

## **Bernard Delvaux**

### **« De la difficulté de réguler l'affectation des élèves aux écoles. Le cas de la Communauté française de Belgique »**

---

Depuis la constitution de la Belgique, le libre choix des écoles par les familles et l'autonomie pédagogique des écoles sont deux principes solidement établis. Bien que non justifiés au départ par des dogmes néo-libéraux, ils ont, au fil de la déconfessionnalisation de la société et de la massification de l'enseignement, fait du système belge un cas type de système scolaire basé sur une régulation dite de marché ou de quasi-marché.

Certains éléments contextuels, et l'argument selon lequel il existe des liens de causalité entre ce mode de régulation et des phénomènes de ségrégation et d'inégalité particulièrement développés en Communauté française, ont cependant conduit les décideurs politiques à réduire l'emprise de cette régulation de 'marché', allant ainsi à contre-courant des tendances observées au niveau international. Dans ce cadre, ils ont notamment réglementé progressivement les procédures d'inscription, d'exclusion et de changement d'école en cours d'année scolaire ou de cycle, avec pour triple objectif de contraindre toute école à accepter (et à garder) tout élève qui la choisissait, d'égaliser davantage les chances de chaque élève d'accéder à l'école de son choix, et d'introduire davantage de mixité sociale dans les écoles du haut de la hiérarchie. Les récentes tentatives de régulation des inscriptions ont cependant rencontré de fortes oppositions, au point que l'avenir de cette politique est incertain. Objets de débats et de médiatisations d'une intensité rare, deux décrets successifs (2007 et 2008) ont été votés... et suspendus après leur première année de mise en application, et ce bien que leurs concepteurs aient veillé à respecter le principe de liberté de choix des écoles par les familles.

L'objectif de cet article<sup>1</sup> est de comprendre pourquoi les politiques de régulation des inscriptions ont pris cette direction, et pourquoi il est aujourd'hui incertain que l'évolution ainsi entamée soit poursuivie. Mais pour un tel exercice de compréhension, il apparaît nécessaire de resituer ces politiques d'inscription dans l'ensemble plus large des transformations des régulations de 'marché'. C'est pourquoi, après un premier point d'ordre conceptuel proposant une alternative à l'usage des termes de 'marché' et de 'quasi marché', je décrirai (au point 2) puis tenterai de comprendre (au point 3) les évolutions des modes de régulation des interdépendances entre écoles. Ensuite, je tenterai de comprendre (au point 4) pourquoi les politiques d'inscription ont pris cette tournure, et (au point 5) pourquoi elles restent aujourd'hui susceptibles d'être remises en cause.

## **1. Penser avec d'autres mots les régulations de marché**

Comme le soulignent Agnès van Zanten et Jean-Pierre Obin, « malgré sa popularité, la notion de 'marché scolaire' ne semble pas pertinente, dans la plupart des contextes nationaux, pour décrire les relations qui existent entre les établissements scolaires, quel que soit le degré de concurrence que l'on observe entre eux. Dans la théorie économique néoclassique, le marché est défini comme un mécanisme de coordination entre acteurs, basé sur un échange monétaire. En partant de cette définition, on ne peut considérer l'enseignement obligatoire comme un vrai marché éducatif » (van Zanten et Obin, 2008, 62). Faut-il pour autant, comme ils le font, reconnaître au concept de quasi-marché une pertinence plus grande, dans la mesure où il prendrait en compte l'existence de « régulations étatiques en matière de financement, de conditions d'entrées de nouveaux offreurs et de la nature de l'offre » (idem) ? S'il est vrai que cette notion de quasi-marché souligne, par l'usage de l'adverbe 'quasi', la nature nécessairement hybride de la régulation, le maintien du mot 'marché' laisse entendre que les principes marchands restent l'élément déterminant. Ce terme de 'marché' ouvre en outre à un univers sémantique tendant à orienter l'analyse dans une direction que

