

CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF



LA MOBILITÉ SCOLAIRE AU CŒUR DES  
TRANSFORMATIONS DU SYSTÈME SCOLAIRE

*Nicolas Dauphin et Marie Verhoeven*  
(GIRSEF)

N° 19 ● OCTOBRE 2002 ●



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



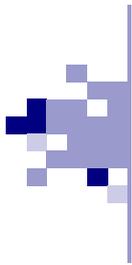
## Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

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

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

## Table des matières

1. Introduction	4
2. Les parents face à la liberté du choix scolaire	5
2.1. Les raisons du choix initial	5
2.1.1. Circulation informelle des informations	5
2.1.2. Les infrastructures scolaires et les offres de services	6
2.1.3. Des "univers de choix" socialement inégaux	6
2.1.4. Le projet d'établissement	6
2.2. Les formes de mobilité scolaire	7
2.2.1. Mobilité liée à des stratégies actives de parents soucieux de faire correspondre au plus près le type d'établissement à leurs attentes en termes de projets (éducatifs).	7
2.2.2. Mobilité comme réponse à un problème scolaire	7
2.2.3. Mobilité subie	8
2.2.4. Mobilité scolaire liée à la précarisation sociale des familles	8
2.2.5. Formes de mobilité liées à des phénomènes sociétaux plus larges	8
3. La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire	10
3.1. La mobilité au cœur du quasi-marché scolaire	10
3.2. La relation école-famille	12
3.2.1. La rencontre parents – école en contexte : désinstitutionnalisation et brouillage des modèles	13
3.2.2. Enjeux et modalités de la reconstruction d'accords entre les parents et l'école : vers une solution « procédurale » ?	15
4. Conclusions	17
Annexe : Méthodologie	18
Bibliographie	21



## 1. Introduction

Entre janvier et décembre 2001, le Girsef a mené une recherche financée par le Cabinet du Ministre de l'Enfance, chargé de l'Enseignement fondamental, Jean-Marc Nollet. La demande initiale portait sur le phénomène de la mobilité scolaire dans l'enseignement fondamental de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, dont l'accroissement sensible était rapporté par certains acteurs de l'enseignement scolaire comme source de nombreux problèmes, tant organisationnels que pédagogiques. La recherche devait, d'une part, permettre d'objectiver le phénomène, et d'autre part, l'analyser de façon plus qualitative afin d'en comprendre les ressorts, les tenants et les aboutissants. Ce second volet a été effectué à travers des études de cas dans six établissements scolaires de la Communauté française Wallonie-Bruxelles<sup>1</sup>.

Le volet quantitatif étant déjà publié par ailleurs<sup>2</sup>, l'objectif du présent Cahier est de présenter l'essentiel des conclusions de ce second volet, qualitatif et sociologique, et d'élaborer un modèle d'intelligibilité rendant compte de la problématique de la mobilité scolaire. Cette démarche nous a amenés à prendre distance par rapport à certaines des représentations spontanées des différents acteurs scolaires rencontrés, de façon à situer le phénomène de la mobilité scolaire par rapport aux grands axes qui régulent le fonctionnement de l'école primaire aujourd'hui. En effet, face aux problèmes posés par la mobilité scolaire, parents et professionnels de l'éducation manifestent avant tout leur désarroi et leur sentiment d'impuissance, se renvoyant souvent les uns les autres la responsabilité du problème : du point de vue des acteurs scolaires, les parents, devenus de véritables "consommateurs d'établissements", aux critères labi-

les et superficiels, changeant d'école au gré de leurs envies et sans raisons valables apparentes, sont à la source du problème; face à ces parents consuméristes et irresponsables, les acteurs scolaires tendent alors à se vivre comme les derniers défenseurs d'une logique de service public et comme derniers bastions d'une socialisation solide. Du point de vue des parents, ce sont au contraire les acteurs scolaires qui ne remplissent plus correctement leur fonction de socialisation et d'enseignement - c'est alors au tour des enseignants d'être décrits comme des fainéants ou des irresponsables, incapables de prendre en compte le point de vue des parents ou de répondre à leurs attentes.

S'il n'est évidemment pas question de prendre ces représentations communes pour argent comptant, le regard sociologique se doit d'interroger leurs conditions sociales de production. Si ces propos traversent le champ scolaire, c'est que celui-ci est en train de vivre des transformations sociologiques considérables, dont les codes sont encore partiellement brouillés. Ce Cahier tentera dès lors d'apporter un éclairage plus construit et moins émotionnel du phénomène de la mobilité scolaire, en le situant par rapport à ce contexte éducatif en transformation. La mobilité scolaire, telle que nous l'avons appréhendée, semble effectivement étroitement liée à deux dimensions: le **développement de mécanismes de "quasi-marché"** dans le système scolaire, d'une part, et les transformations des **relations entre les parents et l'école**, de l'autre.

D'une part en effet, la mobilité scolaire ne peut être appréhendée sans être située par rapport au fonctionnement du système scolaire actuel. Plus précisément, elle ne peut se comprendre qu'en lien avec les phénomènes d'interdépendance entre établissements aux ressources inégales, à la fois en lien et en concurrence au sein du quasi-marché scolaire. Cette régulation "quasi-marchande" de notre système scolaire influe tant sur les stratégies des établissements que sur

<sup>1</sup> Le cadre méthodologique se trouve en annexe.

<sup>2</sup> Vandenberghe, V. & Waltenberg F.D. « Etat de lieux de la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative. » *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n° 15, mai 2002.

la logique d'action des parents. Une première section de ce Cahier visera donc à prendre en considération les effets d'un tel mode de régulation sur la problématique de la mobilité scolaire.

D'autre part, la mobilité scolaire doit à notre sens être replacée dans le cadre plus large des transformations de l'école comme institution de socialisation, et des recompositions des relations entre acteurs (et en particulier, entre parents et équipes éducatives) que ces transformations entraînent. Dans la seconde section de ce Cahier, nous amènerons quelques éléments empiriques et analytiques pour illustrer cet aspect.

Le modèle d'intelligibilité que nous proposons ici s'articule donc autour de ces deux dimensions, qui doivent être comprises comme interdépendantes, même si la présentation linéaire d'un texte accentue

inévitablement le découpage analytique entre les deux axes.

Avant de présenter ces deux dimensions, nous commencerons par faire état d'un premier niveau d'analyse, centré sur le thème de la mobilité scolaire en tant que tel, et en particulier sur la manière dont les parents la problématissent. Nous y explorerons tout d'abord les raisons du choix initial d'un établissement évoquées par les parents. Dans un deuxième temps, nous tenterons d'y construire une typologie des différentes formes de mobilités observées. Ce n'est qu'une fois cette typologie construite que nous en viendrons à développer de façon plus extensive les deux axes d'analyse évoqués ci-dessus - à savoir les enjeux liés au quasi-marché scolaire et la question de la recomposition des relations parents- école dans le cadre des transformations de l'institution scolaire. Les types de mobilité scolaire devraient ainsi prendre sens dans un contexte sociologique plus vaste.

## 2. Les parents face à la liberté du choix scolaire

### 2.1. Les raisons du choix initial

Pour comprendre la mobilité scolaire, il nous fallait nous pencher sur les éléments qui déterminent le choix initial d'un établissement scolaire aux yeux des parents. En effet, ce choix initial n'est pas sans répercussion sur les suites du parcours scolaire d'un élève. Un mauvais choix initial peut par exemple provoquer un départ anticipé en cours de scolarité. Au vu des entretiens effectués dans les six établissements scolaires, les éléments qui entrent en compte dans l'élaboration du choix initial d'un établissement scolaire sont divers et se combinent de façons multiples selon les situations.

#### 2.1.1. Circulation informelle des informations

##### (i) Influence des pairs

Le choix initial d'une école est très souvent lié aux témoignages recueillis par les parents auprès de leurs "pairs" - c'est-à-dire des parents auxquels ils s'identifient, dont ils pensent partager le mode de vie, la condition sociale, les projets. La confiance accordée par les parents à leurs "pairs" semble très forte. On peut poser l'hypothèse qu'à travers cette in-

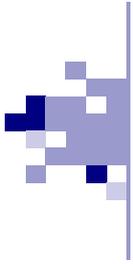
fluence du réseau de pairs, c'est un jeu de reproduction sociale masqué qui s'opère, puisque ces réseaux sont souvent socio-économiquement et culturellement homogènes.

