèves dont l'indice SES aurait une valeur de -4 serait financé à raison de 200 étudiants. De même, un établissement de 100 élèves dont l'indice SES aurait une valeur de +4 serait financé à hauteur de 80 étudiants.

Comme mentionné dans l'introduction de cette partie, le budget induit par cette simulation est identique au budget actuellement consacré au calcul de l'encadrement dans les écoles primaires.

Au sein du simulateur, la fonction « Aperçu rapide », permet de connaître rapidement si les valeurs fixées pour les différents paramètres engendrent ou non une augmentation du budget disponible.

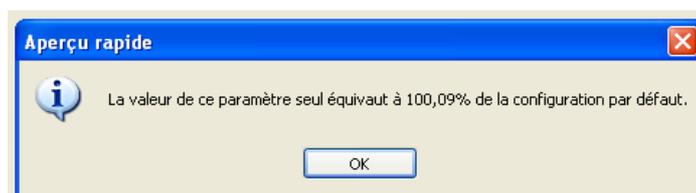
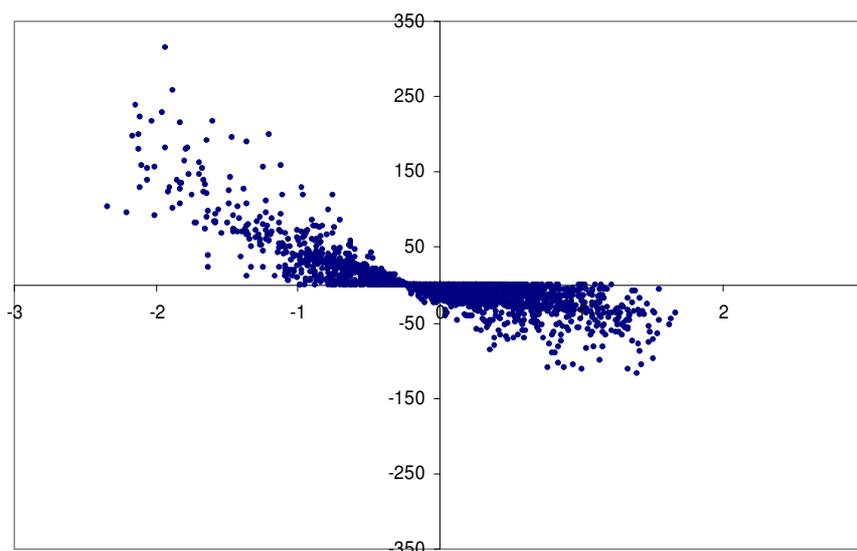


Figure 27 : Fenêtre du simulateur permettant de comparer le budget nécessaire suite aux paramètres définis avec le budget actuel

Le graphique 1 permet de visualiser l'impact des paramètres définis, en termes de périodes-professeurs gagnées ou perdues, sur le calcul du capital-périodes octroyé aux établissements.

L'abscisse (axe horizontal) correspond au milieu socio-économique moyen des établissements. Ainsi, un établissement situé à gauche de l'axe est un établissement dont le niveau socio-économique est inférieur à 0, ce qui correspond plus ou moins à la moyenne des autres établissements. Inversement, un établissement situé à droite de l'axe correspond à un établissement dont le niveau socio-économique moyen est supérieur à 0

Quant à l'ordonnée, elle permet de déterminer le gain ou la perte exprimé en périodes-professeurs par rapport à l'encadrement accordé actuellement. Un établissement situé au dessus de l'axe horizontal reçoit davantage de périodes avec les paramètres définis par comparaison avec le système actuel. Inversement, un établissement situé en dessous de l'axe reçoit moins de périodes avec les paramètres définis par comparaison avec le système actuel.



Graphique 1 : Gain absolu de périodes et niveau socio-économique des établissements

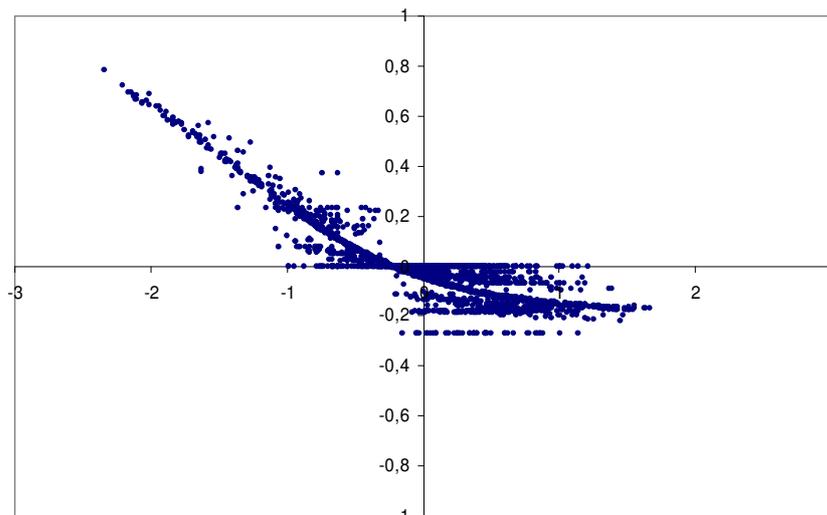
Le graphique 1 fait clairement apparaître que les établissements défavorisés (situés à gauche de l'axe vertical) bénéficient d'un complément de périodes-professeurs et que les établissements favorisés subissent quant à eux une perte, plus ou moins importante, de périodes-professeurs.

Pour un certain nombre d'établissements, il n'y a ni perte, ni gain de périodes-professeurs (établissements situés le long de l'abscisse). Ce *statu quo* s'explique, au moins en partie, par le système de tranches de population mis en place pour calculer l'encadrement des établissements fréquentés par moins de 115 élèves. A titre d'exemple considérons un établissement de 44 élèves très favorisés. Sur base des paramètres définis pour cette simulation, et particulièrement de l'asymptote droite, cet établissement n'est plus financé à raison de 44 élèves mais de 35 élèves. Or, qu'un établissement compte 44 élèves ou 35 élèves, ne change rien au capital-périodes qui lui est accordé. Celui-ci est toujours de 64 périodes. Cet exemple démontre qu'un système de pondération en fonction de certains paramètres tels que le niveau socio-économique est partiellement neutralisé, pour les petits établissements primaires, par les modalités de calcul du capital-périodes. Un système de financement progressif sans palier permettrait d'éviter cette limite.

Afin d'évaluer plus précisément l'impact des paramètres définis sur le capital-périodes accordé aux établissements, il est essentiel de ne pas uniquement tenir compte du gain absolu et de calculer un gain relatif. En effet, un gain ou une perte de 25 périodes n'a pas le même impact pour un établissement selon que celui-ci compte 50 ou 500 élèves.

Le gain relatif correspond au nombre de périodes qui sont gagnées ou perdues par un établissement avec les paramètres définis par rapport au nombre de périodes qu'il recevrait initialement, c'est-à-dire avec le système actuel.

Le graphique 2 permet de visualiser l'impact des paramètres définis sur le calcul du capital-périodes octroyé aux établissements en termes de gain relatif.



Graphique 2 : Gain relatif de périodes et niveau socio-économique des établissements

Parmi les établissements favorisés qui perdent des périodes (en bas à droite du graphique), un très grand nombre d'établissements perd moins de 20% du capital-périodes qui lui était initialement accordé. Par ailleurs, il convient de noter que certains établissements perdent plus de 20% alors que l'asymptote droite a été fixée à 0.80, ce qui devrait limiter les pertes relatives à 20%. Ce résultat s'explique à nouveau par les tranches de financement du capital-périodes. En effet, à titre d'exemple, une école hautement favorisée de 26 élèves se verrait financée à concurrence de 21 élèves, ce qui ferait passer le capital-périodes de 52 à 38, soit une perte relative de 27%. Un tel phénomène s'observe également pour les petits établissements défavorisés. La pondération n'entraîne aucune modification effective du capital-périodes.

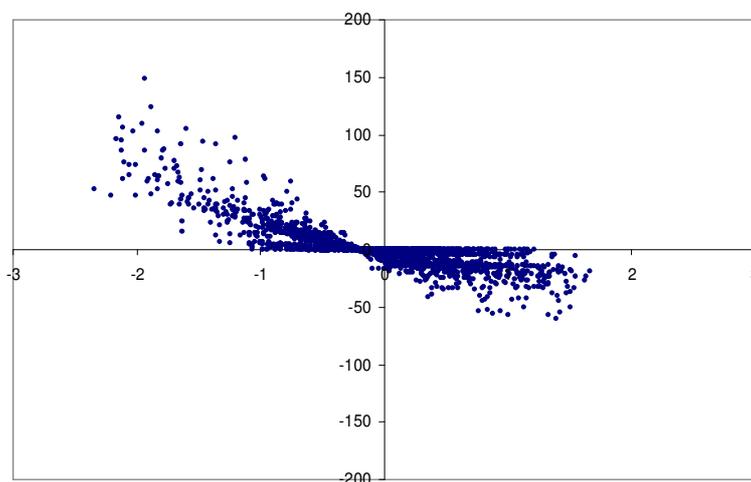
Par contre, en ce qui concerne les établissements défavorisés, on remarque que certains, les plus défavorisés sur le plan socio-économique, peuvent gagner plus de 50% de capital-périodes.

Cependant, politiquement il pourrait paraître inacceptable qu'un établissement subisse une réduction de 30% de son capital-périodes, surtout si celui-ci compte relativement peu d'élèves. Dès lors, une seconde simulation a été réalisée. Celle-ci est proche de la première puisque seules les valeurs des asymptotes ont été modifiées.

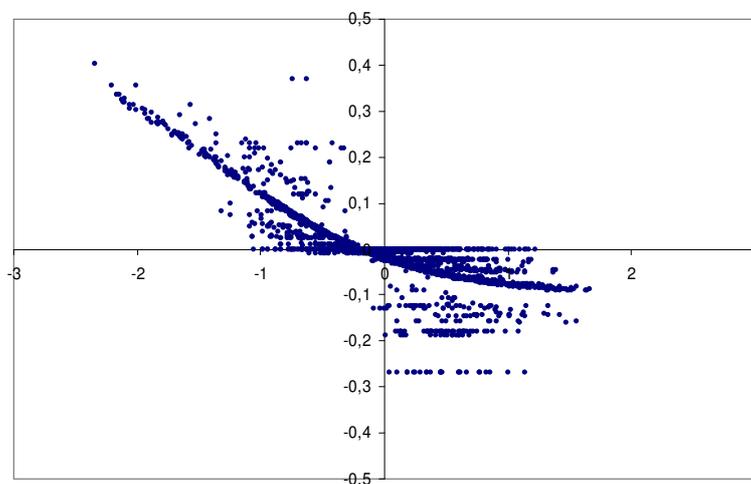
Les valeurs des différents paramètres utilisés pour cette seconde simulation ont été fixées comme suit :

- Asymptote gauche : 1,50
- Asymptote droite : 0,90
- Pente : 1,4
- Point d'inflexion : -1,3

Comme l'indiquent les graphiques 3 et 4, les « profits » enregistrés par les établissements défavorisés sont moindres. En effet, plus aucun établissement défavorisé ne gagne plus de 50% de capital-périodes. Par contre, certains établissements favorisés continuent à perdre environ 25% de leur encadrement.



Graphique 3 : Gain absolu de périodes et niveau socio-économique des établissements



Graphique 4 : Gain relatif de périodes et niveau socio-économique des établissements

### 3.2.3. Pondération en fonction de l'indice d'évolution du SES

Contrairement aux deux premières simulations illustrées ci-dessus, cette troisième simulation ne considère plus l'indice socio-économique de l'établissement mais l'indice de forme de l'établissement. Cet indice compare le SES des élèves de sixième année primaire à celui des élèves de première année primaire.

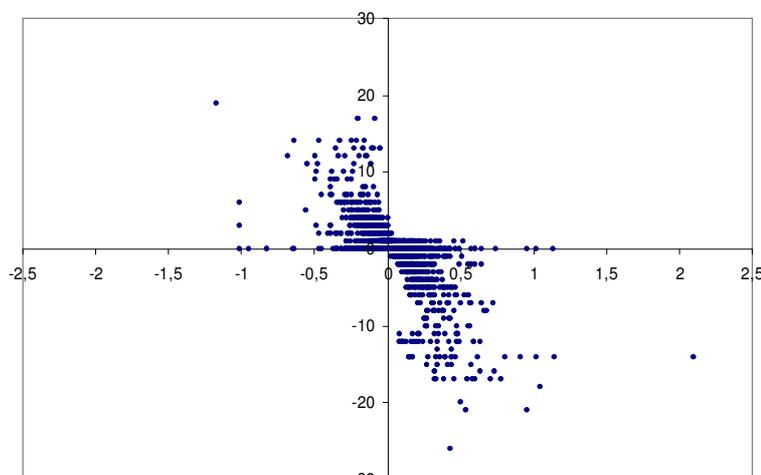
Un indice positif indique que le SES des élèves de 6<sup>ème</sup> année est supérieur au SES des élèves de 1<sup>ère</sup> année, reflétant ainsi une sélection des élèves corrélée avec le SES. Inversement, un indice négatif indique que le SES des élèves de 6<sup>ème</sup> est inférieur à celui des élèves de 1<sup>ère</sup> année.

Les paramètres de cette simulation ont été fixés comme suit :

- Asymptote gauche : 1,2 ;
- Asymptote droite : 0,80 ;
- Pente : 0,9 ;
- Point d'inflexion : 0

Comme l'illustrent les graphiques 5 et 6, les paramètres définis permettent de favoriser les établissements dont le SES se dégrade entre la première et la sixième année primaire lors du calcul du capital-périodes. En effet, sur ces deux graphiques les établissements situés à gauche de l'axe, c'est-à-dire ceux pour lesquels le SES est plus faible en 6<sup>ème</sup> année qu'en 1<sup>ère</sup> année, obtiennent un complément de périodes-professeurs.

Au contraire, les établissements situés à droite de l'axe, susceptibles de se « débarrasser » des élèves de milieu socio-économique faible, sont pénalisés puisque par comparaison avec le capital-périodes accordé actuellement, ils perdent des périodes.



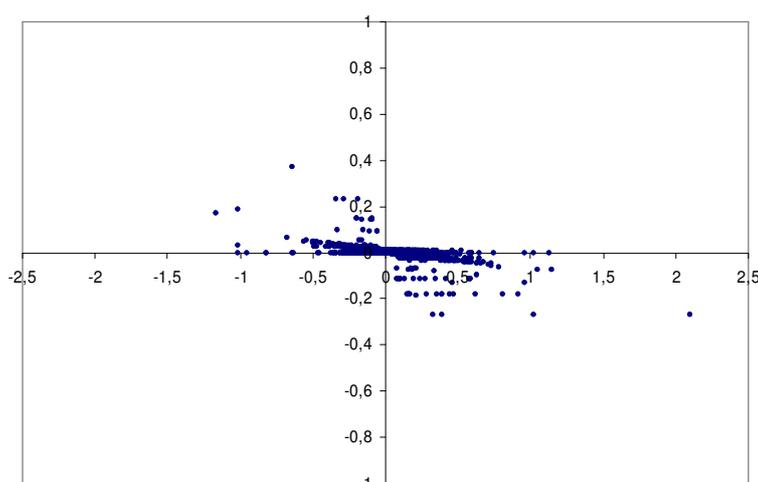
Graphique 6 : Gain absolu de périodes et évolution du niveau socio-économique des établissements

Comme le montre le graphique 6, la majorité des pertes et gains de périodes enregistrés par les différents établissements sont inférieurs à 20%. Il suffirait de jouer avec les valeurs des asymptotes gauche et droite dans la définition des paramètres pour récompenser ou pénaliser davantage les établissements en fonction de l'évolution de leur SES.

### 3.2.3. Pondération combinée du SES et de l'évolution du SES

Dans cette simulation, l'indice SES des établissements et l'indice d'évolution du SES des établissements ont été combinés sur base des paramètres suivants :

<u>SES des établissements</u>	<u>Evolution du SES des établissements</u>
Asymptote gauche : 2,00	Asymptote gauche : 1,20
Asymptote droite : 0,80	Asymptote droite : 0,80
Pente : 1,5	Pente : 0,9
Point d'inflexion : -1,3	Point d'inflexion : 0



Graphique 6 : Gain relatif de périodes et évolution du niveau socio-économique des établissements

La contribution des deux indices dans le calcul du capital-périodes a été identique, c'est-à-dire 50% pour chaque indice. La procédure de calcul dans le cas d'une pondération multiple est relativement simple. Dans un premier temps, le capital période est calculé sur base du nombre pondéré d'élèves. Ainsi, une école qui compte 50 élèves très défavorisés se verrait financée à concurrence de 100 élèves et recevrait ainsi l'équivalent de 132 capital-périodes. Cependant, comme la contribution relative de ce paramètre a été fixé à 50%, le capital période accordé à l'établissement sur base du critère SES se voit ainsi réduit à 66, soit 50% de 132. Une procédure identique est également mise en œuvre pour le second paramètre de pondération. Le capital période alloué à l'établissement n'est autre que la somme de ces deux composantes.

Afin d'évaluer l'impact isolé de chacun des deux indices sur le calcul du capital-périodes, deux graphiques ont été construits.

Le graphique 7 représente la relation entre l'indice SES des établissements et le nombre total (c'est-à-dire combiné) de périodes-professeurs accordé aux établissements. Les établissements qui se caractérisent par un faible niveau socio-économique reçoivent un complément de périodes et, inversement, les établissements favorisés au niveau socio-économique sont pénalisés.

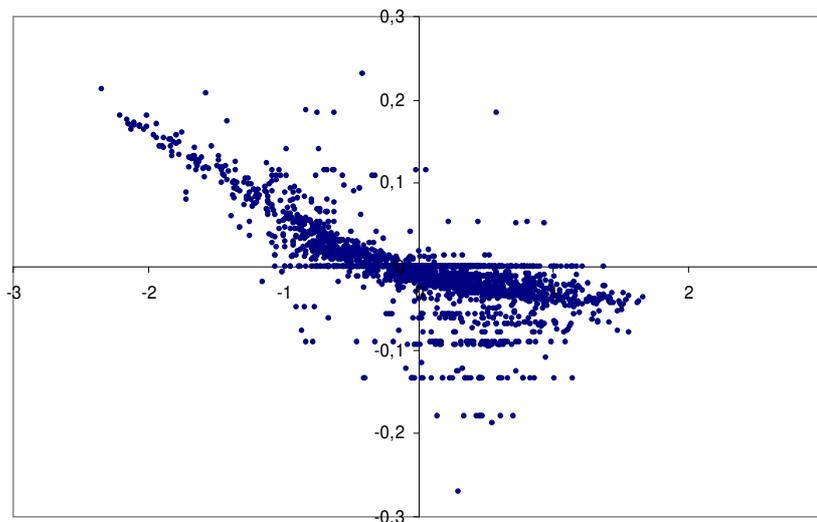
Cependant, on note aussi que certains établissements socio-économiquement favorisés obtiennent un complément de périodes. Ce phénomène s'explique par l'influence de l'indice d'évolution du SES moyen des établissements. En effet, ces établissements ont probablement tendance à accueillir au-delà de la première année primaire des élèves de milieu socio-économique moins favorisé. Il faut cependant noter que de tels établissements sont rares.

Tout aussi rares sont les établissements qui accueillent des élèves issus de milieu défavorisé et qui pratiquent tout de même un écrémage du point de vue socio-économique.