---

<sup>1</sup> Rédigée sur la base des analyses en cours effectués dans le cadre du projet de recherche 28848 financé par le 6<sup>e</sup> 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>

l'on peut légitimement contester. Ne prenons ci que l'exemple du terme 'consommérisme scolaire' qui « tend à rabattre le choix du côté d'une visée instrumentale unique » (van Zanten et Obin, 2008, 73). On peut donc se demander si, nonobstant son pouvoir de dénonciation des principes néo-libéraux et de légitimation des politiques de régulation visant à s'y opposer, le terme de marché n'est pas contre-productif quand il s'agit d'analyser la réalité des interactions entre les établissements et entre ceux-ci et leur environnement. C'est pourquoi je propose des concepts alternatifs d'interdépendance et d'ajustement, le premier pour nommer et resituer dans un ensemble plus large ce qui est désigné comme étant régi par le marché (la concurrence des écoles pour les élèves et des familles pour les écoles), le second pour désigner le mode de régulation qui, dans certains systèmes comme celui de la Belgique francophone, règle ces rapports de concurrence.

### **1.1. Interdépendances**

Partons de ce concept d'interdépendance en nous basant notamment sur l'usage différencié qu'en font Elias (1981) et Pfeffer et Salancik (1978). De manière générale, deux acteurs sont interdépendants dans la mesure où ce que l'un d'eux est et peut faire dépend pour partie de ce que l'autre est ou fait, et inversement. Ces interdépendances sont à la fois processuelles et compétitives. Les interdépendances processuelles existent dès le moment où un acteur n'est guère en mesure de se passer d'un autre pour atteindre un objectif auquel il attache de l'importance. Les interdépendances compétitives, quant à elles, lient les acteurs qui convoitent les mêmes ressources rares. Elles peuvent être de premier ordre si ce qui est en jeu est la captation d'un volume des ressources (nombre d'enseignants ou d'élèves, par exemple), ou de second ordre lorsqu'important avant tout les caractéristiques de ces ressources (de « bons » élèves ou enseignants) (Gewirtz *et al.*, 1995). On notera également qu'entre deux acteurs, les dépendances sont toujours réciproques (d'où le nom d'interdépendance) mais souvent asymétriques. Les chaînes d'interdépendance sont sans fin et, en définitive, tout acteur peut être relié à tout autre si l'on tient compte des médiations. Mais il est possible d'isoler dans ce vaste réseau de liens tel ou tel ensemble plus circonscrit qui, bien que jamais indépendant du reste de la 'toile' des interdépendances, peut devenir un objet de recherche ou d'intervention politique partiellement autonome du fait que la densité du réseau de liens est forte au sein de cet ensemble et plus faible à ses frontières.

Des établissements scolaires liés par des interdépendances processuelles et compétitives peuvent constituer l'un de ces ensembles relativement circonscrits et autonomes, et cependant insérés dans un réseau d'interdépendances nettement plus large. De tels ensembles se structurent essentiellement au plan spatial. D'où l'usage du concept d'espaces locaux d'interdépendance (Delvaux, 2005 ; Maroy, 2006 ; Delvaux et van Zanten, 2006) pour désigner des espaces délimités de telle manière qu'on puisse affirmer que les établissements qui y sont implantés sont liés par des interdépendances processuelles et compétitives. C'est dans ces espaces que se structure pour l'essentiel ce qu'on veut désigner quand on parle de marché scolaire, à savoir la concurrence entre établissements et entre familles pour l'affectation des élèves aux écoles. Mais ce concept d'interdépendance, au contraire de celui de 'marché', permet d'inscrire cet objet dans un contexte plus large et de souligner le caractère hybride des régulations.

Quel que soit le système scolaire et ses modes de régulation, de tels espaces peuvent être délimités même si leurs contours restent toujours flous (Delvaux, 2004 ; Delvaux *et al.*, 2005 ; Delvaux et van Zanten, 2006). Mais la nature des interdépendances qui s'y nouent (leur asymétrie, leur densité, leur objet,...) est en partie variable selon les systèmes et, en leur sein, selon les espaces. Elle dépend de divers paramètres (démographiques notamment) mais aussi des modes de régulation en vigueur dans ces systèmes ou ces espaces. Ensemble, ces configurations et ces modes de régulation ont des effets structurants : ils orientent la manière dont les acteurs interdépendants définissent les problèmes et enjeux, agissent, 'jouent' et coordonnent leurs actions à l'échelle de cet espace d'interdépendance (Delvaux, 2008), mais aussi à des échelles plus petites, et notamment au sein de chaque établissement.

