

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

**Débat sur la régulation des inscriptions scolaires
en Belgique francophone :
où se situent les désaccords ?**

Bernard Delvaux et Christian Maroy (Girsef/ UCL)

N° 68 • JUIN 2009 •



CHAIRE UNESCO DE
PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

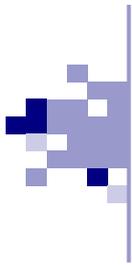
La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Mariane Frenay
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

Table des matières

Introduction	4
1. Contexte et genèse d'une politique récente	5
2. Les politiques de régulation du 'quasi-marché'	7
3. Le débat sur les décrets inscription et mixité	9
3.1 Egalité d'usage du principe de liberté de choix	10
3.2 Mixité : sociale ou académique ?	13
4. Conclusion	16
Bibliographie	18
Annexes	21



Résumé

La mise en place de deux décrets successifs visant à réguler le 'libre choix' d'école par les parents a été l'occasion de vifs débats en Belgique francophone. Tout en se réclamant du respect du principe de liberté de choix, ces deux décrets remettaient en effet en question une tradition séculaire d'absence quasi-totale de règles entourant l'exercice de ce droit. Ce texte s'attache à comprendre les arguments des partisans d'une régulation des inscriptions et des opposants à une telle régulation. Il s'attache au cœur de l'argumentaire des deux coalitions en présence, laissant dans l'ombre les opinions relatives aux

aspects plus techniques du dispositif. Basé sur un matériau documentaire constitué de débats parlementaires et de textes d'opinions publiés dans la presse quotidienne, ce texte, après avoir présenté les particularités du contexte belge francophone et décrit l'évolution des politiques en matière d'inscription, met en évidence l'existence de deux coalitions de cause, décrit la structure de leurs argumentaires respectifs et identifie les conceptions normatives sous-jacentes (universaliste/individualiste *versus* particulariste/communautaire).

Introduction

La mise en place de deux décrets successifs visant à réguler le 'libre choix' d'école par les parents a été l'occasion de vifs débats en Belgique francophone. Tout en se réclamant du respect du principe de liberté de choix, ces deux décrets remettaient en effet en question une tradition séculaire d'absence quasi-totale de règles entourant l'exercice de ce droit. L'opposition a été forte. Combinée aux problèmes très médiatisés des files d'attente et de la 'bulle des inscriptions', elle a débouché sur l'abandon des deux décrets. A l'heure où nous publions ce texte, l'histoire de cette politique publique n'est cependant pas terminée puisque le gouvernement issu des élections de juin 2009 devra prendre option en la matière.

Dans ce contexte, il est intéressant de comprendre les arguments des uns et des autres. C'est l'objectif de ce Cahier, qui ne vise cependant pas à dresser un panorama exhaustif et détaillé des positions des tous les acteurs sur toutes les dimensions du débat. Nous nous intéressons en effet exclusivement au cœur de l'argumentaire des deux coalitions en présence, laissant dans l'ombre les opinions relatives

aux aspects plus techniques du dispositif. Nous ne mobilisons également qu'une part de l'abondant matériel écrit publié à l'occasion de ces débats publics. Si la documentation que nous traitons ne permet certes pas de prendre en compte tous les acteurs, elle est suffisamment riche et diversifiée pour nous permettre d'appréhender les argumentaires et, au-delà, les principes cognitifs et normatifs des deux coalitions que nous avons identifiées. Ayant nous-mêmes pris position dans ce débat en nous inscrivant dans la coalition favorable à une régulation des inscriptions, et ayant fait des propositions de dispositifs concrets différents de ceux mis en œuvre par le législateur, nous avons, dans le cadre ce travail, occupé en quelque sorte la double position de chercheurs et d'objets de recherche. Le travail systématique d'analyse catégorielle des données sur la base du logiciel N-Vivo nous a permis de prendre distance avec nos positions engagées et de mettre en lumière des éléments jusqu'alors non perçus, et notamment de mieux comprendre la cohérence des argumentaires des uns et des autres.

La première section de cet article¹ présentera brièvement les contextes institutionnels et politiques qui, lors de la création de l'Etat belge, ont permis l'affirmation des principes de libre choix des parents et de liberté d'enseignement en Belgique et, plus récemment, ont favorisé la mise en évidence des effets négatifs du 'quasi-marché' scolaire. Dans une seconde section, nous présenterons une brève chronologie de ce qui peut être appelé une politique de régulation du quasi-marché scolaire et du libre choix,

en particulier de deux décrets visant à organiser les modalités d'inscription des élèves dans les écoles. Une troisième section envisagera alors les arguments mobilisés par diverses parties pour apporter leur soutien ou s'opposer au principe d'une régulation des inscriptions. En conclusion, nous mettrons en évidence les principes normatifs sous-jacents aux arguments développés par chacune des deux coalitions en présence.

1. Contexte et genèse d'une politique récente

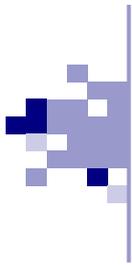
Le système scolaire belge s'est construit d'emblée sur un principe central de 'liberté d'enseignement', affirmé dès la création de l'État belge en 1830. Il en a résulté une initiative scolaire multiple et décentralisée. Divers pouvoirs organisateurs (PO)² ont ainsi proposé un enseignement en bénéficiant, encore aujourd'hui, d'une forte autonomie en matière de programmes, de recrutement des professeurs et élèves ou d'évaluation des apprentissages. Dans les faits, trois grands 'réseaux' d'enseignement³ organisent la majeure partie de l'offre scolaire en Belgique francophone : le réseau de la Communauté française de

Belgique (pouvoir politique central pour la partie francophone du pays), le réseau des communes et provinces (pouvoirs publics décentralisés) et le réseau des 'écoles libres' catholiques. Dans ce paysage, l'État est simultanément un offreur de services scolaires (un réseau) et le lieu de luttes et de compromis politiques qui se structurent essentiellement autour de la coexistence des différents réseaux d'enseignement et des mondes sociologiques et socio-politiques qui les soutiennent (Draelants et *alii*, 2003). Une caractéristique historique du système scolaire est donc de combiner un État relativement faible et des pou-

¹ Cet article a été rédigé dans le cadre du projet de recherche 028848-2 financé par le 6e programme-cadre européen : KNOWandPOL (The role of knowledge in the construction and regulation of health and education policy in Europe : convergences and specificities among nations and sectors). Site web : <http://www.knowandpol.eu>

² Le pouvoir organisateur (PO) correspond à l'autorité fondamentale reconnue par la loi. C'est lui qui est l'interlocuteur officiel du Ministère de la Communauté française et qui doit répondre des activités menées dans un ou plusieurs établissements sous sa responsabilité. Le nombre d'établissements contrôlés par un même PO peut être très variable.

³ Sur un plan formel, les réseaux d'enseignement correspondent à des fédérations de pouvoirs organisateurs (excepté pour le réseau de la Communauté française, où il s'agit d'un seul pouvoir organisateur) à l'origine de certains services plus ou moins intégrés : conseil juridique, programmes de formation continuée, définition de programmes de cours, représentation des Po auprès des autorités publiques ou dans les lieux de concertation, etc.



voirs organisateurs ou des réseaux relativement puissants (Maroy et Dupriez, 2000).

Depuis le début des années 1990 cependant, de nombreuses lacunes de ce système ont été dénoncées tant par des organes internationaux que par des experts belges (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Ministère de l'éducation, 1991 ; OCDE, 1993). Ces rapports constatent un certain nombre de freins empêchant la mise en place d'un « pilotage plus rationnel » du système d'enseignement qui permettrait d'en améliorer la qualité et les résultats : absence d'objectifs généraux s'imposant à tous les établissements, manque de « culture d'évaluation », services de statistiques trop peu développés, moyens financiers mal répartis, réseaux d'enseignement peu enclins à coopérer. L'amélioration du système est liée également à la mise en place de nouveaux modes de régulation : développement d'instruments d'évaluation externe notamment. Parallèlement, divers intellectuels ont entretenu le débat en mettant en évidence les faibles résultats de l'institution scolaire dans les enquêtes internationales. Il en résultait une critique de droite comme de gauche, dénonçant l'inefficacité du système, notamment pour lutter contre l'échec scolaire (Moutard, 1990). Ce débat s'articulait étroitement avec une grève des enseignants qui devaient faire face à des réductions drastiques d'emploi (Période 1992/96).