##### (ii) Influence de la réputation et de la rumeur

Tous milieux sociaux confondus, les parents choisissent leur établissement en fonction des rumeurs et des réputations qui circulent autour des établissements. Cette confiance relative accordée à la réputation et aux informations informelles répond sans doute à des situations d'incertitude et d'anxiété des parents, face à un monde scolaire à la fois perçu comme déterminant pour l'avenir de leurs enfants, mais dont les mécanismes et les règles du jeu restent partiellement opaques et par rapport auxquels ils ont l'impression de disposer de peu d'informations "objectives"<sup>3</sup>. Les situations d'indétermination sociale sont en effet propices au développement de rumeurs<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Broccolichi S. et van Zanten A., "School competition and pupil flight in the urban periphery", in *Journal Education Policy*, 2000, vol.15, n°1, pp. 51-60

<sup>4</sup> Reumaux F., in *Fumées sans feu, Actes du colloque de Liège sur la rumeur, 14-15 octobre 1993*, p34



Cette importance de la réputation, de la rumeur et des opinions circulant chez les pairs ne diminue pas une fois que le choix de l'établissement a été effectué, mais persiste tout au long de l'année scolaire. Nos entretiens montrent en effet combien les parents restent attentifs aux "bruits de trottoir", souvent récoltés au lieu symbolique que constitue la "barrière" ou la "grille" de l'établissement - lisière entre l'intérieur et l'extérieur, où les parents viennent déposer, attendre et reprendre leurs enfants. C'est notamment à cette « barrière » que se joue l'image d'un établissement, que se construit ou se défait une réputation, et parfois que s'enclenche un processus de "désertion" ou au contraire d'attractivité renforcée d'une école. Ce phénomène, qui semble généralisé à l'ensemble des établissements, paraît peu maîtrisable, alors qu'il peut détruire ou sauver un établissement.

#### 2.1.2. *Les infrastructures scolaires et les offres de services*

Au moment du choix initial, les parents prennent en compte les diverses infrastructures que l'établissement possède et peut mettre en valeur (le nombre de classes, une salle de gymnastique, une salle multimédia (ordinateurs, équipement vidéo et audio), des toilettes propres et en nombre suffisant, une cour de récréation...). Les parents évaluent également les services offerts (garderie, études, dîner chaud, activités parascolaires). Ces éléments sont pris en considération par tous les parents rencontrés, tous milieux sociaux confondus, même si tous les parents ne sont pas égaux en termes de possibilités effectives de mobilité en cas d'insatisfaction...

A nouveau, l'importance des infrastructures et des services dans les décisions scolaires ne se limite pas au moment du choix initial : en cours de scolarité, les parents, au travers de leurs rencontres avec les pairs, comparent l'évolution éventuelle de ces ressources, dans leur établissement ou ailleurs - ce qui peut déclencher un certain type de mobilité, suite à une insatisfaction liée à ces éléments.

#### 2.1.3. *Des "univers de choix" socialement inégaux*

Au moment du choix initial comme des éventuels choix scolaires ultérieurs, l'univers des choix possibles n'est pas égal pour toutes les familles. Les possibilités de mobilité sont différentes selon les catégories sociales et les contraintes qui pèsent sur elles en termes d'utilisation de l'espace et du temps : les parents de classes sociales favorisées possèdent généralement des moyens de mobilité supérieurs aux autres classes sociales (une, voire deux voitures) ainsi qu'une lecture de l'offre scolaire qui semble plus complète et plus informée que celle des parents issus de milieux plus modestes ou moins scolarisés. L'univers des possibles de ces derniers semble dès lors se restreindre, tant pour des raisons de mobilité matérielle (le coût des transports publics pouvant être trop élevé pour leur niveau de vie, par exemple) que pour des raisons d'information moins complète et moins pertinente. On notera que ces parents opèrent plus souvent des choix selon des critères de praticabilité - selon l'accessibilité ou la proximité géographique, par exemple<sup>5</sup>.

#### 2.1.4. *Le projet d'établissement*

Étonnamment, nous avons constaté que le choix des parents s'effectuait rarement, pour ne pas dire jamais, en fonction d'une connaissance - même minimale - du projet de l'établissement (et ce, indépendamment des milieux sociaux). Même les parents impliqués dans les structures de participation (association de parents, conseil de participation) semblent au départ fort ignorants de cette dimension. Ils prennent véritablement connaissance de cet élément quand ils se trouvent déjà dans l'établissement. C'est donc seulement après ce moment de choix initial que le projet entre en considération dans l'évaluation que les parents font de l'établissement - et pourra alors éventuellement être à la source d'un changement.

<sup>5</sup>cf. Ball S., Bowe R. and Gewirtz S., « Circuits of schooling : a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts », in *The sociological board of the sociological Review*, 1995, pp. 52-77

Hirvenoja P., "Families in the "public-markets": School choice in the comprehensive school", *paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh, 20-23 September 2000*

## 2.2. Les formes de mobilité scolaire

Il n'y a pas une mais des formes de mobilité scolaire : voilà une des conclusions centrales de notre analyse. Cette section a pour but d'identifier différentes modalités de la mobilité scolaire du point de vue de l'acteur « parents », et d'élaborer à partir de là une typologie des formes de mobilité scolaire. Sans prétendre à l'exhaustivité (que notre démarche par études de cas ne nous permet en aucun cas d'atteindre), nous rendons toutefois compte des types qui nous sont apparus comme les plus marquants et les plus récurrents dans les six contextes explorés.

### 2.2.1. *Mobilité liée à des stratégies actives de parents soucieux de faire correspondre au plus près le type d'établissement à leurs attentes en termes de projets (éducatifs).*

Le premier choix, voire le deuxième ou le troisième choix, débouchent régulièrement sur un degré assez conséquent d'inadéquation entre les attentes des parents et les caractéristiques de l'établissement. Une révision du choix et une réorientation vers un autre établissement peut alors s'effectuer pour tenter de réajuster la réalité au plus près de la demande.

C'est souvent le premier enfant de la famille qui « fait les frais » de ce type de mobilité : celui-ci joue en quelque sorte le rôle de « testeur » d'établissement. Les parents « essaient » les établissements jusqu'à ce qu'ils aient identifié « le » bon établissement à leurs yeux, celui qui correspondra aux critères qui leur paraissent les plus importants. Nous avons pu constater que les autres enfants de ces familles ne changeaient plus, ou quasiment plus, d'établissement (si ce n'est bien sûr en cas de dégradation ultérieure des relations avec l'équipe éducative par exemple). Il est intéressant de constater que ce phénomène se répète dans certaines familles concernant l'entrée en secondaire.

Les parents jouent ici un rôle "actif", dans la mesure où ils tentent de faire correspondre leurs intérêts privés avec un bien collectif - l'établissement - qui y "colle" au mieux<sup>6</sup>. Ils expriment ainsi activement leurs

préférences et agissent réellement sur l'univers scolaire. L'hétérogénéité de l'offre d'établissements fonctionne ici comme un élément légitimant ces conduites de changement : puisqu'il y a diversité, les parents se sentent autorisés à changer leur enfant d'établissement s'ils y décèlent un décalage par rapport à leurs attentes et à leurs préférences.

Cette première catégorie de mobilité renvoie à une représentation de l'univers scolaire en termes de *différenciation horizontale*, c'est-à-dire d'une différenciation dans les « styles » d'offre, indépendamment de leur éventuelle hiérarchisation. Les parents évoquent d'ailleurs cette modalité de la mobilité comme un recours tout à fait positif qui leur est offert, et trouvent un réel bénéfice au fait de pouvoir réviser librement un choix scolaire, dans un contexte où l'adéquation entre les attentes des parents et les caractéristiques des établissements n'est pas simple à réaliser du premier coup. Les parents qui ont pratiqué ce type de changement d'établissement l'évoquent souvent comme lié à un investissement positif de leur part dans la scolarité de leur enfant. Certaines familles ont ainsi la possibilité de trouver, au prix parfois d'une trajectoire scolaire quelque peu chaotique, un établissement qui correspond à leurs attentes particulières.

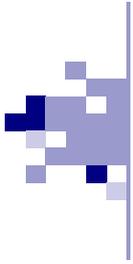
Toutefois, même cette catégorie de mobilité scolaire vécue positivement pose la question des éventuels effets de renforcement d'une *différenciation verticale*, hiérarchique, du système scolaire - nous y reviendrons.

### 2.2.2. *Mobilité comme réponse à un problème scolaire*

Une seconde forme de mobilité active relève d'une instrumentalisation du changement d'établissement par les parents, dans un but d'évitement du redoublement, d'évitement de stigmates liés à des difficultés scolaires, ou encore d'évitement de difficultés liées à des tensions entre les parents et les membres de l'équipe éducative. Ce type de mobilité s'observe dans l'ensemble des milieux sociaux rencontrés.

Comme dans le premier cas, les parents jouent ici un rôle actif et exercent un réel pouvoir sur les établissements : les parents changeront leur enfant d'établissement s'ils y décèlent un problème, une inadéquation, une situation de tension pouvant nuire à leur enfant. Bien entendu, ici aussi, cette forme de mobilité se re-

<sup>6</sup> à ce sujet, voir l'article de Dutercq Y., « Les parents d'élèves : entre absence et consommation », Revue française de Pédagogie, n°134, janv-mars 2001, pp 111-121.



trouve davantage chez les parents qui ont les possibilités de changer, tant au niveau des moyens de mobilité qu'au niveau de l'accès aux établissements scolaires.

