



HAL
open science

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

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

► To cite this version:

Marc Demeuse, Antoine Derobertmeasure, Nathanaël Friant, Thomas Herremans, Christian Monseur, et al.. Etude exploratoire sur la mise en oeuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inégalité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique. 2007. hal-00408598

HAL Id: hal-00408598

<https://hal.science/hal-00408598>

Preprint submitted on 31 Jul 2009

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

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



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 final de recherche

Mars 2007

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

Table des matières

<i>Introduction</i>	- 6 -
<i>PARTIE 1 : ETAT DES LIEUX</i>	- 14 -
<i>Chapitre 1 : La fonction de régulation des « quasi-marchés » scolaires</i>	- 15 -
1.1. Avant-propos	- 16 -
1.2. Des valeurs du système éducatif	- 17 -
1.3. Définition de la fonction de régulation d'un quasi-marché termes clefs	- 19 -
1.4. Evolution des modes de régulation	- 24 -
1.5. Evolution de la question du «quasi-marché de l'éducation » en Communauté française de Belgique	- 27 -
1.6. Incidence de ce mode de régulation	- 32 -
<i>Chapitre 2 : Le financement actuel des établissements scolaires en Belgique francophone</i>	- 35 -
2.1. Introduction au chapitre	- 36 -
2.2. Les quatre composantes des modes de financement des établissements	- 36 -
2.3. Les dotations de fonctionnement	- 38 -
2.4. Le calcul de l'encadrement	- 39 -
2.5. Des ajouts hétérogènes à la formule : la composante 3 (SEN)	- 48 -
2.6. En résumé : les quatre composantes au sein du mode de financement des établissements en Communauté française de Belgique	- 55 -
<i>Chapitre 3 : - Etat des lieux des ségrégations scolaires en œuvre dans le système éducatif de la Communauté française</i>	- 56 -
3.1. À propos de l'indice socio-économique	- 60 -
3.1. Des ségrégations liées aux caractéristiques individuelles...	- 61 -
3.2. ... Mais aussi des ségrégations académiques et/ou scolaires	- 64 -
<i>PARTIE 2 : PISTES D'ACTION POUR LUTTER CONTRE LES ECOLES GHETTOS</i>	- 92 -
2.1. Les formules de financement pour lutter contre les écoles ghettos	- 93 -
2.2 - Le lissage du calcul des financements pour une période pluriannuelle	- 103 -
2.3. La gestion des populations scolaires	- 107 -

3^{ème} PARTIE :	- 125 -
OPERATIONNALISATION ET SIMULATIONS DANS LE CADRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF BELGE FRANCOPHONE	- 125 -
Chapitre 1: Formules de financement et indicateurs	- 126 -
1.1. L'application des formules de financement au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique	- 127 -
Chapitre 2 : un simulateur pour aider à prendre des décisions politiques	- 136 -
2.1. Introduction	- 137 -
2.2. La logique de la pondération du simulateur	- 139 -
Chapitre 3 : Simulations	- 144 -
3.2. Le lissage du calcul de l'encadrement : simulations	- 146 -
CONCLUSIONS	- 164 -
Bibliographie	- 168 -
Articles et documents scientifiques	- 169 -
Références légales et documents à caractère officiel	- 176 -
Références URL des bases de données	- 179 -

Introduction

Le Contrat pour l'école a défini un ensemble de dix priorités. Par le biais de la priorité 9, le pouvoir politique entend mettre sur pied un réel moyen de lutte contre le phénomène d' «écoles ghettos ». Pour ce faire, 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 de travail, la question de l'hétérogénéité, de la mixité du public scolaire apparaît comme une préoccupation consubstantielle de la réflexion menée par l'équipe interuniversitaire. De manière générale, la conception de l'hétérogénéité, en fonction de différents pays, se situe sur un continuum conceptuel 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 « *une richesse naturelle* » (Demeuse et Monseur, 2001). A ces conceptions s'adjoignent, tantôt une organisation scolaire qui réduit l'hétérogénéité au sein des groupes classes, tantôt 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 et Ball, 2003 ; Grisay, 2006) par le nombre de places disponibles, l'attraction de certains « types » d'élèves, la sélection à l'entrée (Delvaux et Van Zanten, 2004)... il semble judicieux d'étayer la politique d'hétérogénéisation des publics scolaires. Cette démonstration se décline en trois axes : une volonté politique, une démonstration scientifique et un principe éthique.

Sans prétendre à l'exhaustivité, un parcours de différents textes politiques peut illustrer quelques étapes clefs de la politique gouvernementale en termes de promotion du « métissage » des publics scolaires.

En 1995, par le décret relatif à la promotion d'une « **Ecole de la réussite** », la Communauté française a mis 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* ». Cette opposition à la pratique 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 vers l'hétérogénéisation du public scolaire.

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 ». Cet exergue d'une pratique enseignante traitant des différences au sein de la classe 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.

Du décret « Missions », illustré par une politique volontariste à un niveau « micro », à savoir, l'encouragement à certaines pratiques de classe, le passage au **Contrat pour l'École** (2005) se marque par un angle d'approche « macro » de la problématique de l'hétérogénéité.

Aussi, parmi un constat intitulé « Les 4 problèmes majeurs de notre enseignement » figure le problème de la ségrégation entraînant des situations jugées inacceptables par la ministre en charge de l'enseignement : « *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* », au-delà d'admettre que « *la mixité sociale à l'école n'a guère progressé ... les regroupements des élèves, qu'ils soient choisis ou subis, s'opèrent selon le niveau, l'aisance sociale ou l'appétence culturelle* » encourage la mixité sociale et culturelle au nom d'une école qui se définit comme un lieu de vie où l'on apprend « en société », où l'on « fait » la société.

L'objectif 5 proposant de « *mettre sur pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif* » entend lutter contre le phénomène de relégation, de toboggan entre les différentes filières d'enseignement. En proposant « *une réelle égalité entre les filières* », la Communauté française pose un autre jalon d'une politique de mixité sociale. En effet, si les différences entre filières tendent à être réduites, les populations étudiantes fréquentant ces filières seront également amenées à changer. Ce changement, dans le contexte de la Communauté française, sera celui d'une plus grande diversité sociale au sein des différentes filières d'enseignement.

Sans nulle équivoque, la priorité 9 « *Non aux écoles ghettos* », porte d'entrée de ce travail interuniversitaire, défend la thèse de la mixité scolaire. Ainsi, en arguant que « *la société ne gagne rien à regrouper les élèves sur base de leur origine socio-économique* », elle illustre clairement la volonté gouvernementale de combattre les ségrégations liées à l'indice socio-économique.

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 à la pratique de remédiation et à la gestion de groupes hétérogènes, la volonté de faire de la mixité des classes, une réalité tout aussi répandue que gérée efficacement.

D'un strict point de vue de l'organisation de l'enseignement, des mesures gouvernementales visent également à favoriser le « vivre ensemble ». Ainsi, au niveau de l'enseignement secondaire, la loi stipule (chapitre II, article 2, paragraphe 2) que « *l'enseignement secondaire de plein exercice est commun à tous les élèves pour les deux premières années* ». Ainsi, au-delà de s'assurer de la transmission d'une base commune de compétences, cette organisation permet également, jusqu'à l'âge théorique de 14 ans, de regrouper, dans un espace commun, des élèves d'horizons et de futurs différents.

Au-delà de répondre à une volonté politique, le souci de l'hétérogénéité scolaire se justifie également sur la base d'une argumentation scientifique.

Du controversé « rapport Coleman », réalisé durant les années 60, qui concluait en 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, la préoccupation actuelle est de s'interroger sur la potentialité de l'école à être « juste et efficace » (Demeuse et al., 2005 ; Crahay 2000).

Indéniablement, les étudiants, jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage. Ce constat, désigné par le concept d'« effet de pair », se définit de la sorte : « *il s'agit de 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).

Dès lors, il faudrait, idéalement, favoriser le mélange, la déségrégation (Vandenberghe, 1998) ce qui constituerait un bien collectif (Duru-Bellat & Meuret, 2001). Pour y parvenir, il conviendrait,

cependant, de s'assurer un contrôle sur les effets de pairs (remplacement d'un élève faible par un élève plus fort) tout en limitant la détérioration produite par la démarche inverse.

Cette philosophie est également reprise dans le concept de *neverstreaming* (non-ségrégation en français), largement développé par Slavin, et conçu comme un moyen d'atteindre le *Success for All* (Demeuse & Denooz, 2001).

Beaucoup de recherches ont étudié l'effet de la composition du public scolaire et bien que notre recherche s'intéresse pleinement au niveau «école», il apparaît inconcevable de ne pas porter le thème de la mixité des publics scolaires au niveau minimal de regroupement des élèves : la classe.

Cette articulation à deux niveaux s'avère importante : une école accueillant des populations scolaires hétérogènes peut, cependant, engendrer des ségrégations *intra muros* par une constitution de classes homogènes. Cette ségrégation «interne», conduisant à la création de classes ghettos, répond souvent aux logiques de concurrence entre écoles, elle-même couplée à une pression parentale sur les chefs d'établissement (Van Zanten, 2001 ; Reay, 1998 cité par Dupriez et Draelants, 2003).

Ce lien, ce basculement entre école/classe ghetto est illustré par le fait suivant : « *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), 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, Andrienne, Fagnant, 1998)

Cette réalité renvoie à l'interrogation, divisant encore beaucoup de penseurs et de praticiens (Dupriez & Draelants, 2003), au sujet de la composition des classes : hétérogène versus homogène.

La classe homogène, ou classe de niveau, se caractérise par le niveau scolaire relativement proche des étudiants réunis dans le groupe. L'idée de base défendue est qu'une telle réunion d'étudiants permettrait d'offrir une instruction plus efficace (Dupriez & Draelants, 2003). En effet, 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 pour un système, comme une volonté explicite visant à favoriser les pôles d'efficacité et de productivité (Dupriez et Draelants, 2003).

Certains griefs peuvent être formulés à l'encontre d'une telle conception du regroupement des élèves. Tout d'abord, au point de vue de la pratique enseignante, il a été 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...* » (Van Zanten et Ball, 2003). Grisay (2006) soulève d'ailleurs le côté paradoxal de cette réalité, en totale opposition avec le principe d'équité de l'éducation. Ensuite, au-delà de ne pas valoriser le concept de la 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* » (Burstein, 1993 cité par Demeuse et al. 2001). Finalement, en termes d'efficacité, Dupriez et Vandenberghe (2004) prouvent 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 pair, comporte un intérêt très grand pour les plus faibles tandis que les meilleurs ne sont que très peu freinés (Duru-Bellat, 2006 ; Demeuse & Monseur, 2001)

Finalement, en addition de notre propos politique et scientifique justifiant l'hétérogénéité des classes, 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.

En effet, cette problématique 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 ?...

Aussi, dans le cadre d'une réponse négative au phénomène des écoles ghettos, nous prenons l'option de défendre la conception d'une école favorisant la rencontre de l'altérité, 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* ». (Grollet, 2005)

Cette conception de l'École 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). Il s'agit dès lors de lutter contre l'uniformisation des profils étudiants et de rester soucieux de la réalité suivante : *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, fidèlement au déroulement suivi durant notre propos, il semble judicieux de penser que *« 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 théorique, l'équipe interuniversitaire, sur 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.

Aussi, après la présentation d'un état des lieux du système de la Communauté française en termes de ségrégation, les chercheurs proposeront la création, en tant qu'outils de pilotage, et sur la base d'indicateurs pertinents, d'une « carte d'identité » de chaque établissement scolaire.

Une présentation du financement des établissements scolaires en Communauté française, de ses différentes étapes à son application actuelle, sera également dressée. Celle-ci s'inspirera, en partie, de l'ouvrage du concept de formules généralisées d'attribution des moyens en fonction des besoins de Ross et Levacic, lequel fera, à son tour, l'objet d'une synthèse et d'une schématisation des différents modèles théoriques de formules de financement présentés dans l'ouvrage.

Ensuite, ce rapport de recherche présentera le simulateur mis au point dans le cadre de cette étude. Celui-ci jouit de qualités non négligeables tout aussi bien au niveau de sa souplesse que de sa facilité d'utilisation. Il permet, d'une part, de recalculer le financement actuel des établissements scolaires et, d'autre part, d'offrir aux décideurs politiques, sur la base d'indicateurs retenus, et de la relative importance attribuée à ceux-ci, la possibilité de visualiser (tout aussi bien au niveau de l'école qu'au niveau du budget total) l'impact d'hypothétiques nouvelles mesures de financement.

Finalement, ce rapport de recherche apportera une réponse aux deux thèses annexes de cette

étude ; à savoir, discuter de l'intérêt et de 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^{ère} PARTIE
ETAT DES LIEUX

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

1.1. Avant-propos

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). Dès lors, 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 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 (Maroy, 2005) ...

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 par un libre choix des établissements et par une diversité de types d'écoles et de programmes. Cette valeur peut être prônée pour sa valeur intrinsèque, mais également comme argument à l'incitation 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, en minimisant les inputs (les coûts). Enfin la valeur de croissance économique peut être traduite par le fait que 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). La plus prégnante de ces valeurs, à la base historique du système scolaire de la Belgique francophone est certainement la valeur de liberté. En effet, à la base du système scolaire de la Communauté française de Belgique se trouve le principe de liberté d'enseignement, déjà inscrit dans la Constitution fondatrice de l'Etat belge. 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 pouvoirs publics locaux et aux particuliers de mettre sur pied des institutions d'enseignement. En conséquence de ce principe de liberté d'enseignement se trouve le principe selon lequel les subsides de l'Etat doivent être accordés à tous les établissements, qu'ils soient organisés par les pouvoirs publics ou privés.

1.2.2. Le développement historique des autres valeurs

L'accent mis sur la valeur de liberté peut se faire au détriment des autres, notamment l'égalité et la fraternité, avec les phénomènes de ségrégation scolaire comme conséquence des choix des familles (Ross & Levacic, 1999). Cependant, à côté de la valeur de liberté et de choix, fondant notre système scolaire, 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 de croissance économique (il fallait en effet moraliser la classe laborieuse). 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, lors de laquelle 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 »¹ (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*

¹ 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 ».

été données à la naissance et d'occuper une certaine position dans la société, indépendamment de celle de ses parents » (Demeuse, 2002).

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

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 qualités c'est évaluer les critères d'allocation de ressources, créer un référentiel de compétitivité, instituer une sélection par les consommateurs » (Barroso, 2000).*

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

Aussi, l'idée du marché parfait est une notion importante à prendre en considération. Ce modèle peut être résumé 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 est égal au coût moyen.

L'idée même du marché dans la sphère « publique » insiste donc sur deux points majeurs : la liberté d'un consommateur et l'autonomie d'un producteur. Cependant, même dans un certain

respect de ces axiomes, 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, l'allocation du terme marché au monde de l'enseignement peut donc, d'une certaine manière, être perçue comme un « slogan » (Dale, 1994 cité par Baroso, 2000) indiquant la nouvelle perspective de regard de l'état sur le monde scolaire.

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, p. 563).

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'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. Cette présentation succincte de l'évolution du mode de financement de l'école illustre donc clairement que la valeur de liberté se situe au cœur même de la problématique du quasi-marché.

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 pour réaliser ces objectifs* » (Maroy, 2005).

Le financement par élève peut faire l'objet de discussion et dans son principe et dans son

application concrète. Chaque élève, en fonction de ses caractéristiques, se voit donc porteur d'un « chèque » (Vandenberghe, 2001) dont le montant à « dépenser » est fixé par l'administration ; 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 accueillants un public socialement défavorisé.

A ce sujet, et malgré la reconnaissance de la volonté de lutte contre les inégalités sociales de ce dispositif de financement, on peut lui 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 réseaux² qui sont « financés » par chaque élève, mais bien chaque pouvoir organisateur³ 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 à la motivation financière 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 également de la sorte les

² 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, islamique, orthodoxes).

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

³ 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)

moyens disponibles (réduction du « capital période » ou du « NTPP » 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).

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'élève inscrits (Draelants et Maroy, 2002 ; Delvaux et al., 2005).

Par rapport à la notion du choix, Duru-Bellat et Meuret (2001) opèrent une distinction selon le niveau socio-économique des parents : même si le choix émane généralement d'une entente conjointe, il semble que les parents les plus favorisés socio-économiquement soient moins enclins à respecter les desiderata de leur progéniture et au contraire, à imposer une école répondant à leurs attentes. Les motifs de rejet d'une école sont, selon ces mêmes auteurs, la « mauvaise réputation » et l'efficacité de l'établissement.

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 et 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 donc être comprise de la sorte : il s'agit d'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 scolaire, 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 .

Abordons maintenant une description des différents modes de régulation en œuvre dans différents systèmes éducatifs.

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 de l'Etat selon le modèle bureaucratique, 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.

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), 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 à un terme propre à ce même auteur : *l'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.

Depuis plus de 20 ans, l'inclination du gouvernement anglais, porté 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 évaluateur⁴ (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 été rapportée 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, évaluation et prévisibilité (Ritzer, cité par Jones, 2005).