Dès lors, une politique volontariste s'est développée visant à mieux définir les missions et objectifs du système, à réformer ses structures, et à y développer le pilotage, politique qui s'est cristallisée en 1997 dans le décret 'missions' (Frenay et Maroy, 2004), prolongé ensuite par d'autres décrets (sur la formation des enseignants, le pilotage du système, le statut des directeurs, l'évaluation externe notamment).

Ce décret cadre, moment charnière de la politique éducative, contribue à unifier un corps de prescriptions pédagogiques transversales aux réseaux mais aussi à changer en profondeur la configuration des relations entre l'Etat, les réseaux et les pouvoirs organisateurs. L'Etat sort renforcé, les fédérations de pouvoirs organisateurs (à savoir les réseaux) se voient officialisées et associées à l'élaboration des normes centrales et au pilotage du système, alors que les établissements et pouvoirs organisateurs locaux voient leur autonomie corsetée par un cadre législatif et réglementaire plus détaillé et de plus en plus commun à tous les réseaux.

La liberté d'enseignement, promue dès l'origine du système scolaire, signifie aussi que les familles sont libres de choisir un établissement scolaire en fonction de leurs convictions philosophiques et religieuses. Au fur et à mesure que la société s'est sécularisée, cette liberté de choix a changé de signification. Instituée au départ pour organiser une transaction entre milieux sociaux catholiques et laïcs, elle devient de plus en plus une liberté utilisée par les parents pour choisir l'école selon des critères renvoyant prioritairement à la qualité d'enseignement ou à des opportunités personnelles (Dupriez et Maroy, 1998 ; Delvaux et Joseph, 2006). Le système scolaire belge se rapproche dès lors de ce qui est communément qualifié de 'quasi-marché'⁴, sans pour autant que ce soit le résultat d'une politique volontariste et consciente.

Ce système dit de quasi-marché a été dénoncé pour ses effets pervers par nombre de chercheurs dans les années 1990. Plusieurs recherches ont montré qu'il contribuait à favoriser une forte ségrégation entre les établissements scolaires, et indirectement une différenciation des conditions d'apprentissage et des

⁴ Nous mettons cette expression entre guillemets car, quoique désormais popularisée en Belgique francophone à la suite des travaux de Vincent Vandenberghe (1998), elle a des effets de sens que l'on peut craindre contre-productifs pour une appréhension appropriée de la nature des régulations. Entre autres choses, on peut regretter que le terme 'marché' qu'elle contient soit de nature à induire certaines représentations ne reflétant qu'imparfaitement les relations entre les divers acteurs de l'enseignement, et notamment entre les écoles ou entre les familles et les écoles. L'expression est dès lors utilisée ici par défaut, en l'absence d'un terme alternatif à la fois précis et évocateur.

pratiques pédagogiques des enseignants, qui tendaient à conforter les inégalités de résultats et d'acquisitions selon les milieux socio-culturels d'origine (Vandenberghe 1996, 1998 ; Delvaux, 1997 ; 1999 ; Maroy et Delvaux, 2006). Le constat d'inéquité du système scolaire, connu dès les années 1990 parmi les décideurs, a été particulièrement diffusé dans l'opinion publique après la publication en 2002 des premiers résultats de l'enquête PISA, qui a confirmé que la Communauté française disposait d'un système scolaire à la fois peu efficace, peu équitable et caractérisé par une forte ségrégation inter-établissements (Lafontaine et Blondin, 2004 ; Dupriez et Vandenberghe, 2004).

Cette sensibilisation de l'opinion aux 'faiblesses' de son système scolaire a favorisé la mise à l'agenda gouvernemental du problème des effets pervers du 'quasi-marché' scolaire, problème finalement peu pris en compte dans l'activité législative précédente puisque le décret 'missions' avait cherché à combattre les effets négatifs d'une excessive fragmentation du système en matière de curriculum, de pédagogie et d'évaluation. mais s'était peu attaqué aux effets du libre choix sur les comportements des parents et des établissements, hormis l'organisation d'un contrôle plus strict des refus d'inscription et des renvois des élèves par les écoles (Maroy, 2006, De Commer, 2005). Le gouvernement de centre-gauche mis en place en 2004 s'est donc proposé d'aller plus loin et

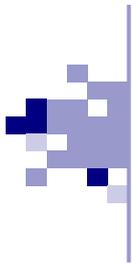
2. Les politiques de régulation du 'quasi-marché'

Le 'Contrat pour l'école' définit en 2005 les dix priorités de l'action du nouveau gouvernement, priorités qui ont été préalablement soumises à une large consultation publique (Maroy, 2005 ; Donnay et Verhoeven, 2005). L'une d'elles (« non aux écoles ghettos ») porte sur la régulation du 'quasi-marché' et plus spécifiquement sur trois objets : les inscriptions en début d'année scolaire, les changements d'école en cours d'année scolaire ou de cycle, et la gestion des exclusions d'élèves et de la réinscription de ceux-ci.

La réglementation de ces trois objets ne débute pourtant pas avec le Contrat pour l'école. Le décret 'missions' (1997) comportait en effet un chapitre consacré à « l'inscription des élèves dans un établissement et [aux] règles relatives à l'exclusion d'un établissement ». C'est ce chapitre qui, en application du Contrat pour l'école, fera l'objet de modifications significatives, essentiellement à travers deux décrets successifs votés en 2007 (décret « inscription ») et en 2008 (décret « mixité »). Ces différentes modifications légales cadrant le changement d'école et l'inscription scolaire s'inscrivent cependant dans une lo-

gique commune qui tend à corseter de plus en plus l'autonomie des écoles en la matière sans entamer significativement la liberté de choix des parents. Même si, comme on le verra, certains acteurs perçoivent que ces mesures successives remettent en cause du principe de liberté, force est de constater que le législateur a pris soin de préserver davantage le principe de liberté des familles que celui de liberté d'enseignement, faisant de cette asymétrie de remise en cause des deux principes fondateurs du système d'enseignement une caractéristique essentielle de ses interventions depuis le décret 'missions'.

Si l'on s'en tient exclusivement aux modifications des règles d'inscription, on observe que, dès le décret 'missions' (1997), ces règles sont liées à l'objectif de lutte contre les ghettos : « le droit à l'éducation (...) implique d'abord le droit à l'inscription. Le fait pour des établissements de refuser certains élèves ou de les exclure entraîne la relégation de ces élèves dans des établissements qui risquent de devenir des ghettos » (Projet de décret, p.17). La réglementation est cependant timide et distincte selon que les établissements sont organisés ou subventionnés par l'Etat.



Les règles sont plus contraignantes pour les premiers, qui, sauf manque de places, « sont tenus d'inscrire tout élève qui en fait la demande au plus tard le 30 septembre ». Les établissements subventionnés, quant à eux, ne peuvent « refuser d'inscrire un élève sur base de discriminations sociales, sexuelles ou raciales, s'il accepte de souscrire à son projet éducatif »⁵. La première évolution significative intervient en 2001⁶, fruit d'une négociation entre le pouvoir politique et les réseaux subventionnés concernant l'utilisation de moyens financiers supplémentaires disponibles pour la Communauté. Ces accords (dits 'de la Saint-Boniface') permettent d'améliorer le financement des écoles subventionnées. En compensation, celles-ci acceptent des règles plus contraignantes en matière d'inscription et sont tenues désormais d'inscrire tout élève qui en fait la demande, sauf si elles manquent de place ou si l'élève ou ses parents refusent de souscrire aux projets éducatif et pédagogique⁷. Ces dispositions sont très proches de celles imposées à l'enseignement organisé par la Communauté. La seule différence qui subsiste concerne l'obligation de souscrire aux projets pédagogique et éducatif.

