

# Les Cahiers de recherche du Girsef

VERS UN RECOUPLAGE POLITIQUE/PRATIQUE ?

ÉTUDES DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT  
SECONDAIRE BELGE FRANCOPHONE

*Samir Barbana, Sébastien Dellisse, Xavier Dumay, Vincent Dupriez*

N°105 ■ SEPTEMBRE 2016 ■



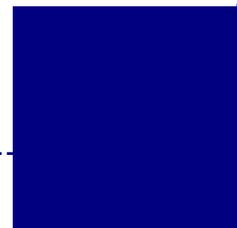
Le **Girsef** (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation) est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 au sein de l'Université catholique de Louvain. L'objectif central du groupe est de développer des recherches fondamentales et appliquées dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les priorités de recherche du Girsef se déclinent aujourd'hui autour de trois axes, assumés par trois cellules :

- Politiques éducatives et transformations des systèmes d'enseignement
- Dispositifs, motivation et apprentissage
- Parcours de vie, formation et profession

Les **Cahiers de recherche du Girsef** sont une collection de documents de travail dont l'objectif est de diffuser des travaux menés au sein du Girsef et de la Chaire de pédagogie universitaire (CPU) ou auxquels sont associés des membres du Girsef ou de la CPU. Leur statut est celui d'une prépublication (*working paper*). En tant que tels, bien que chaque Cahier fasse l'objet d'une relecture par le responsable de la publication et par un membre du Girsef, la responsabilité finale de leur publication revient à ses auteurs. De plus, les Cahiers restent la propriété de leurs auteurs qui autorisent par leur mise en ligne leur reproduction et leur citation, sous réserve que la source soit mentionnée.

Les Cahiers de recherche du Girsef sont téléchargeables gratuitement sur notre site [www.uclouvain.be/girsef](http://www.uclouvain.be/girsef) ainsi que sur le site <http://hal.archives-ouvertes.fr/> et sur le site [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), où il est également possible de commander sous format papier le recueil des Cahiers parus dans l'année.

Responsable de la publication : Hugues Draelants  
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey  
Contact : [Dominique.Demey@uclouvain.be](mailto:Dominique.Demey@uclouvain.be)



## VERS UN RECOUPLAGE POLITIQUE/PRATIQUE ?

### ÉTUDES DE CAS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE BELGE FRANCOPHONE

Samir Barbana, Sébastien Dellisse, Xavier Dumay, Vincent Dupriez

*Ce Cahier s'intéresse aux effets locaux induits par le recours à de nouveaux instruments de régulation des systèmes éducatifs tels que les évaluations externes standardisées. Dans une perspective néo-institutionnaliste, l'analyse porte en particulier sur les possibilités de « recouplage » entre les politiques et les pratiques scolaires que permettent peut-être de tels instruments. Cette analyse repose sur trois études de cas extensives menées en Belgique francophone au sein d'établissements contrastés au regard de leur projet et de leur position dans le quasi-marché scolaire. Les résultats font apparaître une diversité de réactions vis-à-vis des instruments d'évaluation externe et une appropriation au final très relative de ces instruments, qui semble souvent davantage cérémonielle qu'effective.*

Mots-clés : évaluations externes, politiques scolaires, recouplage, enseignement secondaire, gouvernance.

## Introduction

Rappelons-le d'emblée : selon l'hypothèse néo-institutionnaliste du « découplage », la structure organisationnelle d'une école n'est pas un indicateur valide de ce qui se déroule véritablement dans les classes. Cette hypothèse précise que les écoles adoptent la structure organisationnelle qu'attend d'elles la société car l'adhésion à cette structure valorisée dans leur environnement social est nécessaire à leur survie et à leur légitimité. Mais cette adoption n'est en réalité que « cérémonielle » et n'empêche pas le fonctionnement concret des écoles — ce qui se fait réellement dans l'intimité des classes — de rester une dimension qu'on surveille peu et qui est largement isolée de la structure organisationnelle formelle (Meyer & Rowan, 1977).

Dans cette perspective théorique, la structure formelle des écoles et les discours qui la sous-tendent ne constituent pas des réponses rationnelles aux besoins des établissements et de leurs environnements. Pour les néo-institutionnalistes, cette structure est plutôt une incorporation « cérémonielle » de croyances relatives aux « bonnes » manières d'organiser et faire l'École, valorisées par l'environnement des organisations scolaires.

On comprend dès lors pourquoi les constructions normatives et cognitives qu'adoptent les écoles pour survivre (et non pour fonctionner efficacement) n'expliquent que très faiblement les réelles modalités en fonction desquelles « on fait

la classe », qui sont des dimensions très peu contrôlées et largement « découplées » de la structure organisationnelle formelle (Hallet, 2010 ; Meyer & Rowan, 1977).

Une des implications concrètes de cet enjeu théorique du « découplage » est la possibilité d'un changement lié à une réforme scolaire. En effet, dès lors que les demandes externes sont adoptées sans être accompagnées de réelles transformations, les possibilités d'un véritable changement suite à une réforme sont limitées.

Nous nous intéressons dans ce texte aux processus de « recouplage » qui permettraient un alignement plus fort de la structure formelle de l'école sur ce qui se joue réellement dans l'intimité des classes. Ces processus de « recouplage » ont jusqu'ici principalement été analysés à partir de travaux menés aux États-Unis où on a assisté à un renouvellement fort des injonctions politiques adressées aux organisations scolaires.

Notre analyse sera menée dans un environnement différent, celui de la Belgique francophone où, à l'instar d'autres pays d'Europe continentale (Dupriez & Mons, 2011), on assiste comme aux États-Unis à un recours accru aux standards et à des tests standardisés, mais avec toutefois beaucoup moins de pression et de conséquences pour les écoles et les enseignants. Dans une perspective exploratoire, nous interrogeons empiriquement (trois études de cas) la

capacité d'une série d'injonctions politiques (diffusion de standards, recours à des tests standardisés, feedbacks adressés aux écoles...) à entraîner un tel « recouplage ». Nous débutons ce texte par une description de ce renouvellement qui a eu lieu dans l'environnement politique. Nous abordons ensuite la question du recouplage entre la

structure organisationnelle et la réalité des classes telle qu'elle a été thématifiée par une série de travaux néo-institutionnalistes aux États-Unis. Enfin, nous présentons nos résultats qui suggèrent des modalités de recouplage nouvelles et franchement plus lâches que ce qu'indiquent ces travaux étatsuniens.