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.

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.

⁴ 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.

Les Etats-Unis représentent clairement un modèle de diversité en ce qui concerne la régulation des établissements scolaires : vouchers (Friedman, 1955), charter schools⁵, magnet schools, (Montagutelli, 2000), cartes scolaires (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).

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

⁵ Les «charter schools» à but lucratif sont gérées comme des sociétés anonymes qui doivent prouver à leurs investisseurs privés (des capitalrisqueurs) 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).

grande crédibilité à leur 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 qui instaure le droit capital de la liberté d'enseignement (Vandenberghe, 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).

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'institua 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 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 Campenhoudt, 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 le fait 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 étudiants, 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 pair » 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.

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.

Cette hypothèse est soutenue 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, à contrario, définissent et se construisent un parcours de formation entre le souhaitable et le probable (Berthelot, 1993).

Ce concept d'auto-sélection se rapporte 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 semble pas être uniquement établi en Belgique. En effet, des pays tels que le Chili, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, l'Ecosse relèvent le même constat. Seul l'Angleterre semblerait faire office d'exception.

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 »⁶ qui sont 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 que ce 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 relativement 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 que, comparativement à des dizaines d'autres pays, il réussit à propulser un pourcentage considérable de ses élèves vers l'enseignement supérieur. Cette caractéristique s'explique par le fait que, dans la majeure partie des établissements d'enseignement supérieur, l'accès n'est

nullement régit par un examen ou la réussite préalable d'études dans une filière spécifique. De plus, ce fort taux d'accès à l'enseignement supérieur doit être interprété en regard du fort taux d'échecs, notamment en première année.

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.

⁶ Il s'agit des élèves qui sont contraints de redoubler et qui changent d'école pour recommencer leur année.

1.6. Incidence de ce mode de régulation

Face à ce qui semble être une caractéristique importante du système éducatif, 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 sont remplies :

- la circulation de l'information
- le respect d'un intérêt collectif : rendement social de l'éducation (Temple, 2001)

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 peuvent avoir des répercussions négatives sur l'avenir d'autres étudiants (Duru-Bellat & Meuret, 2001).

De plus, au-delà de cette impossibilité contextuelle, 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.

« School choice requires parents and students to have the ability to make judgments regarding the value and the quality of learning and teaching that takes place in various schools, and to have the cultural capital to “engage effectively with the market.”. Gerwitz, Ball, Bowe and Buckingham described middle-class parents as “privileged/skilled choosers” who engaged in a process of “child-matching” in which they looked for schools that addressed the needs, values and aspirations of their children. These parents had the economic, social and cultural capital to approach educators, make their case and be remembered. Working-class parents were characterized as “semi skilled choosers” who had strong inclinations to choose but the wrong cultural capital to exercise their choice effectively. These parents were more likely to rely on rumours regarding reputations of schools, and to select schools based on proximity to their homes. » (Bosetti, 1998).

En résumé, un parcours de la littérature scientifique permet de mettre en avant les éléments suivants :

- 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) ;

A l'opposé, des reproches concrets, sont 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 enrayées 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 belge 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 concrètes moins favorables sont relevées.

Explorons à présent un autre aspect du système éducatif de la Belgique francophone : son mode de financement.

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

2.1. Introduction au chapitre

Dans ce chapitre, nous allons tenter de synthétiser de manière fidèle le mode de financement des établissements scolaires en Communauté française de Belgique. 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 Levacic⁷ (1999), mais plutôt un ensemble de règles, successivement superposées au fur et à mesure de l'évolution du système éducatif et de l'importance accordée aux différentes composantes des formules de financement. L'exercice de synthèse, aussi minutieux soit-il, aura donc l'inconvénient de tronquer certains éléments et de ne pas refléter toute la diversité des modes de financement. Après un bref développement 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 étudiant (*basic student allocation, BSA*), constituée elle-même de deux sous-composantes :
 - o Une allocation de base, c'est-à-dire une allocation par étudiant. La formule contient ainsi une affirmation sur le nombre souhaitable d'élèves par classe
 - o Un supplément en fonction du niveau d'études (*grade-level supplement*).

⁷ Voir à ce sujet la deuxième partie de ce rapport, où le principe des formules générales de financement des établissements est développé.

- **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.

- **Composante 3 - SEN** : Le supplément pour les étudiants 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 étudiants les moins favorisés d'atteindre le même niveau de compétences que les étudiants favorisés.

- **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 étudiant (Ross & Levacic, 1999). Cependant, avec les dispositifs de discriminations positives et de différenciations positives, la composante de supplément pour les étudiants à besoins particuliers est également présente dans le calcul du financement des établissements.

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 de la composante 3 (SEN) de la formule de financement est bien entendu attribuée à l'enseignement spécialisé, solution qui constitue en elle-même une certaine ségrégation, puisque le système scolaire choisit de traiter dans des établissements particuliers certains handicaps et difficultés d'apprentissage.

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 étudiant. 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^{er}, §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 (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 capital de périodes 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). 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 1 (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).

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. 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^{er})

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^{ème} et 6^{ème} primaire, les élèves suivent au moins 2 périodes hebdomadaires de langues modernes. Le nombre d'élèves de 4^{ème} et 5^{ème} 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^{ème} et 5^{ème} primaire en nombre de périodes à réserver pour l'enseignement des langues modernes (Décret du 13 juillet 1998, article 31, § 1^{er})

Nombre d'élèves (4 ^e et 5 ^e)	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^{ème} et 4^{ème} années, et 5 périodes hebdomadaires en 5^{ème} et 6^{ème} 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)

<u>Elèves</u>	<u>Groupes</u>	<u>Périodes</u>
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 > 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 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^{ère} et 2^e 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, article 5)

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^{er})

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 étudiant) 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 (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^{er} octobre de l'année suivante, l'encadrement est recalculé en effectuant la moyenne des comptages du 15 janvier et du 1^{er} octobre.

De plus, les formules de calcul des périodes-professeurs sont, comme dans l'enseignement primaire, dégressives⁸. 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.

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

⁸ 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

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 hétérogènes 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.

apportent chacun 20/16 de période-professeur, les 40 suivants en apportent chacun 20/18, et les 20 derniers en apportent chacun 20/22.

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 étudiants 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 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 suivant⁹. Un indice socio-économique (l'indice socio-économique de son quartier d'origine) est attribué à chaque élève (Demeuse, 2002). Chaque établissement et/ou implantation peut dès lors se caractériser par la moyenne des indices socio-économiques des élèves inscrits¹⁰. 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

⁹ Décret du 30 juin 1998 et décret du 27 mars 2002

¹⁰ Décret du 30 juin 1998, article 4, 1°)

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.¹¹ 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 secondaire¹². 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).

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

¹¹ Décret du 27 mars 2002, article 2, 2°

¹² Ibidem, 3°

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, en ce qui concerne notamment les normes de rationalisation et le personnel hors NTPP (tableau 7).

Tableau 7. Personnel hors NTPP en fonction du fait de bénéficier ou non des discriminations positives (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
80	1 surveillant-éducateur	80	1 surveillant-éducateur
160	1 surveillant-éducateur	160	1 surveillant-éducateur
240	1 commis-dactylographe	240	1 commis-dactylographe
320	1 surveillant-éducateur	320	1 surveillant-éducateur
400	1 secrétaire de direction ou 1 surveillant-éducateur	400	1 secrétaire de direction ou 1 surveillant-éducateur
540	1 surveillant-éducateur ou 1 secrétaire-bibliothécaire	480	1 surveillant-éducateur ou 1 secrétaire-bibliothécaire
682	1 surveillant-éducateur	560	1 surveillant-éducateur
836	1 rédacteur	640	1 rédacteur
1012	1 surveillant-éducateur	720	1 surveillant-éducateur
1188	1 surveillant-éducateur	800	1 surveillant-éducateur
1364	1 rédacteur ou 1 surveillant-éducateur	880	1 rédacteur ou 1 surveillant-éducateur
1540	1 surveillant-éducateur	960	1 surveillant-éducateur
1716	1 surveillant-éducateur	1040	1 surveillant-éducateur
1892	1 commis-dactylographe	1120	1 commis-dactylographe
2068	1 surveillant-éducateur	1200	1 surveillant-éducateur
2244	1 surveillant-éducateur	1280	1 surveillant-éducateur
2420	1 surveillant-éducateur	...	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 frais 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 socioéconomique du quartier d'origine de l'élève) : moins l'indice socio-économique de l'implantation est élevé, plus elle reçoit.

Un ajout théorique à chaque implantation est calculé sur la base des coefficients angulaires et ordonnées à l'origine de deux droites théoriques reliant, l'une les points « taille minimum, ajout théorique maximum » et « taille maximum, 0 », l'autre par les points « indice socio-économique minimum, ajout maximum » et « indice socio-économique maximum, ajout minimum ». 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 :

$$\text{AjoutT. Théorique} = aT. * T + bT$$

Où

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

$$\text{AjoutDiff. Théorique} = aDiff. * INS + bDiff$$

Où :

- $aDiff$ = coefficient angulaire de la droite qui passe par les points (INS_{\min} , AjoutDiffMax.) et ($INS_{\max.}$, 0)
- $bDiff$ = ordonnée à l'origine de la droite qui passe par les points (INS_{\min} , AjoutDiffMax.) et ($INS_{\max.}$, 0)
- INS_{\min} : indice socio-économique de l'implantation qui a l'indice le plus petit
- INS_{\max} : 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*¹³ 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* » (circulaire n° 1366 du 15 février 2006). Elles sont organisées dans un nombre limité d'écoles qui en font la demande, en particulier les écoles situées dans des communes où sont 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.

¹³ 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).

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 plusieurs ajouts relativement hétérogènes 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 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.

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 initié différentes études ayant conduit à la mise en œuvre de politiques de discriminations 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 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 attendus 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 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).

Avant de proposer au lecteur un ensemble de données identifiant les phénomènes d'inégalités voire de ségrégations en œuvre dans le système éducatif francophone, nous voudrions, préalablement, proposer une définition des ségrégations dites scolaires.

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 sévissent 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 soumises à des textes ou encore à 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 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 française¹⁴.

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,¹⁵ 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 inter-universitaire.

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.

¹⁴ Comme le rappelle le service de statistiques de l'Entreprise des Technologies nouvelles de l'Information et de la Communication, 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.

¹⁵ Ces annuaires statistiques de l'enseignement en Communauté française de Belgique sont disponibles en ligne à l'adresse : <http://www.statistiques.cfwb.be>

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'expliciter la philosophie sous-jacente à ce concept ainsi que la réflexion menée autour de la construction de l'indicateur « socio-économique ».

La sphère socio-économique des étudiants 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 étudiants, notamment par l'octroi de fonds supplémentaires aux établissements accueillants un public socialement défavorisé.

L'indice socio-économique » attribué à chaque étudiant 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 retenues¹⁶, fortement corrélées entre-elles, s'inscrivent dans les six domaines suivants¹⁷ :

- le revenu moyen par habitant ;
- le niveau des diplômes ;
- 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).

¹⁶ A titre d'information, quelques variables écartées : la nationalité et la propriété foncière.

¹⁷ F.2002 – 1399 27 mars 2002 - Décret 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 ¹⁸ » 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 notre pays, de comparer les résultats obtenus par les étudiants de la Communauté française aux résultats obtenus par les étudiants 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^{ème}, garçons, SES 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).

¹⁸ Comparaison des étudiants de la Communauté française entre-eux, par opposition à une comparaison internationale

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. En un certain temps, la séparation des filles et des garçons à l'école était officielle et 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 soient 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 une telle constatation dans l'enseignement secondaire (figure 5).

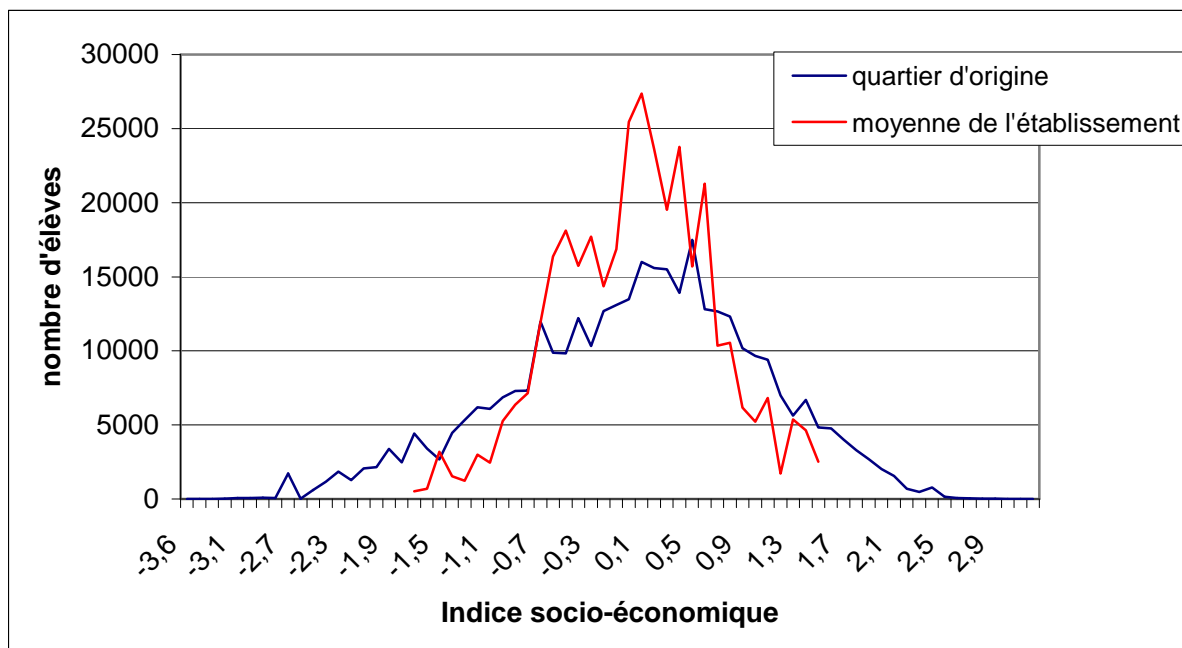


Figure 5. Répartition des élèves de l'enseignement secondaire selon l'indice socio-économique de leur secteur de résidence et de leur établissement (janvier 2006).

La figure 5 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*¹⁹ ». 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 investir 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 légèrement 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.

¹⁹ Propos introductif du « *Contrat pour l'École, 10 priorités pour nos enfants* » et déjà inscrit dans le Décret-Missions de 1997.

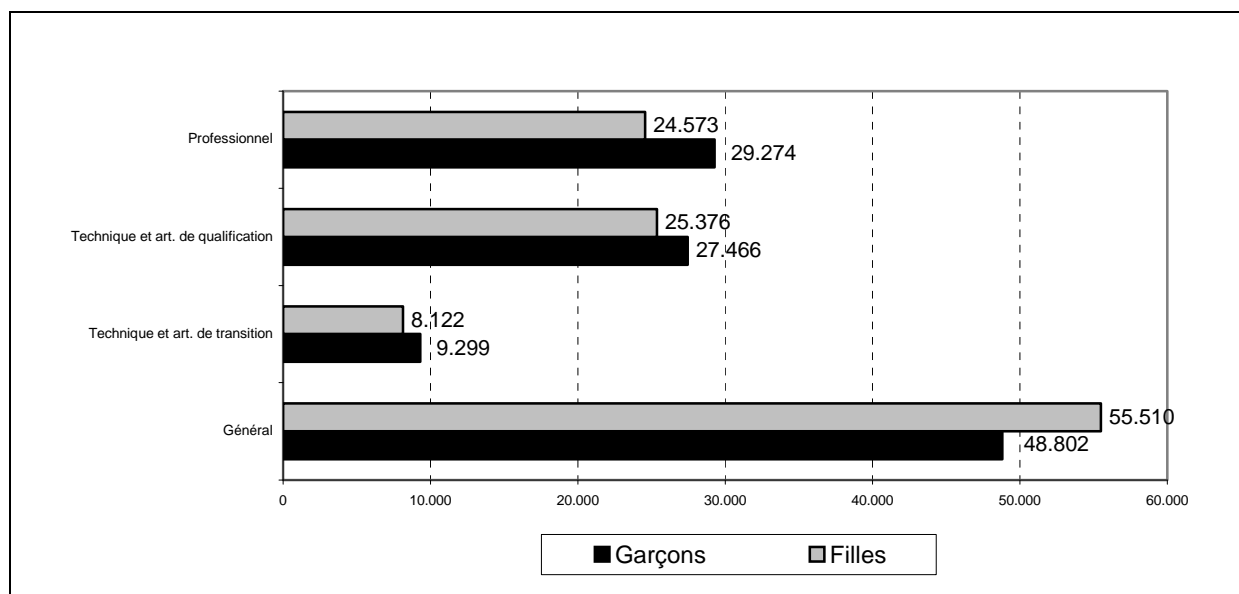


Figure 1 : Choix de la forme d'enseignement dans les 2e et 3e degrés d'études, selon le sexe²⁰

Selon la figure 1 montrant la répartition des élèves des 2^e et 3^e degrés du secondaire ordinaire de plein exercice dans les filières de qualification, en fonction de leur secteur d'études et du sexe 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.