Les deux modifications législatives suivantes feront quant à elles l'objet de débats virulents que nous étudierons au point 3. Elles n'affectent pourtant que le 1er degré de l'enseignement secondaire, tous les autres niveaux restant régis par les règles définies en 1997 et 2001.

Le premier décret 'inscription' s'inscrit dans le droit fil des précédentes législations mais renforce les contraintes et contrôles. Il définit une date de début d'inscription commune à toutes les écoles ainsi que des catégories d'élèves 'prioritaires' pouvant s'inscrire avant cette date⁸. Il impose pour tous les autres la règle du « premier arrivé, premier inscrit » à partir de la date de début d'inscription commune à toutes les écoles, ainsi que des règles précises de gestion des listes d'attente. Ce décret va susciter un intense débat et une remise en cause du fait que, face à une cinquantaine d'écoles, se créent des files d'attente. Des parents campent, parfois pendant plus de 48 heures, devant les écoles les plus recherchées, et les files sont très largement médiatisées, suscitant tantôt l'ironie devant de prétendus SDF d'un jour, tantôt la colère devant ce qui apparaît une forme de décret arbitraire, bureaucratique et vexatoire. Le ministre socialiste Marie Arena qui avait défendu le décret devra, quelques mois plus tard, accepter une 'promotion' au gouvernement fédéral, laissant son portefeuille à un collègue du même parti, Christian Dupont.

Ce dernier va proposer en 2008 un nouveau décret, baptisé décret 'mixité'. Celui-ci se concentre également sur le 1er degré mais met en place un dispositif alternatif rompant avec la règle du « premier arrivé, premier inscrit », afin de remédier aux problèmes des files d'attente. Il maintient, en la modifiant quelque peu, une liste de catégories d'élèves prioritaires. Ces

⁵ Une disposition particulière, toujours en vigueur, concerne l'enseignement communal, celui-ci étant obligé d'inscrire tout élève résidant sur le territoire de la commune, s'il se présente avant le 30 septembre.

⁶ Décret du 12.07.2001.

⁷ Le projet éducatif définit l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un pouvoir organisateur (P.O.) définit ses objectifs éducatifs (article 63 du décret Missions). Le projet pédagogique définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un pouvoir organisateur (P.O.) de mettre en œuvre son projet éducatif (article 64). Les projets éducatifs et les projets pédagogiques doivent s'inscrire dans les objectifs généraux et particuliers définis dans le décret (article 66).

⁸ Frères et sœurs, enfants de personnel, élèves venant d'écoles primaires 'adossées' à l'établissement secondaire, d'internats associés ou de classes 'd'immersion linguistique'.

élèves sont invités à s'inscrire dans une période pré-définie. Une autre période est réservée pour les élèves non prioritaires. Au terme de celle-ci, lorsque le nombre de demandes est supérieur au nombre de places, un tri des demandes est effectué selon des règles combinant le tirage au sort à deux critères : le lieu de domicile (commune de l'école ou non) et les caractéristiques socio-économiques des écoles primaires d'origine (40 % d'écoles les plus défavorisées ou non), ce dernier critère ayant pour but d'introduire dans les écoles les plus homogènes une dose de mixité sociale. Ce décret est, comme le précédent, l'objet d'une médiatisation forte et de débats virulents lors de sa mise en application. Inquiets ou stratèges, de nombreux parents – et des groupes organisés

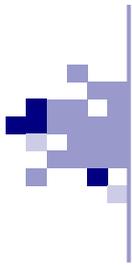
parmi ces derniers – multiplient les inscriptions dans plusieurs écoles – ce qui n'est pas interdit par le décret – afin de maximiser leurs chances de voir leurs enfants inscrits, au moins dans une 'bonne école' à leurs yeux. Cela génère ce que le ministre nomme la 'bulle des inscriptions' dont la gestion, non prévue dans le dispositif de départ, est conçue à la hâte à la fin 2008 et toujours en cours de résolution en mai 2009. Le ministre lui-même convient alors que le décret devra être, sous le prochain gouvernement, supprimé ou réécrit une fois de plus, ce qui fera de la régulation des inscriptions un enjeu important des débats électoraux et des négociations pour la constitution d'une nouvelle majorité.

3. Le débat sur les décrets inscription et mixité

Le vif débat public ayant accompagné la conception et la mise en application des deux décrets a généré un nombre inhabituel de documents écrits. Nous nous proposons à présent d'en analyser une partie en privilégiant certains documents parlementaires ainsi que tous les articles d'opinion parus dans deux importants quotidiens⁹. Notre objectif n'est pas de rendre compte de l'ensemble des arguments développés dans ces textes. Nous ignorerons en effet ceux se rapportant aux détails concrets des dispositifs pour nous concentrer sur ceux relatifs aux objec-

tifs politiques des décrets et à leurs justifications, mélanges de principes axiologiques et de connaissances prétendant dire le réel. Si nous ignorons ainsi les débats 'techniques' qui tendent à fragmenter les positions, deux grandes coalitions de cause apparaissent clairement. L'une d'elles regroupe les acteurs favorables à une régulation des inscriptions (et dont certains s'opposent cependant aux dispositifs concrets de régulation mis en place par les décrets), l'autre les opposants à ce type de régulation. On retrouve notamment dans la première les deux partis

⁹ Les textes produits se comptent par centaines. Dans cet abondant matériau, nous avons choisi deux types de documents : d'une part, des documents parlementaires (présentation des deux décrets par leurs auteurs et rapports de la commission chargée d'examiner ces projets) ; d'autre part, tous les articles d'opinion publiés par les deux principaux quotidiens francophones généralistes dans leurs rubriques 'débats' entre le milieu de l'année 2006 et le début de l'année 2009. Ce dernier corpus est constitué de 57 textes comptant en moyenne 6.000 signes. Ils sont parus majoritairement au cours de la période de mise en application de l'un ou l'autre des décrets. Les statuts et les affiliations de leurs signataires sont variés. On compte cependant peu d'acteurs des instances de décision politique ou des fédérations de pouvoirs organisateurs. Les catégories les plus représentées sont des scientifiques, des représentants de groupes d'intérêt et des acteurs locaux parlant en leur nom personnel (parents, enseignants, directeurs ou simple 'quidam'). Des informations complémentaires sur le corpus analysé sont fournies dans les annexes 1 à 3.



au gouvernement (socialistes et humanistes) et un ensemble d'acteurs dont la plupart est membre de la Plateforme de lutte contre l'échec scolaire (syndicats socialiste et catholique, fédération des associations de parents de l'enseignement 'officiel', associations militantes d'enseignants, associations organisant le soutien scolaire ou défendant les droits des jeunes, scientifiques du monde universitaire). Il n'est pas inutile de signaler que nous-mêmes avons pris position dans ce débat en nous inscrivant dans cette coalition¹⁰. Les opposants, quant à eux, sont notamment issus du parti et du syndicat libéraux et des deux associations de parents constituées expressément pour s'opposer aux deux décrets. Quelques acteurs occupent des positions médianes (le parti Ecolo, le secrétariat de l'enseignement catholique ou l'association des parents de l'enseignement catholique). Les deux journaux étudiés ont publié un nombre quasi équivalent d'articles d'opinion émanant des deux coalitions.

Il est frappant de constater que les principes axiologiques et les argumentaires servant d'armature aux prises de position épousent d'assez près le contour des coalitions et que la cohérence de la structure argumentaire est forte au sein de chaque coalition. On peut ainsi parler d'une coalition de cause au sens que lui donnent Sabatier et Jenkins-Smith (1993). Par ailleurs, les principes et arguments ne diffèrent pas selon que le décret discuté est le premier ou le second. C'est pourquoi nous présentons ce corpus comme un tout, sans distinction de date de parution. Nous ordonnerons la présentation du matériel en référence aux deux objectifs clairement annoncés dans l'intitulé du second décret : « *réguler les inscriptions des élèves (...) et favoriser la mixité au sein des établissements scolaires* ».