Ce qui est en jeu au sein de tels espaces, c'est notamment la répartition de ressources (moyens financiers, enseignants, élèves) entre les établissements, leur différenciation relative (en matière d'offre, de public,...), la gestion des flux (d'élèves, d'enseignants) ou le déploiement d'actions collectives vis-à-vis d'acteurs dont ils sont collectivement dépendants. La manière dont sont effectivement traités ces enjeux dépend à la fois de la configuration des interdépendances (les positions relatives que les différents acteurs occupent les uns par rapport aux autres) et des modes de régulation (principalement

ceux qui concernent directement les enjeux définis ci-dessus, mais aussi ceux qui ont trait à des objets connexes).

## **1.2. Régulations**

Contrairement à ce que laisse entendre le terme de 'marché scolaire', tout ensemble d'établissements interdépendants est régulé par un ensemble complexe de dispositifs d'orientation des conduites et de coordination des actions d'individus, de groupes et d'organisations qu'on ne peut d'ailleurs considérer exclusivement comme les cibles de la régulation mais qui en sont également les acteurs. M'intéressant de longue date à la typologie de ces modes de régulation, j'ai, dans un texte récent, proposé une typologie des modes de régulation en distinguant trois formes de base : l'ajustement, la hiérarchie et la concertation (Delvaux, 2007). Je reprends ici cette typologie en y ajoutant une quatrième forme : la norme explicite. Cette typologie ne dit assurément pas tout de la régulation. Elle est en effet construite en référence à la coordination des actions plus qu'à l'orientation des conduites. Mais elle est utile ici puisque le terme 'marché' a été élaboré pour traiter également de cette question de la coordination.

L'ajustement est un mode de régulation que certains associent hâtivement à l'absence de régulation, et qu'il faut pourtant considérer comme un mode de coordination parmi d'autres. Les actions y sont coordonnées par l'ajustement, souvent bilatéral et pas nécessairement négocié de manière explicite, des initiatives des uns et des autres. Ce qui résulte d'une telle coordination au plan collectif paraît être le fait d'une main invisible. En dépit de l'usage de ce terme, on ne peut considérer que l'ajustement est le synonyme de régulation de marché, non seulement parce que le marché 'réel' est composé, à doses différentes selon les lieux, d'ajustement, de hiérarchie, de concertation et de normes explicites, mais aussi parce que l'ajustement peut avoir d'autres objectifs que la rencontre d'une offre et d'une demande.

La concertation, quant à elle, est un mode de coordination qui, comme l'ajustement, est le fait des acteurs directement pris dans les liens d'interdépendance, mais elle est nécessairement explicite et implique plus de deux acteurs. Elle suppose des moments et des lieux de débat, de négociation et de décision ayant pour objet la coordination des actions des différents acteurs interdépendants.

La coordination hiérarchique est cette forme de coordination où la maîtrise de la coordination échappe aux acteurs dont les actions sont la cible de la coordination. Un ou des acteurs extérieurs à ces relations se chargent ou sont chargés des décisions à prendre pour coordonner les actions des acteurs interdépendants. Il peut s'agir de décision *ex ante* (dans le cas d'un directeur d'organisation, par exemple) ou *ex post* (dans le cas d'un juge par exemple).

La régulation normative échappe elle aussi aux acteurs, mais au contraire de la coordination hiérarchique, où les décisions sont toujours prises à propos d'un cas particulier, la coordination normative agit par le biais de normes générales, génériques, non appliquées à des cas particuliers. Ces normes définissent notamment des droits, des devoirs, des procédures...