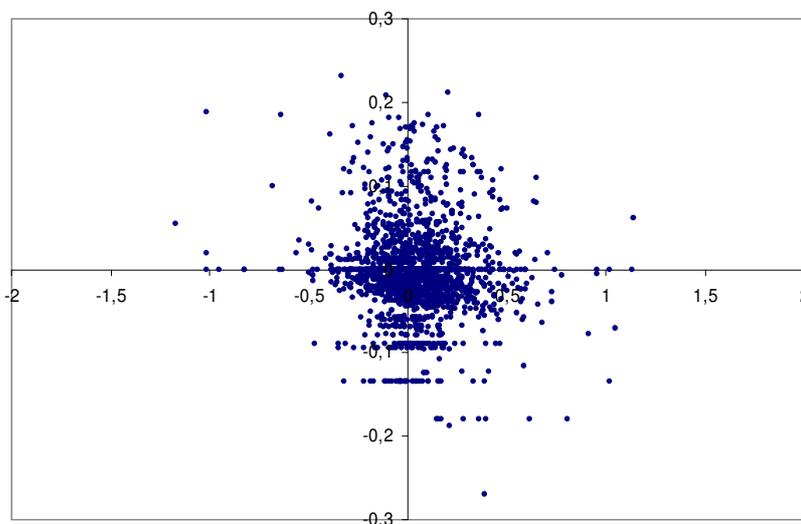
Quant au graphique 8, il permet d'évaluer l'impact de l'indice relatif à l'évolution du SES moyen des établissements sur le calcul du capital-périodes. La présence de nombreux points dans les diverses zones du graphique laisse à penser que l'impact de cet indice est moindre que celui de l'indice SES des établissements. Deux facteurs peuvent être évoqués pour justifier ce résultat apparemment inattendu :

1. Alors que le SES de l'école varie de -2 à +2, l'indice d'évolution du SES ne varie, pour la majorité des établissements, que de -0.5 à 0.5.
2. En second lieu, alors que les asymptotes gauche et droite du paramètre SES varient de 1.5 à 0.9, les asymptotes gauche et droite du paramètre évolution du SES ne varient que de 1.2 à 0.8.

Cette réduction de l'amplitude de la pondération, couplée à une concentration des établissements autour de la valeur moyenne, atténue la relation entre le paramètre évolution du SES et le changement absolu ou relatif. Bien qu'il intervienne à concurrence de 50% dans le financement des écoles, ce paramètre adoucit en quelque sorte les changements observés.



Graphique 7 : Gain relatif de périodes et niveau socio-économique des établissements



Graphique 8 : Gain relatif de périodes et évolution du niveau socio-économique des établissements

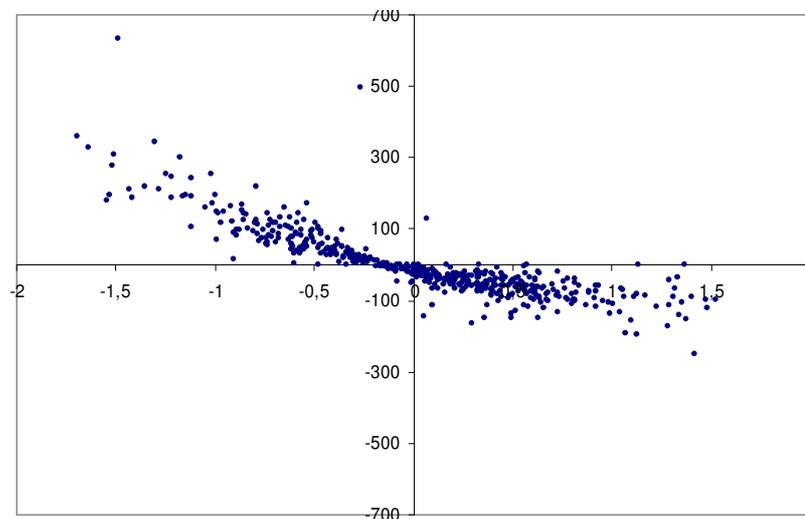
#### 3.3.1. Pondération du capital-périodes en fonction du SES des établissements

Tout comme dans la première simulation effectuée pour l'enseignement primaire, seul l'indice socio-économique moyen des établissements est utilisé dans cette simulation.

La valeur des différents paramètres est identique à celle de la première simulation effectuée pour l'enseignement primaire. A savoir :

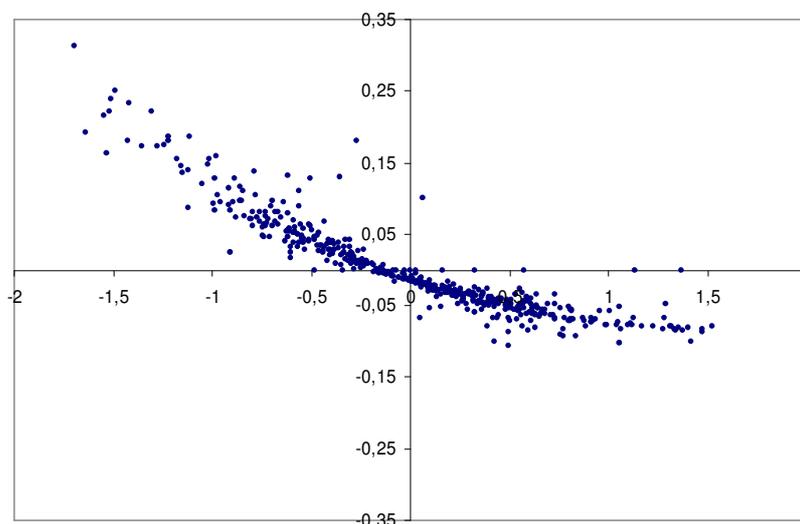
- Asymptote gauche : 2,00 ;
- Asymptote droite : 0,80 ;
- Pente : 1,7 ;
- Point d'inflexion : -1.

Le graphique 9 permet de tirer un constat identique à celui qui avait été émis suite à la première simulation au niveau de l'enseignement primaire. Les établissements dont le public est défavorisé reçoivent un complément de périodes-professeurs et les établissements fréquentés par un public globalement favorisé subissent une diminution du nombre de périodes-professeurs accordé. Il convient par ailleurs de noter que la taille des établissements scolaires et l'absence de paliers, à l'exception faite des minimas, n'engendre pas les phénomènes observés dans l'enseignement primaire, à savoir l'absence de changement dans le financement par les établissements de petites tailles ou dépassement du pourcentage de réduction dans le cas des écoles très favorisées.



Graphique 9 : Gain absolu de périodes et niveau socio-économique des établissements

Le constat qui peut être émis sur base du graphique 10 diffère par contre sensiblement de celui tiré lors de la première simulation au niveau de l'enseignement primaire. En effet, on remarque qu'au niveau de l'enseignement secondaire aucun établissement ne perd plus de 15% de son NTPP. Pour rappel, au niveau de l'enseignement primaire une simulation quasi similaire entraînait une perte d'environ 30% du capital-périodes dans certains établissements.



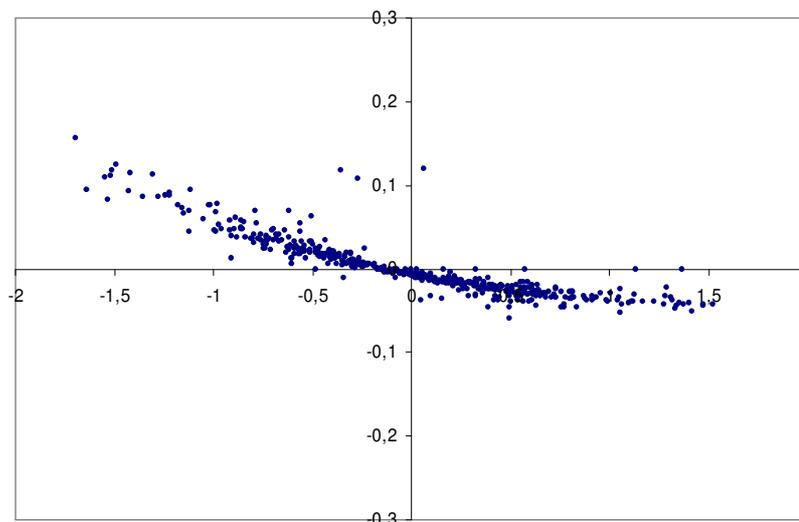
Graphique 10 : Gain relatif de périodes et niveau socio-économique des établissements

Identiquement à la simulation liée à l'indice SES des établissements au niveau primaire, une seconde simulation, liée au même indice, mais dont les valeurs des asymptotes sont différentes est proposée.

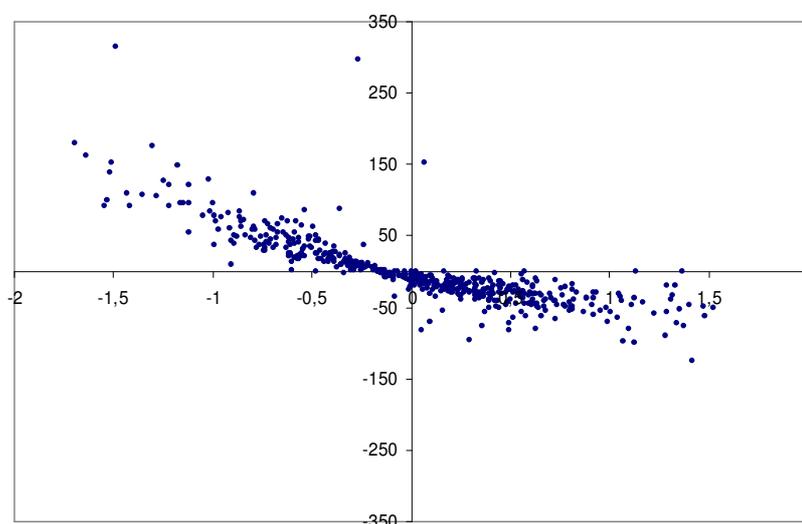
Les paramètres de cette simulation liée à l'indice SES des établissements ont été fixés comme suit :

- Asymptote gauche : 1,50 ;
- Asymptote droite : 0,90 ;
- Pente : 1,7 ;
- Point d'inflexion : -1.

Les effets induits par le changement des valeurs des asymptotes gauche et droite sont identiques à ceux qui avaient pu être constatés lors de la seconde simulation réalisée au niveau de l'enseignement primaire. Par rapport à la précédente simulation, le complément enregistré par les établissements secondaires défavorisés est moindre, tout comme la diminution subie par les établissements secondaires favorisés.



Graphique 11 : Gain absolu de périodes et niveau socio-économique des établissements



Graphique 12 : Gain relatif de périodes et niveau socio-économique des établissements

### **3.3.2. Pondération en fonction de l'indice d'évolution du SES**

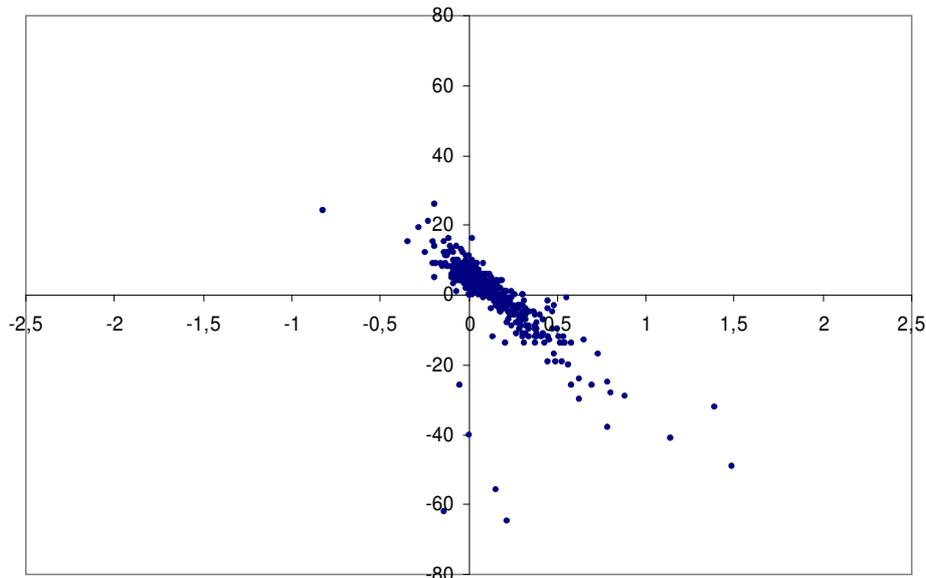
Seul l'indice d'évolution du SES dans les établissements entre la première année secondaire et la sixième année secondaire est pris en compte dans cette simulation. Rappelons que lorsque l'indice en question est positif, cela signifie que le SES des élèves de 6<sup>ème</sup> année est supérieur à celui des élèves de 1<sup>ère</sup> année. Inversement, un indice négatif indique un SES plus faible des élèves de 6<sup>ème</sup> année par rapport à celui des élèves de 1<sup>ère</sup> année.

Les paramètres de cette simulation ont été fixés comme suit :

- Asymptote gauche : 1,20
- Asymptote droite : 0,80

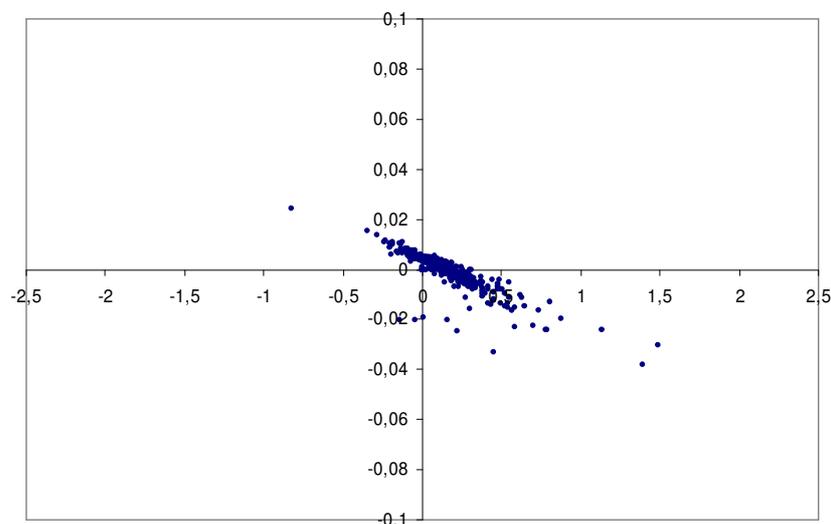
- Pente : 0,90
- Point d'inflexion : 0

Le graphique 13 permet de constater que, tout comme lors de la troisième simulation au niveau de l'enseignement primaire, les établissements dont le SES devient plus faible au fil des années scolaires reçoivent un complément de périodes-professeurs. Au contraire, les établissements dont le SES s'améliore entre la 1<sup>ère</sup> année et la 6<sup>ème</sup> année subissent un retrait de périodes professeur.



Graphique 13 : Gain absolu de périodes et évolution du niveau socio-économique des établissements

Cependant, la prise en compte de l'évolution du SES a un impact moindre en terme de NTPP au niveau secondaire qu'au niveau primaire. En effet, comme l'indique le graphique 14, la majorité des établissements accuse une différence proportionnellement très faible entre le



Graphique 14 : Gain relatif de périodes et évolution du niveau socio-économique des établissements

NTPP actuel et le NTPP accordé suite à la prise en compte de l'évolution du SES dans les établissements.

### **3.3.3. Pondération combinée du SES et de l'évolution du SES**

Tout comme au niveau de l'enseignement primaire, une simulation faisant intervenir conjointement le SES des établissements et l'évolution de celui-ci entre la première année et la sixième année a été réalisée.

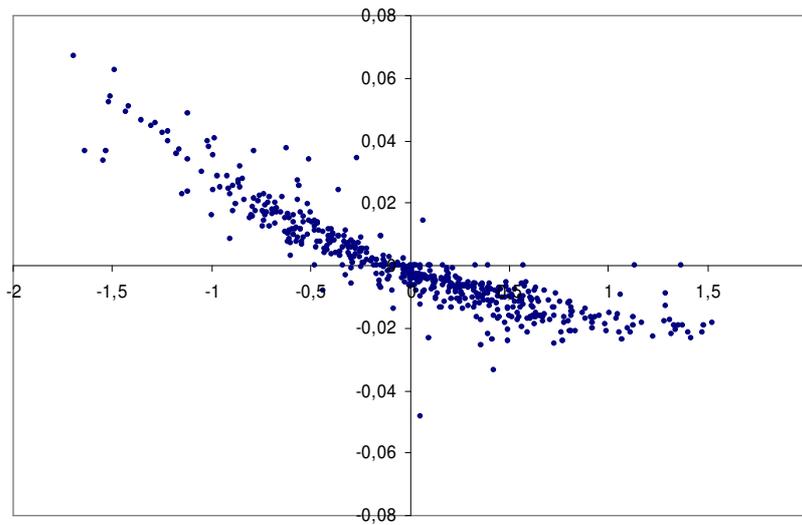
Pour ces deux indices, les paramètres ont été fixés comme suit :

<u>SES des établissements</u>	<u>Evolution du SES des établissements</u>
Asymptote gauche : 1,50	Asymptote gauche : 1,20
Asymptote droite : 0,90	Asymptote droite : 0,80
Pente : 1,7	Pente : 0,9
Point d'inflexion : -1	Point d'inflexion : 0

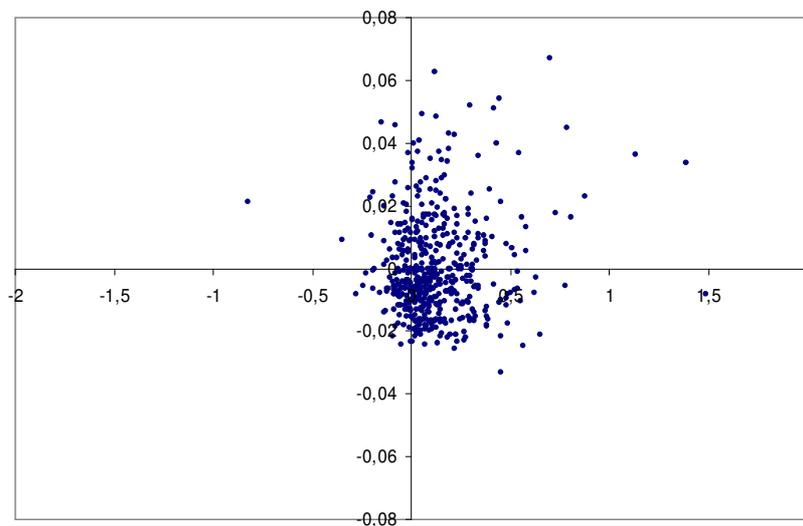
Les graphiques 15 et 16 représentent l'impact relatif de ces deux indices sur le calcul du NTPP accordé aux établissements.

Les constats sont identiques à ceux tirés suite à la simulation combinant les deux mêmes indices au niveau de l'enseignement primaire. A savoir :

- Les établissements socio-économiquement favorisés qui ont tendance à accueillir au-delà de la première année secondaire, des élèves de milieu socio-économique moins favorisés sont rares.
- Tout aussi rares sont les établissements qui accueillent des élèves issus de milieu socio-économique défavorisé et qui pratiquent tout de même un écrémage du point de vue socio-économique.
- L'impact de l'indice relatif à l'évolution du SES dans les établissements secondaires est moindre que celui de l'indice lié au SES des établissements secondaires.



Graphique15 : Gain relatif de périodes et niveau socio-économique des établissements



Graphique16 : Gain relatif de périodes et évolution du niveau socio-économique des établissements

### **3.4. Conclusion des simulations de pondération du calcul de l'encadrement**

Cet ensemble de simulations avait pour objectif de démontrer les effets d'une pondération sur le calcul de l'encadrement pédagogique octroyé aux établissements primaires et secondaires. Il ressort de ces simulations :

1. Une pondération en fonction du seul paramètre environnement socio-économique des établissements conduit à des résultats qui correspondent parfaitement aux attentes. Cependant, il convient de rappeler les restrictions observées au niveau primaire, à savoir que l'existence de paliers dans le calcul du capital période peut neutraliser les effets de la pondération ou, dans le cas des établissements favorisés, engendrer une perte relative qui dépasse la perte relative maximale définie par l'asymptote droite. Une révision des paliers s'imposerait donc avant la mise en œuvre d'un tel système.
2. Une pondération multiple prenant en compte plus d'un paramètre dans le calcul nécessite la plus grande prudence car :
  - a. Une corrélation négative entre paramètres pourrait engendrer la neutralisation d'un paramètre par l'autre ;
  - b. La relation entre paramètres et changements dans l'encadrement peut devenir complexe.