## 1. Renouveau dans l'environnement politique des écoles

La diffusion massive de standards de formation est une de ces modifications de l'environnement politique qui invite à interroger la possibilité d'un « recouplage » de la structure formelle aux réalités internes des classes. En effet, pratiquement inédits il y a seulement quarante ans, les « standards de formation » sont désormais considérés par une partie de la littérature en sciences de l'Éducation comme des éléments jouant un rôle crucial sur la question du travail en classe, et ce surtout dans le monde anglo-saxon (Muller & Silver, 2005).

Il existe une multiplicité de définitions disponibles (dont certaines sont en concurrence) pour appréhender ce que recouvre la notion de « standard ». Nous entendons ici par standard une série d'inventaires répertoriant — sous forme de compétences observables et mesurables — les niveaux de maîtrise de contenus disciplinaires qui doivent avoir été atteints par les élèves aux moments-clés du curriculum.

Dans l'état fédéral américain, les politiques qui ont imposé ces compétences

mesurables et observables (standard based reforms) ont été suivies de politiques (test driven accountability reforms) qui ont utilisé les standards pour définir les items d'évaluations externes (le « testing ») auxquelles sont soumis tous les élèves d'un même espace (Jennings, 2012). Dans ce contexte, où les standards et les tests prennent des formes variables selon les États, les scores ont été appréhendés par le gouvernement comme un indicateur de la capacité des enseignants à mener leurs élèves à atteindre les standards. Ce qui a débouché dans un certain nombre d'États sur des systèmes de sanctions/récompenses individuelles plus ou moins importants (Pedula & al., 2003 ; Wayne, 2007).

Globalement, on peut donc avancer qu'on a assisté aux États-Unis à un processus de responsabilisation (*accountability*) des enseignants qui s'est appuyé sur trois vagues de réformes à la fois distinctes et complémentaires : a) définition de standards à atteindre ; b) évaluation du niveau d'atteinte des standards (*testing*) et enfin c) responsabilisation via des systèmes

de sanctions/récompenses en relation avec les scores aux tests (Bull, 2006).

Ce mouvement de responsabilisation des enseignants a le plus souvent été mis sur pied parallèlement à (ou un peu avant) des réformes qui ont instauré des dispositifs de publication et de diffusion des scores. Dans cette perspective, les scores publiés permettent d'informer les parents de la valeur des établissements (Savage & O'Connor, 2015).

Si la chronologie et le contenu des réformes opérées ailleurs dans le monde anglo-saxon est proche de ce que nous avons décrit pour l'État fédéral américain, la situation est assez singulière dans une série de pays d'Europe continentale. Même si on y a aussi

assisté à un mouvement de définition de standards à la fin des années 1990 — avant la diffusion de tests aux contenus adossés à ces standards — il existe en Europe continentale un certain nombre d'espaces nationaux caractérisés par une absence de publication des scores et de sanctions (Eurydice, 2009). Les autorités de plusieurs pays diffusent ainsi différents instruments en lien étroit avec les standards et le « *testing* » afin d'affecter les pratiques en classe : des conseils d'ordre didactique et pédagogique semi-individualisés ; du matériel didactique « prêt à l'emploi » ; des cahiers contenant des présentations et des analyses des scores aux tests et des facteurs potentiellement explicatifs de ces derniers (Meunier, 2005).

## 2. Recouplage politique/pratique

On l'a dit, ces transformations lourdes opérées dans le monde anglo-saxon, et en particulier au sein de l'espace étatsunien, ont mené la recherche à interroger dans des termes nouveaux la manière dont les enseignants adoptent les nouvelles demandes émanant de l'environnement politico-institutionnel des écoles. Nous nous centrons dans cette section sur les arguments qui sont en relation avec ces transformations précédemment décrites : standards, *testing* et *accountability*.

Les chercheurs en éducation s'inscrivant dans une perspective néo-institutionnaliste s'accordent pour analyser ces transformations de l'environnement politique des organisations comme une

source d'influence agissant avec plus de force sur la réalité des classes que les anciennes demandes. Cette influence plus forte imposerait, sur le plan théorique et empirique, une thématique nouvelle de la vieille hypothèse du découplage, présentée en introduction, selon laquelle la structure organisationnelle formelle serait largement découplée de la réalité des classes (Diamond, 2012 ; Rowan 2006).

Bien que son travail ne traite pas directement des effets sur l'organisation des logiques d'*accountability*, de standards et de *testing*, le travail de Coburn (2004) constitue une étape pionnière de ce travail théorique visant à réinterroger la question classique du découplage.

La chercheuse, dont les référents ne se limitent pas au néo-institutionnalisme et incluent des références à la perspective théorique du *Sensemaking*, a étudié auprès d'enseignants l'usage concret des politiques et outils relatifs à l'apprentissage de la lecture, qui a connu des changements d'orientation majeurs durant la longue période étudiée qui va de 1983 à 1999. Trois types de normes pédagogiques distinctes ont été promues durant cette période. Coburn souligne le statut spécifique de ces normes dans la question du découplage : si les écoles incorporent les demandes de leur environnement institutionnel ou politique par des adoptions symboliques largement découplées de la réalité interne des pratiques de classe, cette dernière est cependant davantage sensible aux demandes qui portent sur les processus éducatifs, comme les demandes relatives aux normes pédagogiques justement. Au départ de ce constat, l'auteur rappelle qu'un recouplage entre la structure organisationnelle et le travail en classe peut donc s'opérer via l'influence de l'environnement institutionnel.

L'étude de Coburn (2004) fournit des bases empiriques pour la compréhension d'un tel processus de recouplage. Deux facteurs influencent la force du recouplage : la nature de la demande que l'environnement politique fait à l'école et les préconceptions des enseignants relatives à ces demandes. Enfin, le travail de Coburn montre la nécessité d'envisager le recouplage sur un temps très long, car l'influence des politiques et de leurs outils est un processus progressif et itératif.