Ces quatre modes de coordination peuvent être placés dans un tableau structuré sur la base de deux critères. L'un de ceux-ci tient compte du caractère interne ou externe des agents ou des éléments coordinateurs : ceux-ci sont internes dans le cas de l'ajustement et de la concertation, et externes dans les autres cas de figure. L'autre critère distingue les coordinations 'aveugles' des coordinations 'informées'. Dans la première catégorie figurent l'ajustement et les normes explicites qui sont 'aveugles' aux spécificités de la situation à réguler (dans le cas des normes explicites) ou à l'ensemble des paramètres et acteurs composant 'la' situation (dans le cas de l'ajustement).

**Tableau 1 : Typologie des modes de coordination**

	Coordinations 'aveugles'	Coordinations 'informées'
Coordinations 'externes'	Normes explicites	Hiérarchie
Coordinations 'internes'	Ajustement	Concertation

Comme je l'ai dit, cette typologie ne dit pas tout de la régulation. Centrée sur les questions de coordination, elle laisse dans l'ombre la question de l'orientation des conduites. Elle ne met pas non plus en lumière la variété des instruments mobilisables

au sein de chacun des modes de coordination. Mais elle permet de proposer une alternative aux concepts réducteurs de marché et de quasi-marché, et d'aider à l'interprétation de l'évolution des politiques qui, en Belgique francophone, ont modifié la régulation des interdépendances entre écoles.

## **2. Nature des changements ayant affecté la régulation des interdépendances entre écoles**

Tout en ne perdant pas de vue que la question de la régulation des interdépendances entre écoles ne peut être totalement isolée de la question des régulations portant sur d'autres points du système éducatif voire sur des secteurs externes à l'enseignement, il est pertinent de caractériser les évolutions qui, ces quinze dernières années, ont affecté la régulation des interdépendances entre établissements en Belgique francophone. Elles transparaissent lorsqu'on s'intéresse aux politiques touchant à trois enjeux clés de ces interdépendances : la différenciation de l'offre, la répartition et la circulation des enseignants, la répartition et la circulation des élèves<sup>2</sup>. Deux faits majeurs caractérisent les politiques menées durant ces quinze dernières années dans ces domaines : d'une part, la remise en cause de la prédominance de la coordination par ajustement ; d'autre part, l'option en faveur de la coordination normative plus que de la coordination concertée et de la coordination hiérarchique.

C'est en matière de différenciation de l'offre que la régulation par concertation a été la plus développée. En 1992<sup>3</sup>, à l'occasion de la rationalisation de l'offre imposée par les contraintes budgétaires, les conseils de zone sont institués. Constitués des pouvoirs organisateurs de la zone, ils sont en charge de la programmation des nouvelles offres. Mais ces instances n'ont, somme toute, que des prérogatives limitées et elles ne gèrent en outre qu'une portion des espaces d'interdépendance dans lesquels sont inscrits leurs établissements : au sein de chaque zone coexistent en effet un conseil pour l'enseignement catholique et un autre pour les autres réseaux (Delvaux et *al.*, 2005). En outre, la coordination normative pèse d'un poids au moins aussi lourd que la régulation

---

<sup>2</sup> Je n'aborderai pas ici de la répartition des moyens, depuis toujours fortement coordonnée de manière normative, même si des ouvertures ont été faites du côté de la concertation à partir des années 1990.

<sup>3</sup> Décret du 29 juillet 1992.

concertée dans la mesure où l'autorité intervient sur des questions telles que la liste des options organisables ou les conditions à réunir pour pouvoir ouvrir réellement les offres programmées. La coordination hiérarchique est également présente, dans la mesure où une instance à l'échelle communautaire est chargée d'examiner les recours et les dossiers des offres rares et dont la mesure où cette instance, au sein de l'enseignement catholique, a 'confisqué' aux zones le pouvoir de décision pour un nombre croissant de dossiers de programmation. Il n'empêche qu'en matière d'offre, la coordination concertée reste de mise, d'autant qu'en fin de législature, le projet d'instances zonales inter-réseaux (les bassins scolaires) est en passe d'être mis place pour gérer l'optimisation de l'offre dans l'enseignement secondaire qualifiant.