### 2.2.3. *Mobilité subie*

Il existe cependant de nombreux cas où la mobilité scolaire n'est pas véritablement décidée par les parents ou la famille, mais plutôt "conseillée" ou suscitée par l'équipe éducative (enseignants ou directeur). Nous parlerons alors de *mobilité subie*. Certaines des directions ou équipes éducatives rencontrées ont reconnu avoir recours à ce genre de pratiques de « départ encouragé » dans un but de sélection de la population scolaire : il s'agit alors d'évacuer les enfants avec lesquels « on ne s'en sort plus » ou ceux qui sont « trop perturbateurs », ou encore qui véhiculent une image qui ne cadre pas avec celle que l'établissement souhaite donner de lui-même. Les familles issues de milieux sociaux défavorisés sont, semble-t-il, plus touchées que les autres par cette mobilité subie, étant donné la faiblesse des ressources dont ces parents disposent, tant en termes d'informations pertinentes quant au fonctionnement du système scolaire, qu'en termes de capacités de résistance face à des décisions scolaires avec lesquelles ils seraient éventuellement en désaccord. Moins informés ou moins armés, ils se laisseront diriger plus facilement que d'autres vers des établissements voisins, parfois sans connaître les caractéristiques scolaires de ceux-ci. Leurs capacités de mobilité étant par ailleurs plus réduites, ils seront davantage dépendants des ressources scolaires locales<sup>7</sup>.

### 2.2.4. *Mobilité scolaire liée à la précarisation sociale des familles*

D'autres formes de mobilité subie dépendent non plus de décisions scolaires, mais de circonstances sociales ou économiques difficiles vécues par les familles. Ainsi, nous avons rencontré des parents contraints de quitter un établissement qu'ils appréciaient pourtant, en raison des difficultés économiques ou financières : par exemple, la famille est obligée de déménager parce qu'elle est ballottée au gré

d'emplois précaires, ou bien doit être relogée dans des logements sociaux parce qu'elle ne parvient plus à assumer un certain loyer, ou à faire face à des frais de déplacements importants ; enfin, le changement d'école s'impose parfois parce que les frais scolaires sont trop importants.

Autant le premier type de mobilité relevait plutôt des catégories sociales aisées et témoignait de leur capacité d'action sur la scolarité - liée à leur capital social et relationnel, et à la pertinence de leurs informations quant au fonctionnement du champ scolaire; autant cette mobilité-ci est liée à des phénomènes de précarisation sociale et se rencontre majoritairement dans des familles plus défavorisées, dont la marge d'action est plus restreinte.

### 2.2.5. *Formes de mobilité liées à des phénomènes sociétaux plus larges*

Restent encore tout une série de changements d'établissements qui tiennent davantage à des phénomènes sociétaux qui se sont manifestement accentués au cours des dernières années : l'augmentation des familles recomposées entraîne ainsi une mobilité plus grande des enfants, qui se répercute sur le plan scolaire; dans la même ligne, le phénomène des réfugiés politiques a également un impact certain en termes de mobilité scolaire.

Enfin, d'autres changements sont liés à des stratégies scolaires des parents qui échappent en partie aux catégories évoquées plus haut : le désir de passer d'un externat à un internat ou inversement, ou encore le choix de passer d'un régime linguistique à l'autre (à Bruxelles en particulier) peuvent également être une cause directe de changement d'établissement.

Cette analyse nous permet d'élaborer une typologie des formes de mobilité scolaire. Quatre modalités de mobilité scolaire se dessinent, lorsqu'on croise deux dimensions : d'une part, le fait que la mobilité soit choisie ou plutôt subie par les familles; d'autre part, les causes ou l'origine - scolaire ou non scolaire - de cette mobilité.

<sup>7</sup> Cfr Payet J-P., *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995

	Origine scolaire	Origine extrascolaire
Mobilité active	<i>Ajustement</i>	<i>Nomadisme</i>
Mobilité subie	<i>Relégation</i>	<i>Précarité</i>

Deux formes de mobilité liées aux **causes scolaires** apparaissent :

D'une part, une mobilité active liée à des causes scolaires se dessine lorsque les parents sont insatisfaits de l'éducation dispensée à leurs enfants dans un établissement donné (pour les diverses raisons détaillées ci-dessus : peur des difficultés relationnelles et scolaires liées à un éventuel redoublement, désaccord fondamental sur le projet éducatif, décalage dans la définition du rôle des parents face à l'école, etc.). Dans ce cas, la mobilité tient en quelque sorte d'une *mobilité d'ajustement* des choix aux préférences - ou encore d'une "réduction du mismatch" (pour reprendre l'expression employée dans la partie quantitative de cette recherche (voir cahier n°15)). Cet ajustement est étroitement lié à la perception qu'ont les parents des caractéristiques des différents établissements et de leur position dans la hiérarchie du quasi-marché scolaire<sup>8</sup>. Autrement dit encore, c'est la perception de l'offre éducative et le désir d'ajuster au mieux celle-ci à leurs préférences et au bien-être de leur enfant qui conduit les parents à changer d'établissement<sup>9</sup>.

D'autre part, toujours liée à des causes scolaires, on

<sup>8</sup> Nous aborderons l'importance du quasi-marché dans le chapitre suivant

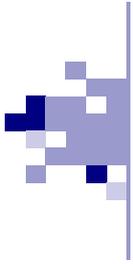
<sup>9</sup> C'est dans cette catégorie que peuvent être rangés des changements exclusivement liés au désir de l'enfant

trouve une forme de mobilité subie, conséquence de stratégies d'établissements plutôt que de stratégies familiales : il arrive en effet que des parents soient contraints de changer leur enfant d'établissement, suite à des pressions claires de la part de l'équipe éducative, lorsque cet enfant ne correspond plus aux attentes (scolaires ou sociales) de l'établissement. On parlera alors d'une *mobilité de relégation*, qui touche avant tout des familles plus démunies et moins bien informées, tendant à suivre les conseils de l'institution scolaire.

Deux autres formes de mobilité peuvent être rattachées à des **causes extra-scolaires** :

D'une part, il existe des cas où des causes extrascolaires diverses entraînent les familles à opérer des choix de mobilité géographique, professionnelle ou autre, et conduisent ainsi à un changement d'établissement. Il peut s'agir d'une opportunité professionnelle intéressante ailleurs, d'un désir de changer d'environnement de vie, etc. Ces formes de mobilité aux causes extra-scolaires sont donc choisies, actives. Nous les appellerons "*nomadisme*".

D'autre part, des causes extra-scolaires entraînent parfois des familles - en particulier plus précaires - dans des situations difficiles qui les contraignent davantage à une mobilité subie. Il s'agit de toutes les formes de mobilité liées à la précarisation sociale décrites plus haut. On parlera alors d'une *mobilité de précarité*.



### 3. La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire

Au-delà de cette approche typologique, notre travail nous a également conduits à construire un modèle d'intelligibilité plus compréhensif de la mobilité scolaire. Dans cette section, nous nous attacherons à montrer dans quelle mesure la compréhension de ces différents types de mobilité scolaire doit être rapportée à deux grands axes structurants du fonctionnement du système scolaire actuel : l'impact d'une régulation en termes de quasi-marché, d'une part, et les questions touchant aux transformations des relations familles – école, d'autre part. En effet, il nous est rapidement apparu que la mobilité scolaire devait être replacée dans un cadre d'analyse plus large : (i) d'une part, notre système scolaire génère des phénomènes d'interdépendance entre établissements aux ressources inégales, à la fois en lien et en concurrence au sein du quasi-marché scolaire. Cette régulation "quasi-marchande" influe non seulement sur les stratégies des établissements, mais également sur la façon dont les parents vont agir ; (ii) d'autre part, la mobilité scolaire doit à notre sens être replacée dans le cadre plus large des transformations de l'école comme institution et des recompositions des relations entre acteurs (et en particulier, entre parents et équipes éducatives) que ces transformations entraînent. La sociologie de l'éducation récente a bien montré, en effet, que l'institution scolaire "éclatait" aujourd'hui en de multiples fonctions non articulées a priori<sup>10</sup>, ou encore était traversées par des modèles de légitimité multiples<sup>11</sup>. Dans un tel contexte scolaire pluriel et hétérogène aux plans social, pédagogique et normatif, il semble à la fois essentiel et difficile de reconstruire des accords entre acteurs, leur permettant de fonctionner ensemble. L'hypothèse que nous défendons ici est que la mobilité scolaire tend à s'accroître lorsque les acteurs scolaires ne parviennent pas à reconstruire un "monde commun", au travers de la mise en place de différents dispositifs.