Un tel système de pondération doit, en cas d'application, rester transparent pour les utilisateurs et les bénéficiaires, à savoir les directeurs d'écoles, afin qu'ils puissent anticiper le budget auquel ils auront droit. Cependant, le pouvoir politique doit aussi envisager et anticiper les stratégies que certains chefs d'établissements pourraient développer pour maximaliser leur encadrement pédagogique et qui seraient, par ailleurs, contraires aux finalités inscrites dans le Contrat pour l'Ecole. A titre d'exemple, si le pouvoir politique décide d'accroître l'encadrement pédagogique des écoles qui génèrent peu de redoublement, les directeurs pourraient réorienter les élèves en difficulté vers l'enseignement spécial ou l'enseignement professionnel sans les pénaliser d'un échec. A l'inverse, une aide supplémentaire accordée aux écoles avec un taux de retard élevé pourrait inciter les directeurs à augmenter le nombre d'élèves en échec.

Comme on peut le constater, le débat entre pondération simple ou pondération multiple n'est pas aisé. Il convient toutefois de reconnaître qu'une pondération qui engloberait trop de paramètres semble, à ce jour, ne pas fournir ces garanties de transparence, indispensables à la gestion d'un établissement scolaire.

### **3.5. Le lissage du calcul de l'encadrement : simulations**

Comme mentionné dans la deuxième partie de ce rapport, les variations d'encadrement peuvent mettre à mal la construction d'un projet pédagogique dans la durée et le fonctionnement par cycles. Dès lors, nous avons tenté de mettre sur pied diverses méthodes de lissage afin de lutter contre cette instabilité d'encadrement.

#### **3.5.1. Diverses méthodes de lissage**

Quatre méthodes de lissage ont été pensées :

- lissage sur base de l'effectif moyen de 5 années ;
- lissage sur base de l'effectif moyen de 5 années avec dissolution des tranches ;
- lissage sur base de l'effectif moyen de 5 années avec dissolution des tranches et limitation des faibles variations ;
- lissage avec système de banque.

Avant de présenter ces 4 méthodes, il est essentiel de rappeler que le calcul permettant d'obtenir l'encadrement accordé aux établissements de l'enseignement primaire sur la base de leur population d'élèves est différent selon que l'établissement compte entre 8 et 114 élèves ou au moins 115 élèves. En effet, dans le premier cas (entre 8 et 114 élèves), des tranches ont été créées :

- Si entre 8 et 19 élèves fréquentent l'établissement, 32 périodes lui sont accordées ;
- Si entre 20 et 25 élèves fréquentent l'établissement, 38 périodes lui sont accordées ;
- Si entre 26 et 30 élèves fréquentent l'établissement, 52 périodes lui sont accordées ;
- Ainsi de suite jusqu'à un maximum de 114 élèves.

Dans le second cas (au moins 115 élèves), la somme de périodes accordée à un établissement s'obtient en arrondissant à l'unité inférieure le produit du nombre d'élèves multiplié par 1,2 augmenté de 18,4.

- Si un établissement compte 115 élèves, il obtient 156 périodes soit l'arrondi inférieur de  $(115 * 1,2) + 18,4$
- Si un établissement compte 448 élèves, il obtient 556 périodes soit l'arrondi inférieur de  $(448 * 1,2) + 18,4$

Dans le premier cas, toute variation de population ne se traduira pas automatiquement par une augmentation ou une diminution du nombre de périodes accordé. Ainsi, que 26, 27, 28, 29 ou 30 élèves soient inscrits dans un établissement ne modifie en rien le nombre de périodes accordé. Celui-ci sera toujours de 52.

Par contre, dans le second cas, toute fluctuation de population entraînera une variation du nombre de périodes accordé. Ainsi, si un établissement est fréquenté par 140 élèves, il reçoit 186 périodes ; par 141 élèves, il reçoit 187 périodes ; par 142 élèves 188 périodes...

### 3.5.1.1. Lissage en fonction de l'effectif moyen des 5 dernières années

La première méthode de lissage, la plus facile, consiste à ne pas tenir compte uniquement de l'effectif d'élèves d'une année pour calculer le nombre de périodes à accorder à un établissement mais de prendre en compte l'effectif moyen calculé, par exemple, sur 5 années (l'année en cours plus les 4 années précédentes).

Prenons le cas d'un établissement primaire fréquenté pendant 5 années scolaires par respectivement 30, 35, 38, 40 et 45 élèves. Actuellement, pour connaître le nombre de périodes à accorder à cet établissement, on tient uniquement compte de l'effectif de la 5<sup>ème</sup> année (45). Sur base de cet effectif scolaire, l'établissement reçoit 78 périodes à réserver aux titulaires de classes, maîtres d'adaptation et maîtres d'éducation physique.

Avec la formule de lissage sur 5 années, le nombre de périodes à accorder à l'établissement n'est plus calculé sur la base de l'effectif de la dernière année mais sur celle de l'effectif moyen des 5 dernières années.

$$\text{Moyenne effectif des 5 années} = \frac{30 + 35 + 38 + 40 + 45}{5} = 37,6 = 38$$

L'effectif moyen de l'établissement sur les 5 dernières années étant égal à 38, l'école recevrait dès lors 64 périodes d'encadrement.

Dans ce cas la différence entre le nombre de périodes octroyé par le système actuel et celui obtenu suite à la prise en compte de l'effectif moyen des 5 dernières années est de 14 périodes. En d'autres mots, l'établissement reçoit moins de périodes avec le système de lissage qu'avec le système actuel. La situation aurait été inverse si l'évolution de l'effectif avait été la suivante : 45, 40, 38, 35, 30.

## Exemple

**Tableau 20 : Evolution de l'effectif, de l'effectif moyen et du NTPP accordé à un établissement fictif sur une période de 20 ans**

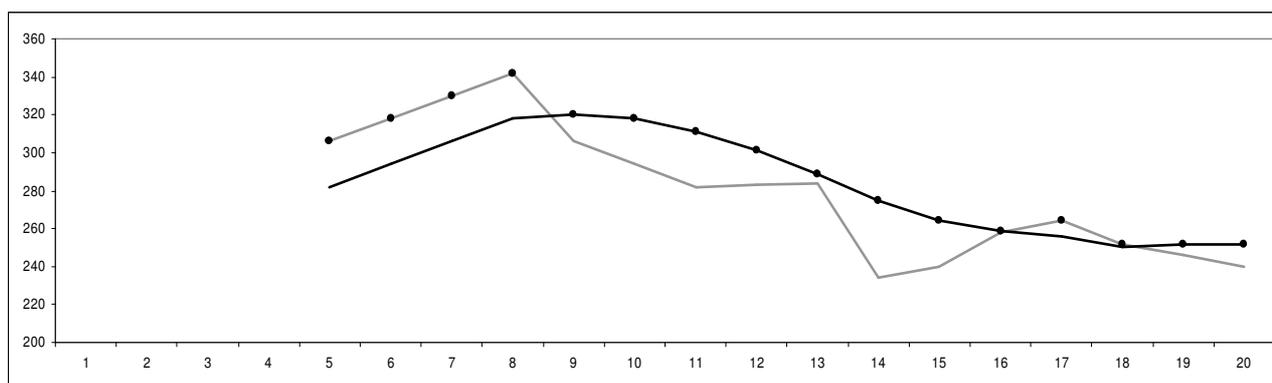
Année	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Effectif	200	210	220	230	240	250	260	270	240	230	220	221	222	180	185	200	205	195	190	185
Effectif moyen sur 5 ans					220	230	240	250	252	250	244	236	226	214	205	201	198	193	195	195
NTPP actuel					306	318	330	342	306	294	282	283	284	234	240	258	264	252	246	240
NTPP lissé					282	294	306	318	320	318	311	301	289	275	264	259	256	250	252	252
NTPP max					306	318	330	342	320	318	311	301	289	275	264	259	264	252	252	252

Le tableau ci-dessus illustre l'évolution de la population dans un établissement sur une période de 20 années. A partir de la cinquième année, le nombre de périodes (calculé sur base de l'effectif de l'année) est indiqué (NTPP actuel). Est également inscrit, le nombre de périodes accordé sur la base de la population moyenne des 5 dernières années (NTPP lissé).

On remarque que pour l'année 5, les valeurs de NTPP actuel et NTPP lissé diffèrent. Cette inégalité s'explique par la différence entre l'effectif de l'année 5 (240) et l'effectif moyen (220).

La dernière ligne du tableau (NTPP max) correspond à la valeur maximale observée entre NTPP actuel et NTPP lissé.

Il est possible de représenter graphiquement le nombre de périodes accordé chaque année à l'établissement comme suit :



**Figure 28: Evolution du NTPP actuel et du NTPP lissé**

La ligne grisée représente l'évolution du NTPP actuel, la ligne noire l'évolution du NTPP lissé et les points noirs les valeurs du NTPP max.

On observe que de l'année 5 à l'année 8, la courbe grise surplombe la courbe noire, c'est-à-dire que les valeurs NTPP actuel sont supérieures aux valeurs NTPP lissé. Dès lors,

l'établissement reçoit moins de périodes avec le système de lissage. Cette situation s'explique par l'augmentation croissante de la population dans l'établissement entre l'année 1 et l'année 8 ; chaque année la valeur de l'effectif moyen est inférieure à l'effectif annuel. Par contre, entre la 9<sup>ème</sup> et la 11<sup>ème</sup> année, la situation est inverse : la population scolaire de l'établissement chute, la ligne grise surplombe la ligne noire et, dès lors, l'établissement reçoit davantage de périodes avec le NTPP lissé.

Au-delà des différences entre NTPP actuel et NTPP lissé, il importe également de calculer pour chaque ligne la somme des NTPP accordée à l'établissement ainsi que la variance.

**Tableau 21 : Comparaison des sommes et variances obtenues à l'aide des différentes techniques**

	Somme	Variance
NTPP actuel	4479	1085
NTPP lissé	4547	646
NTPP max	4653	903

La somme de périodes accordée avec le financement actuel est inférieure à celle octroyée avec le NTPP lissé. Cette dernière étant elle-même logiquement inférieure à la somme des NTPP max. Toutefois, il ne faudrait pas croire que le NTPP lissé engendrerait nécessairement des coûts supérieurs en termes d'encadrement, il faut tenir compte de l'évolution de la population dans les écoles.

Au-delà de la somme totale de périodes, la variance est un second indicateur à prendre en compte, particulièrement par rapport à l'objectif que nous nous sommes assignés. Entre le financement actuel et le financement par lissage, on observe une nette diminution de la variance puisque celle-ci passe de 1085 à 646. Dit autrement, cette diminution de la variance indique que le nombre de périodes accordé à l'établissement varie nettement moins lorsqu'on a recourt au lissage sur 5 années.

### Limite du financement par lissage

Comme précédemment mentionné, lorsque la population de l'établissement est inférieure à 115 élèves, le nombre de périodes est calculé en fonction de tranches de population. Les deux exemples suivants montreront que l'existence de ces tranches peut poser certains problèmes lorsqu'un lissage des effectifs est appliqué.

#### Exemple 1

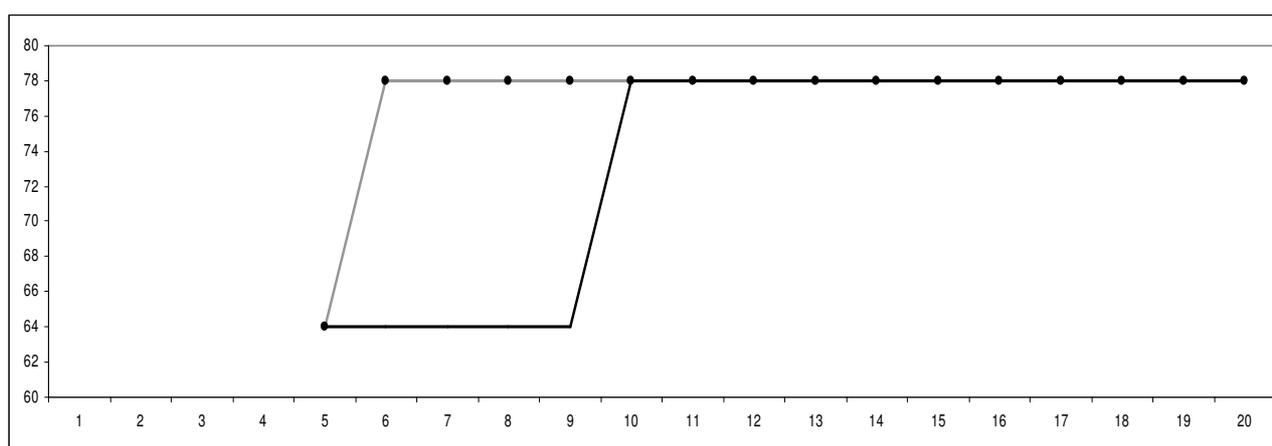
**Tableau 22 : Evolution de l'effectif, de l'effectif moyen et du NTPP accordé à un établissement fictif sur une période de 20 ans**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Effectif	31	31	31	31	31	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
Effectif moyen sur 5 ans					31	33	36	39	42	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
NTPP actuel					64	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
NTPP lissé					64	64	64	64	64	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
NTPP max					64	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

Au niveau de l'évolution de l'effectif, on relève :

- une stabilité de l'effectif durant les 5 premières années (31 étudiants) ;
- une augmentation de 14 élèves la 6<sup>ème</sup> année ;
- une stabilité de l'effectif entre la 7<sup>ème</sup> et la 20<sup>ème</sup> année.

Le graphique ci-dessous met clairement en évidence la différence en termes de nombre de périodes accordé lorsque la formule actuelle (ligne grise) est utilisée ou lorsque l'on pratique un lissage sur 5 années (ligne noire).



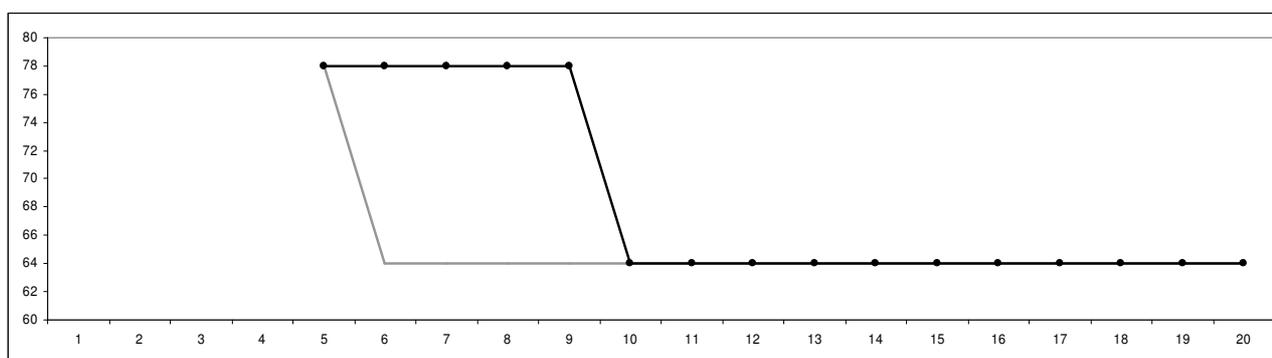
**Figure 29 : Evolution du NTPP actuel et du NTPP lissé**

En appliquant le lissage, pendant 4 années l'établissement reçoit moins de périodes que ce qu'il n'en reçoit avec la formule de calcul actuelle. Il est peu concevable que les établissements scolaires acceptent une telle situation.

### Exemple 2

**Tableau 23 : Evolution de l'effectif, de l'effectif moyen et du NTPP accordé à un établissement fictif sur une période de 20 ans**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Effectif	50	50	50	50	50	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Effectif moyen sur 5 ans					50	48	47	46	45	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
NTPP actuel					78	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
NTPP lissé					78	78	78	78	78	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
NTPP max					78	78	78	78	78	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64



**Figure 30 : Evolution du NTPP actuel et du NTPP lissé**

La situation présentée par ce second exemple est l'inverse de celle présentée dans le premier exemple. A savoir :

- Au niveau de l'effectif : une stabilité de l'effectif pendant 5 années, une diminution de 6 élèves la 6<sup>ème</sup> année et enfin une stabilité de l'effectif entre la 7<sup>ème</sup> et la 20<sup>ème</sup> année.
- Au niveau des NTPP : via le lissage, l'école reçoit pendant 4 années une somme de périodes supérieure.

Cette situation réjouirait certainement les établissements, mais probablement pas les responsables financiers de la Communauté française. Que ce soit dans le premier ou le second exemple, ce sont les tranches de populations définies pour le calcul du nombre de périodes qui posent problème. Face à ce constat, nous avons tenté de faire disparaître les tranches et développé une seconde technique de lissage.

### 3.5.1.2. Lissage sur base de l'effectif moyen de 5 années avec dissolution des tranches

Ce second système de lissage est très proche de la méthode présentée ci-dessus. L'unique différence est la table utilisée pour calculer le nombre de périodes à accorder aux établissements. Dans la première technique de lissage, nous avons utilisé le tableau de l'article 29 du décret portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement (13/07/1998). Comme cela vient d'être montré, recourir à une méthode de lissage pour calculer le nombre de périodes à octroyer aux établissements peut-être problématique pour les établissements dont la population est inférieure à 115 élèves.

Dés lors, dans cette seconde technique de lissage nous avons fait disparaître les tranches de population. Pour ce faire, nous avons placé de nouveaux échelons dans le tableau permettant, sur base de la population scolaire, de connaître le nombre de périodes à allouer aux établissements. Concrètement, pour les écoles de moins de 115 élèves, au lieu d'accorder un nombre de périodes par tranche de population, nous avons mis au point une grille permettant de calculer un nombre de périodes par effectif réel de population (le nombre exact d'élèves dans l'établissement).

Pour illustrer cette transformation de la grille, considérons 23 établissements scolaires dont l'effectif varie de 8 à 30 élèves.

**Tableau 24 : nombre de périodes à octroyer aux établissements primaires sur base de leur population scolaire suite à la dissolution des tranches de population**

Etbl	Effectif	PP actuel	Echelonnage	PP transformé	PP transformé arrondi
1	8	32	$\frac{6}{12} = 0,5$	32	32
2	9			32.5	33
3	10			33	33
4	11			33.5	34
5	12			34	34
6	13			34.5	35
7	14			35	35
8	15			35.5	36
9	16			36	36
10	17			36.5	37
11	18			37	37
12	19			37.5	38
13	20	38	$\frac{14}{6} = 2.333$	38	38
14	21			40.333	40

15	22			42.666	43
16	23			45	45
17	24			47.333	47
18	25			49.666	50
19	26	52	$\frac{12}{5} = 2.4$	52	52
20	27			54.4	54
21	28			56.8	57
22	29			59.2	59
23	30			61.6	62

Avec la grille actuelle, tous les établissements qui comptaient entre 8 et 19 élèves recevaient 32 périodes. Afin de placer de nouveaux échelons sur cette grille, nous avons calculé un échelonnage. Pour connaître la valeur de celui-ci, il faut :

- Calculer la différence en terme de PP entre la tranche X et la tranche X-1 ;
- Calculer la différence entre l'effectif minimum permettant de se situer dans la tranche X et celui permettant de se situer dans la tranche X-1 ;
- Diviser la première différence par la seconde.

Ainsi, dans notre exemple, pour la première tranche de population :

- Le nombre minimum d'élèves à atteindre pour obtenir 38 PP est 20.
- Le nombre minimum d'élèves à atteindre pour obtenir 32 PP est 8.