Concernant la répartition et la circulation des enseignants entre écoles, c'est essentiellement la régulation normative qui vient tempérer la coordination par ajustement, même si se développent en parallèle quelques instances de concertation zonales impliquant pouvoirs organisateurs et syndicats. Le changement essentiel de cette période est en effet le rapprochement du statut des enseignants du réseau catholique de celui des autres réseaux. Cette modification, datant de 2002<sup>4</sup>, restreint la liberté dont disposaient les écoles libres pour intervenir sur le 'marché' des enseignants, en imposant aux pouvoirs organisateurs le respect d'un mécanisme de classement des enseignants en fonction de leur ancienneté.

Concernant les mesures relatives à la répartition et à la circulation des élèves entre écoles, c'est essentiellement la coordination normative qui entame la prééminence de la coordination par ajustement. Des normes, que nous détaillerons plus loin, apparaissent ainsi en matière d'inscription, d'exclusion et de changements d'école. La régulation concertée, bien qu'existant à l'échelle zonale, demeure un mode de coordination marginal, exclusivement mobilisé pour résoudre les cas extrêmes des élèves exclus et difficiles à réinscrire.

Si l'on jette un regard transversal sur ces transformations, on observe donc la montée en puissance de la coordination normative et le développement moins marqué des coordinations hiérarchiques ou concertées. Ces nouveaux modes de régulation viennent

---

<sup>4</sup> Décret du 19 décembre 2002.



tempérer la régulation par ajustement, jusqu'alors dominante. Celle-ci demeure néanmoins un élément de régulation essentiel. On observe également que cette régulation normative cible essentiellement les établissements, qui ne sont pourtant que l'un des acteurs des espaces locaux d'interdépendance ; en face, les familles et les enseignants conservent une très large autonomie d'action en matière de choix et de changement d'école. A côté de cette montée de la régulation normative, la régulation concertée se révèle faible car les acteurs qui y participent traitent là de questions qu'ils relient à des enjeux dont la régulation demeure essentiellement fondée sur l'ajustement, ce qui explique par exemple que, dans les conseils de zone, les acteurs sont portés à marchander la programmation des offres plus qu'à la concevoir en fonction d'objectifs collectifs (Delvaux *et al.*, 2004). L'efficacité de la coordination concertée souffre donc d'un manque de cohérence des politiques de transformation des modes de régulation, découlant notamment du fait que ces dispositifs ne sont pas modifiés en référence à un programme de réformes, mais se mettent en place progressivement, au gré des opportunités ou des contraintes.

### **3. Pourquoi ces évolutions plutôt que d'autres ?**

Pourquoi la prédominance du mode de coordination par ajustement a-t-elle été remise en cause ? Et pourquoi la coordination normative a-t-elle été privilégiée par rapport aux coordinations hiérarchiques ou concertées ? Telles sont les deux questions que je distinguerai dans ma tentative de comprendre pourquoi les changements se sont opérés dans la direction décrite ci-dessus.

#### **3.1. Pourquoi la prégnance du mode de coordination par ajustement a-t-elle été entamée ?**

Concernant la première question, on peut s'étonner qu'il y ait eu réduction de la place accordée à la coordination par ajustement alors qu'au niveau international, la tendance est plutôt inverse. Entre 1998 et 2003, on observe en effet qu'une majorité de pays a en effet tendance à décentraliser les décisions (OCDE, 2004)<sup>5</sup>. La singularité de la politique

---

<sup>5</sup> Dans 14 des 18 pays analysés à propos des décisions relatives au premier cycle de l'enseignement secondaire public, le nombre de décisions prises à un niveau plus décentralisé en 2003 qu'en 1998 est supérieur au nombre de décisions prises à un niveau plus centralisé.