<sup>10</sup> Dubet, F. et Martuccelli D., *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

<sup>11</sup> Derouet, J.-L., *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, 1992.

#### 3.1. La mobilité au cœur du quasi-marché scolaire

Il s'agit, dans cette section, de prendre en considération les contraintes objectives liées au mode de fonctionnement du système scolaire comme « quasi-marché ». Plus particulièrement, nous examinerons les différentes stratégies que les établissements peuvent développer pour répondre à ces contraintes, ainsi que leurs effets sur la problématique de la mobilité scolaire.

Deux éléments liés au cadre législatif en vigueur doivent être rappelés si l'on veut comprendre l'émergence d'un quasi-marché scolaire en CFWB : (i) Le libre choix de l'établissement scolaire -l'intensification récente du phénomène de la mobilité scolaire semblant témoigner d'une sorte de radicalisation de cette liberté de choix ; (ii) Le fait que les emplois dans l'éducation soient liés au capital période, ce qui amène les directeurs d'établissements à développer des stratégies visant à attirer des élèves pour stabiliser ou améliorer ce capital période nécessaire au maintien de l'emploi. Ces deux éléments tracent les contours d'un univers scolaire dans lequel les établissements sont inévitablement placés dans une situation de concurrence.

Les établissements ne sont pas égaux dans la manière dont ils peuvent se positionner sur le quasi-marché scolaire. La taille, l'éventuel lien avec le secondaire, les infrastructures et les offres de services -éléments que nous avons rassemblés sous le terme de ressources -, mais également l'homogénéité du public de l'établissement, jouent un rôle non négligeable dans la manière dont les établissements vont pouvoir développer certaines stratégies pour attirer ou conserver leurs élèves.

Les établissements ne vivent pas la concurrence scolaire de la même manière. Ainsi, les établissements qui sont en situation de sur-inscription et qui jouissent dès lors d'une place de choix sur le marché scolaire ne subissent évidemment pas le jeu de la concurrence de la même manière que ceux qui connaissent des problèmes d'effectifs. Ceci dit, leur rôle dans la concurrence n'en est pas moins central, puisqu'ils jouent un rôle « d'aiguilleurs » d'élèves, limitant objec-

tivement le spectre des choix des élèves ainsi relégués et provoquant ainsi d'indéniables effets de système (principalement de renforcement des mécanismes de ségrégation scolaire). Autrement dit, *les stratégies de gestion de la population scolaire* des établissements varient en fonction de la place qu'ils occupent sur le quasi-marché scolaire: les écoles occupant une position de force sur le quasi-marché scolaire développent des stratégies actives ("choisir un créneau", procédures implicites de sélection, pratique de formes de mobilité "conseillées"), alors qu'au contraire, les établissements en position faible sur le quasi-marché tendent plutôt à subir la concurrence et disposent d'une moindre marge de manœuvre.

La *composition sociale de la population d'un établissement* constitue également un élément déterminant son positionnement sur le quasi-marché. En effet, notre travail de recherche empirique nous a permis de montrer que les établissements accueillant une population homogène socio-culturellement semblent mieux s'en sortir que les établissements hétérogènes. En effet, un établissement homogène parviendra plus facilement à élaborer une image et un projet éducatif cohérent et porteur et pourra également adresser un message clair aux parents. A l'inverse, accueillir un type d'élèves trop éloigné du profil moyen qu'un établissement cherche à présenter entraîne pour lui un "coût" plus élevé, tant en termes de pratiques pédagogiques qu'en termes d'image et de réputation. Par ailleurs, les établissements accueillant un public à la fois homogène et favorisé sont bien entendu les mieux lotis en termes de positionnement sur le quasi-marché scolaire. Ceci nous permet de comprendre pourquoi les établissements tendent à homogénéiser, et si possible "vers le haut", leur population scolaire<sup>12</sup>.

Dans un contexte où il semble donc plus « rentable » d'être homogène, les établissements au public scolaire hétérogène vont développer d'autres stratégies de gestion de la population scolaire, principalement des stratégies de division interne : certains établissements observés utilisent par exemple une implantation scolaire "sœur" pour y diriger la partie de sa population scolaire la plus (ou la moins !) performante.

<sup>12</sup> Mais la « spécialisation » dans un segment défavorisé, si elle s'accompagne d'une politique claire et affichée, peut éventuellement s'avérer payante.

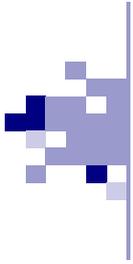
Une telle stratégie de double, voire de triple implantation, fonctionne comme dispositif de gestion "rentable" d'une population scolaire hétérogène, puisqu'elle permet à la fois d'éviter de perdre des élèves tout en conservant les conditions d'homogénéité sociale et scolaire au sein de chaque implantation.

Outre ces divers dispositifs de gestion de la population scolaire, le quasi-marché est également à la source de *mécanismes d'interdépendance* entre établissements, soit de l'enseignement fondamental, soit encore entre établissements primaires et secondaires. En effet, le passage vers l'enseignement secondaire est souvent appréhendé comme un cap difficile et crucial chez les parents les plus avertis. Ceci explique que certains parents recherchent d'emblée un établissement primaire qui comporte aussi une section secondaire, ou encore, pour atténuer le choc de ce passage, opèrent un changement vers un tel établissement aux alentours de la 5e ou de la 6e primaire. A la lumière de ce genre de stratégies parentales, on comprend mieux l'importance que peut revêtir pour un établissement le fait d'être en lien direct avec un établissement secondaire. Dans la même ligne, dans les établissements qui n'ont pas de lien direct avec une implantation secondaire, les directions développent parfois des stratégies alternatives, par exemple de mise en place de collaborations privilégiées avec des écoles secondaires amies. D'autres établissements, par contre, semblent peu se préoccuper de cette question - soit parce qu'ils disposent d'autres ressources (un nom, un climat, des infrastructures...), soit simplement qu'ils ne parviennent pas à gérer positivement ce problème.

Enfin, dans un tel environnement concurrentiel, tous les établissements se voient forcés de développer *des stratégies de "marketing"* à destination de la population scolaire : il s'agit pour les établissements de mettre en avant leurs points forts, notamment par le biais de campagnes publicitaires, de fancy-fair et/ou d'actions précises à l'échelle locale (brocantes, expositions, conférences).

Les différentes stratégies présentées ci-dessus montrent bien que tous les établissements ne sont pas égaux face aux enjeux du positionnement sur le quasi-marché scolaire. Ils disposent de ressources différentes, sur lesquelles ils peuvent ou non jouer pour consolider leur position.

Parmi ces ressources, nous aimerions développer ici la question de la *taille des établissements* : ce facteur



semble en effet important et influe sur les stratégies des différents acteurs, et, partant, sur la problématique de la mobilité scolaire.

1) *Les établissements de grande taille* : Nous entendons par "grande taille" les établissements qui possèdent plus de 400 élèves. Ces grands établissements allient souvent des caractéristiques intéressantes qui leur confèrent une position spécifique, et qui peuvent éventuellement expliquer le fait qu'ils soient moins touchés par la mobilité scolaire<sup>13</sup>. Ces éléments renvoient tant aux infrastructures plus diversifiées et plus abouties dont ils disposent souvent (toilettes propres, salles de gymnastique, multimédia, etc.), qu'à l'offre de services plus large qu'ils peuvent proposer (dîner chaud, garderie, etc.), éléments dont les parents tiennent compte. Par ailleurs, les établissements de grande taille garantissent également une certaine stabilité scolaire : il est rare que ces établissements ferment, et ils offrent souvent la perspective d'une carrière scolaire grâce à une articulation avec un établissement secondaire. Enfin, ces grands établissements peuvent également gérer la diversité du public scolaire et de ses demandes par une offre interne plus diversifiée - des classes diversifiées en termes de style, de niveau, d'enseignants sont proposées aux parents. Lors d'un éventuel désaccord entre des parents et un enseignant, ou lorsqu'un élève doit doubler, l'école peut jouer sur une sorte de "mobilité interne" - en envoyant par exemple l'élève dans une autre classe, chez un autre enseignant.

2) *Les établissements de petite taille*<sup>14</sup> : à l'inverse, les établissements de petite taille, de 0 à 250 élèves, semblent plus mal lotis sur le quasi-marché, et ce d'autant plus qu'ils s'ouvrent à des catégories sociales défavorisées. En effet, en termes d'infrastructures, ces établissements ont souvent peu de place dans les classes, possèdent une petite cour de récréation et, s'il en existe une, leur salle de gymnastique sera souvent de dimensions très réduites. De plus, ces établissements offrent moins de services

du fait qu'ils disposent de ressources plus maigres et de moins de personnel. Seuls les établissements de petite taille au public socialement plus aisés pourront éventuellement compenser ces problèmes par des ressources venant des familles. Pour compenser ces handicaps en termes d'infrastructures, de services et de moyens, ces établissements devront alors jouer sur d'autres facteurs potentiellement attractifs pour les parents, tels la mise en place d'un projet d'établissement plus construit ou encore la qualité des relations parents-école et le développement d'un climat familial ou communautaire, par exemple.