Suite à ce travail très abondamment cité dans la littérature scientifique, d'autres recherches vont aborder cette possibilité d'un recouplage politique/pratique. Hallet (2010) va avancer quatre arguments appuyant l'hypothèse d'un recouplage. Le premier argument est que le raisonnement implicite sous-jacent à la logique de l'*accountability* — la responsabilisation de l'enseignant — vient bousculer la traditionnelle confiance a priori dans les habiletés de ce dernier, laquelle constituait un des éléments-clés du processus de découplage. Secundo, alors que le découplage « classique » s'expliquait notamment par l'existence d'une zone de flou par rapport au « rendement scolaire » des enseignants, les mesures externes des compétences des élèves apportent à présent des indications précises des effets du travail en classe. Tertio, la standardisation, qui comme nous l'avons évoqué ci-dessus est bien au cœur des renouvellements survenus dans l'environnement politique des écoles, empêche aussi le découplage politique/pratique, car la diffusion de standards crée des points de référence et des nouvelles contraintes qui vont influencer les pratiques des enseignants. Enfin, pour Hallet, c'est l'existence de sanctions et de récompenses (très peu présentes dans les dispositifs en Europe continentale) qui explique un alignement plus fort des pratiques sur les nouvelles demandes politiques.

Au-delà de ces arguments relatifs à la possibilité d'un recouplage, la littérature documente aussi empiriquement les processus locaux en fonction desquels

s'opèrent une réduction du découplage entre la structure organisationnelle de l'école et ce qui s'y joue à l'interne. Les recherches de Spillane et de ses collègues (Spillane, Parise & Sherer, 2011) ont ainsi montré que lorsque les dispositifs organisationnels des écoles et des districts incluent des espaces d'interaction entre collègues clairement définis et répétitifs où les professionnels échangent autour des

scores et des standards, ces espaces sont à la base de « routines organisationnelles » favorisant potentiellement un recouplage. Le travail de Spillane et de ses collègues montre qu'à force d'être impliqués dans ces routines, les enseignants finissent en quelque sorte par agir en fonction des matrices normatives et cognitives de la politique et de ses outils, ce qui favorisera un recouplage.

### 3. Vers un recouplage dans le contexte belge francophone ?

Ce retour sur la littérature montre bien que la question du découplage entre la structure organisationnelle formelle et la réalité des classes ne se pose plus dans les mêmes termes aux États-Unis depuis qu'on a assisté à un mouvement de standardisation et de responsabilisation. Comme annoncé, nous nous focaliserons ici sur les processus de recouplage en Belgique francophone, où les outils politiques de standardisation et de responsabilisation se caractérisent par une absence de sanctions et de récompenses. Dans cet environnement différent, nos objectifs de recherche sont similaires à ceux des travaux menés en contexte de reddition de compte à enjeux élevés, à savoir saisir comment l'appropriation des nouveaux instruments transforme les schèmes normatifs et cognitifs des acteurs ainsi que leurs pratiques, et participent à un recouplage entre les injonctions politiques et les pratiques.

L'enseignement      secondaire      belge

francophone est un terrain qui se prête à ces objectifs, car les standards, les tests et de nouveaux instruments de gouvernance se sont imposés à des écoles aux fonctionnements fort différents les uns des autres, ce qui s'explique par une importante fragmentation institutionnelle dans un environnement très décentralisé et historiquement imprégné du principe de liberté d'enseignement.

Dans ce contexte, ce qui se déroule dans les classes et les écoles prendra des formes tout à fait distinctes selon plusieurs paramètres internes (comme le projet pédagogique) ou externes (tel le public accueilli ou l'environnement proche) (Draelants, Dupriez, Maroy, 2011). Pour ne pas favoriser une compétition entre ces écoles distinctes que les parents choisissent librement, une stricte confidentialité entoure les résultats aux tests qui ne sont connus que des établissements évalués<sup>1</sup>. Pour bien saisir cet environnement politique, il faut aussi

---

<sup>1</sup> L'hypothèse (plutôt optimiste) du pouvoir central est donc bien que le simple fait d'être confronté aux résultats de ses élèves aux tests mènera l'enseignant à une réflexion sur sa pratique et à des changements.

noter qu'une série de réformes que nous ne détaillerons pas ici sont mises en place depuis le milieu des années 1990 avec pour ambition affichée d'agir sur ces paramètres qui alimentent la diversité des écoles (régulation des inscriptions, définition de finalités éducatives communes, etc.). Notre analyse porte sur les deux premières années de l'enseignement secondaire, appelé aussi le premier degré commun, dont la réussite est sanctionnée par le Certificat d'Enseignement du Premier

Degré (CE1D), octroyé à l'issue d'une épreuve standardisée.

En complément à cette épreuve certificative, mais aussi à d'autres tests non-certificatifs, les enseignants reçoivent une diversité d'informations telles que des analyses commentées des résultats des élèves, des « Pistes d'exploitation des résultats », des « Pistes didactiques » contenant des modèles de bonnes pratiques et un cahier reprenant les scores de l'école comparés avec des écoles similaires.

#### 4. Méthode

Pour analyser, dans ce type d'environnement politique, l'appropriation de ces nouveaux instruments et leur influence potentielle en termes de recouplage, nous avons choisi de mener une analyse approfondie de trois établissements d'enseignement secondaire particulièrement contrastés au regard des publics scolarisés et de la nature de leur projet pédagogique.

##### Matériau récolté

Nous avons réalisé 20 entretiens en 3 temps dans une perspective longitudinale entre septembre 2013 et juin 2015 et nous avons réuni, pour chacun des sites, les données administratives des écoles,

l'indice socio-économique des familles et les projets scolaires.

Deux catégories d'acteurs ont été interrogées dans chaque école : les responsables d'établissement<sup>2</sup> et les enseignants concernés<sup>3</sup> par le CE1D. L'analyse empirique repose essentiellement sur ces entretiens et donc sur des pratiques déclarées, nos courtes observations n'ont pas été menées directement en classe<sup>4</sup>.

##### Outils d'investigation empirique

Trois guides différents ont été utilisés pour mener les entretiens : une grille relative aux perceptions & usages des outils a été utilisée

---

<sup>2</sup> Les responsables (directions) ont été interrogés à deux reprises sauf dans l'école alternative où nous nous n'avons interrogé la sous-direction (qui prend en charge ces questions) qu'une seule fois.

<sup>3</sup> Au regard de la spécificité de l'école, nous avons décidé d'interroger un professeur de pratique professionnelle dans l'école B.