Dès lors la valeur de l'échelonnage vaut :

$$\frac{38 - 32}{20 - 8} = \frac{6}{12} = 0.5$$

Connaissant la valeur de cet échelonnage, nous pouvons très simplement calculer le nombre de périodes à accorder aux établissements :

- Un établissement de 8 élèves reçoit 32 périodes ;
- Un établissement de 9 élèves reçoit  $32 + (1 * 0.5) = 32.5$  périodes = 33 périodes ;
- Un établissement de 10 élèves reçoit  $32 + (2 * 0.5) = 33$  périodes ;
- Etc.

Le tableau 25 reprend le nombre de périodes à accorder aux écoles sur base du nombre d'élèves lorsque celui-ci est inférieur à 115.

**Tableau 25 : relation l'effectif et le nombre de période professeurs accordé aux établissements**

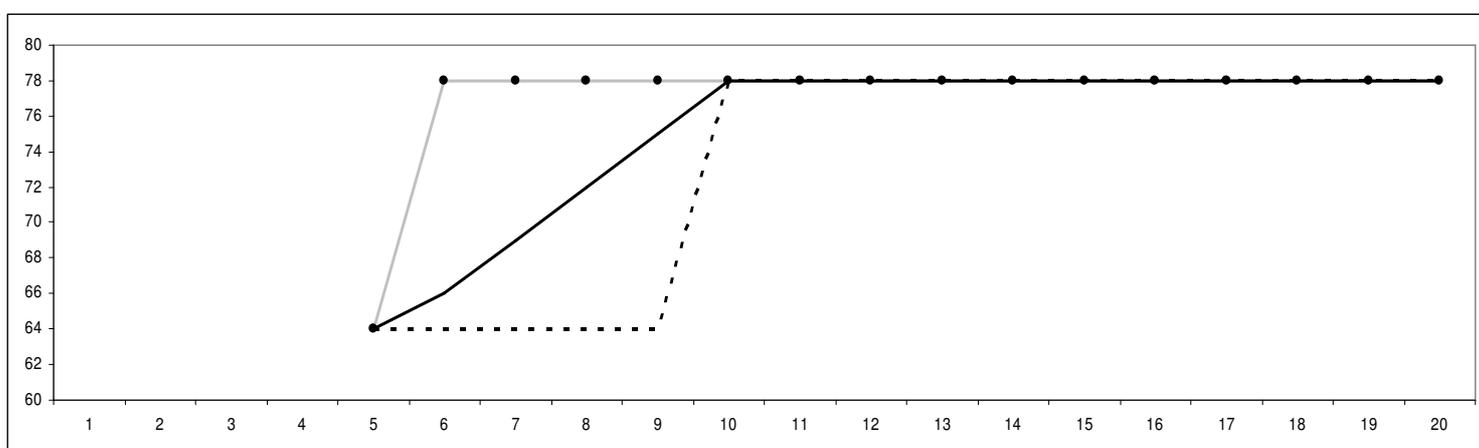
Effectif	PP	Effectif	PP	Effectif	PP	Effectif	PP	Effectif	PP	Effectif	PP
8	32	29	59	50	80	71	100	92	125	113	150
9	33	30	62	51	80	72	104	93	130	114	153
10	33	31	64	52	81	73	104	94	130	115	156
11	34	32	65	53	81	74	105	95	131		
12	34	33	66	54	82	75	105	96	131		
13	35	34	67	55	83	76	105	97	131		
14	35	35	68	56	83	77	106	98	132		
15	36	36	69	57	84	78	106	99	132		
16	36	37	70	58	85	79	107	100	133		
17	37	38	71	59	85	80	107	101	133		
18	37	39	72	60	86	81	108	102	134		
19	38	40	73	61	87	82	109	103	135		
20	38	41	74	62	87	83	109	104	135		
21	40	42	75	63	88	84	110	105	136		
22	43	43	76	64	89	85	111	106	137		
23	45	44	77	65	89	86	111	107	137		
24	47	45	78	66	90	87	112	108	138		
25	50	46	78	67	91	88	113	109	140		
26	52	47	79	68	91	89	113	110	142		
27	54	48	79	69	92	90	114	111	144		
28	57	49	79	70	96	91	119	112	147		

Avant d'analyser l'impact du système de calcul proposé sur la somme totale de périodes accordée à l'ensemble des établissements, étudions l'influence de ce système sur les deux cas problématiques traités précédemment.

## Exemple 1

**Tableau 26 : Evolution de l'effectif, de l'effectif moyen et du NTPP accordé à un établissement fictif sur une période de 20 ans**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Effectif	31	31	31	31	31	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
Effectif moyen sur 5 ans					31	33	36	39	42	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
NTPP actuel					64	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
NTPP lissé					64	66	69	72	75	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
NTPP max					64	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78



**Figure 31 : Evolution du NTPP actuel et du NTPP lissé**

Comme l'illustre le graphique ci-dessus, par rapport au lissage envisagé dans l'exemple 1 (pointillés), le nouveau système (ligne noire) est davantage progressif et ne comporte plus ce qui pourrait être appelé un seuil de coupure. Néanmoins, il faut remarquer qu'il faudra de nouveau 4 années à l'établissement pour obtenir un nombre de périodes égal au NTPP actuel (ligne grise).

## Exemple 2

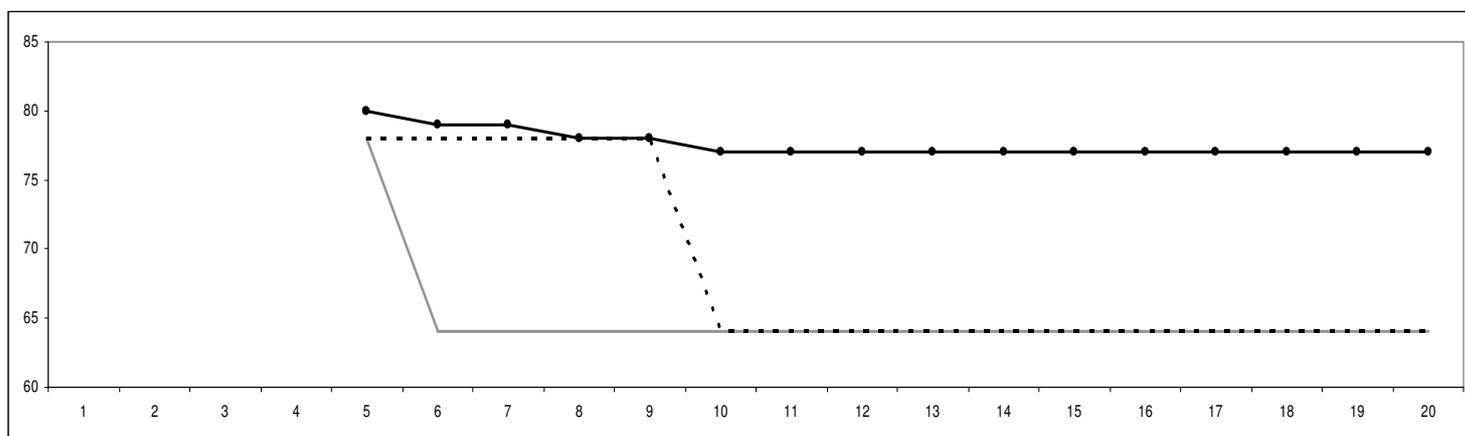
En ce qui concerne le second exemple, on remarque une évolution tout à fait différente. En effet, comme le montrent clairement le tableau et le graphique ci-dessous, on relève :

- Une diminution progressive du nombre de périodes accordé entre la cinquième année et la dixième année ;
- A partir de la dixième année, via la table sans tranche, l'établissement représenté reçoit 77 périodes. Avec le système actuel et le système de lissage avec tranches, le même établissement reçoit seulement 64 périodes. En d'autres termes, avec ce second système de lissage, l'établissement reçoit davantage de périodes. Cet écart

s'explique bien évidemment par les différences qui existent, en termes de nombre de périodes accordé, entre l'ancienne table (avec tranches) et la nouvelle (dissolution des tranches).

**Tableau 27 : Evolution de l'effectif, de l'effectif moyen et du NTPP accordé à un établissement fictif sur une période de 20 ans**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Effectif	50	50	50	50	50	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Effectif moyen sur 5 ans					50	48	47	46	45	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
NTPP actuel					78	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64	64
NTPP lissé					80	79	79	78	78	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77
NTPP max					80	79	79	78	78	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77	77



**Figure 48 : Evolution du NTPP actuel et du NTPP lissé**

Comme évoqué précédemment, recourir à un système de lissage sans tranche aura un impact sur la somme totale de périodes allouée par la Communauté française à l'ensemble des établissements. Dans la partie suivante nous tenterons d'analyser l'importance de cet impact.

### Impact de la dissolution des tranches

Afin d'évaluer l'impact de la dissolution des tranches, nous avons calculé le nombre de périodes qui aurait été accordé à chaque établissement d'enseignement fondamental ordinaire sur la base de sa population au 1<sup>er</sup> janvier 2006. Pour chaque établissement nous avons mesuré la différence entre le nombre de périodes accordé avec le système actuel et celui obtenu via le système sans tranche.

**Tableau 28 : Comparaison du nombre total de périodes octroyé aux établissements selon la méthode utilisée pour le calcul de l'encadrement**

Total PP avec système actuel	564.778
Total PP avec lissage et dissolution des bornes	565.430
Différence de PP entre les deux systèmes	652

Comme l'indique le tableau 28, appliquer le système d'attribution des périodes avec dissolution des tranches à l'ensemble des établissements primaire entraîne une augmentation de 652 périodes.

Il n'est pas de notre compétence de juger si cette augmentation est acceptable, supportable pour le budget de la Communauté française de Belgique.

Toutefois, nous avons tenté de compenser cette augmentation par une modification très légère de la formule permettant de calculer le nombre de périodes à accorder aux établissements fréquentés par plus de 114 élèves.

Pour rappel, cette formule est la suivante :

$$\text{Nombre de périodes} = \text{arrondi inférieur} ((\text{nb élèves} * 1,2) + 18,4)$$

En portant le multiplicateur du nombre d'élèves (1,2) à 1,198 on parvient à compenser l'augmentation de périodes engendrée par la dissolution des tranches. Cette légère diminution du multiplicateur aura un impact sur le nombre de périodes alloué à certains établissements. Celui-ci est synthétisé dans le tableau 29.

**Tableau 29 : Différence en termes de périodes professeurs octroyées aux établissements entre la technique de calcul actuelle et la technique de lissage proposée**

	Nombre
Etablissements qui perdraient 2 périodes	30
Etablissements qui perdraient 1 période	944
Etablissements qui ne perdraient aucune période	549
Etablissements qui gagneraient 1 période	90
Etablissements qui gagneraient 2 périodes	18
Etablissements qui gagneraient 3 périodes	7
Etablissements qui gagneraient 4 périodes	7
Etablissements qui gagneraient 5 périodes	17
Etablissements qui gagneraient 6 périodes	7
Etablissements qui gagneraient 7 périodes	9
Etablissements qui gagneraient 8 périodes	7
Etablissements qui gagneraient 9 périodes	9
Etablissements qui gagneraient 10 périodes	4
Etablissements qui gagneraient 11 périodes	1
Etablissements qui gagneraient 12 périodes	5
Etablissements qui gagneraient 13 périodes	3

### 3.5.1.3. Lissage sur base de l'effectif moyen de 5 années avec dissolution des tranches et limitation des faibles variations

#### Description

Cette troisième méthode de lissage s'inscrit dans la continuité de celles précédemment développées. Dès lors, le calcul du nombre de périodes à accorder aux établissements se réalise sur base de l'effectif moyen de 5 années et la grille utilisée est celle ne comportant plus aucune tranche de population. En plus de ces deux éléments, cette troisième technique de lissage tente de limiter les faibles variations du nombre de périodes octroyé à un établissement entre deux années scolaires successives.

Afin de neutraliser les faibles variations du nombre de périodes accordé à un établissement entre deux années scolaires successives, il est nécessaire de comparer le nombre de périodes octroyé à l'établissement lors de l'année n et lors de l'année n-1.

Dans l'exemple que nous développerons ci-après, la variation référence a été fixée à 5%. Dès lors :

- Si entre deux années scolaires successives, la variation du nombre de périodes accordé à un établissement est inférieure à 5%, le nombre de périodes octroyé à l'établissement est égal à celui de l'année précédente.
- Si entre deux années scolaires successives, la variation du nombre de périodes accordé à un établissement est supérieure ou égale à 5%, le nombre de périodes accordé à l'établissement est identique à celui obtenu avec le lissage sur 5 années et la dissolution des tranches.

#### Exemple 3

**Tableau 30 : Evolution de l'effectif, de l'effectif moyen et du NTPP accordé à un établissement fictif sur une période de 20 ans**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Effectif	120	120	120	120	100	100	105	140	145	125	115	115	120	125	115	115	110	105	100	95
Effectif moyen sur 5 ans					116	112	109	113	118	123	126	128	124	120	118	118	117	114	109	105
NTPP lissé 1					157	147	140	150	160	166	169	172	167	162	160	160	158	153	140	136
Différence avec année n-1					0,17	0,00	0,00	0,33	0,00	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
NTPP lissé 2					157	157	140	150	150	166	169	169	172	167	160	160	160	158	153	136

Dans l'exemple ci-dessus, la cinquième année, l'établissement compte 100 élèves alors que l'année précédente 120 élèves y étaient inscrits. Cette perte de 20 élèves correspond à une

baisse de 17% de l'effectif scolaire par rapport à celui observé lors de la quatrième année. Ce pourcentage étant supérieur à celui de référence (5%), l'établissement reçoit 157 périodes (NTPP lissé 2), c'est-à-dire une somme identique à celle qui lui aurait été octroyée avec le système de lissage et la dissolution des tranches (NTPP lissé 1).

Lors de la dix-septième année, l'établissement enregistre une baisse de son effectif scolaire de 5 élèves, ce qui correspond à une diminution de 4% par rapport à l'effectif scolaire de la seizième année. Ce pourcentage étant inférieur à celui fixé, l'établissement obtient un nombre de périodes identique à celui de la seizième année.

Comme nous l'avons fait pour les exemples 1 et 2, nous devons également nous intéresser à la somme totale de périodes accordées ainsi qu'à la variance observée.

**Tableau 31 : Comparaison des sommes et variances obtenues à l'aide des différentes techniques**

	Somme	Variance
NTPP lissé 1	2497	111
NTPP lissé 2	2524	97

La somme totale de périodes accordée à l'aide de cette troisième méthode de lissage est supérieure à celle qui avait été allouée avec la dissolution des tranches et la prise en compte de l'effectif moyen sur 5 années. Par contre, la variance est quant à elle légèrement inférieure avec cette troisième méthode de lissage.

#### 3.5.1.4. Lissage avec système de banque

Ce troisième système de lissage est plus complexe que les trois premiers présentés. Il y est notamment question d'un indice de prélèvement et d'un indice de compensation. Avant d'expliquer plus en détails le système, on peut résumer son fonctionnement comme suit : lorsqu'entre deux années scolaires successives un établissement obtient davantage de périodes, une partie de ce gain est retenu afin de compenser les potentielles futures pertes de périodes faisant suite à une diminution de l'effectif d'élèves dans l'établissement.

#### Indice de prélèvement et de compensation

L'indice de prélèvement correspond à la proportion de périodes qui est mis en banque lorsqu'entre deux années successives un établissement enregistre une hausse de son effectif scolaire. Ainsi, si entre deux années scolaires successives un établissement obtient 20

périodes supplémentaires et que le taux de prélèvement est de 0.25, l'établissement recevra 15 périodes et les 5 autres périodes seront portées en banque.

L'indice de compensation correspond quant à lui à la proportion de périodes qui est utilisée lorsqu'entre deux années scolaires successives un établissement enregistre une diminution de son effectif scolaire. Ainsi, si entre deux années scolaires successives, un établissement obtient 20 périodes de moins, que le taux de compensation est de 0.5 ET que la banque peut compenser la perte, l'établissement subira une perte de 10 périodes (contre 20 avec le système actuel).

Dans ce système de lissage, la banque est un élément central. Trois évolutions sont possibles :

- Si entre deux années scolaires successives on observe une augmentation du nombre de périodes, le solde de la banque augmente.
- Si entre deux années scolaires successives on observe une stabilité de l'effectif des élèves, le solde de la banque reste inchangé.
- Si entre deux années scolaires successives on observe une diminution du nombre de périodes et que le solde de la banque n'est pas nul, on observe une diminution du solde en banque.

#### Entre compensation totale et compensation impossible

La banque ne peut compenser une perte de périodes que lorsqu'elle en a les moyens, c'est-à-dire lorsque le solde en banque est supérieur à zéro. Trois types de compensation sont possibles : compensation totale, partielle et impossible.

Compensation totale : lorsque le solde de périodes en banque est supérieur au nombre de périodes à compenser.

Compensation partielle : lorsque le solde de la banque est inférieur au nombre de périodes à compenser mais qu'il n'est pas nul. Dans ce cas, la banque compense partiellement la perte de périodes et le solde de périodes en banque est remis à zéro.

Compensation impossible : lorsque le solde de périodes en banque est nul.

Afin de concrétiser ce système de lissage, illustrons-le par un court exemple portant sur trois années scolaires successives.

Taux de prélèvement : 0,5%

Taux de compensation : 0,5%

**Tableau 32 : Evolution de l'effectif, du NTPP, du NTPP placé en banque pour un établissement fictif sur une période de 3 ans**

Années	1	2	3
Effectif	70	75	70
NTPP	92	104	92
Evolution NTPP	-	+12	-12
NTPP prélevé	-	+6	0
NTPP nécessaire pour compensation	-	0	+6
Evolution de la banque	0	+6	0
NTPP accordé	-	+6	+6
NTPP lissé	92	98	98

Entre la première et la deuxième année, on observe une hausse de l'effectif des élèves. Celle-ci entraîne une augmentation de 12 périodes accordées à l'établissement. Cependant, l'indice de prélèvement étant fixé à 0,5, l'augmentation de périodes ne sera pas de 12 mais 6 et les 6 périodes non utilisées seront placées en banque. Dès lors, l'établissement obtiendra 98 périodes pour la seconde année.

Entre la deuxième et la troisième année, l'effectif des élèves de l'établissement décroît de 5 élèves. Cette diminution entraîne une diminution de 12 périodes accordées à l'établissement. Avec le système actuel, l'établissement aurait reçu 92 périodes. Par contre, avec le système de lissage présenté ici, l'établissement reçoit 98 périodes car 6 périodes prélevées la seconde année peuvent venir compenser la perte enregistrée la troisième année (indice de compensation 0,5).

Exemple et analyse

Indice de prélèvement : 0,5

Indice de compensation : 0,5

**Tableau 33 : Evolution de l'effectif, du NTPP, du NTPP placé en banque pour un établissement fictif sur une période de 10 ans**

Années	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Effectif	80	85	90	95	105	100	95	90	75	70
NTPP	106	110	114	130	136	132	130	114	104	92
Banque	0	0	2	4	12	15	13	12	4	0
Différence de NTPP	0	4	4	16	6	-4	-2	-16	-10	-12
NTPP prélevé	0	2	2	8	3	0	0	0	0	0
NTPP à compenser	0	0	0	0	0	2	1	8	5	6
NTPP lissé	106	108	112	122	133	134	131	122	108	92

Durant les cinq premières années, il y a augmentation de l'effectif scolaire. Celle-ci entraîne une élévation du capital de périodes en banque. A partir de la 6<sup>ème</sup> année, l'effectif de l'école diminue constamment jusque la 10<sup>ème</sup> année. La 6<sup>ème</sup>, 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup> année, la perte de périodes engendrée par la diminution de l'effectif d'élèves peut être compensée entièrement par le solde de périodes en banque. La 9<sup>ème</sup> année, le NTPP à compenser étant supérieur au nombre de périodes en banque, la compensation ne peut plus être que partielle. Enfin, la 10<sup>ème</sup> année, une nouvelle diminution de l'effectif associée à un solde de périodes en banque nul conduit à l'impossibilité d'une compensation, même partielle.