Par ailleurs, qu'ils accueillent un public plutôt favorisé ou plutôt défavorisé, ces petits établissements accueillent plus souvent une population scolaire relativement homogène - soit parce qu'ils disposent des ressources scolaires et sociales nécessaires pour développer eux-mêmes des stratégies d'homogénéisation, soit au contraire parce qu'ils subissent les effets de stratégies de relégation pratiquées par d'autres.

3) *Les établissements de taille moyenne* : Ceux-ci se trouvent entre les deux catégories précédentes. S'ils possèdent des infrastructures plus attractives que les petits établissements, ils n'atteignent cependant pas la masse critique nécessaire au développement de stratégies de gestion interne de l'hétérogénéité. Enfin, lorsque ces établissements de petite ou moyenne envergure accueillent une population hétérogène, ils se trouvent dans une situation délicate car ils sont à la merci des stratégies des parents de classes sociales favorisées qui n'acceptent la mixité sociale que jusqu'à un certain point, tout en étant prisonniers du nombre d'élèves nécessaire au maintien de l'emploi au sein de l'établissement.

### 3.2. La relation école-famille

Il nous reste à présent à explorer l'autre axe structurant de notre analyse - à savoir la question des relations sociales qui se nouent entre les parents et l'école. Notre principale hypothèse de départ à cet égard était que les établissements scolaires qui parviennent au mieux à "stabiliser" leur population d'élèves sont probablement ceux qui parviennent à établir un accord plus ou moins explicite entre les parents et l'équipe éducative sur les finalités éducatives à poursuivre ainsi que sur leurs rôles respectifs au sein de l'établissement. Cette intuition s'est trouvée largement

<sup>13</sup> Vandenberghe, V. et Waltenberg, F.D., *op. cit.*, 2002

<sup>14</sup> Nous entendons par "petite taille" les établissements allant de 0 à 250 élèves et par établissements de "taille moyenne", ceux accueillant jusqu'à 400 élèves.

confirmée et affinée par notre travail empirique. A notre sens, elle doit être analysée à la lumière des transformations sociologiques profondes qui bouleversent les coordonnées de la relation famille – école ; elle met également en évidence l'importance de l'invention de nouvelles modalités de construction d'accords entre les familles et l'école.

### 3.2.1 La rencontre parents – école en contexte : désinstitutionnalisation et brouillage des modèles

Aujourd'hui, l'école et les familles interagissent de plus en plus. Cependant, il s'agit de moins en moins de la rencontre organisée entre deux institutions aux rôles et finalités clairs ; on observe plutôt des relations aléatoires, difficiles et complexes entre un établissement scolaire et des univers familiaux, souvent eux-mêmes en pleine transformation interne<sup>15</sup>. Trois axes d'analyse nous ont permis de cadrer cette complexification des rapports école-famille : l'hypothèse d'une « désinstitutionnalisation scolaire », l'analyse du brouillage du rôle de parent d'élève, et celle des transformations des modèles de professionnalité enseignante.

#### a) Désinstitutionnalisation scolaire et désaccords entre acteurs

Les relations école – parents reposaient jusqu'il y a peu sur un partage clair des rôles et des tâches qui n'était possible que parce qu'il reposait sur un double consensus - social (homogénéité sociale entre le public et les normes scolaires) et pédagogique (accord sur la légitimité des savoirs scolaires). Ce double consensus ayant volé en éclats, le partage des rôles entre l'école et la famille semble brouillé et chacun d'eux est à reconstruire en permanence. Cette transformation prend place dans le cadre d'un phénomène plus général d'éclatement des rôles et des finalités éducatives, phénomène que les sociologues de l'éducation désignent par "**désinstitutionnalisation**"<sup>16</sup>. Ce concept désigne l'impossibilité grandissante de l'institution scolaire à

pré-définir de façon stable les rôles de chacun, dans un contexte de pluralisation des fonctions et des finalités<sup>17</sup>.

Cette tendance à la "dé-régulation" ou à la "désinstitutionnalisation" des relations entre parents et institution scolaire a été perceptible sur l'ensemble de notre matériau de recherche. Certes, certains établissements sont plus homogènes que d'autres, mais tous doivent composer avec un certain degré de pluralité interne, même là où un certain consensus éducatif ou social semble acquis. Ainsi, dans tel établissement, différentes définitions du rôle de l'enseignant et du rôle de parents coexistent, ce qui génère parfois des tensions au sein du corps enseignant, entre enseignants et parents et même au sein de la délégation parentale. Dans d'autres cas, les tensions semblent moins fortes, les acteurs étant parvenus à mettre sur pied des dispositifs de concertation entre ces deux pôles. On le voit bien : s'il existe bien entendu encore des situations d'accord entre un projet scolaire et un public donné, celles-ci ne constituent plus la norme.

Notre matériau a mis en évidence différentes modalités de (re)construction d'un "accord" entre les parties. Certains établissements procèdent par sélection de leur population, créant ainsi des conditions plus favorables au consensus social. D'autres établissements travaillent davantage l'axe des relations dans un contexte d'hétérogénéité ou de diversité, grâce à des dispositifs de communication ou de relais, sur lesquels nous reviendrons plus loin.

Plus fondamentalement, l'importance de la (re) construction d'accords entre parents et enseignants renvoie à des transformations propres à chacun de ces deux acteurs éducatifs centraux. Là où les rôles étaient strictement définis, là où les relations sociales reposaient sur un « cela va de soi », on trouve aujourd'hui au contraire une reconnaissance de la complexité et de la pluralité interne et un appel corrélatif au travail réflexif des acteurs sur eux-mêmes ainsi qu'à la mise en place de dispositifs de collaboration pour agir dans un monde pluriel<sup>18</sup>.

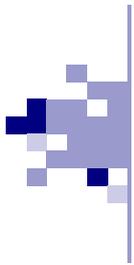
<sup>15</sup> Barrère A. et Sembel N., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 1998, p32.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> cfr Derouet J-L, « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) », *Revue Française de Pédagogie*, n°83 avril-mai-juin, 1986, pp. 5-22.

Barrère A. et Sembel N., *op. cit.*.

<sup>18</sup> Derouet J-L., *op.cit.*, p.7.



### **b) Du côté des parents : cohabitation de deux modèles d'implication des parents dans la vie scolaire**

La façon dont le monde éducatif conçoit le rôle et l'implication des parents dans la vie scolaire est en profonde transformation. Notre recherche a mis en évidence la - parfois difficile - coexistence entre un "ancien modèle" et un "nouveau modèle" d'implication scolaire des parents. Ainsi, l'émergence d'un nouveau mode de fonctionnement se heurte à la persistance d'anciennes représentations des relations famille-école. La traditionnelle séparation entre rôles bien définis est de moins en moins tenable. L'appel à l'implication des parents dans la vie scolaire témoigne de ce brouillage des frontières et de la nécessité de mettre en place des formes de communication et de coopération nouvelles entre les deux acteurs. Cependant, le modèle traditionnel persiste encore chez une proportion significative des parents (en particulier issus de milieux sociaux plus populaires ou de familles immigrées); pour ceux-ci en effet, l'école a des missions spécifiques, de l'ordre de la transmission des savoirs et de l'inculcation de normes traditionnelles permettant l'intégration sociale, missions dans lesquelles les familles n'ont pas à se substituer aux établissements.

Notre travail empirique révèle bien les problèmes que pose la coexistence de ces deux modèles : certains parents veulent s'impliquer, d'autres au contraire préfèrent se cantonner aux modalités de la relation ancienne de séparation claire des tâches. Plus précisément, les familles aux ressources socio-culturelles élevées sont beaucoup plus aptes et prêtes à s'investir dans un plus grand nombre d'activités scolaires, notamment à la participation aux décisions. En revanche, les familles moins favorisées adoptent plus souvent une position de non-implication, ou, si elles sont prêtes à s'investir, ce sera avant tout dans la perspective d'assister l'enseignant dans des tâches d'encadrement.

Cette co-existence de deux modèles partiellement contradictoires n'est pas sans conséquence. D'abord, du côté des parents qui viennent peu ou pas du tout à l'école et qui ne cherchent pas le contact avec les enseignants, certaines situations problématiques peuvent se trouver considérablement aggravées par le manque de communication avec l'équipe éducative. Ensuite, des tensions apparais-

sent entre parents "actifs" et parents "non actifs", parents "traditionnels" et parents désireux de s'impliquer davantage. Ces tensions se marquent jusque dans la définition des fonctions des instances de participation et à la place légitime des parents dans ces structures. Enfin, les enseignants eux-mêmes oscillent entre différentes définitions de l'implication des parents, et là encore, des tensions émergent.