3.1 Égalité d'usage de la liberté de choix

Le premier objectif des décrets est la transformation du processus d'inscription. Il s'agit, d'une part, de « *renforcer l'exercice du droit constitutionnel fondamental de chaque parent, quel qu'il soit, de choisir librement l'école de son choix pour ses enfants* », et d'autre part de « *garantir la transparence et l'objectivité tout au long du processus d'inscription* » (Proposition de décret, 2008). La liberté de choix est donc réaffirmée mais l'objectif est de rendre son usage plus égalitaire. Cette liberté de choix des parents, tout comme l'autonomie pédagogique des pouvoirs organisateurs, est inscrite dans la Constitution, ce qui donne à ces principes un fort degré d'institutionnalisation. Des deux, la liberté de choix est assurément la plus difficile à remettre en question. Ainsi les promoteurs des décrets successifs et ceux qui défendent le principe d'une régulation des inscriptions ne cessent-ils de répéter que leur projet respecte ce principe : le Ministre socialiste Christian Dupont rappelle que « *la Communauté française possède l'un des rares systèmes éducatifs en Europe qui garantit le libre choix de l'école* » (Dupont, 2008) ; d'autres acteurs, peut-être moins convaincus a priori des vertus de la liberté, veulent persuader que leurs propositions respectent le prescrit constitutionnel : « *Insistons bien : ce projet n'entend nullement supprimer la liberté de choix* » (Hirtt, 2007).

Ainsi, les acteurs défenseurs des objectifs des décrets, présentent leur projet comme une tentative d'introduire plus d'égalité dans l'exercice de la liberté de choix. A leurs yeux, l'égalité face au droit de choisir est en fait la condition d'exercice de la liberté pour tous. Une liberté sans égalisation des conditions d'exercice de cette liberté n'est qu'un simulacre de

¹⁰ Quatre des textes du corpus ont été signés par l'un ou l'autre d'entre nous. Nous avons ensemble, avec d'autres chercheurs, cosigné deux textes (« Réguler les inscriptions scolaires pour réduire les ségrégations : oui, mais comment ? », Le Soir, 07.02.07 ; « Aide au développement », La Libre Belgique, 18.01.2007). Christian Maroy a, en outre, rédigé une carte blanche (« Les files devant les écoles : un remède à la maladie chronique de notre système scolaire ? » (Le Soir, 12.12.2007) Bernard Delvaux a cosigné un texte de la Plateforme de lutte contre l'échec scolaire (« Décret mixité : calmons le jeu ! », Le Soir, 28.10.2008).

liberté. Ils partent du constat que cette égalité de droits n'existe pas, que des pratiques de sélection sont mises en place par certaines écoles et que s'y s'ajoute, dans certaines régions, un net déséquilibre entre l'offre et la demande (certaines écoles étant désertées et d'autres sur-demandées). Ainsi leur objectif est-il que « *chaque parent, chaque enfant ait un accès égal à tous les établissements scolaires et que l'acceptation ou non dans une école ne soit pas le résultat de 'cooptations' ou de tris arbitraires* » (Hedia et Linard, 2008). « *Il n'est pas acceptable, du point de vue des droits de l'enfant, que certains parents, très bien informés de la dualisation de l'enseignement et très conscients de l'enjeu que représente l'accès à un enseignement de qualité, s'accaparent, pour leurs enfants, de l'ensemble des places disponibles dans certaines écoles* » (De Vos, 2008). Il leur importe de passer de la liberté formelle à la liberté effective, autrement dit, de réduire les privilèges découlant d'une liberté s'exprimant dans un contexte non régulé. « *Le décret est une atteinte à la liberté de choix', entend-on dire souvent. C'est faux. Il donne au contraire à des familles moins prévoyantes ou jadis écartées pour divers motifs l'occasion de voir enfin concrétisée leur liberté de choix. Quand une liberté octroyée par la loi est virtuelle pour les uns et effective pour les autres, il ne faut plus parler de liberté mais de privilège. Le décret mixité s'attaque aux privilèges, pas à la liberté* » (Plateforme, 2008).

Alors que les défenseurs du principe d'une régulation des inscriptions affirment que celle-ci peut respecter le principe de liberté, les opposants à la régulation estiment que la liberté est bafouée. « *Le drapeau de la liberté d'enseignement est aujourd'hui en berne* » (Crucke, 2007). L'opposition politique s'insurge également contre la limitation de la liberté de choix à certaines étapes du cursus scolaire. « *Toute mesure visant à restreindre cette prérogative avant le terme d'une année scolaire doit être considérée*

comme une atteinte au droit des parents » (Cassart-Mailleux, 2007).

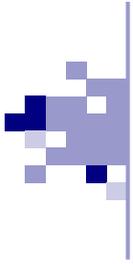
Adaptation de l'école à l'élève / adaptation de l'élève à l'école

Une autre question oppose les deux coalitions : celle de savoir jusqu'où l'école doit s'adapter à l'élève. L'opposition renvoie à deux manières de traiter la question des différences entre élèves. Les deux coalitions admettent que la diversité des profils d'élèves implique la différenciation pédagogique. Mais les convergences s'arrêtent là. Les acteurs favorables à une régulation des inscriptions prônent en effet la différenciation interne à chaque établissement et souhaitent limiter la différenciation entre établissements. Les opposants, pour leur part, légitiment cette dernière et le fait que chaque école ait un projet propre avec des objectifs différenciés, y compris en termes d'exigence.

Pour la coalition des acteurs en faveur d'une régulation, l'équipe pédagogique doit donc s'adapter à chaque enfant, ce qui n'est pas suffisamment le cas aujourd'hui. « *Si la Fapeo¹¹ a soutenu le 'décret mixité', c'est parce qu'il faut une juste répartition des difficultés entre établissements, que les meilleures écoles le soient parce qu'elles mettent en œuvre des moyens pédagogiques pour la réussite de tous les enfants pas parce qu'elles trient sur le volet les enfants pour ne retenir que ceux qui leur permettront d'afficher de bonnes performances* » (Hedia et Linard, 2008).

Dans l'autre coalition, les offres existantes sont légitimement différenciées, et c'est à la famille de trouver l'offre adaptée aux 'besoins' de l'enfant. A elle de bien s'informer, de bien évaluer les besoins de l'enfant et la nature de l'offre pédagogique des écoles, bref à elle de bien 'jouer', étant donné qu'il ne faut

¹¹ Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel.



escompter qu'une adaptation limitée des équipes enseignantes aux besoins de l'élève. La différenciation de projets d'écoles est légitimée par l'existence de différences entre enfants. « *Il n'existe pas de programme pédagogique unique et acceptable pour tous les enfants. Dans notre société plurielle et démocratique, il faut reconnaître la nécessité d'une diversité de projets pédagogiques* » (Parys et Ledoux, 2008). Cette diversité inclut également les différences de 'niveau' d'aptitude. Il faut « *que l'on reconnaisse non seulement le fait mais aussi l'utilité d'écoles ayant un niveau d'exigence différencié. Il est souhaitable que Mohammed, de par sa force de caractère et sa volonté d'apprendre, rejoigne une école qui épanouira ses talents. H. n'en a pas moins de valeur pour autant mais il est différent et un établissement plus adapté à ses compétences lui conviendra mieux* » (Dembour, 2007).