<sup>4</sup> Des observations avant/après la réalisation des entretiens ont eu lieu lors de la salve 1 & 3.

pour la première salve (14 entretiens), un guide composé des thèmes ressortis lors de la première analyse a été utilisé pour la seconde salve (3 entretiens); enfin, ce sont nos conclusions intermédiaires qui ont constitué les grandes catégories du dernier guide (3 entretiens).

### Analyses

Les labels de l'analyse catégorielle (annexe) dérivent directement de nos objectifs empiriques : 1) Appropriation locale des instruments et 2) Transformations liées à cette appropriation. Une seconde analyse

thématique du matériau pré-codé avec ces labels a été réalisée en fonction d'une grille composée des trois arguments de Hallet (2010) concernant la possibilité d'un recouplage<sup>5</sup> : (i) Scores vs Incertitude sur l'efficacité ; (ii) Responsabilisation vs Confiance et (iii) Alignement des pratiques vs Éloignement à la norme. C'est selon une structure dérivant de ces tensions que nous présenterons notre matériau dans la section « Résultats ». Avant, comme le préconise parfois l'approche inter-site privilégiée ici, nous proposons une présentation des 3 sites étudiés.

## 5. Présentation des cas

### École A, l'« Excellente » école

L'école A domine son espace local (une zone mixée sur le plan socio-économique où on retrouve 6 établissements concurrents) comme le montre les discours des responsables aux alentours et le peu d'effort que l'école fournit pour augmenter le nombre d'inscrits. Ceci se lit aussi dans l'indice socio-économique qui montre que l'aire de recrutement est large, ce qui a été confirmé par plusieurs acteurs. D'après notre analyse, ce que recherchent les parents dans cette école éloignée de leur domicile, c'est une scolarité où se côtoient rigueur et discipline en vue d'une socialisation aisée à l'Université. Le projet témoigne aussi de ce souhait, comme l'offre : aucune filière qualifiante n'est

proposée dans les second et troisième degrés qui font suite au premier degré commun. Par ailleurs, l'école n'organise pas de premier degré « différencié », qui est un premier degré parallèle au degré commun et qui est destiné aux enfants quittant l'école primaire sans le certificat qui la clôture : le « Certificat d'Enseignement de Base (CEB) ».

### École B, l'école « qui qualifie »

L'École B organise un premier degré différencié dans lequel sont scolarisés, d'après les discours, une majorité d'élèves issus de l'enseignement fondamental spécialisé, car on a identifié chez eux un retard mental léger et/ou des troubles du comportement. Un degré commun est aussi organisé. L'horaire de la centaine

---

<sup>5</sup> L'argument « sanctions/récompenses » n'est pas envisagé vu le contexte.

d'élèves de ce degré commun comporte des activités qualifiantes similaires aux options des degrés supérieurs qui ont fait la réputation « historique » de l'école : une école qualifiante d'excellence. La mission que s'attribue l'établissement — dont l'indice socio-économique est le plus faible des trois — s'éloigne des présupposés liés à cette réputation dans le premier degré, ce qui s'explique par l'évolution du quartier qui est devenu ces trente dernières années une zone très pauvre caractérisée par un taux de chômage extrême.

*D'anciens professeurs — âgés d'une cinquantaine d'années — qui sont dans le qualifiant disent : « L'école, ce n'est plus ce que c'était. Avant c'était des gens de France qui venaient étudier chez nous, tandis que maintenant on est devenu une école de quartier » (Enseignant<sup>6</sup> Hist. — Géo., juin 2015, 119-122)*

Dans ce contexte, toutes les personnes rencontrées nous rapportent avoir inclus une mission de resocialisation de jeunes identifiés comme « en marge » non seulement de la norme scolaire, mais aussi de la possibilité d'une insertion sociale minimale. Au centre de tous ces discours, nous retrouvons deux catégories émergentes coïncidant avec deux missions auto-attribuées : redonner confiance aux jeunes d'une part et les aider à (re) construire un projet personnel.

*Au niveau des élèves qui font leur CEB — ce que j'ai ici fréquemment — on essaye*

*de donner un peu confiance aux élèves. Ce sont souvent des élèves qui ont eu beaucoup de difficultés avant. Donc ici on fait des petits produits en atelier qu'ils peuvent reprendre à la maison pour un peu montrer aux parents qu'ils ne sont plus en échec, qu'ils savent faire une petite mousse au chocolat, une petite salade de saumon et ils sont assez fiers de le ramener à la maison. Et je pense que ça leur donne un peu confiance en eux. Mais mon rôle s'arrête là. Bon je dois les noter, mais évidemment... je ne mets aucun élève en échec sauf si j'ai des problèmes de discipline (Enseignant pratique, B, rentrée 2013, 119-122)*

Le projet fait référence à cette mission de resocialisation de jeunes en grande difficulté et mentionne aussi à de nombreuses reprises l'histoire de l'école et l'existence d'une identité « fière » d'école qualifiante qui influencerait toujours les pratiques d'enseignants présentés comme des héritiers de cette réputation.

#### Ecole C, l'école « alternative »

L'école C fait aussi référence à son histoire pour mentionner les origines de la pédagogie alternative de l'école. Le projet rapporte que cette orientation pédagogique agit sur la manière dont les enseignants pensent l'apprentissage et l'évaluation, ce que le matériau confirme. Le public de l'école et les spécificités dans lesquelles celle-ci est intégrée sont distincts de l'école B : l'indice socioéconomique de

---

<sup>6</sup> Si l'enseignant donne également cours dans le degré différencié, cette information est reprise entre parenthèses après l'extrait de discours.

ce petit établissement est très élevé et les alentours de l'école (une zone urbaine aérée) se caractérisent par un faible niveau de chômage et un revenu médian au-dessus de ce qu'on peut observer dans la Région. Les acteurs feront référence aux caractéristiques de ce public pour le décrire comme issu de milieux très favorablement dotés en capital économique, mais aussi, à la différence de l'école A, en capital culturel.

Pour ce qui est de l'offre, celle-ci ne se distingue pas par la nature des options (de l'enseignement général de transition tout à fait classique), mais par des découpages curriculaires et des modalités d'évaluation originaux liés à l'orientation pédagogique. Remarquons enfin qu'à l'école C aussi un premier degré différencié était organisé aux moments de l'enquête.