²⁰ Selon l'annuaire statistique de l'enseignement en Communauté française de Belgique en ligne à l'adresse : <http://www.statistiques.cfwb.be>

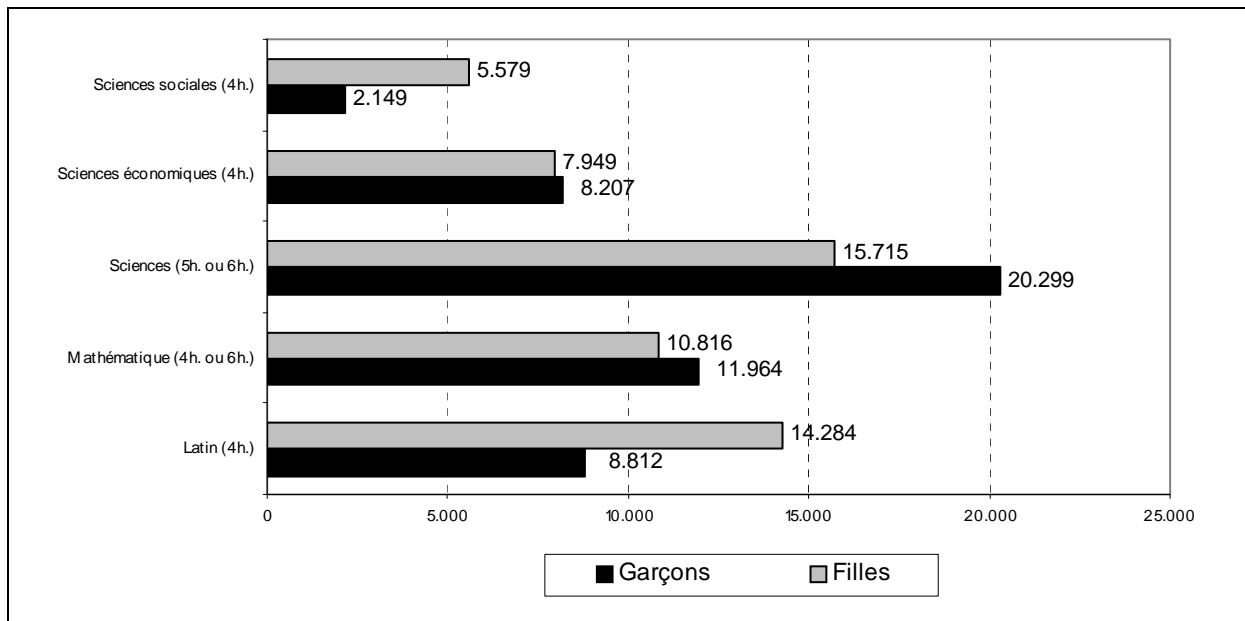


Figure 2 : Choix des options de base dans les 2e et 3e degrés d'études de l'enseignement général, selon le sexe²¹

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

Comme l'ont montré Demeuse et al. (2005), 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 3, 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.

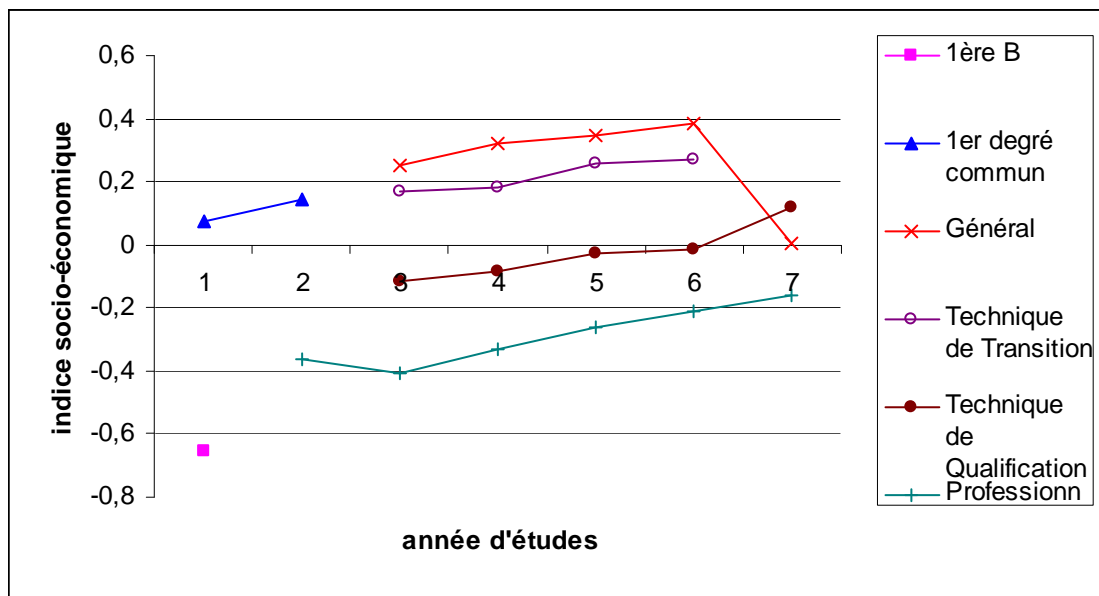


Figure 3 : Valeur moyenne de l'indice socio-économique par année d'étude et par filière (année scolaire 2005-2006)

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 2 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, Lafontaine et Straeten (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 2 : Mouvements d'élèves et changements de filières entre l'année 2004-2005 et l'année 2005-2006

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

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

A la lecture du tableau 2, on voit que plus de 77% des effectifs de la 1^{ère} 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 professionnelle 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 y sera 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 de transition, 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 celle de l'enseignement général, en attribue majoritairement, incitant ainsi les élèves en difficultés à se réorienter dans une filière de qualification notamment.

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.

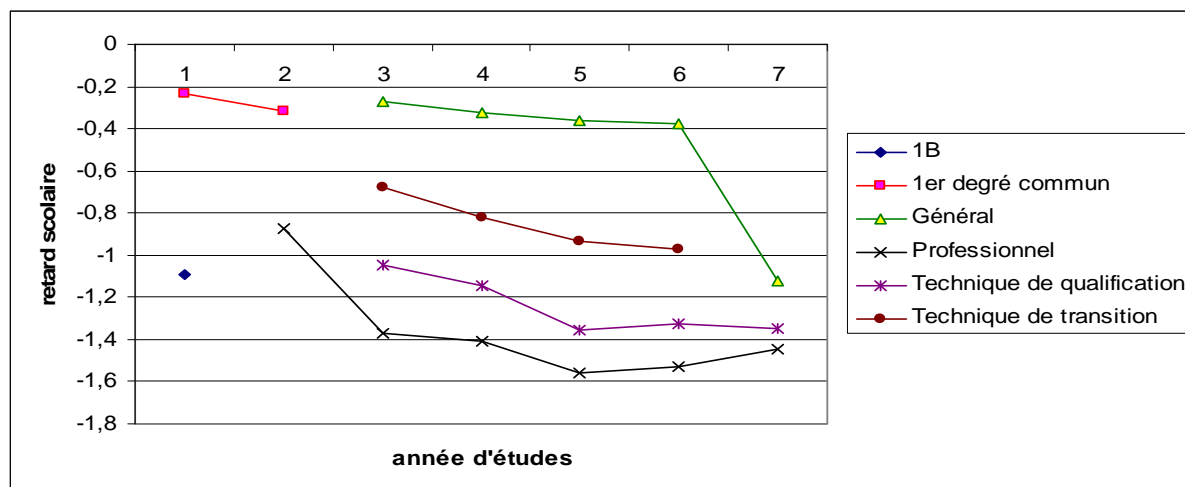


Figure 4 : Valeur moyenne du retard scolaire par année d'étude (de 1re à 7e année) et par filière (enseignement général, technique ou professionnel) dans l'enseignement secondaire (année scolaire 2005-2006).

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 3 et 4, 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

Comme conséquences du quasi-marché scolaire en Communauté française de Belgique, on trouve les ségrégations liées aux établissements. 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 3.

Tableau 3. Moyenne et dispersion de l'indice socio-économique (janvier 2006)

Niveau	Moyenne	Dispersion au sein de la population totale (écart-type)	Dispersion moyenne au sein des établissements (moyenne des écarts-types au sein des établissements)
Tous	- 0.01	1.01	0.66
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 dispersés 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 3). Cette observation est un indicateur de la ségrégation socio-économique entre établissements. Elle permet de conclure que, en règle générale, la répartition au sein des établissements ne reflète pas toute l'étendue des niveaux socio-économique des élèves de la Communauté française de Belgique.

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 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)²². Même en considérant l'ensemble des élèves

²² 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 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

scolarisés dans l'ensemble de la Communauté française (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 4. Indice socio-économique moyen selon le type d'établissement (janvier 2006)

	Transition	Mixte	Qualification
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

De la même manière, on peut remarquer que les taux d'échecs scolaires entraînant un redoublement générés par l'établissement diffèrent selon sa structure (tableau 5). Ce sont les établissements « de transition » qui scolarisent les élèves qui réussissent le mieux. Il est à noter que le maximum observé est atteint par un établissement « de qualification » qui génère le taux maximum d'échecs scolaires entraînant un redoublement. Par ailleurs, la proportion d'élèves inscrits dans une filière de qualification corrèle avec deux indicateurs de retard scolaire. Ainsi, il existe une corrélation très élevée ($r = -0.82$) entre la proportion d'élèves inscrits dans une filière de qualification dans l'établissement et le retard moyen²³ des 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 (pour partie au moins dû à leurs performances scolaires) sont fortement liés.

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.

²³ La valeur du retard moyen calculé est négative lorsque les élèves sont en retard, positive lorsque les élèves sont « en avance ».

Tableau 5. Taux de retard scolaire généré selon le type d'établissement (janvier 2005 - janvier 2006)

		Transition	Mixte	Qualification
Taux annuel de retard généré²⁴	Moyenne	10.7%	14.7%	13.1%
	Maximum	23%	30.3%	39%
Nombre d'établissements concernés		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^{ère} 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 est facteur d'inégalités et de ségrégation entre élèves et écoles. Selon les auteurs, l'enjeu de répartition des élèves est le principal élément qui structure les interdépendances entre établissements. Effets des caractéristiques du quasi-marché scolaire dont nous reparlerons plus loin, elles sont compétitives, asymétriques et territorialisées. Deux ordres de compétition peuvent être décelés : la compétition de premier ordre, porte sur le nombre d'élèves, alors que la compétition de second ordre porte sur les caractéristiques académiques et socio-économiques des élèves. Sur la base du type d'élèves qu'ils accueillent et des flux asymétriques entre eux, les établissements sont classés de manière hiérarchisée. Les interdépendances sont ainsi asymétriques, les établissements du bas de la hiérarchie étant plus dépendants de ceux 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

²⁴Il 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.

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 ségrégatives, 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

Comme évoqué dans l'introduction de l'intitulé du point réservé aux « **ségrégations dues aux interdépendances compétitives** », plusieurs ordres de compétition peuvent être relevés : 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 stratégie 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 établissement²⁵. 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.

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.

²⁵ 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.

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 du financier que du point de vue de la stabilité des équipes éducatives.

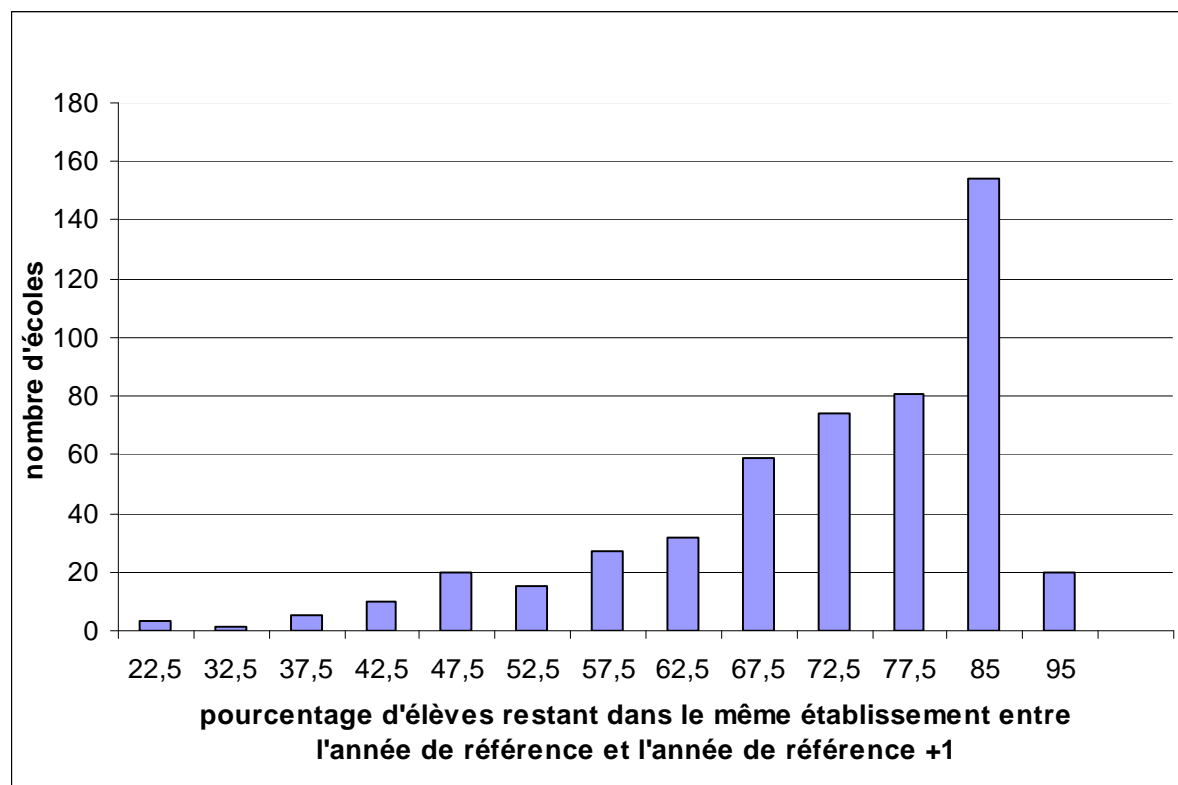


Figure 9 : Distribution du pourcentage d'élèves restant dans la même école entre l'année de référence et l'année de référence + 1

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 10 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). Celle-ci exprime le cas d'une répartition égale selon laquelle la valeur moyenne de l'indice socio-économique des étudiants restant dans l'école est égale à la valeur moyenne de l'indice socio-économique des étudiants qui quittent l'école.

Aussi, ce graphique présente deux cas de figure majeurs : d'un côté, 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 (cadre 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.

A l'inverse, de l'autre côté, 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 (cadre 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.

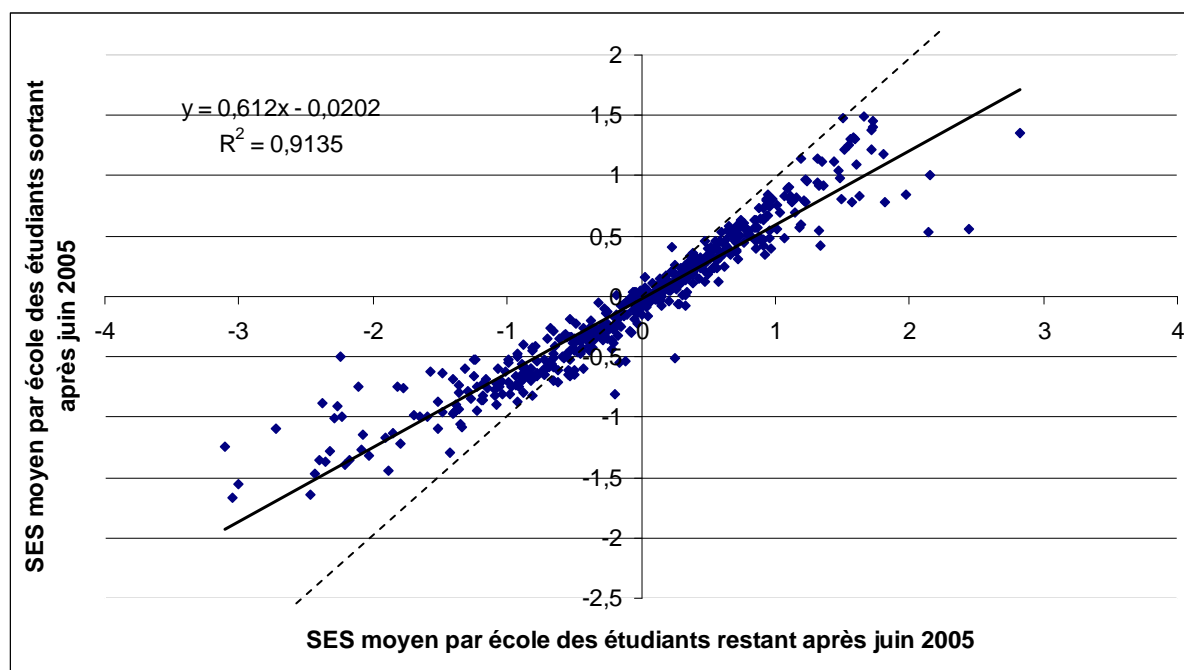


Figure 10²⁶ : SES moyen par école des étudiants ne restent pas dans l'école entre l'année de référence et l'année de référence +1 versus SES moyen des étudiants qui restent dans l'école entre ces deux années.