Le moment de l'inscription

Insister sur ces différences de niveau n'amène cependant pas les opposants à prôner des systèmes de tests standardisés pour classer des élèves selon leurs acquis ou aptitudes afin de les affecter aux écoles sur cette base. A leurs yeux, l'adéquation entre élève et école, et notamment entre niveau de l'élève et niveau de l'école, doit être assurée par l'entretien d'inscription, moment privilégié pour vérifier l'adéquation entre les caractéristiques de l'enfant, les attentes de la famille et le projet pédagogique de l'école. Un opposant regrette que le dispositif de régulation puisse mettre en péril « *ce contact privilégié avec la (future) école pour juger de la compatibilité mutuelle. Or, cette compatibilité est sans doute un des noyaux durs de la réussite scolaire* » (Nandrin, 2007). Des directeurs pensent que « *s'inscrire dans une école induit une relation avec le milieu éducatif qui sera celui de votre enfant pour de nombreuses années : chaque direction y consacre toujours du temps pour que le choix soit un acte réfléchi et posé en connaissance de cause (...). Ce décret casse un des actes essentiels de l'inscription en se-*

condaire » (Boland et al., 2007). Il faut donc « *replacer l'adhésion aux projets éducatif, pédagogique et d'établissement, au règlement des études et au règlement d'ordre intérieur, au centre du processus d'inscription* » (Bertiaux, 2008). En définitive, ce qui est dénoncé ici c'est le caractère impersonnel et bureaucratique des modalités d'acceptation des demandes d'inscription telles que prévues par la loi, qui laisse peu de marges aux acteurs locaux pour juger de l'accord entre projets de l'école et valeurs ou attentes de la part de la famille et de l'élève.

Les partisans d'une régulation critiquent ces conceptions en dénonçant l'inégalité des familles devant les démarches d'information, de choix et de négociation. « *L'ancienne formule était de 'laisser faire'. Elle a mené à toutes sortes d'abus et de discriminations entre ceux qui connaissaient 'les règles du jeu' implicites et ceux qui ne les connaissaient pas* » (Cantillon, 2008). « *La difficulté d'apprécier les enjeux du droit d'inscription, la capacité de réagir à certaines demandes organisationnelles, la possibilité de régler des droits d'entrée ou de provision sont autant de freins qui limitent l'accès à ce droit et favorisent l'inéquité* » (De Keyser, 2007).

L'autonomie des écoles

Cette insistance sur le moment de l'inscription et sur la négociation qui y prend place, ainsi que la légitimation de la différenciation des projets pédagogiques, conduisent les opposants à la régulation à revendiquer le maintien de l'autonomie pédagogique des écoles. « *Le meilleur garant d'un enseignement de qualité pour tous, et en particulier les plus défavorisés, est une plus grande autonomie dans le chef des établissements scolaires, couplée à un meilleur système d'évaluation de ceux-ci. 'L'autonomie' est, comme la démocratie, le moins mauvais des systèmes parce qu'il est le mieux à même de prendre en compte la multitude de spécificités de chaque élève, de chaque famille, et de chaque école* » (Casterman, 2009). Il faut donc logiquement limiter l'intervention à

des mesures sanctionnant les pratiques de discrimination, autrement dit en revenir à la première version du décret 'missions' qui n'interdisait, dans l'enseignement subventionné, que les discriminations sociales, sexuelles ou raciales.

Ces positions sont critiquées par la mise en évidence de l'antagonisme entre autonomie des écoles et principe d'égalité, critique reprise à son compte par le Conseil d'Etat qui « *refuse le principe de l'autonomie totale car celui-ci serait en désaccord avec le principe d'égalité [...et] prône le principe d'une autonomie contrôlée* » (Corbisier-Hagon, 2008)¹². Ce à quoi les opposants à la régulation répondent que l'autonomie n'est que rarement utilisée par les établissements pour sélectionner et n'est donc pas l'explication première des phénomènes de ségrégation. « *De nombreux facteurs socio-économiques peuvent expliquer la concentration de certaines classes sociales dans les différentes filières. Inversement, rien ne permet de croire qu'une discrimination volontaire de la part des directions d'école soit chez nous la principale cause des fortes concentrations* » (Casterman, 2009).

Conceptions de l'égalité

Ces oppositions observées sur divers axes renvoient en partie à des conceptions différentes de l'égalité. Les opposants défendent une conception classique de l'égalité des chances, selon laquelle l'élitisme nécessaire se doit d'être équitable, et selon laquelle les origines sociales ne peuvent être un critère d'accès aux écoles exigeantes. « *A une époque moderne, l'élitisme est acceptable s'il est équitable, c'est-à-dire si le critère de sélection est la compétence* » (Lejeune, 2007). « *La vraie mixité, ce n'est pas que chaque école puisse accueillir tous les enfants quelle que soit leur origine, c'est de faire en sorte qu'une origine sociale défavorisée ne puisse*

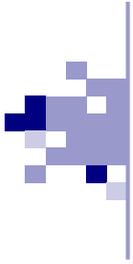
constituer, pour des enfants capables et volontaires, un obstacle à la fréquentation des écoles exigeantes » (Dembour, 2008).

Cette conception s'oppose à celle de l'égalité de résultats (ou du moins de l'égalité des acquis de base), que les opposants qualifient d'égalitarisme et associent à l'uniformisation. Il serait cependant faux de prétendre que tous les tenants d'une régulation des inscriptions adoptent clairement le principe d'égalité des acquis de base. Beaucoup de phrases faisant référence au principe d'égalité sont ambiguës. Ainsi en est-il de cette phrase énoncée par le ministre socialiste Christian Dupont (« *Notre ambition est de permettre à tous les jeunes de notre Communauté, quels qu'ils soient, de développer leurs talents, de choisir librement, au-delà des déterminismes, la vie qui sera la leur* » (Dupont, 2008)) ou de cette autre phrase énoncée par les responsables de la Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (« *D'un point de vue éthique, la Fapeo insiste pour que chaque enfant ait les mêmes chances de réussir quelles que soient son origine ethnique, sociale ou ses conditions de vie économiques* » (Hedia et Litard, 2008)).

3.2 Mixité : sociale ou académique ?

Sur l'objectif de mixité sociale, tout le monde affirme être d'accord, même les opposants les plus farouches au décret. Cet objectif commun s'appuie sur un constat partagé par tous : l'existence d'une forte dualisation des écoles en Communauté française. Les opposants aux décrets reconnaissent cet état de fait, tendant parfois à atténuer l'ampleur du phénomène, en fin de compte assez peu documenté : « (...) *dans 75 à 80 % des établissements en Communauté française, la mixité sociale se construit naturellement. (...) Un pourcentage (5 à 10 %) des écoles serait plus élitiste et un autre pourcentage des*

¹² Ce qui pose problème aux yeux du Conseil d'Etat, c'est « *non seulement (...) la variété en elle-même des systèmes propres à chaque établissement mais aussi (...) le fait que les candidats qui auraient pu être choisis en fonction de tel critère dans tel établissement pourraient ne pas l'être en fonction de ceux retenus dans l'établissement dans lequel il s'est porté candidat* ».



écoles plus particulièrement défavorisées concernerait donc un public dit 'homogène' » (Bertiaux, 2008).

Deux justifications : la cohésion sociale et les résultats scolaires

La justification de la pertinence d'un objectif est souvent fondée sur l'établissement d'un lien entre cet objectif et d'autres dont la perception de l'importance est socialement partagée. Le cas qui nous occupe ne fait pas exception. Les tenants d'une régulation des inscriptions justifient en effet l'objectif de mixité en le reliant tantôt à l'objectif de cohésion sociale, tantôt à celui d'amélioration des résultats des élèves et du système éducatif.

Concernant la cohésion sociale, la ministre socialiste ayant défendu le premier décret affirme que « limiter le rôle de l'école à une vie 'en communauté' où des semblables se retrouvent entre eux appauvrit considérablement le rôle de l'école dans le renforcement de la cohésion sociale » (Arena, 2007). « Une école au sein de laquelle tous se retrouvent pour vivre, apprendre et grandir ensemble aide, selon l'expression du pédagogue français Philippe Meirieu, à 'faire société' » (Projet de décret, 2007). Le modèle de société auquel la mixité scolaire est appelée à contribuer est caractérisé par le brassage des différences et l'ouverture aux différences, à l'opposé de l'idée de communauté et de la « communautarisation des quartiers » (Maingain, 2008). C'est aussi une société démocratique : « imaginer des systèmes éducatifs capables d'insuffler des valeurs démocratiques de respect, de tolérance, de diversité et exempts de préjugés, ne peut s'entreprendre réellement que lorsque les systèmes sont eux-mêmes égalitaires et dénués de toute discrimination » (De Vos, 2008).