Le graphique ci-dessous représente l'évolution du NTPP avec le système actuel (ligne grise) et via le système de lissage par banque (ligne noire).

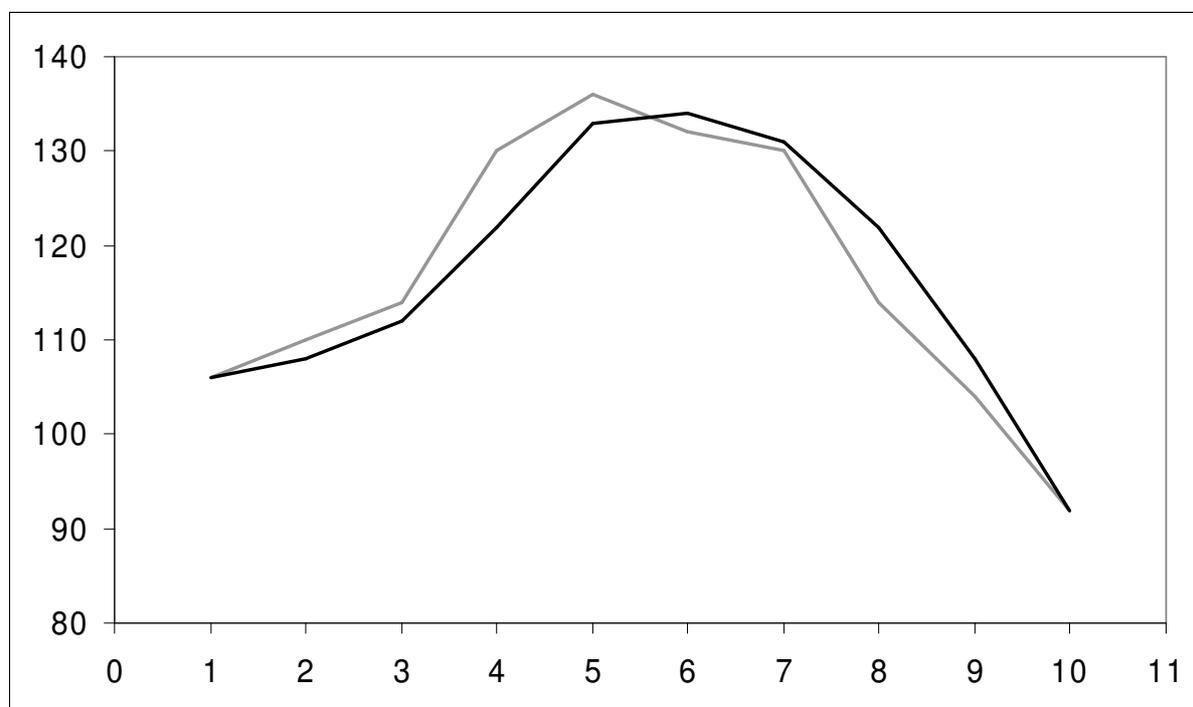


Figure 32 : Evolution du NTPP actuel et du NTPP lissé

Comme nous l'avons réalisé pour chaque exemple, il faut également analyser l'impact de ce troisième type de lissage sur la somme totale de périodes allouée par la Communauté française de Belgique et étudier l'importance de la variance

Via le lissage par banque, la somme totale de périodes accordée à l'ensemble des établissements sera identique à celle obtenue avec le système de financement actuel.

Quant à la variance, dans notre exemple, avec le système actuel elle est de 190,56 contre 188,66 avec le système de banque.

### **3.5.2. Conclusions des simulations de lissage du calcul de l'encadrement**

Les différentes méthodes de lissage développées avaient pour objectif de réduire la variance du nombre de périodes accordé aux établissements d'une année à l'autre afin notamment de lutter contre l'instabilité des équipes éducatives dans les écoles. A chaque fois, nous avons tenté de présenter ces différentes méthodes en détails et les avons illustrées par un exemple. Lorsque nous percevions des limites aux approches présentées, nous les avons également mentionnées et avons tenté de les dépasser.

Les différentes méthodes proposées ont à chaque fois été exemplifiées. Cependant afin d'évaluer l'impact réel de celles-ci tant sur somme totale de périodes à octroyer aux établissements que sur la variance du nombre de périodes accordé, il serait nécessaire de les appliquer à des données réelles.

Qui plus est, les décideurs politiques devront également se prononcer sur le bien fondé de ces méthodes de lissage et fixer certains de leurs paramètres : nombres d'années à prendre en compte pour le lissage des effectifs scolaires, valeurs des indices de prélèvement et de compensation, valeur de l'indice de référence pour la méthode visant à lutter contre les faibles variations.

Par ailleurs, les méthodes de lissage proposées sont sans aucun doute perfectibles et d'autres techniques plus complexes pourraient certainement permettre de lutter contre l'instabilité des effectifs d'encadrement dans les établissements.

## CONCLUSIONS

Dans la première partie, à vocation descriptive, nous avons présenté la situation actuelle du système éducatif de la Communauté française de Belgique sous différents angles : la prégnance du quasi-marché comme mode de régulation, le mode de financement actuel ; et, principalement sur la base des tables de comptage de l'enseignement obligatoire des trois dernières années transmises par l'ETNIC et des résultats aux enquêtes Pisa 2000/2003, un état des lieux des ségrégations en œuvre dans le système éducatif belge francophone.

Sur la base de ce constat, la seconde partie a mis à jour des pistes d'action pour lutter contre les écoles ghettos, au sens défini par le Contrat pour l'Ecole. Les formules de financement ont été explorées, tant du point de vue théorique que pratique, et analysées en regard des objectifs du projet. Une double réflexion quant à la possibilité et aux avantages liés à un lissage du financement sur plusieurs années et à la déclaration préalable des places disponibles dans chaque établissement scolaire a été entreprise.

La troisième partie du rapport expose l'opérationnalisation des formules de financement dans le contexte de la Communauté française de Belgique. Dans un souci d'intelligibilité, cette opérationnalisation débute par la présentation et la justification des indicateurs créés et retenus dans le cadre de cette recherche, notamment à travers la constitution de cartes d'identité des établissements scolaires. Ensuite, grâce à l'outil de simulation mis au point au cours de cette recherche, divers scénarios de financement alternatifs ont été élaborés. Nous avons vu que s'il est possible d'adapter les modes de financement aux caractéristiques des populations scolarisées, il convient d'être prudent dans cette entreprise car cela suppose, malgré la mise à disposition d'un outil puissant, une très bonne connaissance des mécanismes conduisant à la création et au maintien des écoles ghettos.

Un autre aspect important à souligner concerne la disponibilité des données. L'équipe interuniversitaire a recueilli et organisé, avec l'aide d'ETNIC, un vaste ensemble de données exploitables à travers la création d'indicateurs *ad hoc*. Le développement de ces indicateurs est gouverné, nous l'avons souligné, par une bonne connaissance des mécanismes en œuvre dans le domaine des ségrégations et la disponibilité de données fiables, recueillies de manière récurrente. L'une des lacunes importante en cette matière concerne les données liées aux résultats du système. En effet, si le principe qui a sous-tendu la recherche implique de donner plus de moyens à certains établissements accueillant des populations plus défavorisées (socio-économiquement), il convient de s'interroger sur les résultats effectivement produits à l'issue d'une période déterminée. De ce point de vue, il faut bien reconnaître que la Communauté française de Belgique est encore très loin d'un pilotage par les résultats. Dans ce contexte, toute politique volontariste en matière d'égalisation des chances effectives se heurte à

l'incapacité du système à s'assurer d'une évolution plus ou moins favorable dans cette direction. C'est sans doute le défi pour les années à venir.

Il importe également d'insister sur un aspect important de cette étude : un seul angle d'investigation, à savoir, le pôle financier, ne peut constituer la panacée à toutes les difficultés actuellement rencontrées par notre système éducatif. Plus de moyens peut certes contribuer à égaliser les chances de réussite, mais pour quelle utilisation de ces moyens supplémentaires ? Continuer à faire la même chose, en considérant par exemple que ce supplément accordé à certains établissements nous dispense, dans les établissements favorisés, d'accroître la mixité sociale, ce n'est pas le sens du Contrat pour l'Ecole. Par ailleurs, au sein même des classes, quelles pratiques conduiront réellement à démocratiser la réussite ? Cette étude n'en dit rien. Ce n'était pas sa mission. Cela ne signifie pourtant pas que cette préoccupation ne soit pas essentielle, bien au contraire.

La recherche s'inscrit dans le champ de l'aide à la décision politique (Aubert, Demeuse, Derobertmeasure & Friant, à paraître). Celle-ci a consisté, depuis une quinzaine d'années, à mettre en œuvre des changements importants<sup>62</sup>, visant en général à plus d'équité et d'efficacité : l'interdiction de redoubler au premier cycle, la définition des socles de compétences et des compétences terminales, le contrôle du processus de traduction de ces objectifs dans les programmes, la redéfinition du rôle des inspecteurs, le droit de recours accordé aux familles, la création de diverses instances de participation interne dans les établissements scolaires, la normalisation des grilles horaires au premier degré, la codification des normes de renvoi, la mise en place d'une commission de pilotage du système, la création d'épreuves externes d'évaluations non certificative des acquis des élèves, l'intérêt pour la notion de bassins scolaires... et, très récemment (février 2007), un décret précisant les modalités d'inscriptions.

La mise en œuvre de formules généralisées de financement constitue une étape de plus vers une école juste et efficace (Demeuse et al., 2005 ; Crahay, 2000), nos diverses propositions argumentées nécessitent bien sûr la prise en compte de la notion d'efficacité de l'école. Dit autrement, penser à de nouvelles mesures de financement des écoles en évinçant l'évaluation externe, certificative ou non, revient à amputer ce système de l'un de ces principaux garants.

Lors des épreuves internationales (TIMSS et PISA), la Communauté française, en plus d'avoir accusé des scores moyens très peu flatteurs, a également affiché l'image d'un système

---

<sup>62</sup> Notons toutefois que ces différentes mesures ont pris corps dans un système caractérisé par la forte *présence de mécanismes conservateurs maintenant son fonctionnement en dépit des changements et des initiatives légales.* (Delvaux et al., 2005)

éducatif peu équitable. Ces différents coups de sonde, menés par des organismes internationaux, apparaissent comme les seules évaluations externes véritablement standardisées, y compris lors de l'administration et de la correction, de notre système éducatif. Cette difficulté à évaluer sérieusement et de manière récurrente les résultats de l'école peut se comprendre. *« Le souci d'efficacité semble encore bien timide. Il faut bien avouer qu'une période très longue d'austérité a conduit les enseignants à assimiler tout intérêt dans ce domaine à une menace potentielle de restructuration, c'est-à-dire de réduction des moyens ».* (Delvaux et al., 2005). En ce qui concerne les établissements scolaires, il importe de considérer ceux-ci comme de réelles unités, comme le recommandent Ross et Levacic (1999). Ceux-ci doivent être plus que de simples opérateurs, traversés par certaines politiques éducatives. Favoriser le « niveau établissement », c'est favoriser davantage l'autonomie de ceux-ci, ce qui peut constituer un réel outil de « déghettoïsation »... mais, contrairement, à la majorité des systèmes éducatifs des pays industrialisés, les établissements d'enseignement de la Communauté française de Belgique jouissent depuis très longtemps, pour ne pas dire depuis toujours, d'une énorme autonomie. Celle-ci s'est cependant traduite davantage par un abandon ou une impossibilité pour l'autorité publique d'un véritable contrôle du niveau des études, pourtant prescrit par la loi dite « du Pacte scolaire » qui consacrait un financement égal pour tous en échange précisément de cette garantie d'égale qualité. S'*« il importe de trouver le point d'équilibre entre les interventions normatives de l'autorité centrale et l'autonomie à accorder aux instances représentatives »* (Delvaux et al., 2005), il convient de s'assurer d'un véritable service d'enseignement qui garantit à chacun des chances effectives d'égale émancipation sociale.

En guise de conclusion, rappelons que dire « Non aux écoles ghettos », revient inévitablement, à réguler davantage ce qui est aujourd'hui, en grande partie, abandonné aux lois d'un marché dont nous avons pu mesurer les effets désastreux en terme à la fois d'efficacité et d'équité. Il est sans doute beaucoup plus difficile de faire le chemin dans ce sens alors que des systèmes historiquement centralisés recherchent plus d'autonomie pour leurs écoles. Les chantres de la liberté absolue de marché sont sans doute ceux qui imaginent avoir le plus à perdre dans la suppression des écoles ghettos et donc aussi la suppression des écoles forteresses qui permettent de continuer, avec l'argent public, d'éviter les potentielles mauvaises rencontres. La logique qui est proposée ici, à savoir la liaison de la dotation des établissements à leur capacité ou leur volonté d'accueillir des publics plus défavorisés socio-économiquement, constitue une réponse par le marché à la loi du marché. La liberté est préservée, mais la liberté a un prix...

## ***BIBLIOGRAPHIE***

- 185 -

Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uyttendaele, S., & Verdale, N.  
*Etude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*

Aubert, A., Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N. (à paraître). Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 18.

Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif, *Revue française de pédagogie*, 130, 57-71.

Baye, A., Benadusi, L., Bottani, N., Bove, G., Demeuse, M., Garcia de Cortazar, M., Giancola, O., Gorard, S., Hutmacher, W., Matoul, A., Meuret, D., Morlaix, s., Nicaise, J., Ricotta, G., Smith, E., Straeten, M.H., Tiana-Ferrer, A., Vandenberghe, V. (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège: Service de Pédagogie Expérimentale et Théorique de l'Université de Liège.

Baye, A., Demeuse, M., Monseur, C., Goffin, C. (2006). *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des vingt-cinq systèmes éducatifs de l'Union Européenne*. Liège : Rapport remis à la commission européenne.

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

Beckers, J. (1998). Les politiques scolaires de l'égalité des chances et de l'égalité des acquis dans l'enseignement secondaire (après 1945). In Grootaers, D. (Ed.) (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique*. Bruxelles : Éditions du Centre de Recherche et d'Information Sociopolitiques (CRISP).

Beckers, J. (2006). *Enseignants en Communauté française de Belgique. Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck.

Berthelot, J-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : PUF.

Bettencourt, B. (2002). Un cadre conceptuel pour comparer le rôle de l'évaluation des établissements dans la régulation de différents systèmes éducatifs. *Actes du 15ème colloque*

*international de l'ADMEE-Europe et Congrès annuel de la SSRE*, Lausanne : Université de Lausanne.

Blondin, C., Lafontaine, D. (2005). Le profil des filles et des garçons en sciences et en mathématiques. Un éclairage basé sur les enquêtes internationales. In In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

Bollens, J., Van de Velde, V., Cnudde, V., Vanobbergen, B., Vansieleghem, N., Douterlunge, M., Nicaise, I., Verhaeghe, J.P. (1998). *Zorgverbreding in het basis-en secundair onderwijs : een zoektocht naar financieringscriteria*. Leuven, Gent : Hoger Instituut voor de Arbeid – Universiteit Gent (rapport de recherche).

Bosetti, L. (1998). The dark promise of charter schools. *Policy Options*, July-August, 63-67.

Bouchard, P. et St-Amant, J-C. (1996). Le retour aux études: les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 21 (1), 1-17.

Bradley, S. et Taylor, J. (2002). *The reports card on competition in schools*. London : Adam Institute, Departement of Economics.

Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur, *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55.

Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck, Université.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck, Pédagogies en développement.

Delvaux & Joseph (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles*, Louvain : Cerisis-UCL.

Delvaux, B. (2005). Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle. In In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

Delvaux, B., Demeuse, M., & Dupriez, V. (2005). En guise de conclusion : encadrer la liberté. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

Delvaux, B. , & van Zanten, A. (2004). *Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne : les espaces locaux d'interdépendance entre établissements*. Paris : Institut des sciences politiques, Reguleducnetwork.

Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P. & Maroy, C. (2005). *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*. Rapport de recherche accessible à l'adresse : [ftp://ftp.umh.ac.be/pub/ftp\\_inas/bassins](ftp://ftp.umh.ac.be/pub/ftp_inas/bassins) , consulté en décembre 2006.

Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V. & Lafontaine, D. (2005). Les bassins scolaires : une nouvelle forme de régulation intermédiaire et territorialisée en Communauté française de Belgique, les territoires de l'éducation et de la formation. *Construire, coordonner, évaluer l'action publique locale*, Aix-en- Provence.

Demeuse, M. (2002). *Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique*. Liège : Université de Liège (Dissertation doctorale en sciences psychologiques).

Demeuse, M. (2005). La marche vers l'équité en Belgique francophone. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

Demeuse, M., & Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

Demeuse, M., & Delvaux, B. (2004). Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone. *Relief (CEREQ-France)*, 4, 329-338

Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). « Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique ». *Mesure et Evaluation en Education*, 22(2-3), 97-127.

Demeuse, M., Lafontaine, D., & Straeten, M.-H. (2005). Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck.

Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uyttendaele, S., Verdale, n., (2007), *Etude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique*, Bruxelles : Rapport de recherche non publié.

Demeuse, M., Crepin, F., Jehin, M., Matoul, A. (2006). Behind the positive discrimination in French Community of Belgium : central criteria vs. local actions. In L. Moreno Herrera, G. Jones, & J. Rantala. (Eds), *Enacting Equity in Education. Towards a Comparison of Equitable Practices in Different European Local Contexts* (pp. 59-79). Helsinki: Research Center for Social Studies Education, University of Helsinki.

Dias da Graca, P. (1998). *Décentralisation, partenariat et carte scolaire : le cas français*. UNESCO. Paris : Institut international de planification de l'éducation.

Draelants, H. & Maroy, C. (2002). *Changes in régulation modes and social production of inequalities in education systems : a European comparison : analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*. Louvain : GIRSEF

Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2001). Nouvelles formes dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaire. *Revue française de pédagogie*, 131, 173-221.

Dura-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. (2004). Les effets de la composition sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives. *Les cahiers de l'IREDU*, Université de Bourgogne.

Dutercq, Y. & van Zanten, A. (2001). Nouvelles régulations de l'action publique en éducation. Bruxelles : De Boeck/ INRP, 2002.

Eurydice (2000). *Questions clés de l'éducation en Europe. Volume 2 : le financement et la gestion des ressources dans l'enseignement obligatoire. Évolution des politiques nationales.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Friant, N. (2006). *En « rhéto »...mais laquelle ? Enquête sur le prestige des options et des choix d'orientation auprès d'étudiants de dernière année de l'enseignement secondaire de transition.* Mons : Université de Mons (mémoire de licence).

Friedman, M. (1955), *The Role of Government in Education, From Economics and the Public Interest*, ed. Robert A. Solo, Trustees of Rutgers College, New Jersey.

Gerwitz, S., Ball, S., Bowe, R., Buckingham, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education.* Open University, United Kingdom

Gorard, S. (1997). Market forces, choice and diversity in Education : the early impact. *Sociological Research online*, 2 (3).

En ligne: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/3/8.html>

Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28 (6), 545-579.

Grootaers, D. (1998). Cent cinquante ans d'instruction publique, à la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle. In Grootaers, D. (Ed.) (1998). *Histoire de l'enseignement en Belgique.* Bruxelles : Éditions du Centre de Recherche et d'Information Sociopolitiques (CRISP).

Horowitz, J.B. & Spector, L. (2004). Is there a difference between private and public education on college performance. *Economics of Education Review*, 24, 189-195.

Jones, G.A.(2005). Critique du « managérisme » dans les écoles anglaises. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds). *Vers une école juste et efficace. Vingt-six contributions à l'analyse des systèmes d'enseignement et de formation.* Bruxelles: De Boeck.