La figure 11, inscrite dans la même logique que la figure 10, compare les populations d'élèves rentrant (les nouveaux) par rapport au sortant. Le graphique présenté 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.

²⁶ Ce graphique est à interpréter sans tenir compte des nouveaux élèves accueillis. Il s'agit ici de comparer deux cohortes d'étudiants : ceux qui restent dans l'école et ceux qui quittent l'école.

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 11 sont nettement moins importantes que celles évoquées dans la figure 10, notamment à cause de la valeur relativement grande du coefficient de x de la droite de régression (.9901).

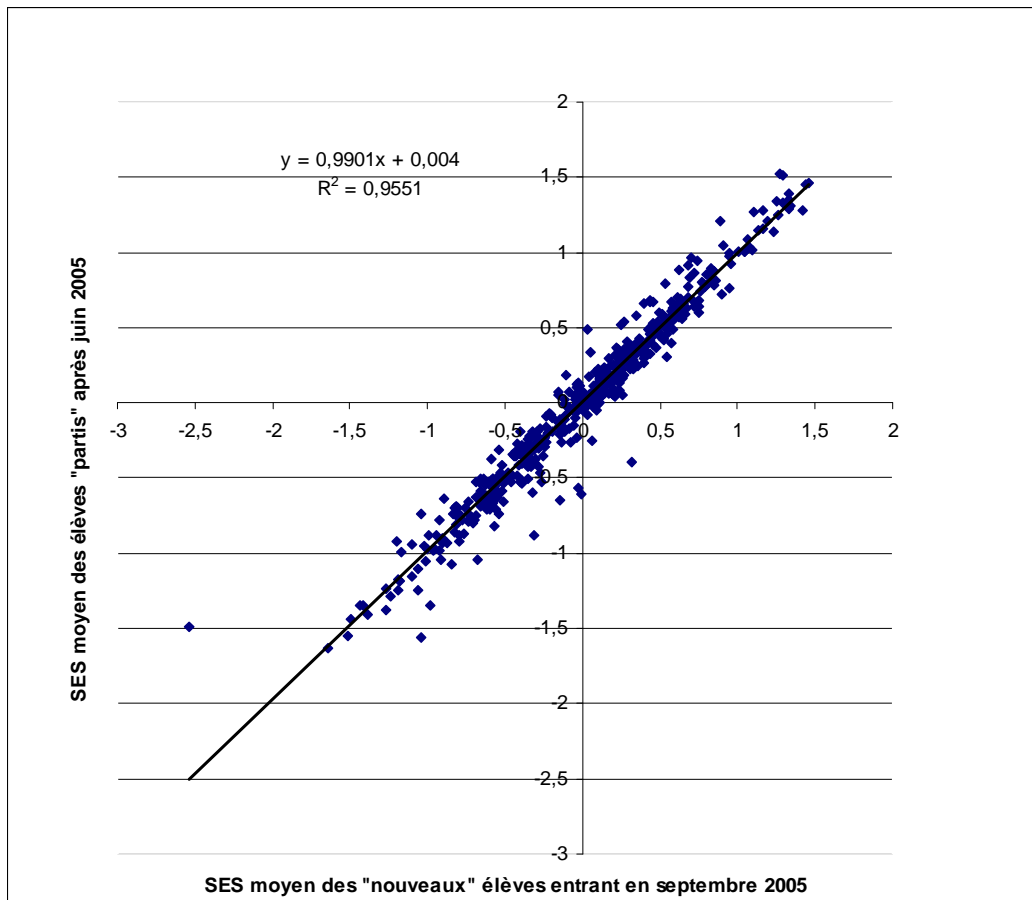


Figure 11 : SES moyen par école des élèves accueillis au début de l'année de référence +1 versus SES moyen des étudiants qui quittent l'école à l'issue de l'année de référence.

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 scolaire²⁷ 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 12). 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%.

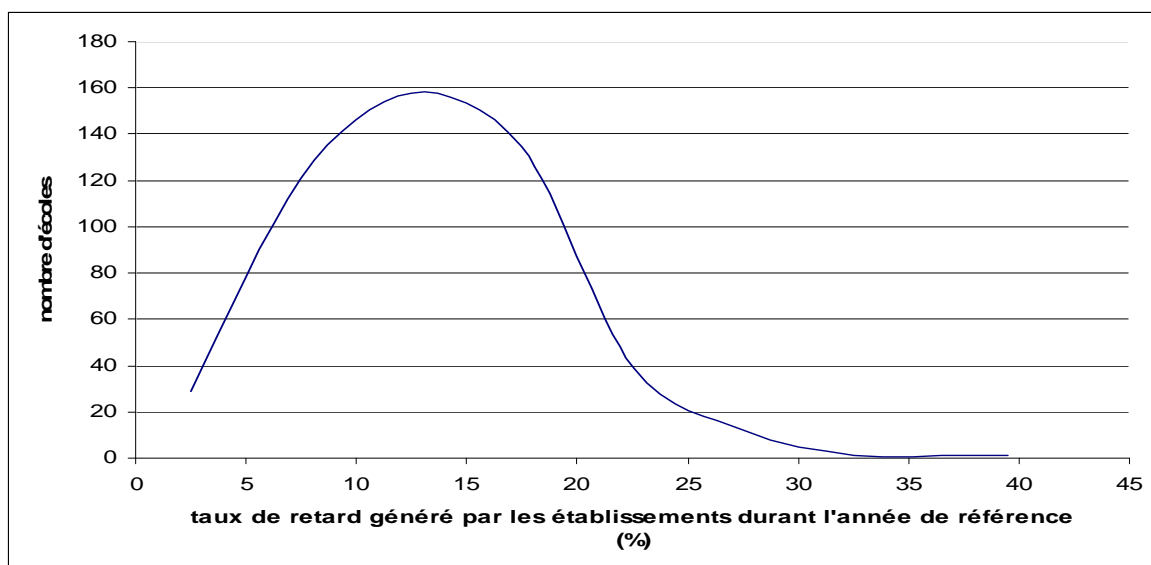


Figure 12 : Distribution du taux de retard global généré durant l'année de référence

²⁷ 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.

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 d'approfondissement du 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 13): 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 14). 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 %.

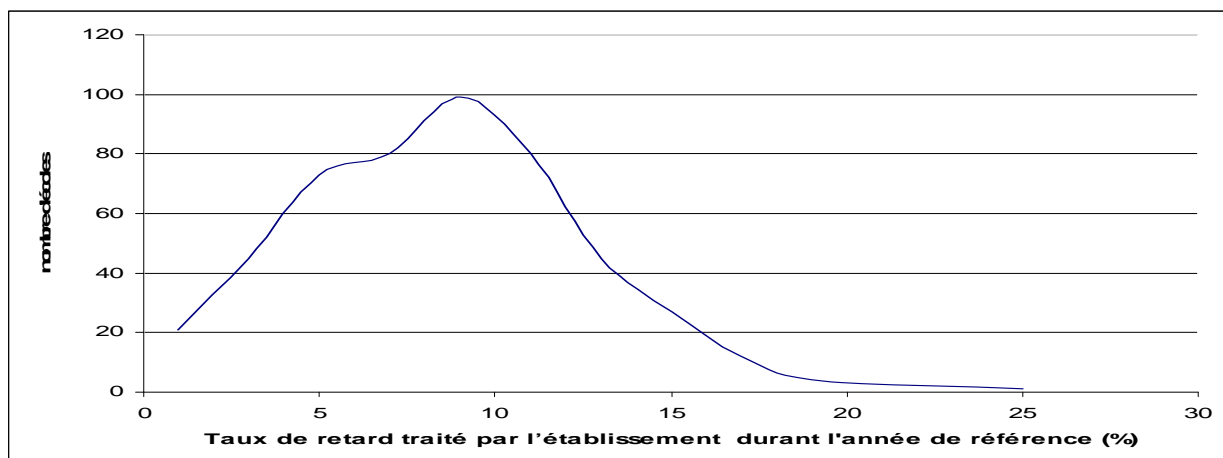


Figure 13 : Distribution du taux de retard interne généré durant l'année de référence

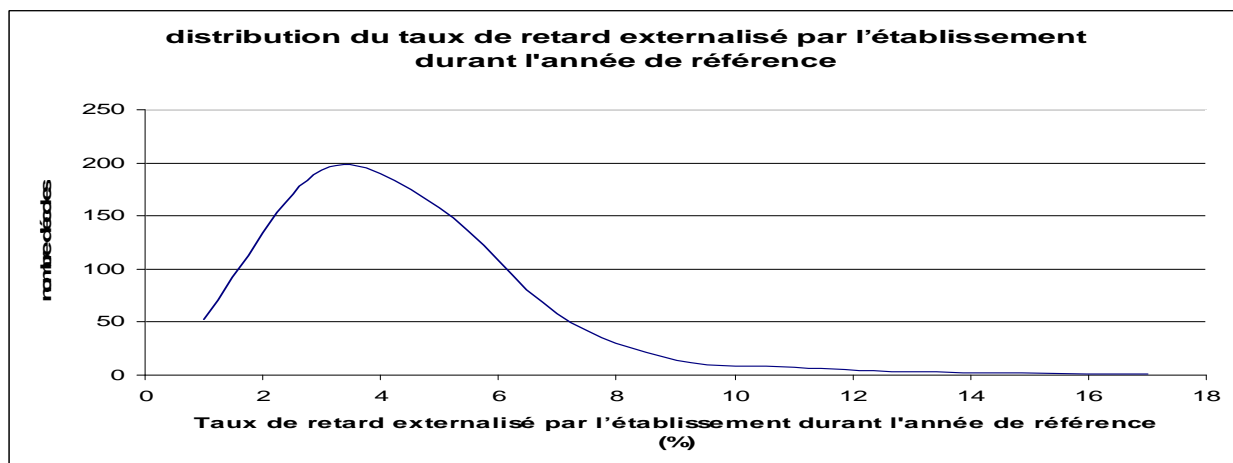


Figure 14 : Distribution du taux de retard externe généré durant l'année de référence

Le tableau 7 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 donner une mesure à nos propos.

Tableau 7 : Présentation de trois écoles en fonction d'indicateurs de flux

	Taux (%) des étudiants qui « quittent » l'établissement ²⁸	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.

²⁸ Entre l'année de référence et l'année de référence + 1

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'études²⁹. Une 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'établissement³⁰. 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,

²⁹ 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.

³⁰ 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.

ainsi que des élèves au 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 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 aux vues 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 15, 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 cette année est de 12,8%, dont 4,2% sont externalisés³¹. Seulement 2,2% des élèves de l'établissement proviennent d'un autre établissement où ils ont accumulé un retard scolaire.

³¹ 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.

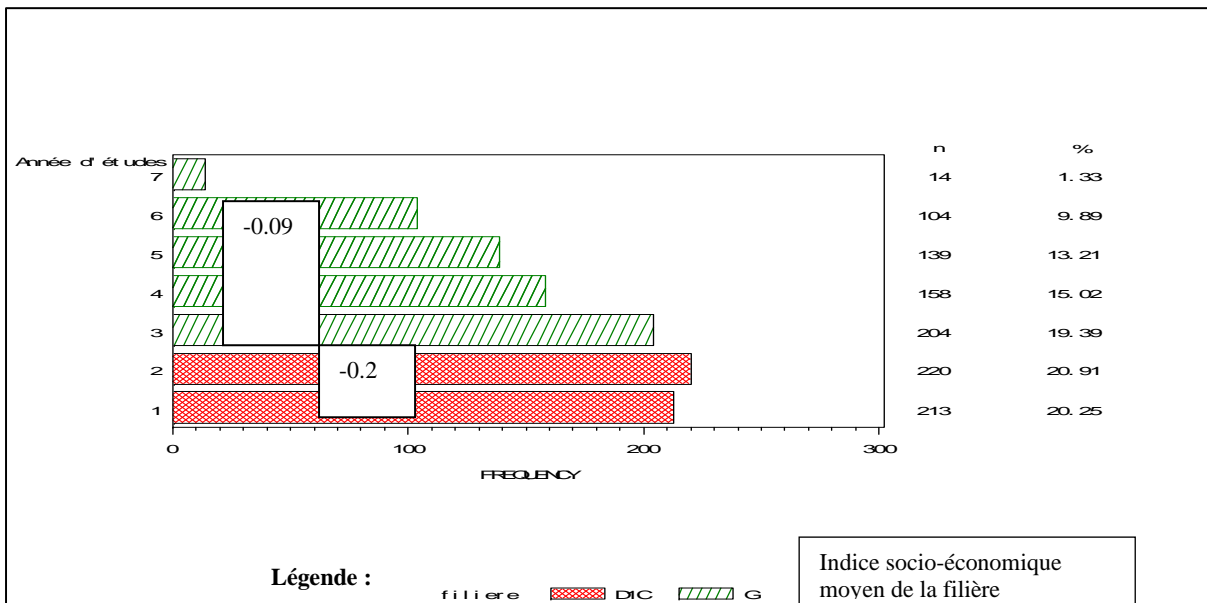


Figure 15 : Représentation de la structure de l'établissement X (janvier 2006)

L'établissement Y (figure 16) 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.

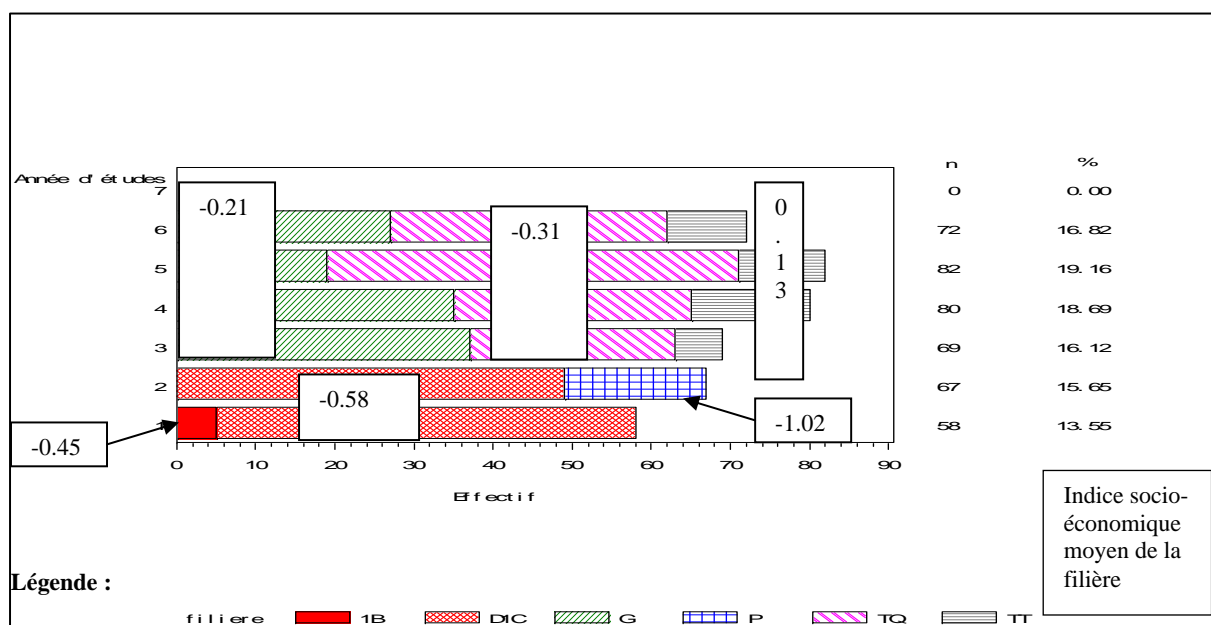


Figure 16 : Représentation de la structure de l'établissement Y (janvier 2006)

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 implantations³², 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

³²Une 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).

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 17 et tableau 8), 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.