Bien que prêtant peu le flanc à la critique, cette justification en termes de cohésion sociale est cependant moins affichée que l'autre justification, plus controversée, fondée sur la contribution de la mixité scolaire à l'amélioration des résultats des élèves et du

système. Pour consolider cette justification, les tenants d'une régulation des inscriptions mobilisent les données scientifiques : « tant au niveau international que national, se dégage un consensus fort des diverses recherches en éducation démontrant que l'augmentation du taux de mixité sociale au sein des établissements scolaires est largement favorable à tout système éducatif dans son ensemble et ne compromet en rien les apprentissages des élèves. Au contraire » (Proposition de décret, 2008).

L'usage fréquent de cette justification résulte d'abord de la mise en haut de l'agenda des problèmes d'inégalité et d'inefficacité du système scolaire suite aux comparaisons internationales (PISA). C'est d'ailleurs grâce à l'attention publique portée à ce phénomène que des mesures visant à réduire la ségrégation (et non plus seulement à en compenser les effets) ont pu être défendues. Cette justification liant politique de mixité et objectifs d'amélioration des résultats est dès lors cruciale pour les tenants d'une régulation des inscriptions. Cependant, si elle est abondamment mentionnée, c'est aussi parce que l'impact positif de la mixité sur les résultats scolaires est fortement contesté, notamment sur la base des expériences vécues localement par une diversité d'acteurs.

C'est donc à propos de ce dernier lien que se noue l'essentiel des controverses. Celles-ci portent d'abord sur la nature de la mixité visée. Les opposants aux décrets soulignent qu'il est « important de distinguer mixité 'sociale' et 'scolaire' » (Casterman, 2009). Officiellement, c'est la mixité sociale que visent les tenants du décret. Sur cet objectif, tout le monde se dit d'accord, même les opposants. Mais ce consensus cache des divergences que les adversaires du décret soulignent et que ses promoteurs tendent à atténuer. La question est de savoir si, au-delà de la mixité sociale, il faut également viser l'hétérogénéité des écoles en termes d'acquis scolaires, de motivation ou de rapports aux normes scolaires. Alors que les opposants aux décrets insistent sur la différence entre les deux objectifs et ne sont prêts à souscrire au premier

que s'il est clairement disjoint du second, les tenants d'une régulation tendent à les considérer en commun, bien qu'ils n'affirment guère publiquement l'objectif de mixité 'académique' des publics, préférant à cette expression des termes vagues tels celui d'hétérogénéité, comme dans la phrase qui suit : « *La communauté scientifique considère que la mixité sociale et l'hétérogénéité des publics au sein des écoles sont une plus-value pour un système éducatif, le gage d'une qualité globalement élevée de l'enseignement et en aucun cas le vecteur d'un éventuel 'nivellement par le bas'* » (Proposition de décret, 2008).

Critique du lien entre mixité académique et amélioration des résultats

Si les opposants acceptent le concept de mixité sociale, c'est – souvent implicitement eux aussi – à la condition qu'elle soit combinée à un taux réduit de mixité 'académique'. C'est donc le lien entre mixité 'académique' et amélioration des résultats des élèves et du système que les opposants mettent à l'épreuve.

Le dispositif, jugent-ils, favorisera la mixité académique, et celle-ci ne permettra d'accroître ni l'égalité ni l'efficacité du système, mais plutôt le nivellement par le bas et/ou la relégation des plus faibles. Les enseignants auront en effet nécessairement à choisir entre une attention privilégiée aux faibles ou aux forts. « *Je ne crois pas qu'il soit productif de mixer dans la même classe des jeunes 'trop' différents dans ces domaines, avec en outre une classe surpeuplée et sans moyen d'aide individualisée significative : on condamne alors l'ensemble du groupe à un nivellement par le bas ou, plus simple encore, l'enseignant ne peut pas faire autrement qu'ignorer les plus faibles, voire de les disqualifier : 'Il marche avec les forts'* » (Hayez, 2008). Les arguments scientifiques liant mixité et amélioration des résultats sont contrés à l'aide de récits d'expérience. « *Des écoles ont déjà*

vécu cette douloureuse expérience de l'ouverture tournant à l'échec. Sans programme d'ensemble, on s'expose, de fait, à une détérioration aggravée que ne conjureront ni le bavardage rituel sur les bienfaits de la différence, ni l'optimisme de rapports scientifiques étrangers dont la pertinence n'est jamais confrontée à la structuration de l'espace social bruxellois » (Renard, 2008). Partant de leur expérience d'ouverture contrôlée à la mixité, d'autres acteurs soulignent que ce choix d'une politique volontariste de mixité équilibrée « *exige un travail d'alchimiste pour doser, à bon escient, des proportions sociologiques : 50 pc d'enfants issus de l'ensemble des classes moyennes, 25 pc d'enfants issus des groupes sociaux les plus favorisés, 25 pc d'enfants issus de groupes sociaux réputés défavorisés ou fragilisés* » (Maingain, 2008).

En privé davantage qu'en public, les partisans d'une régulation des inscriptions se disent conscients du fait que les acteurs locaux peuvent effectivement, face à la mixité, adopter des stratégies qui conduiraient à niveler par le bas ou, plus encore, à exclure par l'échec. Ils savent que les politiques de mixité des publics doivent être accompagnées par d'autres politiques. « *La question centrale est de savoir comment un enfant, issu d'un milieu socio-économique moins favorisé, sera accueilli dans une école élitiste. Il faut donc prévoir de donner aux enseignants les moyens de faire face à l'hétérogénéité* » (Reinkin, 2008). Mais les tenants d'une régulation insistent sur le fait que l'objectif de mixité n'est pas incompatible avec l'objectif de performance. Généralement, l'argumentaire consiste à rappeler, de manière très générale et sans bémol, les liens statistiques établis par des études scientifiques entre mixité des classes et résultats scolaires. C'est ce que fait par exemple le ministre socialiste Christian Dupont lorsqu'il défend le second décret. « *Toutes les études démontrent que la mixité sociale se retrouve dans les systèmes éducatifs les plus performants. La mixité est au service de l'efficacité des enfants* » (Dupont, 2008). Quelque-



fois, l'argumentaire est plus développé et nuancé, et s'attache à mettre en évidence certains des mécanismes expliquant le lien statistique. « *La mixité sociale des écoles favorise le mélange d'élèves du point de vue de leurs acquis culturels et de leurs dispositions à l'égard de l'école, traits fortement associés au 'capital culturel' des familles. Cette situation de mixité est potentiellement bénéfique à tous, car elle tend à élever le niveau d'aspirations des enseignants par rapport à leurs élèves, à favoriser des 'effets de pairs' positifs, c'est-à-dire des apprentissages et des émulations entre élèves de niveaux diffé-*

rents » (Maroy, 2007). Pour prouver l'existence d'un lien entre mixité et résultats, certains élargissent le propos et mentionnent les effets non strictement scolaires de l'homogénéité des publics. « *Indépendamment des incidences sur les apprentissages scolaires, les conséquences du manque d'hétérogénéité dans l'enseignement sont particulièrement lourdes : entre-soi pathogène, absence d'acquisition des savoir-être, déconsidération des diplômes décernés, découragement des enseignants, absence de réseau d'insertion, etc* » (De Vos, 2008).