## 6. Résultats

Comme annoncé, l'analyse du matériau collecté est organisée ci-dessous en référence aux trois premiers arguments<sup>7</sup> d'Hallet (2010) exposés plus haut qui permettent de saisir, pour les trois écoles concernées, dans quelle mesure les politiques de standardisation et les instruments qui les accompagnent contribuent à un processus de recouplage au sein des établissements.

**Argument 1 : Le score aux tests versus l'incertitude sur l'efficacité des pratiques enseignantes**

Hallet soulignait le fait que les scores aux tests réduisent l'incertitude sur la valeur des pratiques enseignantes. Cette affirmation est toutefois loin d'être confirmée dans notre matériau d'enquête. Les scores apparaissent au contraire comme peu représentatifs de l'efficacité des enseignants, mais sont davantage interprétés comme le reflet du type

d'élèves que les 3 écoles attirent vers elles.

*Je suis dans une école favorisée, mes élèves sont forts, c'est un détail l'évaluation externe, c'est vraiment quelque chose auquel ils vont faire 95, 97 ou 98 %. (Enseignant français, A, décembre 2014, 75-77)*

*Il (le test externe) ne mesure pas grand-chose ou plus grand-chose. On arrive à une telle diversité de profils d'élèves. Entre les élèves qui sont ici à l'école C et les élèves qui sont je sais pas, à Seraing ou à Charleroi (villes belges franchement moins favorisées sur le plan socio-économique), on n'est pas du tout dans le même parcours. Ce ne sont pas des élèves qui ont le même capital culturel (Enseignant Hist.-Géo (Diff.et com.), C, rentrée 2013, 121-125).*

Saisir que les résultats aux tests sont partout identifiés comme peu valides et

---

<sup>7</sup> Pour rappel, le quatrième argument fait référence aux politiques de sanction et de récompense, dont nous avons vu qu'elles sont inexistantes en Belgique francophone.

peu représentatifs de la valeur du travail enseignant est insuffisant. Pour comprendre l'appropriation locale des scores, notre matériau montre qu'il faut prendre en compte la spécificité des 3 cadres qui balisent les logiques comportementales et cognitives au sein de chacun des sites. Au sein de l'école qualifiante, ce sont habituellement des dimensions connectées aux filières qualifiantes (disciplines techniques) et au public en difficulté (effort, insertion) qui orientent les décisions de réussite ou d'échec en fin de degré. Ceci est impossible depuis que les épreuves obligent les enseignants à décider du sort scolaire des élèves sur base des scores obtenus aux disciplines générales qu'évaluent les tests. Dans l'école alternative, les référents locaux plaident pour se limiter à une évaluation qualitative des apprentissages dans le premier degré (aucune note chiffrée). L'arrivée des tests externes se conjugue très mal avec cette absence de notes qui dérive directement de choix politico-pédagogiques auxquels les acteurs de l'école sont socialisés (via des formations spécifiques) et adhèrent avec force.

*Vous allez remettre les contrôles en les triant de la meilleure note à la moins bonne, en faisant un palmarès en fin d'année et en remettant les diplômes. Ça va changer l'esprit dans l'école !* (Responsable, C, rentrée 2013, 1005-1007)

Dans l'école qui vise l'excellence académique, où les résultats aux épreuves externes sont franchement plus élevés que ne l'étaient les résultats aux examens

internes, on peut avancer que certaines dimensions spécifiques de l'univers symbolique (excellence, sélection, effort, mérite) sont ébranlées depuis que les enseignants ne peuvent plus évaluer les élèves selon les cadres habituels et doivent se baser sur les scores aux tests lors des conseils de classe, ce qui induit un nombre de redoublements moins important. Ces cadres fortement institutionnalisés ont jusqu'ici structuré puissamment les logiques locales relatives à ce qu'est une « bonne » évaluation, autour de dimensions caractéristiques de l'école que sont l'excellence académique, la sélection des meilleurs ou encore la croyance dans le mythe de la « méritocratie » scolaire.

*Ce qu'on craint avec le CEB qui est réussi à 95 % c'est que les élèves se disent : « Plus besoin de travailler. Tout le monde réussit. »* (Responsable, A, rentrée 2013, 142-144)

*Sur les 250 élèves de 3e, mon coordonnateur va rencontrer une soixantaine de parents. 60 parents dont l'élève est en situation d'échec total. Forcément, on a laissé passer tout le monde avec le CE1D !* (Responsable, A, rentrée 2013, 599-602)

Argument 2 : La responsabilisation de l'enseignant versus la confiance des autorités et du public

Cette remise en question des trois cadres qui orientaient les pratiques d'évaluation explique que les enseignants perçoivent une réduction de la confiance que leur accordent les autorités éducatives depuis

l'arrivée des tests. Selon les enseignants, si le Pouvoir central empêche les enseignants d'évaluer leurs élèves en fonction des normes et traditions propres à chaque école, c'est parce que ce Pouvoir n'a pas confiance dans la pertinence de leur évaluation.

*Je suis avec mes élèves cinq heures par semaine parfois plus parce qu'il y a un accompagnement en dehors des cours aussi, et je leur ai enseigné certaines choses et donc je sais d'où ils viennent, je sais où je veux les amener et une évaluation qui ne prend pas en compte les progrès possibles des élèves n'a pas beaucoup de sens. (Enseignant français, A, juin 2015, 518-522)*

Cette méfiance dans les micro-cultures éducatives locales est reliée dans les discours avec une forme de réaffirmation de la valeur qu'a la déclinaison spécifique du projet de l'école.

*On a appuyé nos valeurs (Enseignant français, A, juin 2015, 466)*

*Quand un élève fait très bien la cuisine, on se dit celui-là il a envie d'être boulanger, il a 30 % en math, et bien entre guillemets le conseil de classe et la direction essayent de faire comprendre au prof de math qu'il ne faut pas faire doubler l'élève pour un cours de math alors qu'il va faire boulangerie par exemple. (Enseignant Hist.-Géo, B, rentrée 2014, 44-47)*

Dans l'école alternative, les discours faisant part d'une telle affirmation s'apparentent à une forme d'opposition puissante et revendiquée.