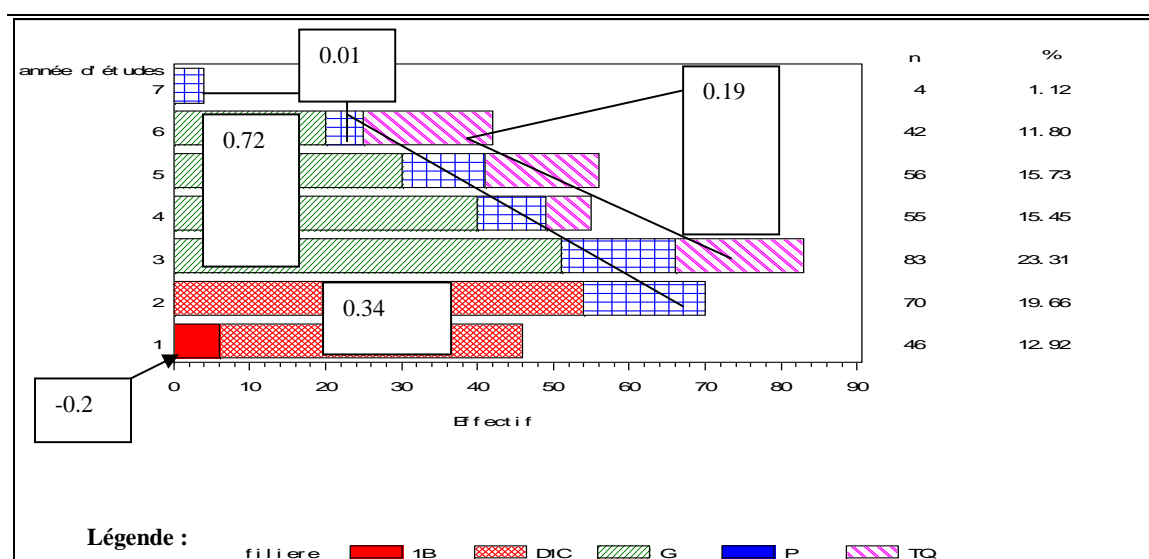


Figure 17 : Représentation de la structure de l'établissement Z (janvier 2006)

Tableau 8 : 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^{ème} professionnelle ainsi qu'en 3^{ème} et 5^{ème} professionnelles et techniques de qualification.

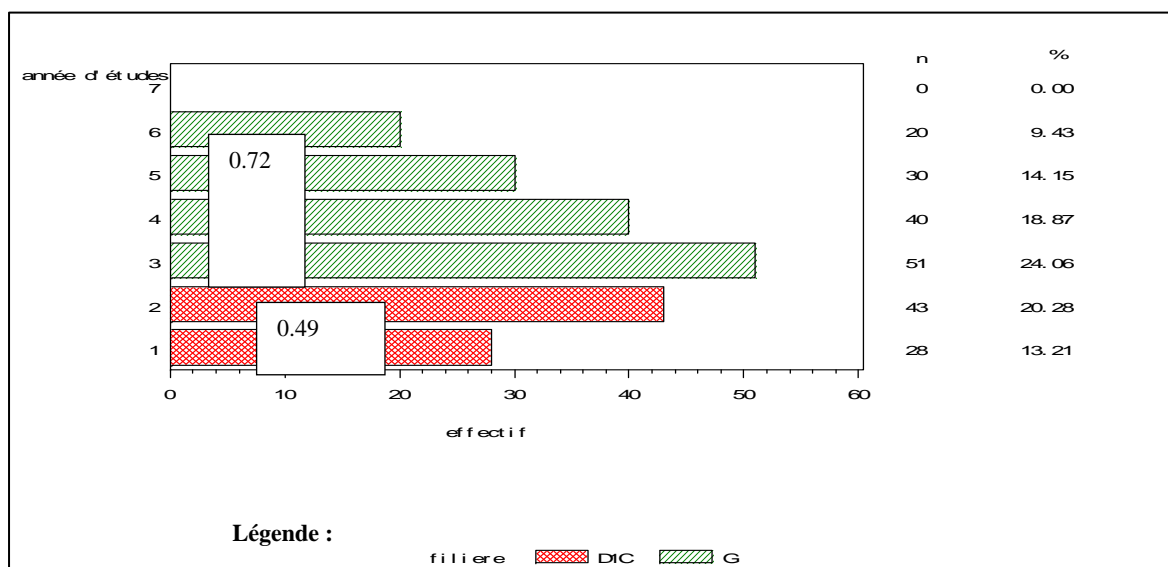


Figure 18 : Représentation de la structure de l'implantation 1 de l'établissement Z (janvier 2006)

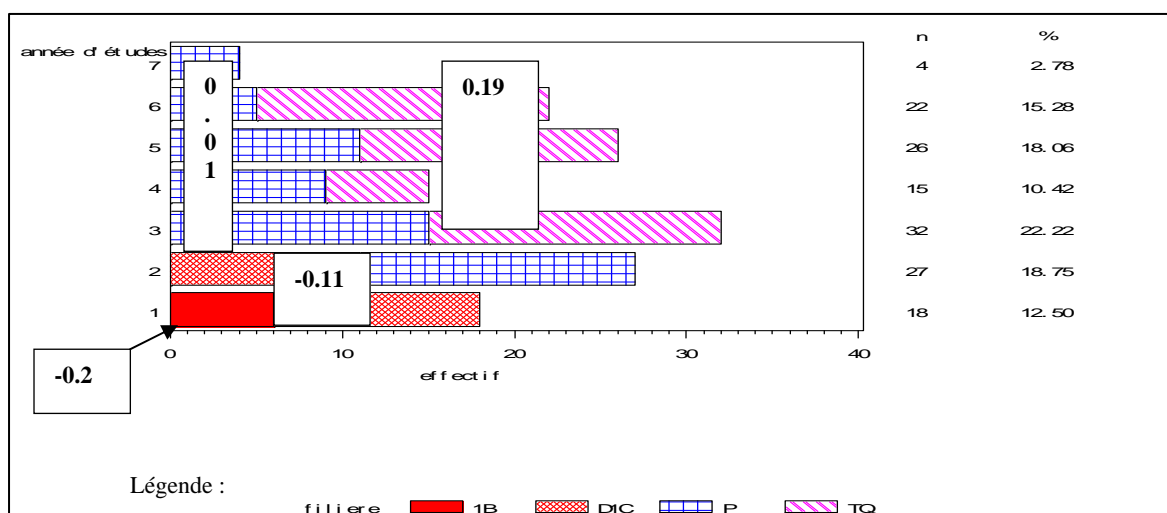


Figure 19 : Représentation de la structure de l'implantation 2 de l'établissement Z (janvier 2006)

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

Comme on a pu l'observer dans l'exemple ci-dessus (figures 18 et 19), 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, 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 30000 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. La filière générale bénéficie d'une plus grande reconnaissance scolaire et sociale que la filière professionnelle. Les filières de transition et du général ont l'indice socio-économique moyen le plus élevé au regard des filières technique et professionnelle. De plus, ces dernières cumulent également le plus grand retard scolaire.

Un clivage semble opérer entre, d'une part, les filières « élitistes », synonymes de réussite scolaire et de milieu social favorisé alors que d'autre part, les filières de « relégation », sont liées aux retards scolaires et à des milieux moins favorisés.

Par ailleurs cet état des lieux a permis de montrer qu'un certain nombre de phénomènes d'inégalités scolaires existent entre les établissements scolaires. Nous proposons ici sous forme de synthèse, une présentation en trois groupes d'établissements (Cf. Figure 20).

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 20) ayant une population économiquement favorisée (SES moyen = 1,08) sont plutôt des établissements de grande taille (en moyenne 800 élèves), dispensant plutôt 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 plus en difficulté.

En dernier lieu, le troisième groupe d'établissements (au centre de la distribution, figure 20), 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 extrêmes.

De manière générale ces établissements qui dispensent des enseignements relevant à la fois des filières générales que professionnelles, présentent une certaine stabilité dans le nombre d'élèves accueillis (autour de 600 élèves). Ils conservent au terme d'une année 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 proposée ici de l'ensemble des établissements de l'enseignement secondaire, bien que très synthétique, montre effectivement une situation inégale entre les établissements. Ces phénomènes de ségrégations s'expliquent, en partie 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, apparaissent, 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

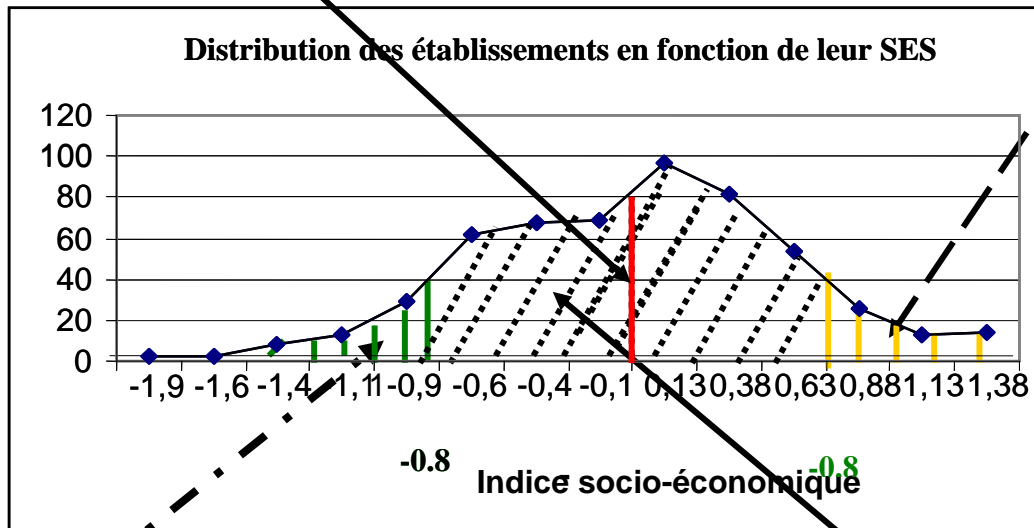


Figure 20 : Caractérisation des établissements du secondaire

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^{er} 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^{er} 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^{er} degré)

Mixte : 243 établissements

Transition : 99 établissements

Qualification : 93 établissements

Forme : ratio (1^{er} 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**

2ème PARTIE
PISTES D’ACTION POUR LUTTER CONTRE LES
ECOLES GHETTOS

2.1. Les formules de financement pour lutter contre les écoles ghettos

Comme nous l'avons montré dans la première partie de notre étude, le système éducatif belge francophone produit de grandes inégalités scolaires.

Les actions entreprises pour tenter de réguler le système ne semblent pas avoir atteint leurs objectifs. Les mesures dites de discriminations et de différenciation 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. Aussi, dans le cadre du contrat pour l'Ecole, c'est 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 sociale 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 NTPP³³). Plusieurs systèmes éducatifs étrangers mobilisent ce genre d'approches, résumée dans l'expression « formules généralisées d'attribution des moyens en fonction des besoins³⁴ ».

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-économique³⁵ 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 associées à l'Ecole : liberté et choix, égalité, fraternité, efficacité et croissance économique. En effet, l'Ecole remplit un rôle particulier dans nos sociétés occidentales. Elle défend la valeur de liberté et l'affirme dans la diversité des types d'écoles et de programmes qu'elle propose.

³³ Nombre Total de Périodes-Professeurs

³⁴ Needs-based resource allocation, en anglais.

Avec les valeurs d'égalité et de fraternité, 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. 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 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 à 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 :

³⁵ Cette approche de financement par formules a été développée par l'Institut International de Planification de l'Education et synthétisée dans un ouvrage par Ross et Levacic (1999).

- 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^e 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 les plus en difficultés, les plus 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'incitation³⁶, - 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

³⁶ Directive fonction, en anglais

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 : l'efficacité, le rendement, l'équité, l'intégrité, les coûts administratifs, la transparence, la capacité locale de décision, la sensibilité aux conditions locales.

- 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

- **Efficienc**e : 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.
- **Equité** : 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...)
- **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.
- **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.
- **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.
- **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 qui ont une connaissance fine de la réalité de la situation d'enseignement.
- **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 » les plus courants sont : désavantage socio-économique, non-maitrise de la langue d'instruction, faible niveau scolaire, difficultés d'apprentissage liée 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 ci-dessous, repris dans l'ouvrage de Ross et Levacic (1999) illustre ces deux étapes.

Tableau XXX : Hypothetical example of the relationships among components, dimensions and indicators in the development of a school funding formula

Components	Dimensions	Indicators
Component 1 : Basic student allocation		
1(a) : Basic allocation	1(a) : Total enrolment	1(a): Total FTE ³⁷ at time of school census
1(b) : Grade level supplement	1(b): Grade level differentiation	1(b) : Total FTE in each grade level
Component 2 : Curriculum enhancement		
	2(a) Specialist curriculum	2(a) : FTE enrolled in foreign languages
	2(b) Specialist school	2(b) : Total FTE (if technology school)
Component 3 : Student supplementary educational needs		
	3(a) : socio-economic disadvantage	3(a): % students on welfare benefits
	3(b) : Non-fluency in language	3(b) : % students below cut-off (language test)
	3(c) : Low educational achievement	3(c): Number of students below 20 th percentile
	3(d): Disabilities, impairments, and learning difficulties	3(d): Number of students formally assessed
Component 4 : School site needs		
	4(a): School size	4(a): Primary:FTE<200 / Secondary:FTE<600
	4(b): Location (in terms of isolation)	4(b): Kilometers to town of 50,000+ persons
	4(c): Site running costs (clean, heat, maintain)	4(c): Interior area of school in m ²

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 sinon opaque. 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 ».

³⁷ FTE : Full time equivalent

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 accordé à l'établissement. Inversement, une diminution de l'effectif scolaire, même faible, se traduit généralement par la perte de périodes.

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 belge, peut conduire au sein d'un établissement scolaire à des variations importantes d'une année à l'autre en terme de nombre d'élèves inscrits et donc également de nombre d'emplois.

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 cycles³⁸ supposent une certaine stabilité du public et des équipes enseignantes qui ne peut être assurée au sein de notre système éducatif.

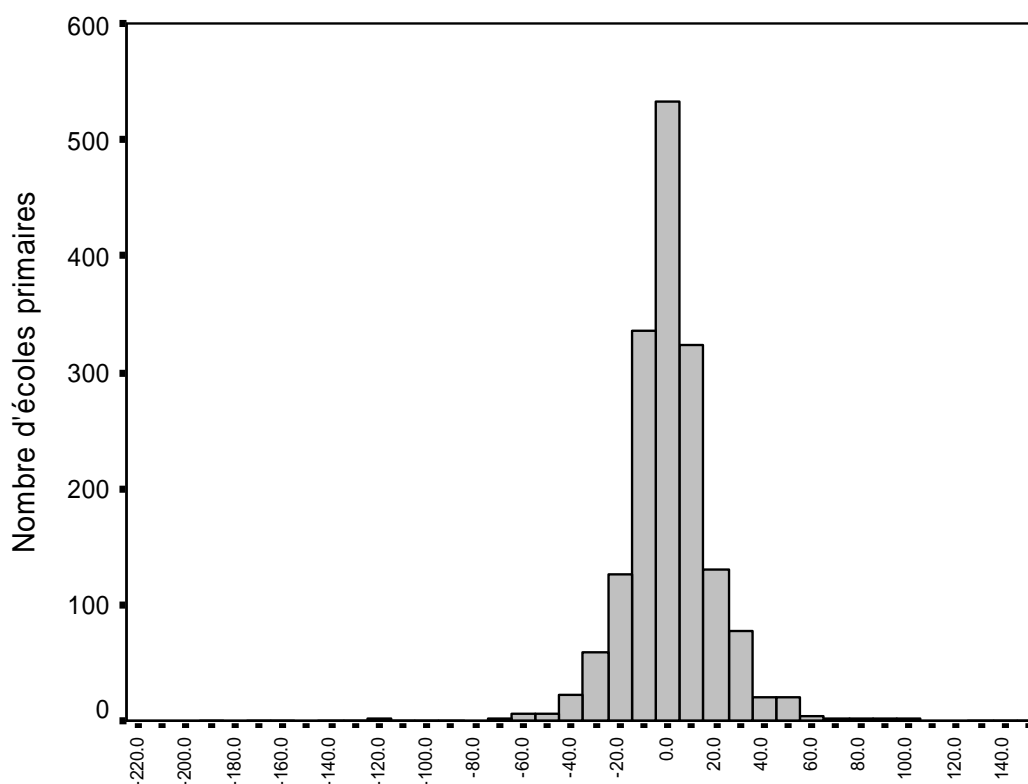
La liberté du choix de l'établissement par les parents est un sujet sensible au sein du système éducatif, dès lors nous ne discuterons nullement ici de sa remise en cause.

³⁸ Avec le décret régulant les inscriptions adopté en février 2007, le gouvernement de la Communauté française réaffirme sa volonté d'un fonctionnement en cycles.

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 terme d'effectif d'élèves, de pourcentages d'élèves et de nombre de périodes accordé. 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 décrit le plus clairement possible, avant d'être exemplifié puis critiqué. 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 accordé à un établissement scolaire, hors différenciation positive et discrimination positive, reste relativement simple. Au niveau secondaire, le calcul du nombre total de périodes-professeurs se complexifie nettement et demande la prise en compte de nombreux paramètres.

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 au niveau de l'enseignement fondamental.



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

Figure XXX : 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 XXX permet de constater que, dans un très grand nombre d'écoles, les variations en termes d'effectifs d'élèves 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 nombre 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.