4. Conclusion

La lecture des oppositions constatées dans le débat sur la régulation des inscriptions, peut se faire à plusieurs niveaux d'abstraction. Tout d'abord, comme nous l'avons montré dans le corps du texte, on assiste à une controverse organisée entre défenseurs et opposants de la politique menée, qui constituent de facto ce que Sabatier et Jenkins-Smith (1993) appellent des 'coalitions de cause' qui ne s'organisent pas seulement ou principalement en relation avec des intérêts institutionnels (liés à telle ou telle organisation du champ scolaire ou politique) ou sociaux (telle classe ou tel groupe de statut), mais bien autour d'un ensemble relativement cohérent d'idées et d'argumentations prétendant à être relativement fondées.¹³

Quel est le cœur de la cause défendue de part et d'autre ? On peut l'exprimer d'abord dans des termes proches du débat, en disant que l'agenda des acteurs favorables à la régulation est de limiter la différenciation inter-établissements au 1er degré de l'enseignement secondaire en utilisant (notamment) le levier de l'inscription pour ce faire. L'agenda des opposants est de voir se maintenir une différenciation précoce des enseignements, en fonction des aptitudes et mérites, avec une attitude bienveillante à l'égard des 'faibles'.

Plus fondamentalement, on pourrait avancer comme hypothèse que les deux coalitions défendent des conceptions différentes des formes de coordination

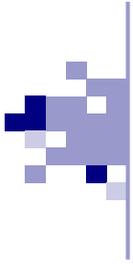
¹³ Nous n'insisterons pas ici sur ce dernier point, et sur les procédures utilisées à cette fin, objet central de la recherche européenne KNOWandPOL (Delvaux et Mangez, 2008).

et des normes devant régir les rapports entre acteurs. La coalition favorable à une régulation des inscriptions veut renforcer des formes de coordination basées sur des normes universalistes et individualistes. Il s'agit de défendre un seul système scolaire, garanti par la loi, pour tous les individus citoyens, indépendamment de leurs particularités sociales, culturelles, idéologiques ou religieuses. Ce système doit éviter ce qui favorise les discriminations et les inégalités entre individus, en particulier les privilèges et les rentes liées à des communautés fondées sur l'entre soi social. Les capacités d'autonomie des établissements scolaires et des communautés sociologiques locales qui les soutiennent doivent dès lors être encadrées. A l'inverse, les opposants au décret critiquent une excessive extension de normes uniformes et rigides portées par l'Etat. Ils critiquent des outils techniques comme le tirage au sort, réputé abstrait, aveugle et destructeur des liens sociaux concrets. Ils sont favorables à des formes de coordination plus locales, fondées sur l'autonomie de l'établissement et de son projet, à l'abri des regards trop inquisiteurs de l'Etat ou des droits des citoyens/consommateurs. Bref, les communautés et les ententes locales particulières sont défendues comme vecteurs de bien commun. Est ainsi défendue une conception du système scolaire différencié autour des projets éducatifs des écoles, des familles et, au-delà, des milieux sociologiques.

Les opposants ont donc une conception particulariste et communautaire tandis que la coalition en faveur d'une régulation des inscriptions défend une conception universaliste et individualiste, en vertu de laquelle ils revendiquent une égalité entre des individus vus comme détachés de leurs communautés d'appartenance ou d'origine. On peut faire l'hypothèse que ces conceptions fondamentales constituent l'un des éléments qui fonde les positions de chaque coalition par rapport au principe de libre choix d'école. Les tenants de la conception universaliste et individualiste n'adhèrent pas tous au même degré au principe du libre choix. Certains parmi eux

ont d'ailleurs longtemps prôné un modèle républicain à la française, où le principe d'individus égaux en droit est concrétisé par le biais d'une carte scolaire contraignante. Mais la coalition favorable à la régulation a tiré sa force du fait que plusieurs de ses membres ont accepté, pour des raisons stratégiques et pragmatiques, de renoncer à cette voie et d'opérer une transaction entre le principe d'égalité (clairement universaliste) et le principe de liberté en décidant de revendiquer les conditions d'un usage plus égal de la liberté de choix. Cette stratégie a contribué à ouvrir un espace d'opportunités dans le contexte politique belge, car il a permis la mise à l'agenda d'un projet qui simultanément respecte le prescrit institutionnel (liberté d'enseignement) et fédère des acteurs 'modernisateurs' du système scolaire, décidés à construire un système sur des bases universalistes et individualistes.

En favorisant ainsi une plus grande capacité de choix pour tous, en empêchant des ententes locales entre parents et écoles sur la base d'un projet éducatif partagé excluant des familles de l'accès à des offres éducatives réputées, ils promeuvent de facto la possibilité pour tous d'entrer en compétition pour l'accès aux établissements. Ainsi, paradoxalement, les tenants de la régulation défendent un projet qui tend à renforcer la compétition des familles pour les places dans certains établissements tout en renforçant le poids des normes étatiques sur les établissements. Ainsi, le droit (au libre choix) est vecteur d'une compétition plus juste entre les individus et familles et est supposé favorable à un rééquilibrage sinon à une égalisation des chances. Cette logique normative est très 'moderne', au sens où sont défendues les valeurs du libéralisme politique selon laquelle liberté individuelle et égalité ne s'opposent pas mais se renforcent. Par contre, les logiques particularistes de certaines écoles ou groupes de parents sont dénoncées pour les hiérarchies qu'elles peuvent voiler et construire, contre l'émancipation de tous les individus.



Les opposants au décret n'entendent et ne mobilisent pas forcément le principe de liberté dans un sens identique. De leur point de vue, le développement des individus singuliers suppose des principes de sens et des principes éducatifs qui relèvent de la construction d'une communauté de valeurs partagées, de finalités éducatives et de priorités d'enseignement privilégiés dans des projets locaux et parti-

culiers, même si certaines normes générales sont aussi acceptées. Dès lors, la liberté d'enseignement doit permettre le développement de projets autonomes d'éducation, portés par des pouvoirs organisateurs, qui ne doivent pas se fondre complètement dans le moule du projet éducatif de l'Etat, et entre lesquels les familles doivent pouvoir choisir et adhérer.

Bibliographie

Bastenier Albert (1998), "La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger ?", *La Revue Nouvelle*, 10, CVIII, 16-45.

De Commer Bernard (2005), De PISA 2000 au Contrat pour l'école, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1978-1979.

Delvaux Bernard (1997), L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Ecoles, élèves et trajectoires scolaires. *Les cahiers du Cerisis*, 4.

Delvaux Bernard (1999), Négocier la diversité : une utopie ?. In D. Meuret (Ed), *La justice du système éducatif*, De Boeck, 155-171.

Delvaux Bernard et Joseph Magali (2006), Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge *Revue Française de Pédagogie*, 156, 19-27.

Delvaux Bernard et Mangez Eric (2008), *Towards a sociology of the knowledge-policy relation*, Rapport de recherche, Girsef-UCL.

Donnay Jean-Yves et Verhoeven Marie (2005), Vers une nouvelle figure du politique ?, *La Revue Nouvelle*, 8,

Draelants Hugues, Dupriez Vincent et Maroy Christian (2003), Le système scolaire, *Dossiers du CRISP*, 59.

Dupriez Vincent et Vandenberghe Vincent (2004), L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? *Les cahiers de recherche du Girsef*, 27.

Dupriez Vincent et Maroy Christian (1998), "Liberté d'enseignement, sens et concurrence", *La Revue Nouvelle*, 10, 152-164.

Frenay Mariane et Maroy Christian (eds) (2004), *L'école, six ans après le décret « missions »*. *Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française*, Presses Universitaires de Louvain.

Lafontaine Dominique et Blondin Christiane (2004), *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française*. *Apports des enquêtes de l'IEA, de PISA et des évaluations externes*, De Boeck Université.

Maroy Christian (2005) D'un modèle communautaire à un modèle post-bureaucratique ? *La Revue Nouvelle*, 8, 45-56.

Maroy Christian (2006) *Ecole, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Education et sociétés.