de la Communauté française tient en partie à la spécificité de sa situation d'origine : en 1998, les décisions en matière d'enseignement y étaient encore nettement plus décentralisées que dans la majorité des pays avec lesquels elle était comparée. Encore faut-il expliquer pourquoi le *statu quo* n'a pas prévalu, dans la mesure où les réformes entamées dans d'autres pays tendaient à rapprocher leur système du nôtre. On peut faire l'hypothèse que cette piste était impraticable pour deux raisons essentielles : (1) le système en vigueur jusqu'alors a été diagnostiqué comme inefficace ; (2) il n'y avait pas d'arguments ni d'acteurs légitimes capables de rendre crédible l'hypothèse qu'il était possible d'accroître l'efficacité du système en laissant les interdépendances entre écoles exclusivement régulées par ajustement.

En premier lieu, donc, le système a été diagnostiqué comme étant trop coûteux (en tous cas par rapport aux contraintes financières) et de surcroît inefficace et inégalitaire. Au début des années 1990, les interdépendances asymétriques liant la Belgique au reste du monde et la Communauté française aux autres composantes de l'Etat belges ont conduit la Communauté française à subir d'importantes contraintes financières et à rationaliser son offre scolaire. La dénonciation de l'inefficacité et de l'inégalité du système a été concomitante et n'a cessé par la suite de prendre de l'ampleur. Ce diagnostic est surtout diffusé à l'occasion de publication des résultats de la première étude PISA (2002) (Lafontaine et Blondin, 2004). Venant d'un organisme apparemment externe et se basant sur des comparaisons standardisées relativement peu contestées, ces constats d'inefficacité et d'inégalité sont largement médiatisés et deviennent une évidence qui s'impose à tous les acteurs.

Face à ces constats, largement reconnus comme pertinents, la voie aurait pu cependant être d'agir sur d'autres plans que la régulation des interdépendances ou d'aménager plutôt que de remettre en cause la régulation par ajustement, par exemple en veillant à rendre le 'marché' plus 'parfait', avec des acteurs mieux informés et des sanctions du 'marché' plus radicales. En Belgique francophone, aucun acteur légitime n'a cependant défendu pareille position. Au contraire, l'idée s'est imposée que la concurrence non régulée était un des principaux facteurs expliquant le coût, l'inefficacité et l'iniquité du système. La plupart des acteurs s'est accordée sur l'analyse que le 'laisser faire' relatif en matière de régulation des interdépendances conduisait les établissements à utiliser l'offre pour se positionner face à leurs concurrents et, ce faisant, à maintenir ou

développer des offres coûteuses, et à leur consacrer des ressources qu'il aurait mieux valu orienter vers d'autres points du système, jugés plus prioritaires en termes d'efficacité et d'égalité (Delvaux et Vandenberghe, 1992 ; OCDE, 1993). Une telle interprétation n'a, par la suite, pas cessé d'être répétée et affinée dans de nombreuses d'études menées par des scientifiques.

### **3.2. Pourquoi la coordination normative a-t-elle été privilégiée ?**

Mais qu'il y ait eu un accord sur le fait de tempérer la coordination par ajustement ne signifie pas qu'il y avait un accord sur le mode de régulation alternatif. Si la régulation normative a, *de facto*, été privilégiée, elle a été en compétition avec la régulation concertée, d'ailleurs mise en œuvre çà et là, et envisagée comme élément central de régulation par le gouvernement au moment de la déclaration de politique communautaire de juillet 2004, où était détaillé le programme d'action de la coalition au pouvoir pour les cinq années de législature à venir. Mais cette option fut par la suite rapidement abandonnée comme en témoigne la comparaison du projet de contrat stratégique (janvier 2005) et du contrat pour l'école (mai 2005).