Kitaev, I. (2001). Privatisation de l'éducation : un débat d'actualité. *Institut International de Planification de l'Education*, 19 (1), 2-5.

Lafontaine, D., Baye, A., Matoul, A., Demeuse, M. & Demonty, I. (2001). *Pisa. Rapport final sur la campagne 2000 (1<sup>er</sup> cycle) en Communauté française de Belgique.* Liège : Université de Liège : Service de pédagogie expérimentale (Rapport non publié).

Litré, F. (2006). *Régulation de l'offre d'enseignement, un outil d'aide à la décision*. Mons : Université de Mons-Hainaut (mémoire d'études approfondies non publié).

Maroy C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 49.

Maroy, C., Remy, J., Van Campenhoudt, L. (1996). La foi et le métier. *Cahiers Internationaux De Sociologie*, 100, 91-124.

Maroy & Demailly (2004). Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe : quelles convergences ? *Recherches sociologiques*, 35 (2), 5-24.

Maroy C. & Dupriez V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.

Monseur, C. & Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation* (pp. 487-517). Bruxelles : De Boeck.

Nir, A.E. (2003). Quasi-Market: The changing context of schooling. *The International Journal of Educational Reform*, 12, 26-39. Document accessible à l'adresse: <http://education.huji.ac.il/adamnir/papers/paper17.pdf> , consulté en août 2006.

Paul, J.J. (2007). *Economie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.

Rey-Debove, J., Rey, A., (2006). *Le Petit Robert de la langue française*.

Ross, K. & Levacic, R. (1999). *Needs-based resource allocation in education*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Ross, K., Denison, I., Lapstun, S. & Talvik, A. (2002). *40 Years planning for change*. Paris: IIEP, UNESCO.

Swanson, A.D., & King, R.A. (1997). *School finance: its economics and politics*. New York: Longman.

Thélot, C. (2003). L'évaluation du système éducatif. Paris : Nathan.

Temple, J. (2001). Effets de l'éducation et du capital social sur la croissance dans les pays de l'OCDE. *Revue économique de l'OCDE*, 33(11), 59-109.

Vandenberghe V. (1998). L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), 65-75.

Vandenberghe, V. (2000a). "Enseignement et iniquité: singularités de la Question en Communauté Wallonie-Bruxelles". *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 8.

Vandenberghe V. (2001a). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement : origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Education et Société*, 8 (2), 111-123

Vandenberghe V. (2001b). *Réguler l'enseignement en Belgique francophone ou comment encadrer notre « vieux » quasi-marché scolaire ?* (Texte présenté à la 79ème semaine du MOC, Charleroi.)

Vandenberghe, V. (2003). *Essai de simulation des effets d'un lissage du calcul du capital périodes dans l'enseignement primaire ordinaire*. Note non publiée (IRES-ECON-UCL). Document accessible à l'adresse :

[http://www2.econ.ucl.ac.be/~sexvdb/Papers/Lissage\\_ens\\_primaires.pdf](http://www2.econ.ucl.ac.be/~sexvdb/Papers/Lissage_ens_primaires.pdf) , consulté en janvier 2007.

Vandenberghe, V., Waltenberg, F., (2002). Etat des lieux de la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie-Bruxelles. Une analyse économique et quantitative. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 15.

Van Zanten, A. (2000). Le local en éducation : autonomie et régulation. *VEI Enjeux*, numéro hors-série, Éducation et politique de la ville, 113-123.

Verhoeven M., Orienne J-F et Dupriez V. (2005). Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 47.

## *Références légales et documents à caractère officiel*

Direction générale de l'Enseignement obligatoire (2004). Circulaire n°00872 du 28 mai 2004.

Direction générale de l'Enseignement obligatoire (2005). Circulaire n°1232 du 21 septembre 2005.

Direction générale de l'Enseignement obligatoire (2005). Circulaire n°1329 du 21 décembre 2005.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (2006). Circulaire n°1360 du 13 février 2006.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (2006). Circulaire n°1366 du 15 février 2006.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (2006). Circulaire n°1371 du 20 février 2006.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (2006) Circulaire n° 1474 du 23 mai 2006.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (2006). Circulaire n°1532 du 3 juillet 2006.

Direction générale de l'enseignement obligatoire (2006). Circulaire n°1554 du 28 juillet 2006.

Exécutif de la Communauté française (1992). *Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française exécutant le décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice (Moniteur : 23 décembre 1992).*

Gouvernement belge (1984). *Arrêté royal du 2 août 1984 portant rationalisation et programmation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire. (Moniteur : 18 août 1984).*

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1992). *Décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice (Moniteur : 13 octobre 1992).*

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1997). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.* (Moniteur : 23 septembre 1997).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1998). *Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives* (Moniteur : 22 août 1998).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (1998). *Décret du 13 juillet 1998 portant organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire et modifiant la réglementation de l'enseignement.* (Moniteur : 28 août 1998).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2001). *Décret du 14 juin 2001 visant à l'insertion des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française.* (Moniteur : 17 juillet 2001).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2001). *Décret du 12 juillet 2001 visant à améliorer les conditions matérielles des établissements de l'enseignement fondamental et secondaire* (Moniteur : 2 août 2001).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2002). *Décret du 27 mars 2002 modifiant le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives et portant diverses mesures modificatives* (Moniteur : 16 avril 2002).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2004). *Décret du 28 avril 2004 relatif à la différenciation du financement des établissements d'enseignement fondamental et secondaire* (Moniteur : 28 juin 2004).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2005a). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 30 septembre 2005 établissant, dans l'enseignement fondamental, la liste des implantations bénéficiaires de discriminations positives, en application de l'article 4, § 4, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives.* (Moniteur : 19 janvier 2006).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2005b). *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 30 septembre 2005 établissant, dans l'enseignement secondaire, la liste des établissements ou implantations bénéficiaires de discriminations positives et des établissements ou implantations prioritaires, en application de l'article 4, § 4, du décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives.* (Moniteur : 19 janvier 2006).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2006). *Décret du 02 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire.* (Moniteur : 23 août 2006).

Gouvernement de la Communauté française de Belgique (2007). *Décret du 28 février 2007 portant diverses mesures visant à réguler les inscriptions et les changements d'écoles dans l'enseignement obligatoire.* Document accessible à l'adresse : <http://www.contrateducation.be/bddcstrateg/documents/fichiers/decretinscriptions.pdf>, consulté en mars 2007.

Loi (1959). *Loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement* (Moniteur : 19 juin 1959).

---

### ***Références URL des bases de données***

*PISA 2000 - PISA 2003 [OCDE]*

[http://pisaweb.acer.edu.au/oced/oced\\_pisa\\_data\\_s1.html](http://pisaweb.acer.edu.au/oced/oced_pisa_data_s1.html)

Annuaire statistique de l'enseignement en Communauté française de Belgique

<http://www.statistiques.cfwb.be>

## *Annexes*

**ANNEXE 1 : Description et utilisation des tables de données reçues**

**Tableau 1. Description des tables de données reçues**

		<b>Janvier 2004</b>	<b>Octobre 2004</b>	<b>Janvier 2005</b>	<b>Octobre 2005</b>	<b>Janvier 2006</b>
<b>Nombre d'élèves présents dans la table de données</b>	Total	859 932	850 0097	863 471	853 329	864 662
	maternel ordinaire	173 761	162 340	175 218	162985	175 337
	primaire ordinaire	303 963	301 058	300 974	300 468	300 225
	secondaire ordinaire	352 424	356 626	349 362	351990	350 325
	enseignement spécialisé	29 784	30 073	23 875	30 195	30 454
<b>Nombre d'établissements</b>	Total	2457	2453	2478	2466	2466
	fondamental	1992	1978	1969	1961	1957
	secondaire	600	614	633	641	633
<b>Nombre d'implantations</b>	Total	4269	4156	4201	4139	4195
	fondamental	3548	3475	3499	3454	3500
	secondaire	947	896	917	902	922

**Tableau 2. Les champs présents dans les tables de données individuelles et leur utilisation dans un but d'état des lieux des ségrégations scolaires**

<b>Champs reçus</b>	<b>Utilisation pour l'état des lieux des ségrégations</b>
Identifiant aléatoire	Permet de déterminer le parcours des élèves sur différentes années
Code Structure	Permet de déterminer le niveau d'études de l'élève, son inscription dans l'enseignement spécialisé ou dans l'enseignement en alternance
Date de Naissance	Est utilisée dans la prise en compte du retard scolaire accumulé par l'élève
Code postal du domicile	Permet d'obtenir des indices de la ségrégation résidentielle et de la zone d'influence des établissements
Pays du domicile	Permet de déterminer, pour un établissement, la proportion d'élèves domiciliés hors de la Belgique
Numéro Fase de l'établissement	Identifie l'établissement fréquenté par l'élève et permet une agrégation des données individuelles au niveau de l'établissement
Numéro Fase de l'implantation	Identifie l'implantation fréquentée par l'élève et permet une agrégation des données individuelles au niveau de l'implantation
Code postal de l'implantation	Est utilisé dans le calcul de l'encadrement. Permet l'état des lieux des ségrégations résidentielles et l'identification de la zone de recrutement des établissements.
Année d'études	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves ainsi que la structure de l'établissement.
Primo-arrivant	Est utilisé dans le calcul de l'encadrement. Est un indice du type de public accueilli par un établissement et des structures spécifiques à mettre en place.
Niveau précédent	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves.

P-E ou ALT précédent	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves.
Année d'études précédente	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves.
Option	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves et la structure de l'établissement.
Type d'enseignement spécialisé	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves et la structure de l'établissement.
Forme d'enseignement spécialisé	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves et la structure de l'établissement.
Langues étrangères	Est utilisé dans le calcul de l'encadrement.
Cours philosophique suivi	Est utilisé dans le calcul de l'encadrement.
Date d'obtention du CEB	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves.
Date d'obtention du CE2D	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves.
Date d'obtention du Certificat de qualification	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves.
Date d'obtention du second certificat de qualification	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves.
Date d'obtention du CESS	Permet de déterminer le parcours scolaire des élèves.
Elève régulier ou libre (subvention)	Est un indice du type de public accueilli par un établissement.
Raison du statut d'élève libre	Est un indice du type de public accueilli par un établissement.
Indice socio économique	Est une mesure du statut socio-économique des élèves fréquentant les établissements.

**ANNEXE 2 : Description des cartes d'identités et code-book des  
fichiers de données**

## 1. Identification

### **Matricule de l'école**

**Nom : matr\_ecos**

Identifiant attribué par l'administration aux établissements dans le cadre de l'attribution des périodes. Ce numéro de matricule représente donc l'entité administrative « établissement ». Au niveau fondamental, une école est définie comme un « *ensemble pédagogique d'enseignement, de niveau maternel et/ou primaire, situé en un ou plusieurs lieux d'implantation, placé sous la direction d'un même directeur d'école qui dirige l'ensemble des implantations tant administrativement que pédagogiquement* ». Au niveau secondaire, un établissement est défini comme « *un ensemble pédagogique d'enseignement de niveau secondaire, situé en un ou plusieurs lieux d'implantation, placé sous la direction d'un même chef d'établissement* »<sup>63</sup>.

## 2. Données générales

### **Niveau**

**Nom : niveau**

Niveau d'études organisé par l'établissement. Les cartes d'identité distinguent les établissements d'enseignement fondamental ordinaire et les établissements d'enseignement secondaire ordinaire.

### **Nombre d'implantations**

**Nom : nimpl**

Nombre d'implantations que compte l'établissement. Au niveau fondamental, une implantation est définie comme un « *bâtiment ou ensemble de bâtiments situés à une seule adresse où l'on dispense de l'enseignement maternel et/ou primaire* ». Au niveau secondaire,

---

<sup>63</sup> Décret du 27 mars 2002

une implantation est définie comme une « *partie d'un établissement secondaire reconnue par le Gouvernement à la demande du pouvoir organisateur et sur proposition du Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire* »<sup>64</sup>

### **Qualification de la structure**

#### **Nom : structure4**

Terme utilisé pour qualifier la structure de l'établissement selon les sections qu'il organise. Trois modalités sont possibles:

« Mixte » : un établissement est qualifié de « mixte » lorsqu'il organise aussi bien les filières de transition (Générale, Technique de Transition et Artistique de Transition) que les filières de qualification (Technique de Qualification, Artistique de Qualification et Professionnelle). Un établissement est « mixte » pour autant qu'il organise au moins une filière de transition ET une filière de qualification.

« Qualification » : un établissement est qualifié de « qualification » lorsqu'il organise uniquement les filières de qualification (Technique de Qualification, Artistique de Qualification et Professionnelle), que ce soit une seule de ces filières ou plusieurs.

« Transition » : un établissement est qualifié de « transition » lorsqu'il organise uniquement les filières de transition (Générale, Technique de Transition et Artistique de Transition), que ce soit une seule de ces filières ou plusieurs.

### **Nombre d'élèves dans l'école**

#### **Nom : pop**

Nombre total d'élèves inscrits dans l'établissement selon la table de comptage de janvier de l'année de référence.

### **Evolution de la population dans l'établissement**

#### **Noms :**

Nombre d'élèves dans l'établissement en 2004 : **pop04**

Nombre d'élèves dans l'établissement en 2005 : **pop**

Nombre d'élèves dans l'établissement en 2006 : **pop06**

<sup>64</sup> Ibidem.

Présentation chronologique du total d'élèves inscrits dans l'établissement selon la table de comptage de janvier de l'année de référence -1, de l'année de référence, et de l'année de référence +1.

### **Indice socio-économique moyen de l'établissement**

#### **Nom : indice**

Moyenne des indices socio-économiques individuels de tous les élèves inscrits dans l'établissement. Cet indice socio-économique moyen est été corrigé selon les modalités du décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives (décret du 30 juin 1998), c'est-à-dire :

- attribution aux élèves primo-arrivants d'une estimation de la moyenne arithmétique des indices des 100 quartiers présentant les indices socio-économiques les plus bas de la région bilingue Bruxelles-Capitale et de la région de langue française ;
- attribution aux élèves dont les données sont manquantes dans la base de données de la moyenne des indices socio-économique de l'implantation fréquentée.

### **Nombre d'élèves par filière et indice socio-économique**

#### **Noms :**

Nombre d'élèves en 1<sup>ère</sup> B : **premb**

Nombre d'élèves en 1<sup>er</sup> degré commun : **degcom**

Nombre d'élèves en Général : **general**

Nombre d'élèves en Technique de transition : **TechTransition**

Nombre d'élèves en Technique de qualification : **TechQualif**

Nombre d'élèves en Professionnel : **Professionnel**

Indice moyen des élèves en 1<sup>ère</sup> B : **indice1B**

Indice moyen des élèves en 1<sup>er</sup> degré : **indiced1c**

Indice moyen des élèves en technique de transition : **indicett**

Indice moyen des élèves en technique de qualification : **indicetq**

Indice moyen des élèves en professionnel : **indicep**

Pour chaque filière organisable, le nombre d'élèves et l'indice socio-économique moyen (tel que défini ci-dessus) est renseigné. Les différentes catégories mutuellement exclusives constituant les « filières » sont les suivantes :

- La première année B
- Le premier degré commun (1<sup>ère</sup> A, 2<sup>ème</sup> C et années complémentaires)
- L'enseignement général (à partir de la troisième année de l'enseignement secondaire, 3<sup>ème</sup> G)
- L'enseignement technique et artistique de transition (à partir de la troisième année de l'enseignement secondaire, 3<sup>ème</sup> TT et AT)
- L'enseignement technique et artistique de qualification (à partir de la troisième année de l'enseignement secondaire, 3<sup>ème</sup> TQ et AQ)
- L'enseignement professionnel (à partir de la deuxième année de l'enseignement secondaire, 2<sup>ème</sup> P)

Les erreurs éventuelles présentes dans les sous-totaux sont dues à l'absence de l'information sur la filière de l'élève dans la table de comptage de l'année de référence.

### **Nombre d'élèves par année d'études et indice socio-économique**

#### **Noms :**

Nombre d'élèves en 1<sup>ère</sup> année : **premiere**

Nombre d'élèves en 2<sup>ème</sup> année : **deuxieme**

Nombre d'élèves en 3<sup>ème</sup> année : **troisieme**

Nombre d'élèves en 4<sup>ème</sup> année : **quatrieme**

Nombre d'élèves en 5<sup>ème</sup> année : **cinquieme**

Nombre d'élèves en 6<sup>ème</sup> année : **sixieme**

Nombre d'élèves en 7<sup>ème</sup> année : **septieme**

Indice moyen des élèves en 1<sup>ère</sup> année : **indice1**

Indice moyen des élèves en 2<sup>ème</sup> année : **indice2**

Indice moyen des élèves en 3<sup>ème</sup> année : **indice3**

Indice moyen des élèves en 4<sup>ème</sup> année : **indice4**

Indice moyen des élèves en 5<sup>ème</sup> année : **indice5**

Indice moyen des élèves en 6<sup>ème</sup> année : **indice6**

Indice moyen des élèves en 7<sup>ème</sup> année : **indice7**

Pour chaque année d'études organisable, le nombre d'élèves et l'indice socio-économique moyen est renseigné. Il s'agit d'une subdivision, par année d'études, du nombre total d'élèves inscrits dans l'établissement.

Les erreurs éventuelles présentes dans les sous-totaux sont dues à l'absence de l'information sur l'année d'études de l'élève dans la table de comptage de l'année de référence.

### ***3. Indicateurs de structure de la population***

#### **Structure de la population (effectif)**

##### **Nom : forme\_bis**

Cet indicateur est calculé à partir des nombres d'élèves dans les premières et dernières années organisées par l'école, selon la formule suivante :  $(5^{\text{ème}} + 6^{\text{ème}}) - (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}}) / (1^{\text{ère}} + 2^{\text{ème}})$ . Il s'agit d'un témoin de l'évolution de l'effectif d'élèves au fur et à mesure des années d'études. Il n'est cependant pas à proprement parler un indicateur de l'évolution d'une population, puisqu'il ne se réfère pas au suivi d'une cohorte.

Une valeur négative de l'indicateur signifie que l'établissement a une forme pyramidale, c'est-à-dire que les élèves quittent cet établissement au fur et à mesure de la scolarité, d'autant plus que la valeur absolue de cet indicateur est élevée.

Une valeur positive de l'indicateur signifie que l'établissement a une forme en pyramide inversée, c'est-à-dire qu'il accueille au fur et à mesure des années d'études les élèves quittant d'autres établissements, en proportion d'autant plus importante que la valeur absolue de l'indicateur est élevée.

#### **Structure de la population (socio-économie)**

##### **Nom : forme2**

Résultat de la soustraction de l'indice socio-économique moyen des élèves inscrits dans la première année d'enseignement organisée par l'établissement du nombre d'élèves inscrits dans la dernière année d'enseignement organisée par l'établissement, à l'exception de la septième année secondaire. Dans l'enseignement secondaire, les cas de figure les plus fréquents sont les suivants :

- SES 6<sup>ème</sup> – SES 1<sup>ère</sup>
- SES 2<sup>ème</sup> – SES 1<sup>ère</sup>
- SES 6<sup>ème</sup> – SES 3<sup>ème</sup>
- SES 6<sup>ème</sup> – SES 5<sup>ème</sup>

#### ***4. Indicateurs de flux d'élèves et de retard scolaire***

##### **Taux\* d'élèves quittant l'établissement et indice socio-économique**

**Noms :**

Taux d'élèves quittant l'établissement : **taux\_depart0405\_0506**

Indice des élèves quittant l'établissement : **ses\_elv\_depart0405\_0506**

Pourcentage d'élèves qui, entre l'année de référence et l'année de référence +1, changent d'établissement. Celui-ci a été obtenu par la comparaison du matricule de l'école fréquentée durant l'année de référence à celui de l'école fréquentée durant l'année de référence +1.