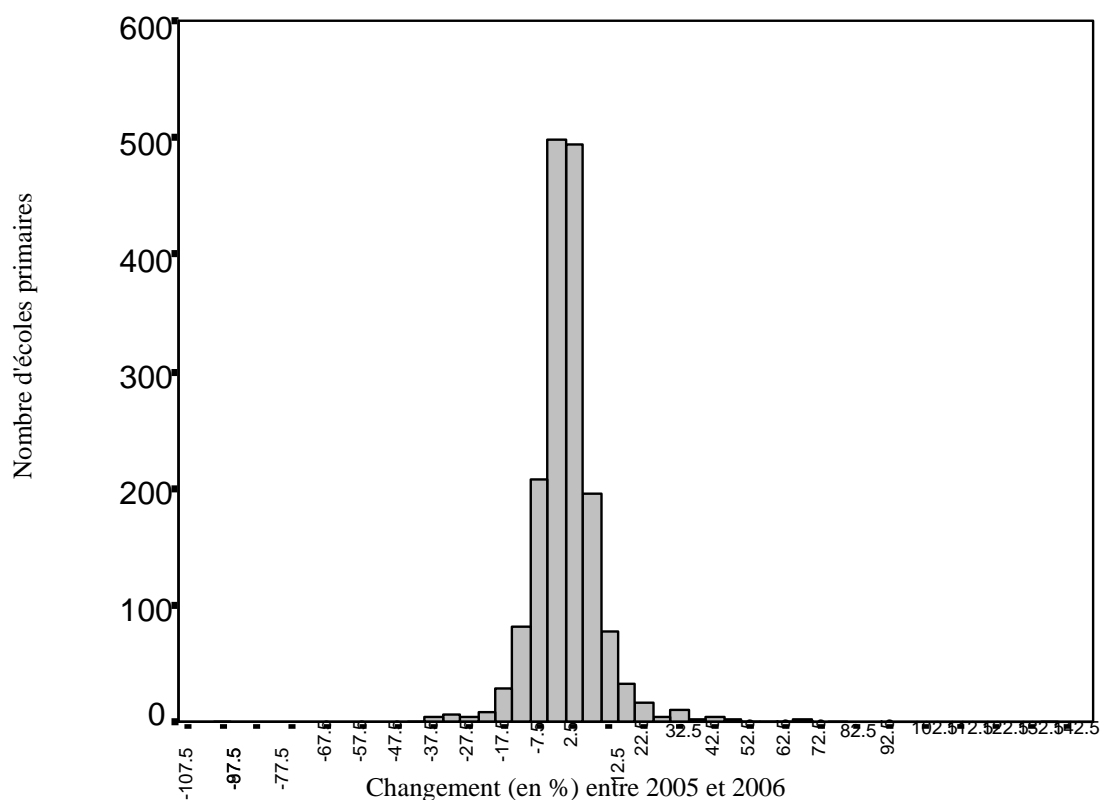


Figure XXX : Evolution des effectifs de l'enseignement primaire entre 2005 et 2006

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 accordé sont faibles alors qu'au sein d'autres écoles elles sont nettement plus importantes.

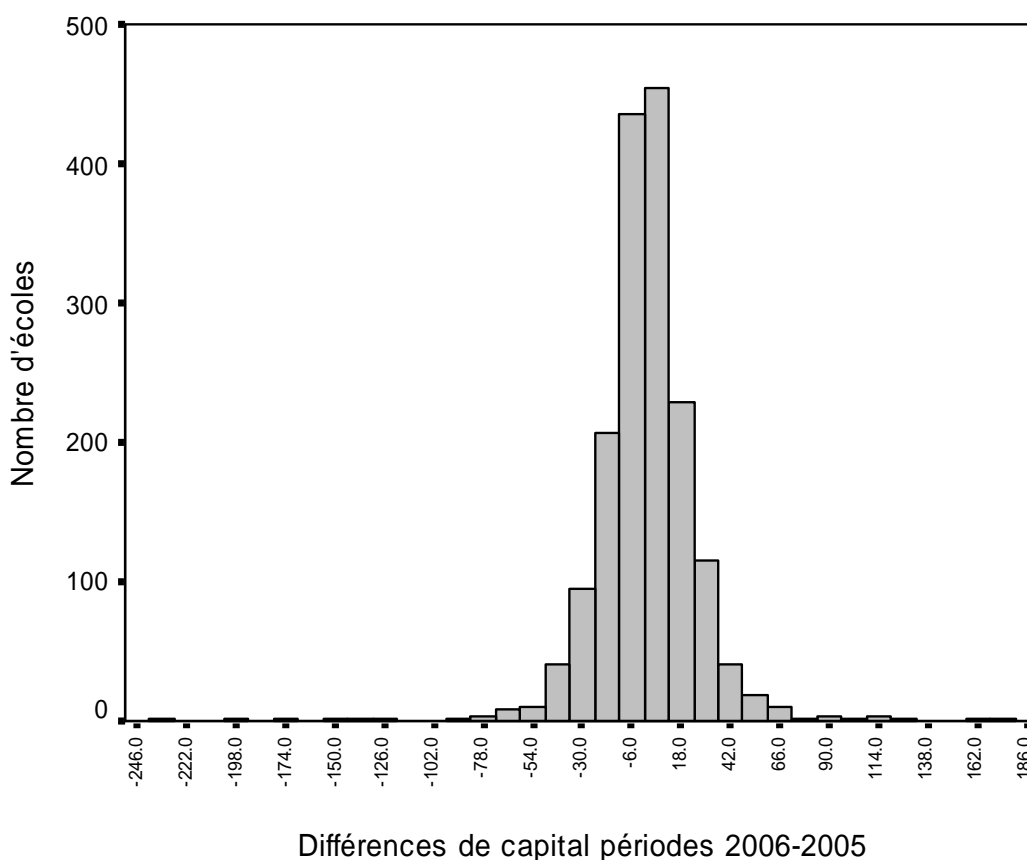


Figure XXX : Répartition du nombre de capital-périodes attribué pour l'année 2005-2006

Par ailleurs, la valeur très légèrement positive de l'évolution 2006-2005 du nombre de périodes accordé 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 engendre une faible diminution du nombre total de périodes accordé à l'ensemble des établissements. Ce surprenant 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 accordé.

		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, équitable et efficace, la question de la gestion des flux scolaires apparaît comme essentielle. En effet, le questionnement de cette problématique, au cœur des préoccupations des instances dirigeantes 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 la lutte contre les inégalités scolaires.

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 et pour laquelle il souhaite avoir des moyens d'intervention.

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

De ces textes, il importe de retenir 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
- les textes soulignent qu'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.
- 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^{er} degré autonome, 7^e qualifiantes...) et sur l'échange d'informations administratives et de bonnes pratiques pédagogiques. Par ailleurs, l'ensemble de ces informations doivent aller à destination aussi bien des acteurs locaux concernés que des 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 inscriptions³⁹ 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°1205⁴⁰, n°1247⁴¹, n°1248⁴² et n°1249⁴³ définissent les conditions relatives à l'inscription des élèves dans les établissements et aux mouvements.

De manière générale, la législation :

- garantit la liberté de choix des familles (« La Communauté 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* ».

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.

³⁹ Décret-Inscriptions 2007.

⁴⁰ Circulaire n°1205 : Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire

⁴¹ Circulaire n°1247 : Obligation scolaire, inscription des élèves, fréquentation scolaire, sanctions disciplinaires et gratuité dans l'enseignement secondaire ordinaire organisé par la Communauté française.

⁴² Circulaire n°1248 : Obligation scolaire, inscription des élèves, fréquentation scolaire, sanctions disciplinaires et gratuité dans l'enseignement secondaire ordinaire subventionné par la Communauté française

⁴³ Circulaire n°1249 : Rectificatifs à la circulaire n°1205 : Organisation de l'enseignement maternel et primaire ordinaire – Année scolaire 2005-2006

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^{er} 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^{er} 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 année⁴⁴.

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 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 :

⁴⁴ Ce qui n'est pas le cas de la 1^{re} B.

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

Comme le rappellent les auteurs du rapport sur les bassins scolaires, actuellement, 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

A partir des bases de données fournies par l'Administration (Janvier 2004 – 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 une assez grande stabilité au niveau des fluctuations d'effectifs pour les 1853 établissements recensés.

On peut voir sur le tableau ci-dessous 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 plus et moins 10% et que seulement 15% des établissements subissent une variation plus importante (plus de 10% de l'effectif en perte ou en gain).

Tableau XXX : Evolution des effectifs entre plusieurs années scolaires.

Enseignement Fondamental (1716 étab.)	Année 2005 - 2004	Année 2006 - 2005
Fluctuations d'effectifs	% Etablissements	% Etablissements
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.

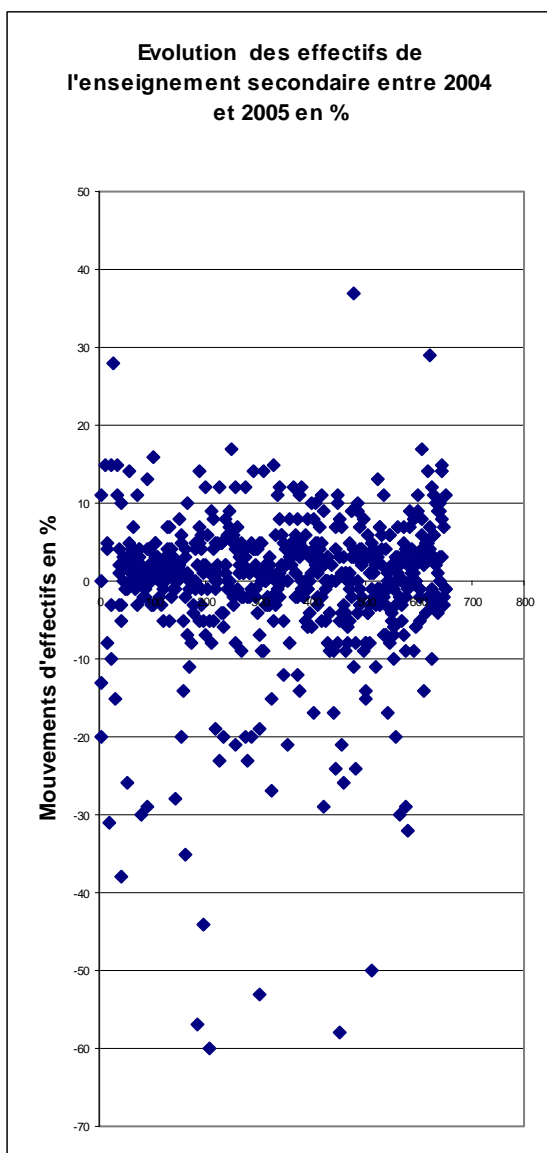


Figure XXX : Evolution des effectifs entre les comptages en 2004 et en 2005

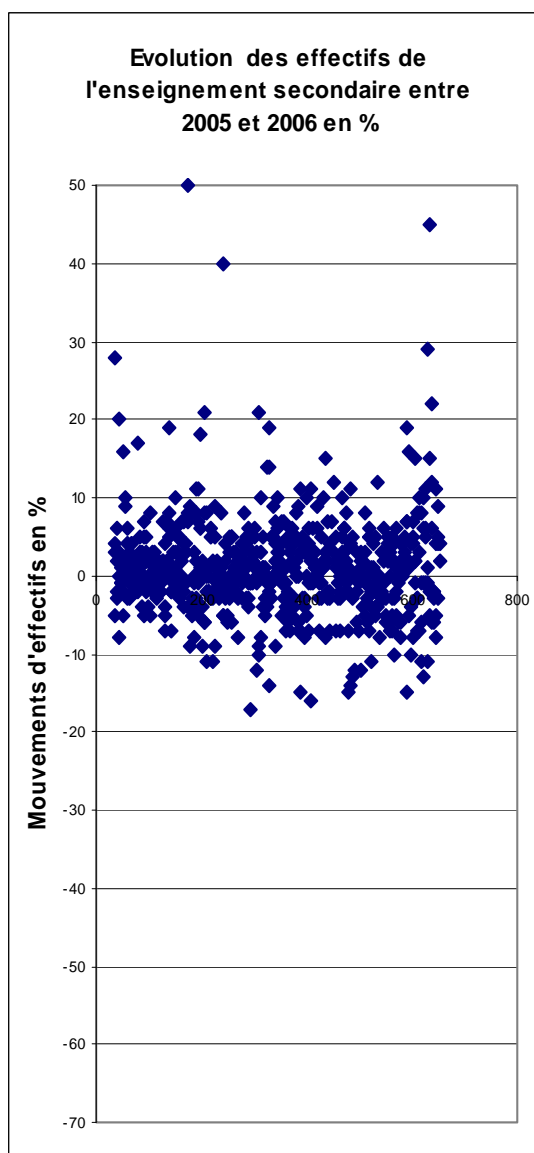


Figure XXX : Evolution des effectifs entre les comptages en 2005 et en 2006

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 précédente⁴⁵.

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

⁴⁵ Un seul établissement a connu une augmentation de 152% ; il a été enlevé des données pour établir la représentation graphique.

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

Enseignement secondaire	Année 2004 - 2005	Année 2005 - 2006
Fluctuations d'effectifs	% d'établissements	%d'établissements
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
Total	100%	100%
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, là encore, soulever un certain nombre de faiblesses pour les réseaux d'établissements subventionnés par la Communauté française :

1. l'exercice du libre choix n'est pas possible pour toutes les familles : il existe une inégale probabilité de concrétisation des préférences des familles.
2. tous les élèves ne profitent pas du même taux d'encadrement par les maîtres en fonction de la fluctuation de l'effectif de l'établissement d'une année sur l'autre. Les équipes éducatives ne sont pas disponibles (en quantité et en qualité) dans tous les établissements de la même manière.
3. il existe, notamment dans le secondaire, une grande mobilité des élèves sur l'ensemble du territoire et les distances parcourues peuvent être assez élevées.
4. les rendements scolaires (redoublement, abandons et promotions) varient significativement d'un établissement à l'autre
5. Une gestion rendue difficile pour les établissements qui doivent gérer l'incertitude quant aux inscriptions

Face à ce constat encore bien insatisfaisant, la question qu'il convient alors d'aborder est la suivante : Pourquoi mettre en place une gestion des flux scolaires ? Quels sont, pour

l'ensemble du système éducatif et pour la réalisation des missions qui lui sont assignées, les avantages à mettre en place une gestion globale des populations scolaires ?

Examinons à présent, les points forts d'une gestion des flux scolaires, globale et partagée.

2.3.4 - Cinq arguments en faveur d'une gestion globale des publics scolaires

Comme le souligne le rapport de l'étude sur les bassins scolaires, la gestion des flux d'élèves est un thème délicat qui paradoxalement apparaît comme une question cruciale en lien direct avec les ségrégations et les inégalités scolaires qui nous occupe 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 va 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).
- 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 ces phénomènes de 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.

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 à un certain nombre de ces effets néfastes pour l'appareil éducatif et d'améliorer le mode de gestion des effectifs scolaires, quelques pistes de réflexions et d'actions peuvent être trouvées en s'intéressant à d'autres modèles de gestion.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur la proposition faite par l'équipe de chercheurs ayant travaillé sur les bassins scolaires. En effet, dans leur travail, la gestion des flux de population scolaire est envisagée comme un domaine d'intervention du bassin scolaire et fait l'objet d'un développement⁴⁶. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons au modèle de gestion du système éducatif français. Enfin, nous tenterons de dégager un ensemble de conditions et de caractéristiques dessinant les contours d'une gestion des flux scolaires, à la fois globale et partagée.

2.3.5 - Les solutions envisageables

2.3.5.1 - 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 implantations 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.

⁴⁶ Le lecteur pourra se référer au chapitre 2 du Rapport d'étude « Définition, cartographie, rôles et modes de

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 variablement 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^{ème} 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 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.

En ce qui concerne l'instance déterminant le nombre de places, le rapport préconise un pouvoir de décision au niveau local (P.O, bassin (par réseau ou par caractère).

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

2.3.5.2 - Un modèle de planification scolaire : le cas français

Bien que n'étant pas directement « applicable » à la situation francophone belge, le modèle français s'inscrit dans une logique relativement proche de celle que souhaitent impulser les acteurs institutionnels en Communauté française en termes de gestion et de pilotage du système éducatif belge.

Dans l'étude sur les bassins scolaires, le modèle français est écarté en raison de l'affectation contrainte auxquelles sont soumises les familles et donc contraire au principe de liberté.

En France, la gestion des flux scolaires est inscrite dans un processus général de planification de l'éducation. 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.

Selon Hallak (1976), 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 (2m² par élève du primaire est la norme dans certains pays).

La connaissance de la population scolaire est très importante. En Communauté française, 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 région à l'autre....et reste, actuellement, difficile à établir.

- 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 gestion des populations scolaires françaises 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.

Dans l'hexagone, on procède à une gestion séparée des flux scolaires du primaire de ceux du secondaire. En effet, l'enseignement primaire est caractérisé par une grande stabilité des effectifs et peu de changements d'un établissement à l'autre. Il est donc relativement facile d'opérer un bilan de scolarisation, de recueillir les données démographiques INSEE⁴⁷, de réaliser des projections démographiques, 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.