### **c) Du côté des enseignants : changement de modèle de professionnalité et ouverture aux parents**

Les enseignants traversent également une période de modification fondamentale de leur rôle et de transformation de leur identité professionnelle. Deux phénomènes se conjuguent aujourd'hui et déstabilisent fortement les enseignants :

- d'une part, un problème de dévalorisation du statut, par rapport auquel nous avons mis en évidence des comportements "défensifs" d'affirmation d'une professionnalité auto-suffisante, conduisant parfois à des blocages dans les relations parents-école ;
- d'autre part, une transformation du modèle du "professionnel de l'enseignement" : l'image d'un enseignant « magister », c'est-à-dire essentiellement transmetteur de savoirs, s'affaiblit au profit de l'émergence d'une nouvelle culture ou identité professionnelle, recomposée autour de trois dimensions centrales : la pratique réflexive ; le centrage sur l'apprentissage adapté; l'engagement dans le collectif et l'interaction avec les collègues<sup>19</sup>. Ce nouveau modèle de professionnalité enseignante constitue également un terreau plus fertile que l'ancien à une ouverture de l'école au monde extérieur, et notamment aux parents.

Si l'on revient à la question des relations avec les parents, le problème qui semble se poser pour bon nombre d'enseignants est de s'adapter à cette nouvelle image professionnelle<sup>20</sup>, tout en gérant des demandes

<sup>19</sup> Cattonar B., « Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse », *Cahiers de Recherche du Girsef*, n° 10, mars 2001.

<sup>20</sup> Des études récentes mettent bien en évidence le caractère inégal et souvent relatif du succès de ce modèle auprès des enseignants en fonction, pour toute une série de raisons de praticabilité et de mobilisation d'une image positive de l'identité professionnelle. Voir Cattonar B. *op. cit.*

parentales pas toujours compatibles avec ces transformations : en effet, on l'a vu, de nombreux parents sont porteurs d'attentes plus classiques, renvoyant davantage au modèle de l'enseignant "magister" et à une séparation claire des rôles et des responsabilités.

### 3.2.2. *Enjeux et modalités de la reconstruction d'accords entre les parents et l'école : vers une solution « procédurale » ?*

Nous avons mis en évidence de quelle façon les parents, puis les enseignants, étaient touchés par une transformation de leurs rôles et des modèles définissant leurs relations, et combien l'injonction à la participation des parents à la vie scolaire ne faisait pas l'objet d'un consensus. Or, ces tensions dans les définitions de rôles ou dans les définitions des modalités légitimes de l'implication des parents dans la vie scolaire constituent l'une des causes de la mobilité scolaire.

Les études de cas que nous avons menées montrent que la résolution de ces tensions semble tenir à la capacité des établissements ou des équipes éducatives à mettre sur pied des dispositifs de communication et d'interfaces efficaces entre les deux parties, ou des modalités négociées de concertation entre acteurs, permettant la mise en place de consensus ou d'accords – même provisoires et fragiles. Le rôle de deux acteurs scolaires dans la mise en place de tels dispositifs de communication a ainsi été pointé :

- **Un directeur d'établissement** prenant à cœur la communication avec les parents peut jouer ce rôle de relais. Le directeur constitue en effet un moteur dans la mise en place de relations constructives entre les différents acteurs éducatifs (entre parents, entre parents et établissements mais également entre enseignants)<sup>21</sup>. Au-delà des tâches administratives auxquelles il est lourdement confronté, l'enjeu essentiel de sa position est aujourd'hui de parvenir à jouer un rôle de mobilisation de l'équipe éducative autour d'un

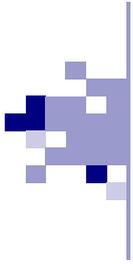
projet d'établissement, ainsi qu'un rôle de « médiateur » ou de « pacificateur » des relations entre parents et enseignants, rassemblés par lui autour de ce projet commun;

- **Un petit noyau de parents actifs** et soucieux de relayer effectivement les demandes multiples de l'ensemble des parents, s'avère également parfois efficace à cet égard : un tel « noyau actif » joue alors le rôle de relais ou d'interface entre les acteurs traditionnels de l'établissement (enseignants et directeur) et les parents, parvenant à « traduire » efficacement les demandes de la « majorité silencieuse » des parents dans un langage recevable par l'institution scolaire. Il peut s'agir de parents qui investissent positivement l'association de parents ou le conseil de participation, ou simplement d'un petit noyau de parents actifs qui parviennent à relayer efficacement les demandes de la majorité peu investie, souvent plus étrangère aux codes scolaires. Les conditions de base nécessaires à la création d'un contrat éducatif partagé entre ces deux pôles étant alors remplies, une certaine stabilisation de la population scolaire semble plus facile à construire. Notons que ce sont souvent des parents issus de milieux socio-culturellement plus favorisés qui parviennent le mieux à jouer ce rôle de relais, dans la mesure où leurs capitaux sociaux et culturels leur permettent à la fois de décoder les rouages du monde scolaire, mais aussi d'opérer ce travail de « traduction » d'un monde vers l'autre. Cette fonction "relais" a du mal à fonctionner lorsque les organes de participation fonctionnent mal ou sans cohérence - soit qu'ils n'existent pas, soit qu'ils soient peu investis, soit encore qu'il y ait rivalité ou absence de concertation entre les différents protagonistes.

La mise en place de tels dispositifs ou relais de communication, où la pluralité des points de vue et des logiques peut à la fois s'exprimer et faire l'objet de traductions porteuses au sein de l'établissement, relève de ce que nous appelons une "**procéduralisation**"<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Sur l'importance du directeur dans un établissement scolaire, cfr. : Gather Thurler M., *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF, 2000 ; Ballion R., *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette, 1993 ; Paty D., *12 collèges en France*, Paris, La documentation française, 1981 ; Dubet F. et alii, *Le collège de l'an 2000. Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire*, Paris, La documentation française, 1999.

<sup>22</sup> Verhoeven M., *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, 1997, p 439 ; De Munck, J. et Verhoeven, M., *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité*, Bruxelles, De Boeck, 1997.



des relations famille - école : ce concept renvoie à la nécessaire mise sur pied de dispositifs de communication, dans le contexte de « pluralisme normatif » du monde scolaire actuel, où les accords « substantiels » (c'est-à-dire des accords sur les valeurs communes) ne sont plus donnés, voire sont irréalistes. Tout l'enjeu est alors de permettre l'expression des points de vue divers et de construire un accord provisoire sur des modalités d'action commune.

La mise en place de tels dispositifs « procéduraux » est cependant loin d'aller de soi. Du côté des parents, le défi qui se pose à eux est d'opérer le passage - difficile - entre des demandes individuelles qu'ils peuvent avoir vis-à-vis de l'institution scolaire, notamment liées au vécu ou à la scolarité de leur enfant, et la traduction de ces demandes individuelles en enjeux collectifs "recevables" par l'institution<sup>23</sup>. Bon nombre des frictions et tensions qui naissent autour des conseils de participation ou des associations de parents semblent relever d'une difficulté des parents à opérer cette conversion. Un défi similaire se pose à l'institution scolaire, sommée de « recevoir » et de traduire dans son langage les demandes des parents qui ne rentrent pas nécessairement dans les catégories scolaires. Par ailleurs, un tel travail de traduction et de construction collective d'accords sollicite de nouvelles compétences chez les acteurs scolaires : capacité de travail sur les sociabilités horizontales, d'invention de façons de fonctionner localement efficaces, mise en place de procédures de concertation entre les différents acteurs : autant de compétences que doivent se donner aujourd'hui les parents, le directeur et les enseignants. Autrement dit, ces nouvelles modalités de construction d'accords exigent un investissement énorme de la part des acteurs, ainsi qu'une capacité de jouer avec les différents registres normatifs présents. Il va

sans dire que cela ne va pas de soi; dans de nombreuses situations, il faut davantage parler d'une crise de la régulation, puisque ces dispositifs n'émergent pas, que la pluralité devient anomie ou conflit, qu'aucun accord n'est stabilisé.

C'est donc une diversité de configurations que nous avons observée sur le terrain des établissements : chacun d'eux est amené à construire un compromis qui lui est propre : dans certains cas, un consensus social et éducatif existe dans le cadre d'une définition "communautaire" du bien scolaire collectif; dans ce cas, les régulations procédurales sont sans doute moins nécessaires. Dans d'autres cas par contre, l'éclatement des demandes parentales et les tensions au sein du projet scolaire exigent davantage la mise en place de dispositifs de relais, de traduction, d'interface. Une certaine polarisation semble donc se créer entre, d'une part, des établissements capables de construire des relations durables à partir d'une pluralité de registres et, d'autre part, des établissements dans lesquels les acteurs ne parviennent pas à construire un accord durable stabilisant les relations entre acteurs.