Nous dénommons « taux d'élèves quittant l'établissement » le pourcentage d'élèves quittant l'école pour des raisons « autres » que la fin de la scolarité ou un déménagement du lieu d'habitation.

L'indice socio-économique associé à ce taux est la moyenne des indices socio-économiques individuels de ces étudiants, précisément.

##### **Taux\* d'élèves restant dans l'établissement et indice socio-économique**

**Noms :**

Taux d'élèves restant dans l'établissement : **taux\_reste0405\_0506**

Indice des élèves restant dans l'établissement : **ses\_elv\_reste0405\_0506**

Pourcentage d'élèves qui, entre l'année de référence et l'année de référence +1, restent dans le même établissement. Celui-ci a été obtenu par la comparaison du matricule de l'école fréquentée durant l'année de référence à celui de l'école fréquentée durant l'année de référence +1.

L'indice socio-économique associé à ce taux est la moyenne des indices socio-économiques individuels de ces étudiants, précisément.

### **Retard moyen**

#### **Nom : retardmoyen**

Nombre moyen d'années de retard des élèves dans l'établissement. Le nombre est négatif lorsque les élèves sont en retard, positif lorsqu'ils sont à l'avance. Il constitue la moyenne du nombre d'années de retard accumulé par les élèves inscrits dans l'établissement, où :

Retard = grade – grade théorique, où

Grade=nombre attribué à une année d'études, à partir de la 1ère maternelle

Grade théorique = (année de référence-1) – date de naissance – 2

Le retard moyen indique le nombre moyen d'années de retard accumulé par les élèves au cours de leur scolarité, quel que soit le moment.

### **Taux\* de retard généré par l'établissement et indice socio-économique**

#### **Noms :**

Taux de retard généré par l'établissement : **taux\_retard\_glob0405\_0506**

Indice des élèves en retard générés par l'établissement : **ses\_retard\_glob0405\_0506**

Il s'agit du pourcentage d'élève en situation d'échec (qui entraînera un redoublement) au mois de juin de l'année de référence. Il s'agit donc du taux de retard « généré » durant l'année investiguée et non le pourcentage d'élèves de l'école ayant accumulé un retard scolaire durant leur scolarité.

Celui-ci a été obtenu par une comparaison des niveaux d'études de l'année de référence et de l'année suivante.

L'indice socio-économique associé à ce taux est la moyenne des indices socio-économiques individuels de ces étudiants, précisément.

*Les deux variables suivantes relèvent d'un approfondissement de l'indicateur précédent, à savoir le taux de retard global de l'établissement. Aussi, comme celui-ci, ils s'intéressent au étudiants contraints de redoubler à l'issue de l'année de référence tout en distinguant deux groupes : les étudiants qui « recommencent » (année de référence + 1) leur année scolaire dans le même établissement et les autres, qui changent d'école pour recommencer (année de référence + 1) leur année.*

#### **Taux\* de retard traité par l'établissement et indice socio-économique**

**Noms :**

Taux de retard traité par l'établissement : **taux\_retard\_int0405\_0506**

Indice des élèves en retard générés et traités par l'établissement :  
**ses\_retard\_int0405\_0506**

Pourcentage d'élèves contraints de redoubler à l'issue de l'année de référence et qui recommencent leur année dans la même école.

L'indice socio-économique associé à ce taux est la moyenne des indices socio-économiques individuels de ces étudiants, précisément.

#### **Taux\* de retard externalisé par l'établissement et indice socio-économique**

**Noms :**

Taux de retard externalisé par l'établissement : **taux\_retard\_ext0405\_0506**

Indice des élèves en retard générés par l'établissement et externalisés par l'établissement : **ses\_retard\_ext0405\_0506**

Pourcentage d'élèves contraints de redoubler à l'issue de l'année de référence et qui changent d'école pour recommencer leur année scolaire.

Ce taux ne concerne pas les étudiants contraints de recommencer leur année scolaire et dont le lieu d'habitation change entre l'année de référence et l'année de référence + 1.

L'indice socio-économique associé à ce taux est la moyenne des indices socio-économiques individuels de ces étudiants, précisément.

### **Traitement du retard généré**

**Nom : trait\_retard**

Indicateur de traitement du retard généré, alliant internalisation et externalisation. Il s'agit du rapport entre le taux de retard généré par l'établissement et effectivement traité par l'établissement, et le taux de retard généré par l'établissement mais non traité : **taux\_retard\_int0405\_0506 / taux\_retard\_ext0405\_0506**

Un rapport supérieur à 1 signifie que l'établissement traite plus du retard qu'il génère qu'il n'en exporte. Un rapport inférieur à 1 signifie que l'établissement exporte plus du retard qu'il génère qu'il n'en traite.

### **Taux\* de retard accueilli par l'établissement et indice socio-économique**

**Noms :**

Taux de retard accueilli par l'établissement : **taux\_retard\_accueil0304\_0405**

Indice des élèves en retard accueillis par l'établissement :

**ses\_retard\_acc0405\_0506**

Il s'agit du pourcentage d'élève contraints de redoubler à l'issue de l'année de référence -1 et qui, ne restant pas dans l'école les déclarant en situation d'échec, choisissent l'établissement présenté pour recommencer leur année.

L'indice socio-économique associé à ce taux est la moyenne des indices socio-économiques individuels de ces étudiants, précisément.

### **Taux\* de passage en 1ère B**

**Nom : p1b**

Pour l'enseignement fondamental, il s'agit du pourcentage d'élèves de l'année de référence -1 qui sont entrés en 1ère année B de l'enseignement secondaire à l'année de référence.

*\* Le calcul de ces différents taux a nécessité la manipulation, indispensable, de plusieurs variables issues de deux tables de comptage distinctes. Ainsi, il importait que les données soient présentes et cohérentes dans les différents fichiers évoqués. Dans le cas contraire, la*

*variable n'a pas été calculée. Aussi, la valeur proposée a donc, selon la possibilité de traitement des données nécessaires, été calculée sur une proportion plus ou moins grande de la population de l'école.*

### **ANNEXE 3 : guide d'utilisation du simulateur**

## 1. Introduction

---

Le simulateur NTPP développé permet :

- de calculer le nombre de périodes-professeurs à accorder aux établissements de la Communauté française de Belgique selon les modalités spécifiées dans les différents textes de lois ;
- de pondérer ce calcul en fonction de certains paramètres « écoles » (SES moyen des établissements par exemple)

## 2. Prérequis

---

Afin que le simulateur puisse fonctionner, il est indispensable que :

- le fichier 'XYGraph.dll' se trouve dans le même répertoire que l'exécutable.
- le '.Net Framework 2.0' ou une version compatible soit installée sur l'ordinateur.

Par ailleurs, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire, il est nécessaire de préparer les fichiers Excel suivants :

- Fichier formules reprenant les différentes formules permettant de calculer le nombre de périodes-professeurs à accorder aux établissements.
- Fichier établissements reprenant le nombre d'élèves à prendre en compte dans les différentes étapes du calcul du nombre de périodes-professeurs.
- Fichier indices reprenant les valeurs des différents indices définis afin de pouvoir pondérer le calcul du nombre de périodes-professeurs selon ces différents indices.

Les règles de calcul du nombre de périodes-professeurs à octroyer aux établissements secondaires étant nettement plus complexes, deux fichiers Excel supplémentaires sont nécessaires pour ce niveau d'enseignement :

- Association : reprenant par matricule et par niveau d'études les établissements qui sont associés pour le calcul du NTPP.
- Minima : reprenant pour chaque établissement le minima appliqué aux différentes années d'études.

Il est indispensable que les données soient entrées sous un certain format afin que le simulateur puisse les lire. Après avoir décrit le fonctionnement général du simulateur, une partie sera spécialement consacrée au format des données.

## 3. Les étapes d'une simulation

---

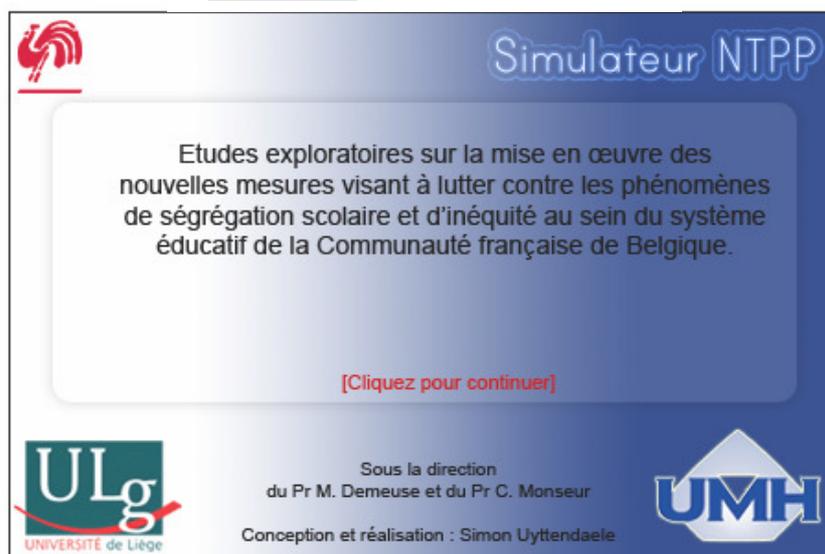
Différents étapes sont nécessaires afin de pouvoir calculer le nombre de périodes-professeurs à octroyer aux établissements scolaires. Cette partie du rapport détaillera le plus précisément possible chacune de ces étapes.

### *Etape 1 : Lancement du simulateur*

---

Le lancement du simulateur s'effectue par un double clic gauche sur le fichier « Simulateur.exe ». A cet instant, la fenêtre de lancement apparaît à l'écran.

#### **Fenêtre 1 :** Fenêtre de lancement

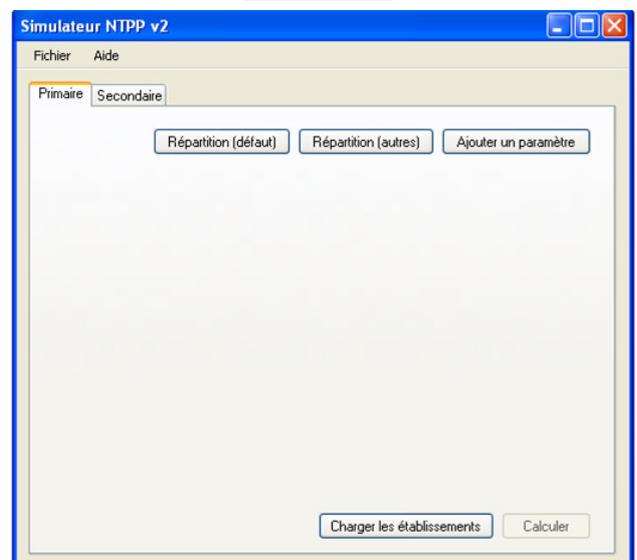


### *Etape 2 : Choix de la simulation*

---

Après avoir cliqué sur la fenêtre de lancement, la fenêtre 2 apparaît à l'écran. C'est à ce stade ci que l'utilisateur doit choisir le niveau d'enseignement sur lequel portera sa simulation, soit l'enseignement primaire, soit l'enseignement secondaire. En fonction de son choix, il cliquera sur l'onglet « Primaire » (choix par défaut) ou sur l'onglet « Secondaire ». Pour la suite de cette présentation, considérons que l'utilisateur opte pour une simulation au niveau de l'enseignement primaire.

#### **Fenêtre 2 :**



### Etape 3 : Charger les établissements

Après avoir choisi de réaliser une simulation au niveau de l'enseignement primaire, l'utilisateur doit tout d'abord charger les établissements. Afin de réaliser cette opération, il doit cliquer sur l'onglet « Charger les établissements », puis charger le fichier « Etablissements.xls » et, enfin, choisir la feuille correspondant aux établissements primaires. Si par erreur, l'utilisateur choisit une autre feuille, un message d'erreur apparaît à l'écran.

#### Fenêtre 3 : Fenêtre d'erreur



### Etape 4 : Définir un paramètre par défaut

Après avoir correctement chargé les établissements, la fenêtre 2 est de nouveau affichée à l'écran. L'étape suivante consiste à définir un paramètre par défaut. Dans cet exemple, le paramètre qui sera fixé par défaut sera celui qui permet d'obtenir le capital-périodes selon la formule actuelle, c'est-à-dire sans aucune pondération en fonction d'un indice.

Afin de réaliser cette étape, l'utilisateur clique sur l'onglet « Ajouter un paramètre ».

La fenêtre 4, fenêtre de paramétrage, apparaît à l'écran.

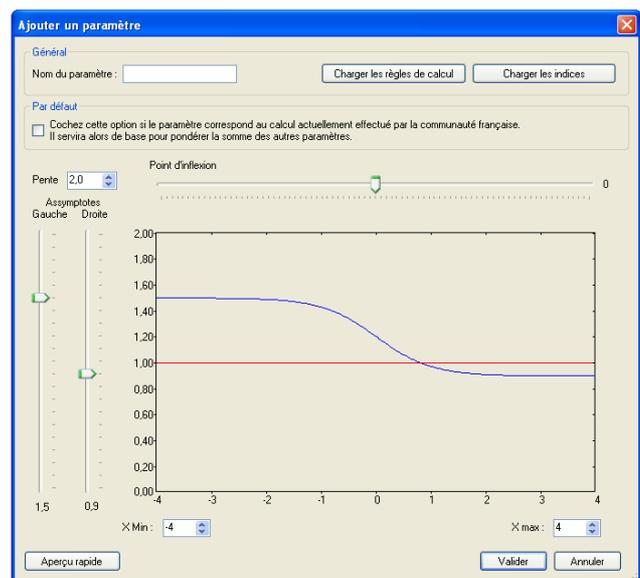
La réalisation de cette étape comporte 4 sous étapes :

1. Dénomination du paramètre.
2. Définir le paramètre comme étant le paramètre par défaut.
3. Charger les règles de calcul.
4. Charger les indices.
5. Fixer les paramètres de la fonction logistique.

#### Dénomination du paramètre

L'utilisateur doit donner un nom au paramètre.

#### Fenêtre 4 : Fenêtre de paramétrage



### Définir le paramètre comme étant le paramètre par défaut

Afin que le paramètre soit défini par défaut, l'utilisateur doit cocher la case située juste en dessous du nom qu'il vient de donner au paramètre.

### Charger les règles de calcul

Afin de charger les règles de calcul permettant d'obtenir le nombre de périodes-professeurs à accorder aux établissements, l'utilisateur clique sur l'onglet « Charger les règles de calcul », puis sélectionne le fichier « Formules.xls » et choisit la feuille correspondant à l'enseignement primaire. Un message d'erreur apparaîtra de nouveau si l'utilisateur ne sélectionne pas la feuille attendue.

### Charger les indices

Lorsque les règles de calcul ont correctement été chargées, la feuille de paramétrage apparaît de nouveau au premier plan. L'utilisateur doit alors charger les indices permettant de pondérer le calcul du nombre de périodes-professeurs à octroyer aux établissements. Pour ce faire, il clique sur l'onglet « Charger les indices », sélectionne le fichier « Indices\_primaire.xls » et choisit la feuille « Défaut ».

### Fixer les paramètres de la fonction logistique

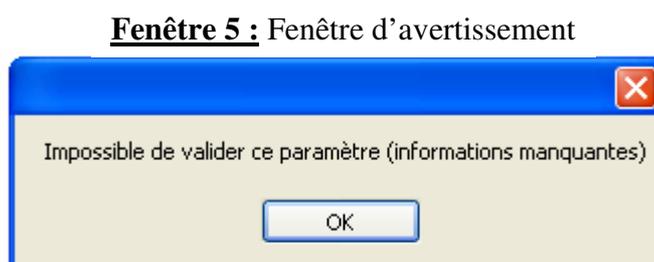
Comme décrit précédemment dans ce rapport, la fonction logistique définie comporte différents paramètres dont la valeur peut être modifiée. Pour rappel, ces paramètres sont les suivants :

- Asymptote gauche ;
- Asymptote droite ;
- Point d'inflexion ;
- Pente ;

Si l'on veut que le paramètre par défaut corresponde au calcul actuel du capital-périodes, il faut :

- Fixer des asymptotes gauche et droite à 1 ;
- Fixer la valeur de la pente et du point d'inflexion à 0 ;

Si l'utilisateur omet de charger les indices ou les règles de calcul, lorsqu'il tentera de valider le paramètre défini, un message lui indiquant que certaines informations sont manquantes apparaîtra à l'écran (fenêtre 5).



A ce stade, l'onglet aperçu rapide est actif mais inutile puisque aucun paramètre n'a encore été défini comme base de comparaison.

### ***Etape 5 : Définir un paramètre autre***

---

Lorsque l'utilisateur a validé son paramètre par défaut, la fenêtre 2 réapparaît au premier plan et l'utilisateur peut ajouter un nouveau paramètre. Afin de réaliser cette cinquième étape, il exécute de nouveau les sous étapes de l'étape 4. Cependant, contrairement à l'étape 4, l'utilisateur :

- Ne coche plus la case permettant de définir le paramètre comme paramètre par défaut (sauf s'il souhaite ajouter un nouveau paramètre par défaut).
- Ne charge plus la feuille « Défaut » dans le fichier « Indices\_primaire.xls » mais sélectionne une autre feuille en fonction de l'indice qu'il souhaite prendre en compte dans le calcul du nombre de périodes-professeurs.
- Attribue aux paramètres de la fonction logistique des valeurs autres que celles fixées à l'étape précédente.
- Peut cliquer sur l'onglet « Aperçu rapide » afin de savoir si les paramètres de la fonction logistique qu'il vient de fixer entraînent une augmentation ou une diminution du budget (par comparaison avec le budget entraîné par les paramètres par défaut).

Cette étape, tout comme l'étape précédente, peut être répétée autant de fois que l'utilisateur souhaite ajouter de nouveaux paramètres à la simulation.

### ***Etape 6 : Répartition des paramètres***

---

Après avoir ajouté l'ensemble des paramètres souhaités, l'utilisateur doit encore leur accorder une pondération. A cette fin, il utilise les onglets « Répartition défaut » et « Répartition autres ». Le premier onglet permet de fixer le poids des différents paramètres définis par défaut, le second onglet concerne quant à lui les paramètres autres.

Dans l'exemple illustré par la fenêtre 6, les deux paramètres (financement et encadrement) ont chacun reçu une

Fenêtre 6 : Répartition des paramètres

Paramètre	Verrou	Pourcentage	Aperçu
Financement	<input type="checkbox"/>	50,00	<div style="width: 50%; background-color: green; border: 1px solid black;"></div>
Encadrement	<input type="checkbox"/>	50,00	<div style="width: 50%; background-color: green; border: 1px solid black;"></div>

pondération de 50%.

Si l'utilisateur souhaite que le pourcentage attribué à un paramètre ne puisse pas varier (lorsque l'utilisateur ajoute de nouveaux paramètres par exemple), il peut cocher la case verrou du paramètre correspondant et ainsi fixer, verrouiller le poids accordé au paramètre.

## *Etape 7 : Calculer*

Lorsque l'utilisateur a correctement réalisé les étapes 1 à 6, il peut cliquer sur l'onglet « calculer » afin de lancer le calcul du nombre de périodes-professeurs à accorder aux établissements en fonction des paramètres qu'il a définis.