Comme nous l'avons montré dans la première partie de notre étude, les mêmes disparités s'observent entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire en Communauté belge francophone. Le secondaire reste l'enseignement le plus marqué par l'instabilité et la mobilité des effectifs entre établissements.

Au sens étroit du terme, la gestion des effectifs dans le système éducatif français, par application de la carte scolaire, désigne la répartition géographique des établissements et des divers types de formation et l'affectation des élèves en fonction d'une zone géographique. Pourtant elle est aussi un vecteur de coordination des actions des divers partenaires de l'éducation au niveau territorial.

Inscrite dans un système scolaire fortement centralisé, sa réalisation 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.

Ce qui nous semble essentiel dans le modèle français relève précisément de cette dynamique de coopération et de collaboration de l'ensemble des acteurs du champ éducatif collaborant pour planifier les orientations en matière d'éducation, dans une logique de gestion partagée.

Les travaux s'intéressant à ce concept de carte scolaire s'attachent tous à préciser son rôle dépassant largement le cadre d'une gestion rationnelle des effectifs.

Selon Hallak (1976), la carte scolaire 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 le rôle essentiel de la carte scolaire : « *la carte scolaire, quels que soient sa forme et le nom qu'elle emprunte, constitue partout un instrument déterminant du processus de planification de l'éducation. 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 [la carte scolaire] 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* ». « *Dès lors, la carte scolaire ne doit pas être uniquement considérée comme un instrument de rationalisation des choix collectifs (Hallak, 1976), mais également comme un outil de dialogue, un vecteur de participation.* » (Dias Da Graça, 1998)

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 accentuer 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

⁴⁷ Institut National de la Statistique et des Études Économiques : L'Insee publie études et enquêtes statistiques sur la population, l'emploi, les salaires, les prix, les entreprises, la conjoncture économique ...

incompatible avec un état jouant un rôle prépondérant dans la définition des règles du jeu et l'élaboration de la politique nationale 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 dans la carte scolaire repose en grande partie sur le partage de l'information. Ces cartes scolaires sont le résultat d'une série d'interactions entre administration centrale, régionale et locale. Elle 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.

Le Contrat stratégique pour l'Ecole, par exemple, fait référence à la mise en place d'un outil statistique et prévisionnel où la notion de partenariat tient une place considérable. Dans la perspective d'inscrire le système éducatif dans une dynamique de co-responsabilisation, la création d'un outil et de bases de données nécessaires à la planification, le gouvernement entend « *une étroite collaboration avec l'Entreprise publique des nouvelles technologies de l'information et de la communication (ETNIC)* » ainsi que des *synergies* avec l'ensemble des différents services compétents du Ministère à cet égard ainsi que les différents acteurs et niveaux de décision et de coordination.

La création d'une liaison directe entre l'administration et les pouvoirs organisateurs (en veillant à éviter tout double encodage) participe alors d'une simplification administrative, se traduisant concrètement par un allègement des tâches de gestion des directeurs d'école et qui paralysent trop souvent leur action pédagogique.

La mise en place d'une planification à partir du modèle de la carte scolaire impose un véritable dialogue entre les acteurs locaux : représentants de l'Etat et du Ministère de l'Education, 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 de la carte scolaire dépendent des caractéristiques propres à chaque pays, 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, 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 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 seront 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...

La présentation proposée ici de la gestion du système éducatif français rend compte de manière synthétique des fondements et de la logique de ce mode de régulation des populations scolaires. L'objectif était ici de réfléchir à des options et des actions possibles en matière de gestion des flux scolaires.

Les deux modèles de gestion des populations scolaires présentés ci-dessus relèvent à la fois d'une logique différente dans leur conception mais, présentant pourtant des caractéristiques communes en vue de la mise en place d'une gestion des populations scolaires.

Le premier modèle préconisé dans l'étude sur les bassins scolaires a l'avantage de ne pas porter atteinte au principe de liberté de choix. Il suppose un traitement collectif des préférences. Le deuxième, pour sa part, est sous-tendu par l'affectation contrainte, contraire ici au principe constitutionnel.

Toutefois, ces deux modèles de gestion des flux d'élèves s'inscrivent dans une perspective de gestion à la fois rigoureuse, collective et partagée. En effet, 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.

De plus, l'analyse des arguments en faveur d'une gestion des populations scolaires a montré que celle-ci participe directement à la lutte contre les phénomènes d'inégalités scolaires : la stabilisation des équipes pédagogiques, entre autres, jouera un rôle considérable dans le suivi des élèves en difficulté ou encore dans la mise en œuvre d'actions de remédiation. De plus, la définition et l'annonce des places disponibles par les établissements participeront à la régulation du quasi marché.

Cette deuxième partie nous a permis de poser le cadre général des fondements d'une formule de financement basée sur l'attribution de moyens en fonction de besoins reconnus des établissements. La partie suivante s'attachera à opérationnaliser ce nouveau mode de financement pour la Communauté française de Belgique.

3^{ème} PARTIE :
OPÉRATIONNALISATION ET SIMULATIONS DANS
LE CADRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF 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). L'enseignement spécialisé est placé hors du cadre de la figure car il ne peut entrer dans le mode de financement de l'enseignement ordinaire.

Enseignement spécialisé : non pris en compte dans notre étude

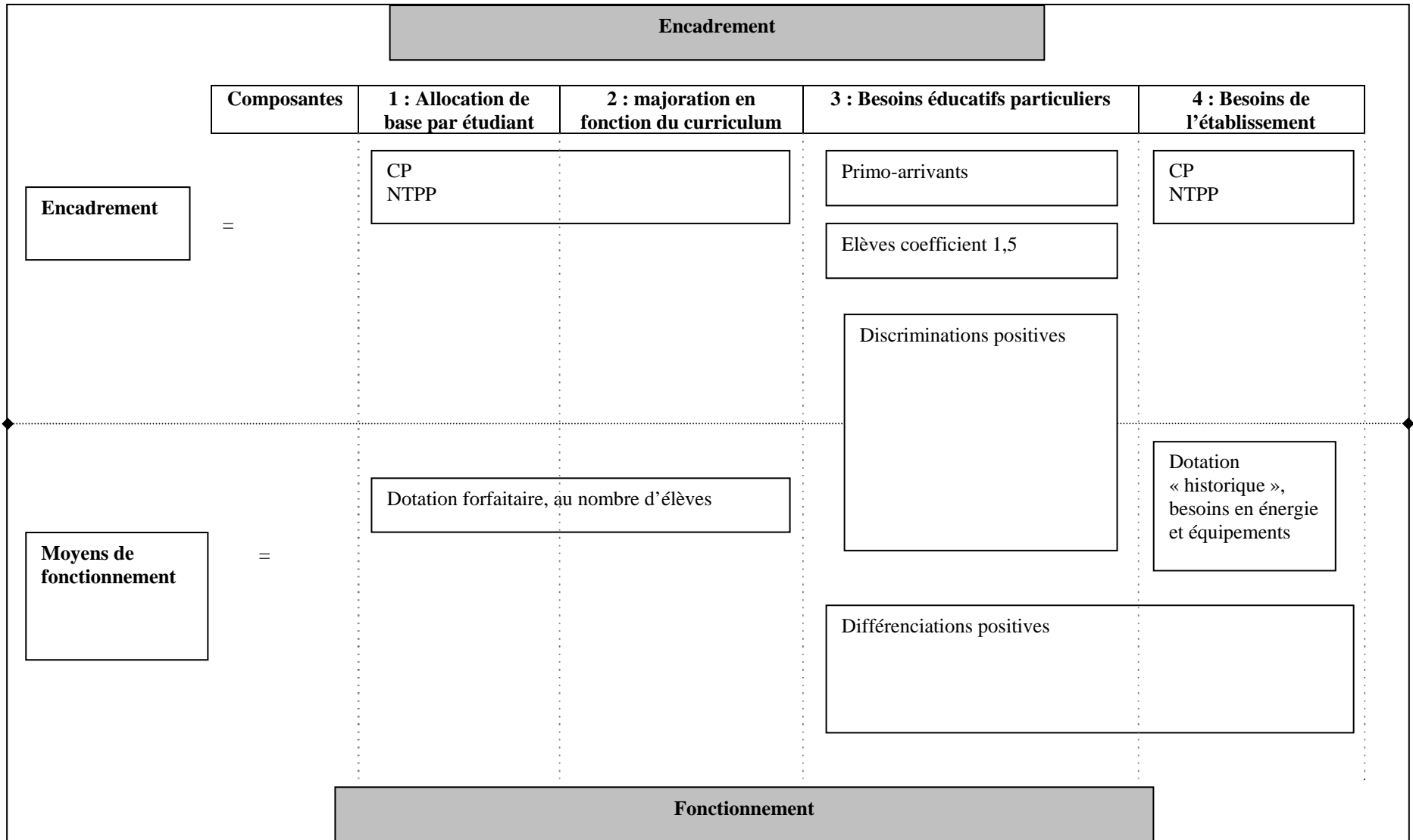


Figure 1. Schématisation du mode actuel de financement selon les quatre composantes principales

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-économique⁴⁸ (Voir annexe). 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.

⁴⁸ Le calcul de l'indice socio-économique est précisé en annexe XXXX.

- 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 l'inconvénient 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^{ème} année à celui des élèves de 1^{ère} 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.

1.3. La carte d'identité comme outil de pilotage pour les établissements

L'ensemble de ces indicateurs⁴⁹ permet de générer une carte d'identité pour chaque établissement. En effet, sur le modèle des indicateurs IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Etablissements Secondaires) à l'usage des équipes de direction des établissements, mis en place dans le système éducatif français, ces indicateurs représentent de véritables outils statistiques et stratégiques calculés à partir des données fournies par les écoles.

Ils 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 communautaire 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

⁴⁹ Le lecteur se référera à la note technique pour avoir des indications relatives au calcul des différents indicateurs de la carte d'identité.

permettront l'évaluation ultérieure du projet. Par ailleurs, les 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).

Chaque établissement dispose d'une photographie de sa structure, de ses effectifs et de ses caractéristiques en termes d'indice socio-économique ou encore de taux de retards différents.

Ci-après, on pourra trouver deux exemples de ces cartes d'identité : une pour l'enseignement fondamental, l'autre pour l'enseignement secondaire.

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

Identification	Matricule	Niveau	Nombre d'implantations
	011204210260	M+P*	3

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

Années d'études

	Nombre d'élèves	Indice socio-économique	
Maternel	168		
1 ^{ere}	75	0,51	
2 ^{eme}	61	0,64	
3 ^{eme}	32	0,48	
Primaire	289		Indicateurs de structure de la population effectifs : -0,01 socio-économie : 0,21
1 ^{ere}	44	0,51	
2 ^{eme}	52	0,6	
3 ^{eme}	51	0,68	
4 ^{eme}	47	0,65	
5 ^{eme}	53	0,57	
6 ^{eme}	42	0,72	

Retard scolaire et flux d'élèves

Retard moyen :	-0,1
Taux de passage en 1^{ere} B :	10
Taux de retard généré par l'établissement*	8,54
Taux de retard accueilli par l'établissement	0,22
Indicateur synthétique de traitement du retard scolaire	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)

Identification	Matricule	Niveau	Nombre d'implantations
	021100300890	secondaire ordinaire	1

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

Filières et année d'études

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

Flux généraux d'élèves

	Taux (%) d'élèves	Indice socio-économique
quittant l'établissement ⁵⁰	38,1	-0,7
restant dans l'établissement ¹	61,9	-0,65

Retard scolaire et flux d'élèves

Retard moyen : -1,66			
	Taux de retard	Indice socio-économique	Indicateur synthétique du traitement du retard
Généré par l'établissement⁵¹	17	-0,71	2,29
Traité par l'établissement ²	11	-0,52	
Externalisé par l'établissement ²	4,8	-1,26	
accueilli par l'établissement	15,2	-0,4	

Evolution de la population dans l'établissement :

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

⁵⁰ après le mois de juin de l'année de référence

⁵¹ durant l'année de référence

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 énoncée à l'égard de ces mesures de différenciation positive et de discrimination positive résulte de leur dichotomie. 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 très bien être quasi 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 X1 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.

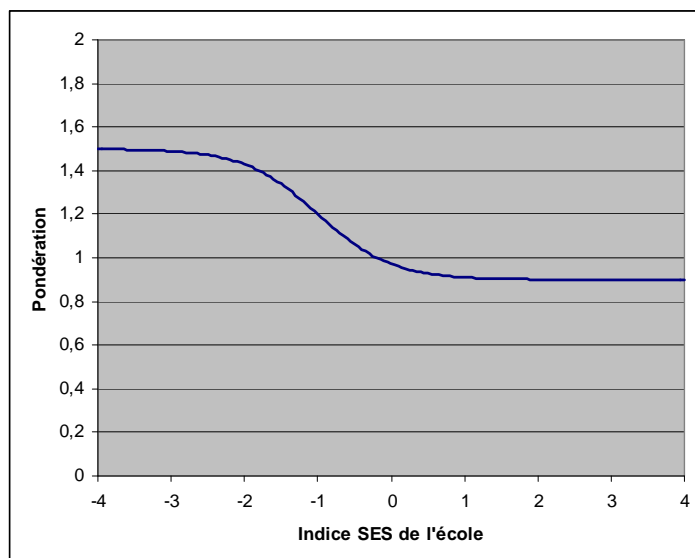


Figure X1 : lien entre financement des écoles et leur indice socioéconomique.

La figure X2 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.

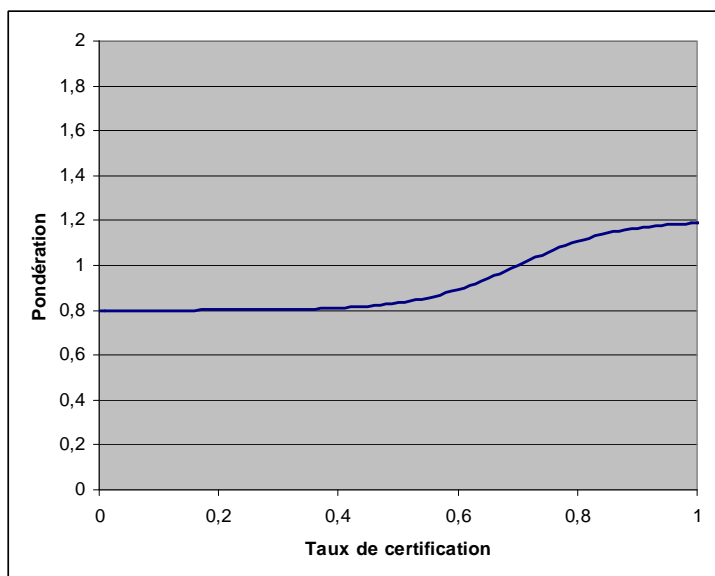


Figure X2 : lien entre taux de certification et pondération

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 X1.

Tableau x1 : 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
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

3.2. 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.

3.2.1. 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...

3.2.1.1. 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^{ème} 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

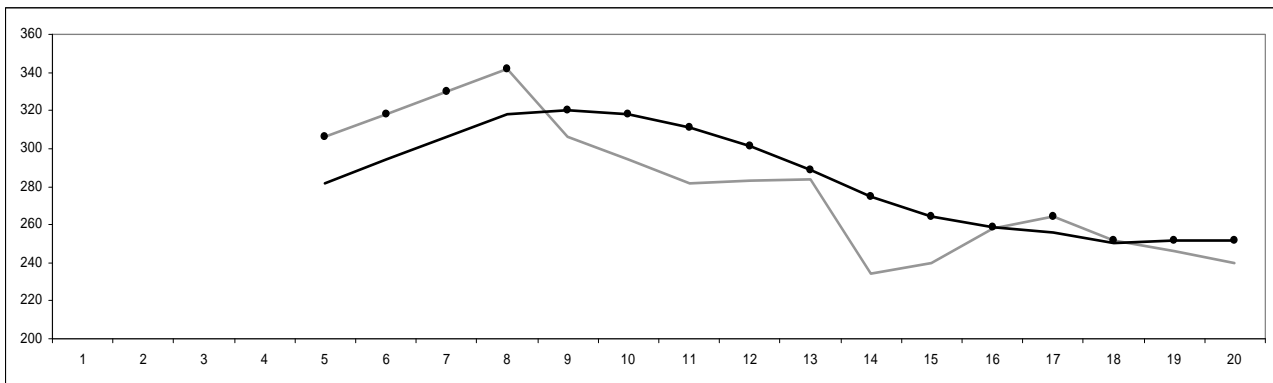
Année	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Effectif	200	210	220	230	240	250	260	270	240	230	220	221	222	180	185	200	205	195	190	185
Effectif moyen sur 5 ans					220	230	240	250	252	250	244	236	226	214	205	201	198	193	195	195
NTPP actuel					306	318	330	342	306	294	282	283	284	234	240	258	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 :



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 grisée 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^{ème} et la 11^{ème} 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.

	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.