*Il faut qu'on écrive une lettre à la communauté française pour dire « Nous on n'est pas d'accord et on ne se pliera pas à ce genre de trucs » (Enseignant français (deg. diff.), C, juin 2015, 159-160)*

Cette opposition inquiète les parents qui recherchent une scolarité à la fois alternative et conforme aux prescrits. En plus d'une méfiance du gouvernement similaire à celle identifiée au sein des autres sites, c'est donc aussi une méfiance accrue de la part des parents que nous identifions dans cet établissement « alternatif ».

*Ça se fait dans d'autres écoles, mais pas chez nous et les parents étaient complètement paniqués à l'idée que nous ne donnions pas des CE1D vierges des années antérieures pour faire du drill à la maison (Enseignant français (deg. diff.), C, juin 2015, 116-117)*

*On essaye que ce stress ne gagne pas trop les jeunes collègues. C'est surtout à eux qu'il faut faire attention, à la pression des parents. Quand les parents s'y mettent un peu en réunion de parents : « Oui, mais est-ce que vous les préparez bien ? ». À côté, un collègue chevronné, il peut dire : « Écoutez madame, ça fait 20 ans que je travaille dans cette école, que les élèves réussissent bien après ». (Responsable, C, rentrée 2013, 483-488)*

Argument 3 : L'alignement des pratiques sur les standards versus la distance à la norme

Outre l'instauration d'une logique de méfiance et l'arrivée des mesures externes, la troisième composante intervenant dans

la possibilité d'un recouplage est, selon Hallet (2010), l'alignement des pratiques sur un jalon commun : les standards. Il apparaît que les modalités d'appropriation des instruments liés au testing participent à une forme d'alignement « détourné » des réalités scolaires sur les standards qui composent les tests dans les trois écoles. En effet, certaines sections des tests sont sélectionnées pour être incorporées, dans un rôle de matériau didactique, à des manières de faire la classe reliées aux traditions de l'école. Les tests sont donc en quelque sorte blanchis des logiques qu'ils sont supposés transporter pour être coulés dans des fonctionnements qui s'accordent avec les cadres locaux.

*On l'intègre à nos cours et on le refait à notre sauce.* (Enseignant français, A, décembre 2014, 160)

*Un texte qui m'intéresse et pour lequel le questionnement est — pour moi — valable dans ce que moi j'ai fait comme évaluation de compétences, je l'utilise évidemment. Donc oui, ce sont des choses que j'ai déjà utilisées. Maintenant, je ne le fais pas régulièrement.* (Enseignant français (deg. diff.), B, rentrée 2013, 103-107)

Au-delà de cet usage « dénaturé » d'anciens tests qui sont encastrés dans des systèmes de représentations et pratiques différenciées, les standards vont aussi influencer les pratiques, car des espaces de familiarisation aux épreuves (et donc aux standards qui les composent) sont créés peu de temps avant les tests qui débouchent sur des certifications (le « CE1D »). Aux yeux des enseignants, ces

espaces qu'ils sont contraints d'inclure dans leurs pratiques permettent que la forme prise par les évaluations ne déstabilise pas les élèves lors de la passation (type de question, durée...).

*On prend un CE1D d'une année antérieure et on fait les questions, on réalise le questionnaire avec les élèves.* (Enseignant français, A, décembre 2014, 177-179)

Même s'il existe aussi, ce phénomène paraît cependant moins présent dans l'école alternative où certains enseignants refusent d'introduire ces moments de familiarisation et le font savoir aux élèves.

*Je leur ai dit qu'ils pouvaient trouver les épreuves des années d'avant sur Internet facilement s'ils veulent voir. Que s'ils ont des questions spécifiques, que si certaines choses les angoissaient, ils pouvaient toujours me le dire, mais que moi je n'en tiens pas compte dans les délibérations et dans leurs passages d'année.* (Enseignant français, C, juin 2015, 185-189)

Pour rappel, il n'y a pas que les tests qui sont supposés permettre un recouplage des pratiques sur les standards ; les écoles reçoivent une série d'outils dont l'ambition est bien de diffuser des logiques comportementales et cognitives adossées aux standards (modèles de bonnes conduites, scores commentés, anciens tests, etc.). Au regard du contexte d'opposition qui caractérise l'école alternative, on comprendra qu'on nous dise ne jamais utiliser ces outils.

Dans les deux autres écoles aussi, on nous rapportera des usages très faibles de ces outils. Des logiques contraires aux tendances générales que nous avons décrites existent cependant dans ces deux sites. À l'école A (Excellence), un foyer d'enseignants paraît ainsi moins réticent que le reste de l'équipe face à ces nouveaux outils. C'est la division jeunes enseignants/enseignants chevronnés qui permet d'identifier ces acteurs moins opposés. Alors qu'ils nous ont fait part d'une inutilisation lors du premier temps de récolte, plusieurs jeunes enseignants ont finalement décidé de faire un usage assez important des documents qu'ils reçoivent pour structurer leurs cours en fonction des standards.

*Il y a une tradition un peu élitiste à l'école. Très clairement, il faut être honnête vis-à-vis de ça. Une tradition élitiste à laquelle les jeunes profs n'accrochent pas spécialement* (Enseignant français, A, juin 2015, 339-340)

*Les profs sont frileux au changement, et moi j'ai la chance d'être quand même jeune et on s'est dit : « allez on y va, on regarde ce que ça vaut, on fait ce qu'on peut »* (Idem, 353-355)

Dans l'école qualifiante, cette tendance minoritaire est présente dans un petit groupe d'enseignants dont le point commun est de n'exercer que dans le premier degré, marginal dans l'univers symbolique de l'école très fortement empreint de références liées à l'enseignement qualifiant. C'est un réel entraînement intensif et soutenu que proposent ces quelques enseignants à leurs élèves.

*Il y a même des profs qui pendant leur heure de midi font en plus du drill CE1D pour les élèves qui veulent.* (Enseignant Hist.-Géo, B, décembre 2014, 311-313)

*On consacre beaucoup plus de temps à leur donner des tests des années précédentes* (Enseignant français, B, rentrée 2013, 344-345)

## 7. Discussion

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyons sur une série de travaux néo-institutionnalistes menés aux États-Unis qui interrogent la possibilité d'un recouplage politique/pratique lié aux renouvellements opérés dans l'environnement politique des organisations scolaires.