## *4. Résultats*

Lorsque le simulateur a achevé ses calculs, les résultats s'affichent dans une nouvelle fenêtre (fenêtre 7)

Fenêtre 7 : Fenêtre de résultats

Résultats						
1	Matricule	Défaut	Brut	Pondéré	SES (brut)	SES (pondéré)
▶	TOTAL	375037	440040	375050	440040	375050
	011200310266	214	283	241	283	241
	011200310662	274	392	334	392	334
	011200310860	134	199	170	199	170
	011200310959	245	355	303	355	303
	011200311157	200	260	222	260	222
	011200311256	200	258	220	258	220
	011200312246	482	530	452	530	452
	011200312543	458	617	526	617	526
	011200313632	393	467	398	467	398
	011200313929	197	226	193	226	193
	011200314028	262	347	296	347	296
	013200330106	194	281	239	281	239
	013200330304	239	347	296	347	296
	013200330403	329	481	410	481	410
	013200330601	516	684	583	684	583
	013200330896	343	464	395	464	395
	013200360194	580	725	618	725	618
	013200301204	108	108	92	108	92
	013200332480	390	505	430	505	430
	013200332975	385	390	332	390	332
	013200333074	217	252	215	252	215
	013200335054	309	423	361	423	361
	011200315018	360	434	370	434	370
	011200810114	224	232	198	232	198
	011200810510	326	320	273	320	273
	011200810609	248	247	211	247	211
	013200830249	275	281	239	281	239
	013234021768	158	144	123	144	123
	011227310118	495	560	477	560	477
	013227330253	366	408	348	408	348
	011204410297	576	680	580	680	580
	011204410594	714	874	745	874	745
	011204410693	344	505	430	505	430
	011204410891	425	512	436	512	436
	011204410990	260	378	322	378	322
	011204411287	251	295	251	295	251

Comment lire le tableau de résultats ?

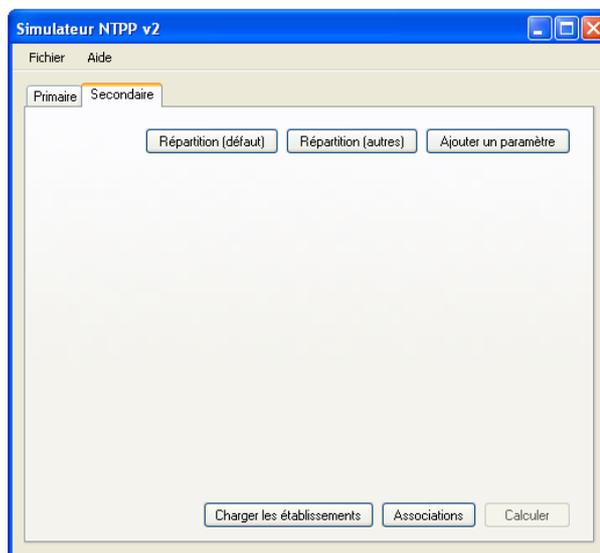
- La première colonne reprend l'ensemble des établissements par matricule.
- La seconde colonne indique le nombre de périodes-professeurs reçu par chaque établissement avec le paramètre défini par défaut.
- La troisième colonne reprend le nombre de périodes-professeurs reçu par chaque établissement avec le (les) paramètre(s) autres.
- La quatrième colonne pondère les résultats de la troisième colonne en multipliant le nombre de périodes-professeurs accordé par le rapport entre la somme totale de périodes-professeurs accordée par défaut et la somme totale de la colonne « Brut ».
- La cinquième et la sixième colonne indiquent l'apport brut et pondéré de chaque paramètre autre. Dans l'exemple, illustré par la fenêtre 7, il n'y avait qu'un seul paramètre autre, le SES. S'il y avait eu plusieurs paramètres autres, deux colonnes supplémentaires (contribution brute et nette) par paramètre auraient été affichées.
- La première ligne du tableau permet de connaître la somme de chacune des colonnes.

## 5. Calcul de l'encadrement dans l'enseignement secondaire

Les étapes mises en œuvre pour le calcul de l'encadrement dans l'enseignement secondaire sont identiques à celles réalisées au niveau de l'enseignement primaire à deux exceptions près : la prise en compte des établissements associés et des minima. En effet, au niveau de l'enseignement secondaire, certains établissements sont associés pour certaines années. Dès lors l'utilisateur doit charger ces établissements associés à partir de l'onglet « Associations ». Après avoir cliqué sur cet onglet, il sélectionne le fichier « Associations.xls » et ouvre la feuille « Secondaire ».

Par ailleurs, lorsque l'utilisateur aura chargé les établissements, le simulateur lui demandera s'il veut ou non charger les minima à appliquer aux établissements. Si ce n'est déjà fait,

Fenêtre 8 :



l'utilisateur doit charger ces minima en sélectionnant le fichier « Minima.xls » et la feuille « Secondaire ».

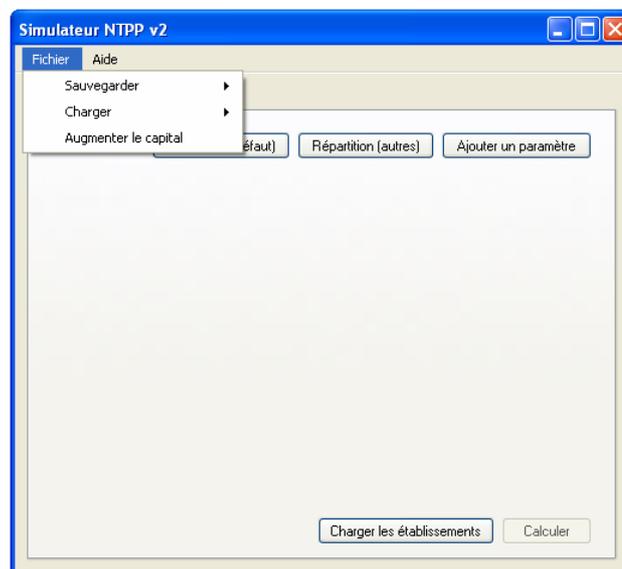
## 6. Autres options du simulateur

---

A partir de la fenêtre 2 (fenêtre de départ de la simulation), il est possible d'accéder à un menu déroulant par un simple clic gauche sur la commande fichier (fenêtre 9). Dans ce menu, les options suivantes sont disponibles

- Sauvegarder ;
- Charger ;
- Augmenter le capital.

Fenêtre 9 : Options accessibles depuis la fenêtre de départ



### 6.1 Sauvegarder

---

Dans le menu déroulant, l'option « Sauvegarder » permet de choisir entre 5 sous options :

- Paramètres pour le primaire ;
- Paramètres pour le secondaire ;
- Résultats pour le primaire ;
- Résultats pour le secondaire ;
- Créer une configuration par défaut.

Paramètres pour le primaire et Paramètres pour le secondaire

Grâce à ces deux sous options, il est possible de sauvegarder les paramètres définis. Après avoir défini les paramètres désirés, l'utilisateur peut les sauvegarder facilement. Lors d'une future utilisation du simulateur, il ne sera pas obligé de reprogrammer les différents paramètres mais pourra les charger automatiquement. Il devra cependant recharger les établissements.

#### Résultats pour le primaire et Résultats pour le secondaire

Les résultats obtenus suite à une simulation peuvent facilement être sauvegardés aux niveaux primaire et secondaire. En effet, une fois les résultats affichés, il suffit à l'utilisateur de cliquer sur l'option « Sauvegarder les résultats pour le primaire » (ou le secondaire) et de nommer le fichier de sauvegarde. Ce fichier au format txt, peut facilement être ouvert avec Microsoft Excel.

#### Créer une configuration par défaut

Après avoir défini les paramètres par défaut, il est possible de les sauvegarder afin qu'ils soient rechargés lors du démarrage suivant de l'application. Attention, il n'est possible de sauvegarder qu'une seule configuration par défaut.

---

### **6.2 Charger**

Dans le menu déroulant, l'option « charger » permet de choisir entre 2 sous options :

- Paramètres pour le primaire ;
- Paramètre pour le secondaire ;

#### Paramètres pour le primaire et Paramètres pour le secondaire

Ces deux sous options permettent de charger les paramètres préalablement sauvegardés.

---

### **6.3 Augmenter le capital**

Lorsque les paramètres par défaut ne reflètent pas le montant effectif en application, il est possible d'augmenter le total du capital de comparaison afin d'ajuster la simulation. Ainsi, si après avoir effectué une première simulation sans augmenter le capital, l'utilisateur décide d'augmenter le capital de 20% par exemple et ne touche pas aux paramètres définis, il pourra évaluer pour chaque établissement l'effet de l'augmentation du capital de base.

---

## **7. Structure des fichiers Excel**

Les différents fichiers Excel construits dans le cadre de cette recherche n'ont pas tous la même structure. Afin que l'utilisateur puisse adapter ces fichiers (suite à un changement de loi par exemple) ou y retrouver certaines informations, la structure de chaque fichier est ici détaillée.

## ***7.1 Etablissements.xls***

---

### Primaire

La première colonne (matricule) contient les matricules de l'ensemble des établissements primaire de la Communauté française de Belgique.

La deuxième colonne (année\_1) contient le nombre d'élèves à prendre en compte dans chaque établissement pour calculer le capital-périodes.

Les autres colonnes (année\_2, année\_3, année\_4, année\_5, année\_6) sont inutiles à ce jour mais doivent être présentes et complétées par des 0. Ces colonnes pourraient se révéler utiles si le calcul du nombre de périodes-professeurs s'effectuait au niveau des cycles et non plus sur l'ensemble de la population d'un établissement.

### Secondaire

La première colonne « matricule » contient l'ensemble des matricules des différents établissements secondaires pris en compte dans les simulations.

La seconde colonne (regleMinima) est inutile à ce jour mais doit être présente et complétée par des « a ».

Les colonnes suivantes (1-1-0 → 28-1-0) correspondent en réalité aux différents cours ou groupes de cours qui se retrouvent dans l'enseignement secondaire. Ainsi la colonne dont le code est 1-1-0 représente les cours composant la formation initiale pour la 1A et la 2C.

La partie « Données du fichier établissement » permettra de traduire l'ensemble des codes utilisés en tête de colonne en nom de cours ou de groupe de cours.

## ***7.2 Indices.xls***

---

### Primaire

La colonne « matricule » contient l'ensemble des matricules des différents établissements primaires.

Les colonnes suivantes, toutes identiques, correspondent aux différentes années de l'enseignement primaire et contiennent la valeur des différents indices (un indice par feuille).

### Secondaire

La colonne « matricule » contient l'ensemble des matricules des différents établissements. Les colonnes suivantes correspondent aux différents cours ou groupes de cours de l'enseignement secondaire et contiennent la valeur des différents indices (un indice par feuille).

### **7.3 Formules.xls**

---

#### Primaire

Les deux premières colonnes correspondent aux tranches inférieures et supérieures de population.

La troisième colonne indique le nombre par lequel il faut multiplier le nombre d'élèves dans le calcul du capital-périodes.

La quatrième colonne comprend le nombre à ajouter au produit obtenu par la multiplication du nombre d'élèves par le nombre repris dans la troisième colonne.

#### Secondaire

Les trois premières colonnes correspondent simplement aux codes utilisés en tête de colonnes dans les fichiers « Etablissements.xls » et « Indices.xls ».

La colonne « stepNumber » indique, pour les différents cours ou groupes de cours, le nombre d'étapes nécessaires pour calculer le NTPP des différents cours ou groupe de cours.

La colonne « steps » comprend, pour les différents cours ou groupes de cours, les différentes tranches de population définies dans les textes de lois relatifs au calcul de l'encadrement dans l'enseignement secondaire.

La colonne « numerator » indique, pour les différents cours ou groupes de cours, le multiplicateur à appliquer en fonction des tranches de population définies dans la colonne « steps ».

La colonne « denominator » indique, pour les différents cours ou groupes de cours, le diviseur à appliquer en fonction des tranches de population définies dans la colonne « steps ».

La colonne « formulaType » indique la règle d'arrondi à appliquer. Un « 0 » indique qu'aucune règle autre que celle définie dans le programme du simulateur n'est d'application.

Un « 1 » signifie que l'arrondi se fait en fin de calcul.

La colonne « hours » est inutile à ce jour mais doit être présente et complétée par des 0.

### **7.4 Minimas.xls**

---

La colonne « matricule » reprend l'ensemble des matricules des différents établissements.

Les colonnes suivantes reprennent par année (sans distinction des cours ou bloc de cours), les minima à appliquer à chaque établissement.

### ***7.5 Associations.xls***

---

La première colonne indique le matricule des écoles principales et la seconde celui des écoles secondaires. Dans la version actuelle du simulateur, la dissociation n'est pas encore réalisée. Le total du nombre de périodes-professeurs octroyé aux établissements associés est donc (pour les années associées) reporté à l'établissement principal.

La troisième colonne indique l'année pour laquelle les établissements mentionnés dans les deux premières colonnes sont associés.

## ***8. Format des données dans les différents fichiers Excel***

---

Afin que le simulateur puisse lire les différentes données contenues dans les fichiers Excel, il est impératif que celles-ci soient introduites sous un format précis.

### ***8.1 Etablissements.xls***

---

Les données comprises sur la première ligne ainsi que les matricules des établissements et les règles de minima pour le niveau secondaire doivent être encodés au format « texte ». Le reste des données doit quant à lui être encodé au format « nombre » sans décimale.

### ***8.2 Indices.xls***

---

Les données comprises sur la première ligne ainsi que les matricules des établissements doivent être encodées au format « texte ». Le reste des données doit quant à lui être encodé au format « standard ».

### ***8.3 Formules.xls***

---

Les données sur la première ligne doivent être encodées au format « texte », les données des deux premières colonnes au format « nombre » sans décimale et les données des deux dernières colonnes au format « nombre » avec une décimale.

En ce qui concerne la feuille relative à l'enseignement secondaire, l'ensemble des données doit être encodé au format « standard ».

## 8.4 Minimas.xls

---

Les données comprises sur la première ligne ainsi que les matricules des établissements doivent être encodés au format « texte ». Le reste des données doit quant à lui être encodé au format « nombre » sans décimale.

## 8.5 Associations.xls

---

Les données reprises sur la première ligne ainsi que les matricules des différents établissements associés doivent être encodés au format « texte ». Les données relatives aux années associées sont quant à elles encodées au format « nombre » sans décimale.

### 9. *Correspondance entre code des cours ou groupe de cours au niveau secondaire et titre des cours ou groupe de cours*

---

Le tableau ci-dessous permet de savoir à quel cours ou groupe de cours correspondent les différents codes utilisés dans les feuilles Excel.

Code	Année degré	Titre du cours ou groupe de cours
1-1-0	1A 2C	Formation commune
1-2-0		Langues modernes 4h
1-3-0		Formation optionnelle
1-4-0		Supplément
2-1-0	1B	Formation commune
3-1-0	2P	Formation commune
3-2-0		Supplément
4-1-0	D2 G/TT	Formation commune
4-2-0		Langues modernes 4h
4-3-0		FO - labo
4-4-0		FO - cours
4-5-0		FO - OBG technologique
4-6-0		FO - OBG économique
4-7-0		FO - complément
5-1-0	D3 G/TT	Formation commune

5-2-0		Langues modernes 4h
5-3-0		FO - labo
5-4-0		FO - cours
5-5-0		FO - OBG technologique
5-6-0		FO - OBG économique
5-7-0		FO - complément
6-1-0	D2 TQ	Formation commune
6-2-0		FO - obg calcul séparé
6-3-0		FO - autres cours
7-1-0	D3 TQ	Formation commune
7-2-0		FO - obg calcul séparé
7-3-0		FO - autres cours
8-1-0	D2 P	Formation commune
8-2-0		FO - obg calcul séparé
8-3-0		FO - autres cours
9-1-0	D3 P	Formation commune
9-2-0		FO - obg calcul séparé
9-3-0		FO - autres cours
10-1-0	7 G	Formation commune
11-1-0	7 TQ	Formation commune
12-1-0	7A+B P	Formation commune
13-1-0	7C P	Formation commune
14-1-0	1+2G/T	Formation commune
15-1-0	1+2 P	Formation commune
16-1-0	3+4 G	Formation commune
16-2-0		Langues modernes 4h
16-3-0		FO - labo
16-4-0		FO - cours
16-5-0		FO - complément
17-1-0	5+6 G	Formation commune
17-2-0		Langues modernes 4h
17-3-0		FO - labo
17-4-0		FO - cours
17-5-0		FO - complément
18-1-0	3+4 T	Formation commune
19-1-0	5+6 T	Formation commune
20-1-0	3+4 P	Formation commune

21-1-0	5+6 P	Formation commune
22-1-0	7 G	Formation commune
23-1-0	7 T	Formation commune
24-1-0	7A+B P	Formation commune
25-1-0	7C P	Formation commune
26-1-0	1A 2C	Formation commune
26-2-0		Langues modernes 4h
26-3-0		Formation optionnelle
26-4-0		Supplément
27-1-0	EPSC	Non pris en compte
28-1-0	EPSC	Non pris en compte
28-2-0		
28-3-0		

## **10. Données du fichier établissement**

---

### Primaire

Au niveau de l'enseignement primaire, pour chaque établissement il est indispensable de connaître le nombre d'élèves à prendre en compte pour le calcul du capital-périodes et de reporter ce nombre dans la deuxième colonne de la feuille « Primaire » du fichier « Etablissement.xls ».

### Secondaire

Au niveau de l'enseignement secondaire, en fonction des cours la donnée source peut-être :

- le nombre d'élèves inscrit au cours en question.
- Un nombre de périodes-élèves.
- Un nombre de périodes-élèves diminué de la somme des périodes-élèves attribuées précédemment (périodes-élèves ajusté)

Le tableau ci-dessous indique pour chaque cours de l'enseignement secondaire, la donnée source à introduire dans le fichier Excel.

Code	Titre du cours ou groupe de cours	Données sources
1-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
1-2-0	Langues modernes 4h	Nombre d'élèves
1-3-0	Formation optionnelle	Nombre d'élèves
1-4-0	Supplément	Nombre d'élèves
2-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
3-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves

3-2-0	Supplément	Nombre d'élèves
4-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
4-2-0	Langues modernes 4h	Nombre d'élèves
4-3-0	FO - labo	Périodes-élèves
4-4-0	FO - cours	Périodes-élèves
4-5-0	FO - OBG technologique	Périodes-élèves
4-6-0	FO - OBG économique	Périodes-élèves
4-7-0	FO - complément	Périodes-élèves ajusté
5-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
5-2-0	Langues modernes 4h	Nombre d'élèves
5-3-0	FO - labo	Périodes-élèves
5-4-0	FO - cours	Périodes-élèves
5-5-0	FO - OBG technologique	Périodes-élèves
5-6-0	FO - OBG économique	Périodes-élèves
5-7-0	FO - complément	Périodes-élèves ajusté
6-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
6-2-0	FO - obg calcul séparé	Nombre d'élèves
6-3-0	FO - autres cours	Périodes-élèves ajusté
7-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
7-2-0	FO - obg calcul séparé	Nombre d'élèves
7-3-0	FO - autres cours	Périodes-élèves ajusté
8-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
8-2-0	FO - obg calcul séparé	Périodes-élèves
8-3-0	FO - autres cours	Périodes-élèves ajusté
9-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
9-2-0	FO - obg calcul séparé	Périodes-élèves
9-3-0	FO - autres cours	Périodes-élèves ajusté
10-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
11-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
12-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
13-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
14-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
15-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
16-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
16-2-0	Langues modernes 4h	Nombre d'élèves
16-3-0	FO - labo	Périodes-élèves
16-4-0	FO - cours	Périodes-élèves

16-5-0	FO - complément	Périodes-élèves ajusté
17-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
17-2-0	Langues modernes 4h	Nombre d'élèves
17-3-0	FO - labo	Périodes-élèves
17-4-0	FO - cours	Périodes-élèves
17-5-0	FO - complément	Périodes-élèves ajusté
18-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
19-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
20-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
21-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
22-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
23-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
24-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
25-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
26-1-0	Formation commune	Nombre d'élèves
26-2-0	Langues modernes 4h	Nombre d'élèves
26-3-0	Formation optionnelle	Nombre d'élèves
26-4-0	Supplément	Nombre d'élèves
27-1-0	Non pris en compte	
28-1-0		
28-2-0		
28-3-0		