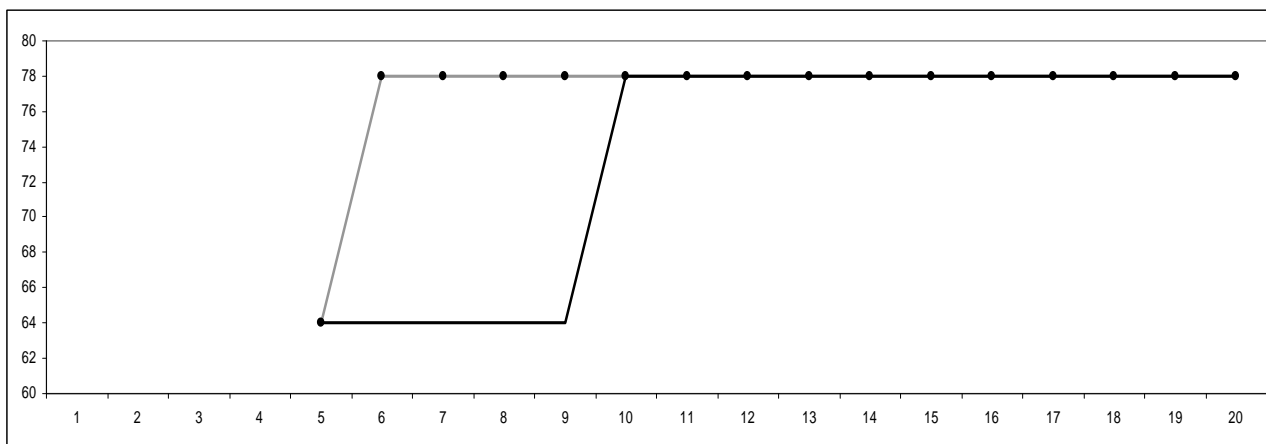
Exemple 1

	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^{ème} année ;
- une stabilité de l'effectif entre la 7^{ème} et la 20^{ème} année.

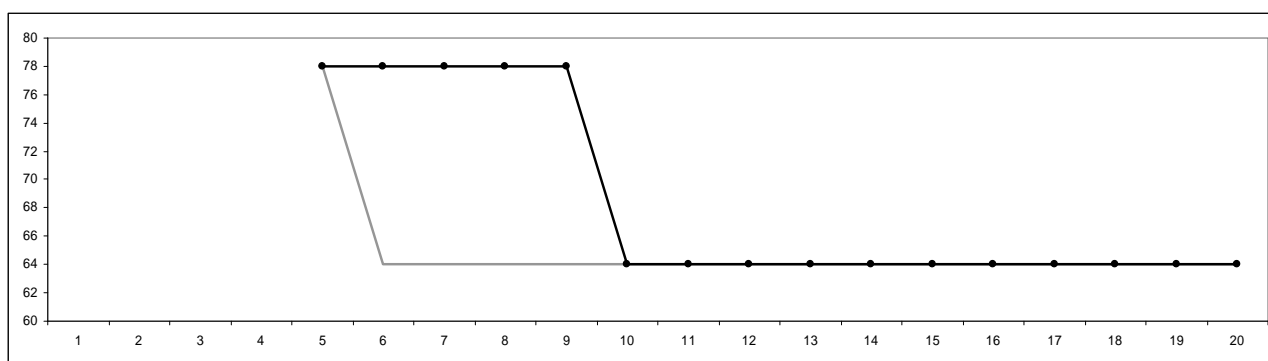
Le graphique ci-dessous met clairement en évidence la différence en terme de nombre de périodes accordé lorsque la formule actuelle (ligne grise) est utilisée ou lorsque l'on pratique un lissage sur 5 années (ligne noire).



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

	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



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^{ème} année et enfin une stabilité de l'effectif entre la 7^{ème} et la 20^{ème} 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.

3.2.1.2. 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.

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.

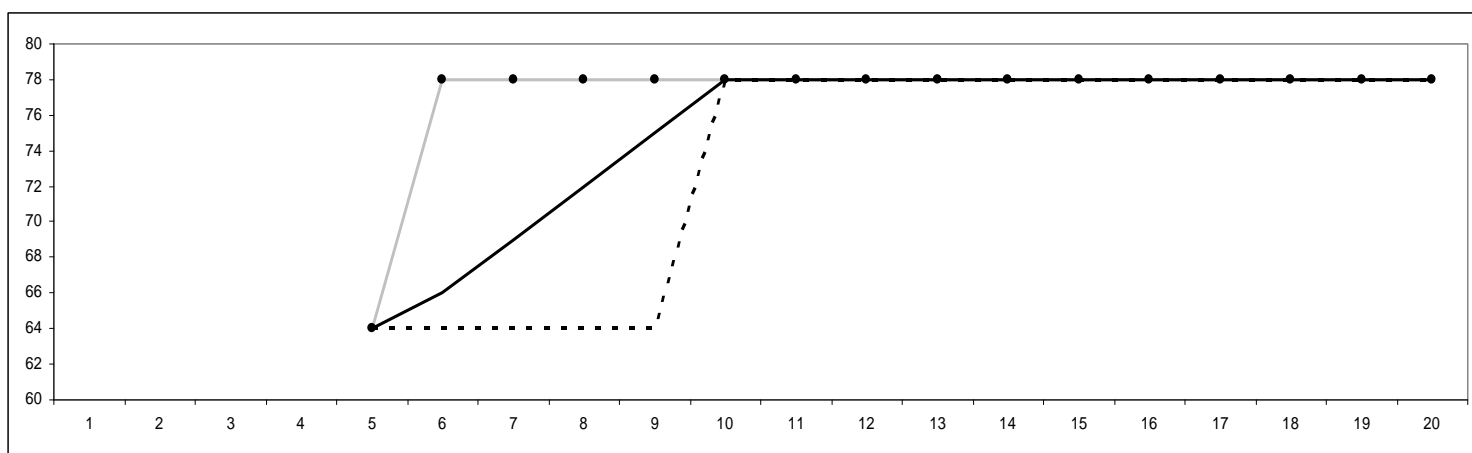
Le tableau ci-dessous reprend le nombre de périodes à accorder aux écoles sur base du nombre d'élèves lorsque celui-ci est inférieur à 115.

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

	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



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).

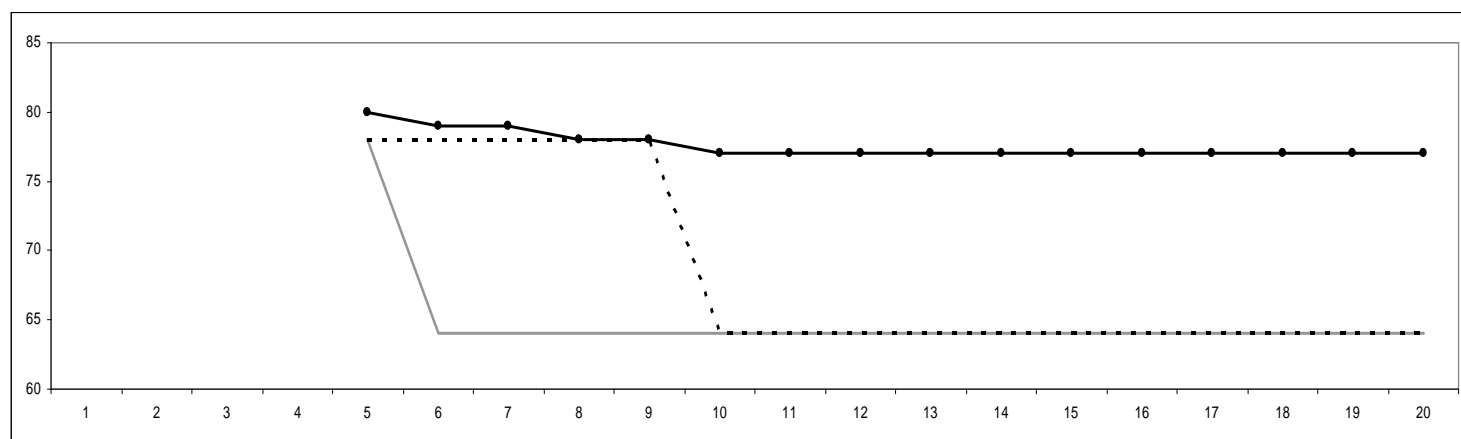
Exemple 2

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 terme de nombre

de périodes accordé, entre l'ancienne table (avec tranches) et la nouvelle (dissolution des tranches).

	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



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^{er} 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.

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, 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 ci-dessous :

	Nombre
Etablissements qui perdraient 2 périodes	30
Etablissements qui perdraient 1 période	944
Etablissements pour qui ne perdaient 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

3.2.1.3. 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

	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 l'exemple 1 et 2, nous devons également nous intéresser à la somme totale de périodes accordées ainsi qu'à la variance observée.

	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.

3.2.1.4. 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 : lorsque 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 type 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%

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

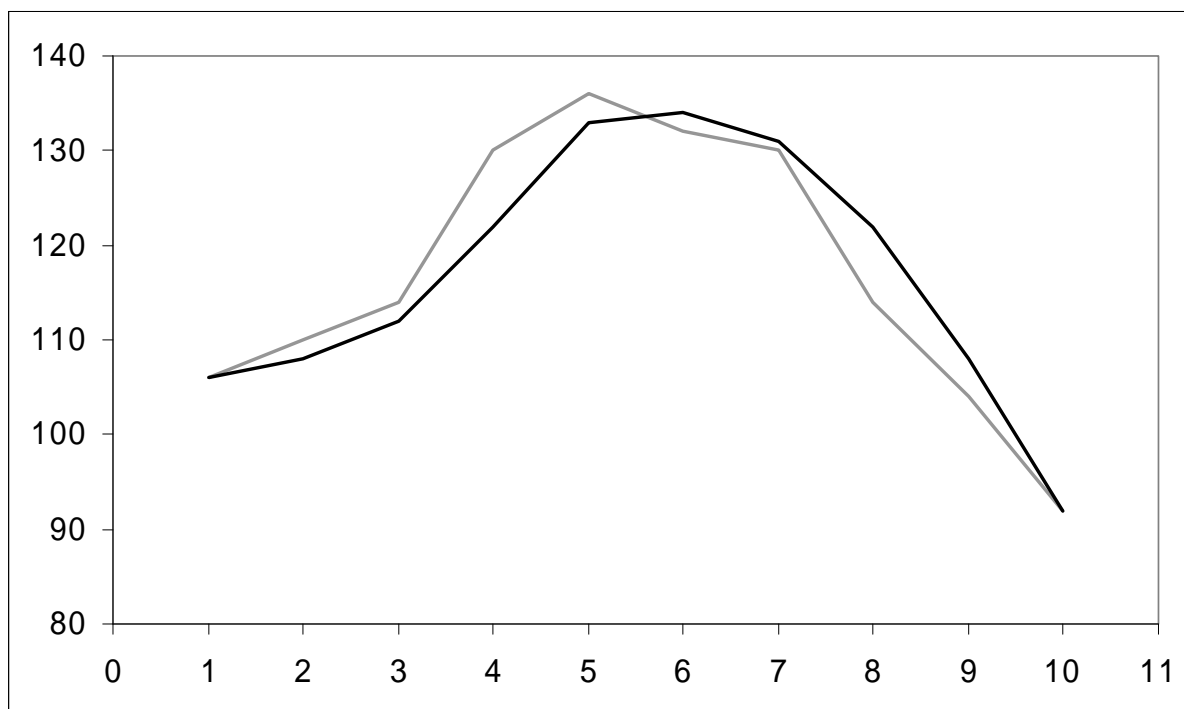
Indice de prélèvement : 0,5

Indice de compensation : 0,5

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^{ème} année, l'effectif de l'école diminue constamment jusque la 10^{ème} année. La 6^{ème}, 7^{ème} et 8^{ème} années, 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^{ème} année, le NTPP à compenser étant supérieur au nombre de périodes en banque, la compensation ne peut plus être que partielle. Enfin, la 10^{ème} 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).



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.

3.2.2. *Conclusions*

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 notre première partie, à vocation descriptive, nous avons tenté d'illustrer la situation actuelle de la Communauté française de Belgique sous différents angles : la prégnance du quasi-marché comme mode de régulation, le mode de financement actuellement en place ; 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.

Ensuite, sur la base de ce constat, la seconde partie de notre travail à tenter de mettre à jour des pistes d'action pour lutter contre les écoles ghettos. Ainsi, plusieurs investigations ont été menées au sein de cette étape du travail : la notion de formules de financement a été explorée et argumentée, une réflexion quant à un lissage du financement a été entreprise, et, finalement, un approfondissement théorique de l'idée d'annonce des places disponibles a été réalisé.

Enfin, la troisième partie de ce document expose l'opérationnalisation des formules de financement, adaptée au 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. Ensuite, grâce à l'outil de simulation mis au point au cours de cette recherche, divers scénarios de financement « alternatifs » ont été élaborés.

Ce dernier aspect, la simulation, constitue assurément la composante prospective de notre travail. Ces diverses simulations ont montré que xxxxxxxxxxxx

Il importe également, au cœur de cette conclusion, d'insister sur le thème central qui fut celui de cette recherche : il s'agit d'une étude exploratoire sur le (re)financement des établissements scolaires en y intégrant, d'une part, la socio-économie et, d'autre part, une réflexion quant à l'adjonction de diverses mesures financières incitatives à la mixité sociale des écoles. Aussi, il convient de préciser qu'un seul angle d'investigation, à savoir, le pôle financier⁵², ne peut constituer la panacée à toutes les difficultés actuellement rencontrées par notre système éducatif.

Aussi, cette recherche s'inscrit dans le champ d'une logique de prescription⁵³, qui s'est marquée, depuis une quinzaine d'années, par divers changements ayant traversé la sphère de

⁵² dont sont issues toutes les propositions suggérées au travers de ce travail

⁵³ des processus, des pratiques et des objectifs (Delvaux et al., 2005)

l'École⁵⁴ : de 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 certificatives des acquis des élèves, l'intérêt pour la notion de bassins scolaires... à, très récemment (février 2007), une intervention décrétole au niveau des inscriptions ; l'étape investiguée par l'équipe de recherche est, peut-être, celle de demain.

De plus, tout en étant une « étape en plus » vers une école juste et efficace (Demeuse et al., 2005 ; Crahay, 2000), nos diverses propositions nécessitent 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 revient à amputer ce système de l'un de ces principaux garants.

Certains (Delvaux, Demeuse et Dupriez, 2005) repèrent les « premières » traces d'un souci pour l'efficacité du système éducatif belge francophone suite à la publication des résultats des enquêtes internationales (1995 et 2000). Lors de ces épreuves, la Communauté française, en plus d'avoir accusé des scores moyens très peu flatteurs, a, caricaturalement, affiché l'image d'un système éducatif injuste et peu efficace.

Ajoutons également que ces différents « coups de sonde » menés par des organismes internationaux apparaissent comme les seules évaluations externes standardisées de notre système éducatif, dont il faut actuellement se suffire (alors que le Décret de 2002 sur le pilotage du système appelle à ce genre d'évaluation au niveau communautaire). Il semblerait, en effet, que *« 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 l'établissement scolaire, il importe de considérer celui-ci comme une réelle « unité » tel que le recommandent Ross et Levacic (1999). Celui-ci doit être plus qu'un simple opérateur, traversé ou non, à une époque ou une autre, par certaines politiques

⁵⁴ 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)

éducatives. Favoriser le « niveau établissement », c'est favoriser davantage l'autonomie de ceux-ci, ce qui constitue un réel outil à la politique de « déghettoïsation »... cependant impossible sans la prise en considération de l'efficacité de ceux-ci. Aussi, tout comme il en a été débattu dans la recherche concernant les bassins scolaires, « *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)

En guise de conclusion, rappelons que dire « Non aux écoles ghettos », revient inévitablement à réguler davantage le quasi-marché du système éducatif. L'origine de celui-ci est, indéniablement, lié à la possibilité de choix laissée aux parents quant à l'école fréquentée par leur(s) enfant(s). Cependant, dans l'utopique système scolaire où l'école A vaut l'école B ou l'école Z, ce choix ne revêt plus le caractère déterminant dont il bénéficie en Communauté française de Belgique. A l'inverse, si certains parents mettent en place nombre de stratégies pour assurer à leur(s) enfant(s) un parcours académique idéal, et que, parmi ces stratégies, réside le choix d'une école plutôt qu'une autre, c'est clairement parce que les écoles « ne se valent pas ». Dès lors, c'est en homogénéisant les établissements scolaires, et, par là-même, en limitant la logique de compétition entre les écoles et le choix de la « bonne » école, que l'on pourra se rapprocher de l'objectif d'une disparition des écoles ghettos.

Bibliographie

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 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 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 & van Zanten (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 , 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., 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'inégalité 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^{er} 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.

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.

Swanson, A.D., & King, R.A. (1997). *School finance: its economics and politics*. New York: Longman.

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_primaire.pdf , consulté en janvier 2007.

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).*

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/ocd/ocd_pisa_data_s1.html

Annuaire statistique de l'enseignement en Communauté française de Belgique

<http://www.statistiques.cfwb.be>