Nous partageons avec ces travaux une architecture conceptuelle et des modalités

d'investigation empirique : des études de cas menées dans des écoles « exemplaires ». Nos objectifs de recherches sont également semblables et renvoient à l'étude des modes d'appropriation des nouveaux instruments de gouvernance et à leur capacité à favoriser un recouplage entre les politiques et les pratiques.

Nos résultats indiquent un recouplage partiel entre les politiques et les pratiques au sein de deux espaces très minoritaires (de jeunes enseignants de l'excellente école et des titulaires de discipline générale de l'école qualifiante). Par ailleurs, les tests certificatifs imposés aux établissements entraînent aussi une forme de recouplage des pratiques évaluatives locales sur les standards et sur les tests eux-mêmes.

Ces deux aspects allant dans le sens d'un certain recouplage sont plutôt marginaux au regard de la tendance générale la plus souvent observée : la persistance des modalités de fonctionnement internes, adossées aux schèmes normatifs et cognitifs des trois communautés éducatives locales.

C'est cette tendance générale qui permet de comprendre les réponses que notre étude donne aux trois questions inspirées des arguments d'Hallet (2010) qui ont structuré notre analyse et notre texte :

- 1) Les résultats aux épreuves externes ne dissipent pas l'incertitude sur l'efficacité des pratiques, car le lien entre ces deux dimensions est, pour les acteurs, dépourvu de validité et de légitimité.
- 2) Les instruments étudiés sont perçus comme les vecteurs d'une méfiance plus grande dans la relation entre les acteurs et les autorités éducatives.
- 3) Il n'y a pas de standardisation manifeste des pratiques (à l'exception des deux espaces de recouplage partiel évoqués).

Pour bien saisir la discussion de ces trois résultats qui va suivre, il faut rappeler qu'en Belgique francophone, la

réaffirmation des attentes de l'État via les instruments analysés ici n'a pas pris place dans un contexte de renforcement de la concurrence entre établissements, contrairement au monde anglo-saxon. Le cas de la Belgique francophone est bien sûr un peu particulier, vu que ce système éducatif est historiquement caractérisé par la notion de double liberté dans le champ scolaire : les écoles disposent d'une autonomie importante dans leur projet éducatif d'une part, et les parents peuvent librement choisir leur établissement d'autre part. Mais, le recours à des épreuves externes et à des moyennes de scores par établissement a été accompagné, en Belgique francophone, de menaces de très lourdes (sanctions pour les écoles qui rendraient publique leur performance moyenne à de telles épreuves). La volonté du législateur était donc bien, à travers les standards et le recours à des épreuves certificatives communes, de renforcer le poids de l'État, tout en tentant de tenir sous contrôle le poids du marché dans la régulation du système éducatif.

Les résultats de cette recherche tendent toutefois à montrer que la confrontation entre les normes publiques, soutenant les nouveaux instruments tels les standards, les tests et des pistes didactiques, et les projets locaux des écoles (correspondant aussi à des positions spécifiques dans une forme de quasi-marché scolaire) ne conduit pas, loin s'en faut, à un processus de recouplage. Il y a de toute évidence dans ces trois écoles (qui, il est vrai, ont été sélectionnées, car elles occupent des positions contrastées) une tension forte entre les normes pédagogiques véhiculées

par les épreuves externes, notamment dans le niveau scolaire attendu qu'elles révèlent, et les normes locales, adossées au projet historique de l'établissement et au public scolarisé. De manière un peu schématique peut-être, on est tenté de dire que la logique de marché est plus puissante, sur le court terme en tout cas, que la logique de régulation publique. Nous défendons cette interprétation après avoir constaté que systématiquement, dans les trois établissements, la norme pédagogique sous-tendue par les nouveaux instruments est questionnée au regard de son inadaptation au public et au projet singuliers de l'établissement. Dès lors, les discours font très souvent part d'une réaffirmation des fonctionnements traditionnels (et des micro-politiques évaluatives) liés aux demandes formulées par ces trois communautés éducatives locales, malgré le recours imposé aux nouveaux instruments d'évaluation.

Par ailleurs, le renforcement de l'État via les tests et les instruments de standardisation est perçu par les acteurs locaux comme une réduction de la confiance qu'a le pouvoir central dans leur capacité à agir en autonomie. En effet, bien qu'ils soient dépourvus d'une diffusion publique et de sanctions/récompenses, ces instruments et tests sont perçus, d'après nos résultats, comme opposés à l'habituelle confiance à priori dans les habiletés de l'enseignant qui caractérise les modes de coordination plus classiques du champ scolaire. Cette méfiance plus grande va à l'inverse des présupposés normatifs sous-jacents aux instruments qui doivent, en théorie,

participer à un recouplage sans impliquer une réduction de la confiance. Ces deux derniers éléments ((i) illégitimité cognitivo-pragmatique d'instruments adoptés uniquement lorsqu'ils sont obligatoires et (ii) sentiment de méfiance) nous incitent à poser le diagnostic d'un découplage moyen/fin (Bromley & Powell, 2012). Pour ces auteurs, le traditionnel découplage politique/pratique n'est pas le plus prégnant dans le contexte de responsabilisation & standardisation qui nous intéresse. Selon eux, il convient également d'envisager ce découplage moyen/fin qu'on peut comprendre comme une forme d'implémentation rituelle et « cérémonielle » d'outils politiques. Ceci par analogie avec le fait que le découplage politiques/pratiques classique s'apparente dans une perspective néo-institutionnaliste à une adoption « cérémonielle » des demandes externes permettant de s'assurer ressources et légitimité dans le champ sans pour autant que ne soient affectées les matrices orientant les actes posés quotidiennement.

C'est bien ce que révèle notre étude : les nouveaux moyens politiques sont bien incorporés (les tests obligatoires sont organisés de manière systématique et rigoureuse), mais les cartes cognitives et les pratiques des membres de l'organisation ne sont que très faiblement structurées par ces nouvelles demandes de l'environnement politique qui ont réussi à pénétrer les murs de l'école. C'est donc bien une implémentation effective, mais rituelle de moyens politiques que notre matériau indique.