La capacité de construire du collectif en termes de coordination pédagogique, de construction d'un projet à partir de la diversité des styles et des pratiques, est donc inégalement répartie - mais semble favorisée par la présence de dispositifs de communication et d'acteurs relais dans les établissements. Or, notre analyse montre que l'incapacité pour un établissement de mettre en place de telles conditions de coordination et de communication tend à exacerber les tensions et, partant, l'instabilité de sa population scolaire. C'est ici que prennent sens certains types de mobilités, liés à des tensions et à l'incapacité des établissements de créer des techniques de "réaccords".

---

<sup>23</sup> Dutercq Y. *op. cit.*

## 4. Conclusion

Nous avons examiné systématiquement les liens entre la problématique de la mobilité scolaire et deux grands axes des transformations qui affectent le champ scolaire aujourd'hui : les enjeux liés au fonctionnement du système scolaire comme "quasi-marché", d'une part, et les questions touchant à la transformation des relations entre l'école et les parents dans le cadre d'une "désinstitutionnalisation" scolaire, de l'autre.

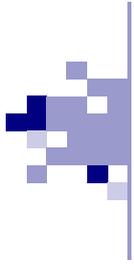
L'essentiel du premier axe d'analyse a été de montrer que la position différentielle des familles et des établissements sur le quasi-marché scolaire avait un impact important sur la façon dont la mobilité allait se jouer dans des contextes socialement et scolairement différenciés. Tous les établissements ne sont pas égaux face aux défis du quasi-marché scolaire ; la marge de manœuvre dont ils disposent pour gérer la mobilité ou la stabilité de leur population scolaire varie en fonction de leur position. D'autre part, tous les parents ne sont pas également informés et dotés culturellement et socialement pour jouer un rôle de "consommateur averti" par rapport à la scolarité de leurs enfants. Les inégalités socioéconomiques et socioculturelles continuent de séparer les populations et permettent également de distinguer certaines formes de mobilité "active" ou "passive" présentées dans notre typologie.

Cette mise en contexte sociologique nous a permis de dépasser une analyse courante de la mobilité scolaire en termes de simple "ajustement", qui tend à donner l'image assez idéale d'un système qui s'ajusterait automatiquement et « naturellement » vers un équilibre. Si la mobilité peut avoir des effets positifs au plan des choix individuels d'une famille ou d'un élève, elle est en même temps productrice d'effets de systèmes pas toujours positifs : nous avons ainsi souligné l'accentuation de formes de relégation et de ségrégation scolaire liée à la mobilité. Autrement dit, nous défendons l'hypothèse que la mobilité scolaire agit comme facteur aggravant des phénomènes de renforcement de la ségrégation (même si elle n'en est évidemment pas la cause unique et que la sup-

primer ne suffirait en rien à enrayer l'ensemble de ces mécanismes systémiques).

L'autre versant de notre modèle d'analyse relie plutôt la mobilité scolaire à la qualité des relations que l'établissement ou que l'équipe éducative parvient à construire avec les parents. Au plus ces relations sont tendues et instables, au plus la mobilité semble augmenter. Ces relations sont aujourd'hui particulièrement difficiles à construire, dans la mesure où le consensus implicite autour d'un modèle éducatif a volé en éclats et a cédé le pas à une pluralité de modèles scolaires. Nous avons montré que, au-delà des rares cas où l'existence d'une communauté scolaire permet d'asseoir un accord éducatif "substantiel", la plupart des établissements doivent aujourd'hui inventer des dispositifs pour gérer la pluralité des points de vue et jeter ainsi les bases "procédurales" d'une relation parents-école constructive. De ce fait, la résolution des tensions scolaires entre acteurs tend de plus en plus à se dérouler sous des modalités négociées mettant en scène une pluralité d'acteurs concernés (parents, enseignant, directeur) et mobilisant des logiques d'action multiples. A cet égard, le rôle d'une minorité active de parents "relais" ou encore la capacité d'un directeur à jouer un rôle d'interface ont été soulignés. Tous les établissements, une fois de plus, ne sont pas égaux face à ce défi. Ces nouveaux dispositifs exigent des acteurs des compétences relationnelles et réflexives nouvelles auxquelles ils ne sont pas toujours préparés. Certains établissements ne parviennent donc pas à mettre en place de telles procédures.

C'est là tout le paradoxe et toute la difficulté de la régulation scolaire aujourd'hui : d'un côté, il n'a sans doute jamais été aussi primordial de parvenir à construire de tels accords, tant pour stabiliser la population scolaire des établissements que pour élaborer des projets d'établissements ; en même temps, ce travail de co-construction est aujourd'hui plus difficile que jamais, puisqu'il suppose nécessairement la confrontation de finalités éducatives multiples, engendrant débats, conflits... et sans doute sentiments de méfiance réciproque.



## Annexe : Méthodologie

### Une perspective locale par études de cas

Pour construire notre démarche empirique, dès le départ, nous avons opté pour une approche basée sur des études de cas<sup>24</sup>. Cette méthode nous paraissait en effet constituer un outil intéressant pour saisir un objet de recherche tel que la mobilité scolaire, pour les raisons explicitées ci-dessus. Le choix de ces cas s'est délibérément opéré en fonction de l'objet que nous voulions étudier ; chaque cas est vu comme un point d'observation à la fois particulier et stratégique. Il fait office de laboratoire, dans la mesure où il comporte les caractéristiques qui paraissent pertinentes en regard de la problématique ou de l'objet de recherche. Il est donc important, dans cette perspective, d'explicitier largement ces caractéristiques, de façon à ce que le lecteur puisse avoir connaissance du contexte dans lequel les résultats émergent et de la façon dont le chercheur a problématisé ce contexte.

### Le choix des terrains de recherche

Nous avons choisi l'arrondissement de Bruxelles-Capitale et l'arrondissement de Liège comme territoires d'investigation. Ces deux arrondissements s'avèrent particulièrement riches et représentatifs et procèdent d'un contour socio-démographique plus ou moins identique. Chacune de ces deux aires se caractérise par une forte disparité des communes en termes de profils socioéconomiques : certaines communes y sont en effet situées à des extrêmes au niveau du revenu moyen par habitant, (ce qui n'est pas le cas dans d'autres arrondissements de la Région Wallonne, présentant un profil général moins contrasté). Cette forte disparité des contextes nous paraissait intéressante dans la mesure où elle nous permet de comparer des terrains d'investigations fortement contrastés. Aucun contexte proprement rural ne figure parmi les arrondissements retenus. Ce choix se justifiait, à nos yeux, par la spécificité du territoire belge où, malgré des différences qui distinguent encore le monde rural du monde urbain, l'homogénéisation des conditions de vies des villes et des campagnes s'est progressivement accentuée au cours des dernières décennies (étant donné l'augmentation des liaisons et des contacts entre ces différents contextes<sup>25</sup>). On parle ainsi davantage d'un continuum sur l'échelle de l'urbanisation. Dès lors, nous avons retenu une série de communes oscillant entre le semi-urbain et l'urbain – ce qui nous permet du même coup de nous concentrer sur d'autres facteurs peut être plus féconds pour l'analyse.

### **Le choix d'une unité pertinente d'analyse : des communes aux caractéristiques socio-économiques contrastées**

Comme le souligne A. Henriot-van Zanten, la recherche sur le local pose le problème du "choix d'une unité concrète pertinente à l'analyse"<sup>26</sup>. Le chercheur doit délimiter les zones où il mènera son enquête, et il utilise pour ce faire des critères

<sup>24</sup> Hamel J., *Etude de cas et sciences sociales*, Paris, Coll. Outils de recherche, L'Harmattan, 1997.

<sup>25</sup> Remy J. et Voyé L., *La ville et l'urbanisation*, Gembloux, Duculot, 1974; Remy J., *Sociologie urbaine et rurale. L'espace et l'agir*, Paris, L'Harmattan, 1998.

<sup>26</sup> Henriot-van Zanten A., *op.cit.*, p20

qui lui paraissent a priori pertinents par rapport à son objet d'étude. En ce qui nous concerne, c'est le niveau des communes que nous avons retenu comme entité pertinente d'analyse, et ce pour deux raisons : d'une part, les communes présentent généralement une certaine homogénéité en termes socioéconomiques et culturels, et nous souhaitons pouvoir comparer des zones à la fois relativement homogènes intrinsèquement et contrastées entre elles ; d'autre part, dans la mesure où nous voulions examiner le thème de la mobilité scolaire, il nous fallait également pouvoir cerner un espace comportant un ensemble d'établissements en relation (directe ou indirecte) les uns avec les autres, constituant une sorte de zone potentielle de circulation. A cet égard, la commune nous est apparue a priori un espace pertinent de choix scolaire pour les familles y résidant – et ce, même si par la suite d'autres phénomènes de mobilité scolaire portant sur une autre échelle sont apparus.