Maroy Christian et Delvaux Bernard (2006), Multirégulation et logique de quasi-marché : le bassin scolaire de Charleroi en Belgique, in C. Maroy, *Ecole, régulation et marché. Comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, PUF, 315-351.

Maroy Christian et Dupriez Vincent (2000) " La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone ", *Revue Française de Pédagogie*, janvier –février – mars 2000, 73-87

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap – Ministère de l'éducation (1991), *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences*.

Moutard François (1990). L'enseigne...ment. *La Revue Nouvelle*, 9, 8-17.

OCDE (1993), Examen des politiques nationales d'éducation : Belgique. OCDE.

Sabatier Robert et Jenkins-Smith Hank (1993), *Policy change and learning. An advocacy coalition approach*, Westview Press.

Vandenberghe Vincent (1996), *Functioning and regulation of educational quasi-markets*, Thèse du département d'économie de l'UCL, 283, CIACO.

Vandenberghe Vincent (1998), L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi marché, *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37, 1, 65-75.

Annexe 1 – Documents analysés et cités dans le texte

Documents parlementaires

Arena Marie (2007), Cassart-Mailleux Véronique (2007), Crucke Jean-Luc (2007), Dupont Christian (2007), Interventions, in *Rapport de Commission présenté au nom de la Commission de l'éducation*, Parlement de la Communauté française, 14.02.2007.

Bertiaux Françoise (2008), Corbisier-Hagon Anne-Marie (2008), Reinkin Yves (2008), Interventions, in *Rapport de Commission présenté au nom de la Commission de l'éducation*, Parlement de la Communauté française, 12.07.2008

Projet de décret (2007), *Projet de décret visant à réguler les inscriptions des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité au sein des établissements scolaires*, Parlement de la Communauté française, 02.02.2007

Proposition de décret (2008), *Proposition de décret visant à réguler les inscriptions des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire et à favoriser la mixité au sein des établissements scolaires*, Parlement de la Communauté française, 20.05.2008

Articles d'opinion dans Le Soir et La Libre Belgique

Boland Etienne, Anselin Philippe, Joachim Baudouin et Surleraux Anne (2007), Un décret inutile, *La Libre Belgique*, 29.11.2007

Cantillon Estelle (2008), Mixité : le tirage au sort n'est pas le problème, il pourrait même faire partie de la solution, *Le Soir*, 12.12.2008

Casterman Priscilla (2009), Au revoir Messieurs Dupont et Pelosato, *La Libre Belgique*, 12.01.2009

De Keyser Guy (2007), Le décret inscription en question, *La Libre Belgique*, 31.11.2007

Dembour Philippe (2007), A chaque enfant son école, *La Libre Belgique*, 12.12.2007

Dembour Philippe (2008), Soyons plus réaliste qu'idéologue !, *La Libre Belgique*, 01.12.2008

De Vos Bernard (2008), A-t-on perdu le sens du décret mixité ? *La Libre Belgique*, 17.11.2008

Dupont Christian (2008), Le décret " Mixité sociale " ne nous a pas fait entrer dans l'ère du " chaos " et du hasard, *Le Soir*, 23.10.2008



Hakim Hedia et Marie-Christine Linard (2008), Inscriptions en première secondaire : pas de loterie mais un critère supplémentaire, *Le Soir*, 12.10.2008

Hayez Jean-Yves (2008), Quand Marie Arena persiste et signe..., *La Libre Belgique*, 29.02.2008

Hirtt Nico (2007), Chaque enfant a droit à une place dans une bonne école !, *Le Soir*, 30.11.2007

Lejeune Christophe (2007), Egalitarisme vs élitisme : un faux débat ?, *La Libre Belgique*, 14.02.2007

Maroy Christian (2007), Les files devant les écoles : un remède à la maladie chronique de notre système scolaire ?, *Le Soir*, 12.12.2007

Maingain Alain (2008), La mixité scolaire sans décret, *La Libre Belgique*, 12.08.2008

Nandrin Jean-François (2007), Quand les idéologies parasitent le débat, *La Libre Belgique*, 21.06.2007

Parys Michel et Ledoux Laurent (2008), Pour une rentrée scolaire 2009 digne, *La Libre Belgique*, 17.12.2008
Plateforme de lutte contre l'échec scolaire et du collectif « Pour une école ouverte à tous » (2008), Décret mixité : calmons le jeu !, *Le Soir*, 28.10.2008

Renard Alain (2008), Pensée magique, réalités bruxelloises, *La Libre Belgique*, 28.03.2008

Annexe 2 – Les auteurs des 57 textes d’opinion du corpus, leur affiliation et fonction

Auteur(s)	Organisation	Type d'acteur	Nbre
Anselin	Ecole St-Joseph Charleroi	Directeur	3
Boland, Anselin, Joachim, Surleraux	Codichar (Ass. de direct. de l'ens. cathol. de Charle-	Directeur	1
Bourgeois	?	Enseignant	1
Cantillon	ULB (Université libre de Bruxelles)	Chercheur	1
Casterman	ASBL Elèves	Parent	1
Chantre	Institut Hayek	Médecin	1
Collectif	Codichar (Ass. de direct. de l'ens. cathol. de Charle-	Directeur	1
de Keyser	FCPL (Fédération des centres PMS libres)	Groupe d'intérêt	1
de Marneffe	ASBL Elèves	Parent	1
de Vos	Délégué général aux droits de l'enfant	Fonctionnaire	2
Della Faille	Elèves	Parent	1
Delvaux, Demeuse, Dupriez, Fagnant, Guisset, Lafontaine, Marissal et Maroy	Diverses universités	Chercheurs	2
Dembour	?	Parent	1
Dohogne, Boulanger, Vranken	CSC et CGSP (Syndicats ens. chrétiens et socialis-	Groupe d'intérêt	1
Druet	FUNDP (Facultés universitaires de Namur)	Chercheur	1
Duforseau	Ecole	Enseignant	1
Dupont	Parti socialiste	Ministre	1
François	Elèves	Parent	1
Hayez	UCL (Université catholique de Louvain)	Chercheur	1
Hedia, Linard	FAPEO (Fédér. des assoc. de parents de l'ens. offi-	Parent	1
Hirtt	APED (Association pour une école démocratique)	Enseignant	1
Lambert	Ligue des droits de l'homme	?	1
Ledoux	?	Pensionné	1
Lejeune	?	Chercheur	1
Liesenborghs	-	Pensionné	4
Ligot et Jacques	MOC (Mouvement ouvrier chrétien)	Groupe d'intérêt	1
Maingain	Ecole Sacré-Coeur Lindhtout	Directeur	1



Nandrin	?	Enseignant	2
Panier et Crespo	FEF (Fédération des étudiants francophones)	Etudiant	1
Parys et Ledoux	UFAPEC (féd. Des ass. de parents de l'ens. cathol.)	Parent	1
Plateforme de lutte contre l'échec sc.	Divers	Divers	3
Renard	-	Parent	1
Rezsóhazy	-	Pensionné	1
Sentjens	-	Enseignant	1
Sevenans	CSC-enseignement (syndicat chrétien)	Enseignant	1
Thibaut	-	Parent	1
Timmermans	Ecole Pie X Charleroi	Directeur	1

Annexe 3 - Les parlementaires et ministres cités dans le texte

Arena	PS (Parti Socialiste) - Ministre
Bertiaux	MR (Mouvement Réformateur)
Corbisier-Hagon	CDH (Centre Démocrate Humaniste)
Cassart-Mailleux	MR (Mouvement Réformateur)
Crucke	MR (Mouvement Réformateur)
Dupont	PS (Parti Socialiste) - Ministre
Reinkin	ECOLO



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

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.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (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.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

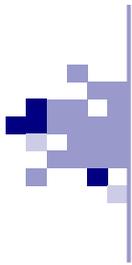
Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghé V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghé V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M, Oriane 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 en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48

Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49

Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50

Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51

Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52

Letor C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53

Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54

Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.

Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.

Vandenberghe V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°64.

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B., and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°67.