Notre dispositif de recherche ne permet toutefois pas de comprendre finement la nature de ce découplage moyen/fin et les processus qui agissent dans les deux foyers de recouplage partiel. Des dispositifs ethnographiques et longitudinaux permettraient de mieux documenter ces aspects. Par ailleurs, la focalisation sur trois cas « extrêmes » ne nous autorise pas à

exclure qu'une partie des résultats obtenus s'explique par ces positionnements. L'étude d'établissements plus « médians » participerait également à la compréhension des modalités d'appropriation locales de ces instruments qui, comme le montre ce travail, sont illustratifs de nouveaux modes d'affirmation de l'État.

### Annexe : Grille de codage stabilisée (octobre 2015)

APPROPRIATION		
1. Usages testing		
Contenus	Orientation pédagogique	Matériau didactique
2. Perceptions testing		
Contenus	Orientation pédagogique	Matériau didactique
3. Perceptions & Usages Scores		
Évaluations certificatives	Évaluations non certificatives	
4. Usages instruments « réflexifs »		
Pistes didactiques	Conseils pédagogiques	Commentaires scores
5. Échanges collectifs		
TRANSFORMATIONS RAPPORTÉES		
1. Micro-cultures évaluatives		
Norme pédagogique	Nature évaluation sommative	Difficulté — Niveau
2. Stratégies de résistance		
Réaffirmation projets	Pratiques	
3. Transformations pratiques évaluatives		
4. Transformations matériau didactique		
5. Transformations pratiques pédagogiques		

On ne peut exclure que certaines des catégories émergentes soient liées à notre connaissance informelle de deux sites.

## Bibliographie

- Barbana, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2014). Perceptions et usages des instruments d'accountability. Enquête exploratoire dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone. *Education Comparée*, 12, 21-44.
- Barrère, A. (2010). Ce que l'évaluation fait aux établissements scolaires. Une année ordinaire au collège Salvador Allende. *Ethnologie française*, 40, 141-149.
- Bromley, P. & Powell, W. (2012). From Smoke and Mirrors to Walking the Talk: Decoupling in the Contemporary World. *The Academy of Management Annals*, 1-48.
- Bull, B. (2006). Is Standards-based school reform consistent with schooling for personal liberty? *Studies in Philosophy and Education*, 25, 61-75.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211-244.
- Diamond, J. (2007). Where the Rubber Meets the Road: Rethinking the Connection between High Stakes Accountability Policy and Classroom Instruction. *Sociology of Education*, 80(4), 285-313.
- Diamond, J. (2012). Accountability Policy, School Organization, and Classroom Practice: Partial Recoupling and Educational Opportunity. *Education and Urban Society*, 44(2), 151-182.
- Dupriez, V. & Mons, N. (2011). Les politiques d'Accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales. *Education Comparée*, 5/2011, 7-16.
- Draelants, H., Dupriez, V. & Maroy, C. (2011). Le système scolaire en Communauté française. *Dossiers du Crisp*, 59, 3-116.
- Eurydice (2009). Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles: Eurydice.
- Hallet, T. (2010). The Myth Incarnate Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School. *American Sociological Review*, 75 (1), 52-74.
- Huault, I. (2009). Paul Di Maggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité. In Charreire-Petit, S. & Huault, I. (Eds). *Les grands auteurs en management*. (pp 119-134). France : EMS.
- Jennings, J (2012). Reflections On A Half Century Of School Reform: Why Have We Fallen Short And Where Do We Go From Here? Washington: center on education policy.
- Maroy, C. (2007). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de la Recherche en Education et Formation*, 56.
- Meunier, O. (2005). Standards, compétences de base & socles communs. Les dossiers de la veille. Lyon : INRP.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1977). Institutional organizations: Formal structure as Myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.

- Mons, N. (2009). Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée, complément à l'étude « Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats ». Bruxelles: Eurydice.
- Muller, K. & Silver, R. (2005). Standards in Education – Review of US Literature. In Behrens, M. (ed.), *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*, réalisé dans le cadre du projet Harnos, Neuchâtel: IRDP.
- Pedulla, J., Abrams, L., Madus, G., Russel M., Ramos M., & Jing, M. (2003). Perceived effects of state mandated testing programs on teaching and learning: findings from a national survey of teachers. Massachusetts : National board on educational testing and public policy.
- Rowan, B. (2006). The new institutionalism and the study of educational organizations: Changing ideas for changing times. In Meyer, H.& Rowan, B. (Eds.), *The new institutionalism in education*. (pp. 15–32). Albany, NY: State University of New York Press.
- Sauder, M. & Espeland, W.-N. (2009). The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change. *American Sociological Review*, 74 (1), 63-82.
- Savage, G. & O'Connor, K. (2015). National agendas in global times: curriculum reforms in Australia and the USA since the 1980s. *Journal of Education Policy*, 30(5), 609-630.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Spillane, J., Parise, L., & Sherer, J. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms : policy, school administrators and the technical core. *American Education Research Journal*, 48(3), 586-619.
- Strauss, A. & Corbin, J. (Eds) (1997). *Grounded Theory in Practice*. U.S.A. : Sage.
- Wayne, A. (2007). High stakes testing and curricular control : a qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36 (5), 258 -267.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5è éd.). U.S.A. : Sage.

## **Derniers cahiers de recherche publiés**

### **2015**

Dumay X., Draelants H., Dahan A.

*Organizational Identity of Universities: A Review of the Literature from 1972 to 2014*, n°104

Vertongen G., Nils F., Galdiolo S., Masson C., Dony M., Vieillevoye S., Wathelet V.

*Test de l'efficacité de deux dispositifs d'aide à la réussite en première année à l'université : remédiations précoces et blocus dirigés*, n° 103

Dahan A.

*Autonomie des universitaires, autonomie des universités. Retour et réflexions sur un concept réifié dans les travaux sur l'enseignement supérieur*, n° 102

Bar S., Dumay X. et Draelants H.

*Les écoles primaires anglaises face aux classements de performance, entre évitement et tentations*, n° 101

### **2014**

Delvaux B. et Serhadlioglu E.

*La ségrégation scolaire, reflet déformé de la ségrégation urbaine. Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois*, n° 100

Draelants H.

*Le choix de l'école en Belgique francophone : de l'individualisation à la bureaucratisation ?*

*Hypothèses sur les évolutions introduites par la réforme des inscriptions*, n° 99

De Clercq M., Roland N., Dupont S., Parmentier Ph. et Frenay M.

*De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone*, n° 98