Nous avons retenu, dans chaque arrondissement, une commune « populaire » et une commune socialement plus aisée. Cette opposition classique en sociologie reste extrêmement féconde, puisqu'elle permet de porter un regard comparatif sur des milieux contrastés, tant en termes économiques et quantitatifs qu'en termes qualitatifs et culturels. Quatre communes ont ainsi finalement été retenues - deux dans l'arrondissement de Bruxelles-Capitale et deux dans l'arrondissement de Liège. Pour ce faire, nous avons déterminé un profil socioéconomique moyen pour chaque commune, de façon à obtenir des entités homogènes à l'interne, contrastées entre elles, mais relativement comparables dans les deux arrondissements. Divers indicateurs renvoyant à ce profil socioéconomique moyen ont été utilisés : le taux de chômage, le revenu moyen par habitant, le revenu médian par ménage et le taux d'étrangers ont été des critères déterminants, et ont pu être identifiés à partir des rapports statistiques de l'Institut national de statistiques (INS) de 1996, 1997 concernant les arrondissements et les communes du pays, ainsi que sur la base des données statistiques de l'ONEM concernant la structure géographique du chômage<sup>27</sup>.

## Détermination des établissements

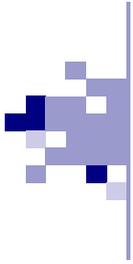
Deux critères nous ont guidé dans le choix des établissements où nous avons réalisé nos études de cas : d'une part, les caractéristiques socioéconomiques de la population des établissements – en effet, celle-ci peut varier même au sein d'une commune donnée ; d'autre part, le taux de rotation de la population scolaire des établissements. Le choix de ce second critère était lié à une des intuitions de départ de la recherche<sup>28</sup> : au vu de données déjà existantes concernant la mobilité scolaire, il était apparu qu'il existait des établissements à « taux de rotation élevé » et d'autres à « taux de rotation faible ».

---

<sup>27</sup> En ce qui concerne le taux d'étrangers, nous soulignons qu'il n'est peut être pas représentatif, étant donné que ces individus étrangers peuvent élargir à des catégories sociales différentes. Néanmoins, un taux important de population étrangère s'avère, dans la plupart des cas, lié à une population plus défavorisée en terme de revenu moyen par habitant.

in Institut National de Statistiques, *Annuaire de statistiques régionales. Année 1997*, Ministère des affaires économiques  
Institut National de Statistiques, *Annuaire de statistiques régionales. Année 1996*, Ministère des affaires économiques  
Institut National de Statistiques, *Statistiques sociales. Enquêtes sur les forces de travail. Année 1997*, Ministère des affaires économiques ; Institut National de Statistiques, *Statistiques sociales. Enquêtes sur les forces de travail. Année 1996*, Ministère des affaires économiques ; Office National de l'emploi, *Structure géographique du chômage. Répartition par commune, arrondissement et province*, Trimestriel, situation au 30 septembre 2000.

<sup>28</sup> Cette intuition était d'ailleurs d'emblée exprimée dans la proposition de recherche soumise au Cabinet en Décembre 2000 pour répondre à l'appel d'offre lancé sur la thématique du « zapping scolaire ».



Certaines de nos hypothèses s'arc-boutant directement sur ce constat, il nous semblait important d'opérer un tel distinguo. Une phase exploratoire de la recherche empirique nous a permis de déterminer des établissements répondant à nos critères. Concrètement, cette phase exploratoire a consisté en :

- des entretiens exploratoires avec différents inspecteurs de différents réseaux
- des entretiens exploratoires avec des directeurs d'établissements ont été mis sur pied.

Nous avons donc retenu, dans ce premier temps :

- un établissement à taux de rotation élevé en milieu défavorisé
- un établissement à taux de rotation élevé en milieu favorisé
- un établissement à taux de rotation moyen en milieu défavorisé
- un établissement à taux de rotation faible en milieu favorisé.

Dans une deuxième phase, après avoir effectué l'essentiel des entretiens dans les quatre établissements, nous avons ajouté deux établissements possédant une population plus hétérogène en termes socioéconomiques, afin de compléter et d'affiner nos analyses et d'élargir le champ de validité de nos résultats. Nous avons également tenu compte du taux de rotation pour ces deux établissements.

Enfin, nous avons également veillé à ce que notre panel d'établissements comporte des établissements issus des deux principaux réseaux de notre système éducatif. Ainsi, lors de la phase exploratoire, nous avons visité une série d'établissements du réseau libre confessionnel et du réseau officiel. Même s'il est rapidement apparu que ce critère ne paraissait pas avoir une incidence déterminante sur la problématique de la mobilité scolaire<sup>29</sup>, nous avons tenté de tenir compte au maximum de ces deux réseaux. Il ne nous a toutefois pas toujours été possible de respecter une stricte parité, essentiellement pour des raisons de moindre ouverture à notre recherche dans certains contextes ou pour des raisons de disponibilités des acteurs. Quoi qu'il en soit, l'objet d'étude demeure la question de la mobilité et du rapport école/parent concernant le projet éducatif, et celui-ci semble bel et bien traverser impunément les réseaux...

## Le dispositif d'enquête

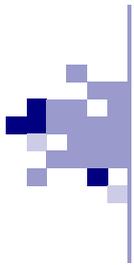
Des entretiens semi-directifs, au nombre de 54, ont donc été menés auprès de parents, d'enseignants et de directeurs, de façon à obtenir des informations qualitatives précises concernant leur expérience du phénomène de la mobilité scolaire, ainsi que de dégager la façon dont ils situent ce phénomène par rapport au contexte propre à chacun des établissements.

---

<sup>29</sup> Le volet quantitatif de la présente recherche a d'ailleurs mis en évidence que la variable réseau n'est pas discriminante en ce qui concerne la probabilité de changement d'école.

## Bibliographie

- Ball S., Bowe R. and Gewirtz S., (1995) « Circuits of schooling : a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts », *The sociological board of the sociological Review*, 52-77.
- Ballion R.(1993), *Le lycée, une cité à construire*, Hachette, Paris.
- Barrère A. et Sembel N.(1998), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan.
- Broccolichi S. et van Zanten A.(2000), "School competition and pupil flight in the urban periphery", in *Journal Education Policy*, vol.15, n°1, 51-60.
- Cattonar B.(2001), « Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. », *Cahiers de Recherche du Girsef*, n°10.
- Delvaux, B. et Vandenberghe, V. (1992), *Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique*, Rapport au Ministre de l'Education, Communauté française de Belgique, Bruxelles.
- De Munck, J. et Verhoeven, M., *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité*, Bruxelles, De Boeck, 1997.
- Derouet J-L (1986), « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) », *Revue Française de Pédagogie*, n°83 avril-mai-juin, 5-22.
- Derouet J-L (1992), *Ecole et Justice*, Métailié, Paris.
- Dobson, J. et Henthorne K. (1999). *Pupil mobility in schools: interim report*. Migration Research Unit, Department of Geography, University College London. Research Report RR168, Department for Education and Employment (DfEE), UK.
- Dubet F. et alii (1999), *Le collège de l'an 2000. Rapport à la ministre déléguée chargée de l'Enseignement scolaire*, La documentation française, Paris.
- Duru-Bellat M. et Henriot-Van Zanten A.( 1992), "La profession enseignante », in *Sociologie de l'école*, Armand Collin, coll. « U », série « sociologie », Paris, 139-158.
- Dutercq Y. (2000), « Les parents d'élèves :entre absence et consommation », *Revue française de Pédagogie*, n°134, janv-mars 2001, pp 111-121.
- Gather Thurler M., *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF, 2000
- Grisay, A. et Lafontaine, D. (1992). « Le changement d'école: fausse solution, vrai piège », mimeo, ULg.
- Hanushek, E., Kain J.F. et Rivkin S.G. (2001). "Disruption versus tiebout improvement : the costs and benefits of switching schools". Working Paper n° 8476. National Bureau of Economic Research.
- Paty D. (1981), *12 collèges en France*, La documentation française, Paris.
- Vandenberghe, V. (1999a), « Combiner marché et financement public dans le domaine des politiques éducatives. Une réponse aux déficiences du marché et du contrôle bureaucratique », in Gazier, B., Outin, J-L. & Audier, FI. (Eds.), *L'économie sociale. Formes d'organisation et institutions*, L'Harmattan, Logiques Economiques. Paris, pp 331-345.
- Vandenberghe, V. & Waltenberg, F. D. (2002). « Etat de lieux de la mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 15, mai 2002.
- Verhoeven M (1997), *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Academia Bruylant.



## Cahiers de Recherche du GIRSEF

### Déjà Parus :

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

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

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

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

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

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

## Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.