Dans le projet de contrat stratégique, le Gouvernement se disait « convaincu que, même si les impulsions doivent partir du niveau central, la réduction des inégalités et de la ségrégation ne pourra être efficacement menée qu'à un niveau décentralisé : le bassin scolaire. Pour atteindre cet objectif, on agira notamment sur : l'optimisation de l'offre d'enseignement ; la gestion des flux de population scolaire ; la coopération entre écoles. L'Accord de Gouvernement prévoit la décentralisation de certaines décisions au niveau des bassins scolaires pour, au moins, ces trois fonctions. Le modèle proposé est celui de la responsabilité collective. Ce modèle repose sur une intervention plus significative des instances de régulation intermédiaire. C'est à elles tout autant qu'aux établissements que l'autorité centrale assigne cette fois des objectifs. L'autorité ne se charge plus d'évaluer seulement l'efficacité de chaque établissement mais s'intéresse aussi à l'efficacité collective de ces établissements, tenus d'assurer une coordination de leurs efforts, et notamment de contenir la tendance de chacun d'eux à se comporter selon les lois de la concurrence ».

Dans le contrat pour l'école, publié quelques mois plus tard pour énoncer les priorités retenues par le gouvernement après les débats participatifs sur le projet de contrat stratégique, il n'est plus fait référence aux bassins scolaires. La régulation concertée des interdépendances locales n'est plus au cœur du projet. Parmi les sujets directement liés à la problématique des interdépendances entre écoles, seul subsiste le volet des inscriptions, mais la coordination qui est proposée combine ajustement et normes, sans plus de référence à la régulation concertée. « Il n'existe pas de solution unique permettant d'augmenter de façon significative le taux de mixité sociale au sein des établissements scolaires. Au contraire, ce sont des stratégies diverses mais complémentaires qui doivent être mises en œuvre dans cette perspective. Certaines de ces stratégies peuvent être mises en place rapidement, d'autres doivent être étudiées quant à leur efficacité et à leur faisabilité ». Les pistes retenues consistent à « prendre en compte administrativement, dans les établissements scolaires qui les accueillent, les élèves amenés à changer d'école suite à une exclusion (...); réguler davantage les refus d'inscription (...); limiter les possibilités de changements d'établissement au sein d'un cycle ou d'un degré »; étudier l'efficacité et la faisabilité d'une liaison directe du calcul de l'encadrement à l'origine socio-économique des élèves, du lissage sur plusieurs années du calcul de l'encadrement, et de la définition pour plusieurs années du nombre de places disponibles au sein de chaque établissement scolaire. Ces pistes seront pour la plupart mises en œuvre<sup>6</sup>.

La piste de la concertation, pour sa part, bien que poursuivie à petite échelle pour le redéploiement de l'offre d'enseignement qualifiant, est absente du cœur des politiques de régulation. Comment comprendre l'abandon de cette piste de concertation et le revirement du gouvernement entre le moment où il définit son programme d'action et celui où il le redéfinit après consultation ? Plus fondamentalement, pourquoi la régulation normative a-t-elle prévalu alors que la piste du bassin scolaire semblait, mieux que la régulation normative, s'inscrire dans la 'dépendance au sentier' du système éducatif belge, traditionnellement fondé sur la concertation ?

---

<sup>6</sup> Seuls bémols : le fait que la régulation des inscriptions concerne seulement à l'entrée du 1<sup>er</sup> degré, et l'absence de pluri-annualisation de la définition du nombre de places et du calcul de l'encadrement.

En première analyse, l'explication réside dans le fait qu'une majorité des acteurs impliqués dans ce processus (partis et groupes d'intérêts) avait pris position contre (ou pas suffisamment pour) les bassins scolaires, et ce pour des raisons différentes. S'était en effet créée une alliance objective entre des acteurs pourtant traditionnellement opposés. Ce qui la réunissait était leur perception que les bassins scolaires étaient susceptibles de remettre en cause l'un des piliers de la régulation du système éducatif, à savoir les réseaux. Chacun d'eux, pour des raisons différentes, pouvait craindre que ce dispositif fasse sauter pour partie les clivages ancestraux, remette en questions certains équilibres (des parts de marché notamment) et des modes de fonctionnement spécifiques à ces réseaux. Le syndicat socialiste, par exemple, craignait que les bassins scolaires amputent les parts de marché des réseaux officiels ; la fédération de l'enseignement catholique, et dans une moindre mesure les fédérations de l'enseignement officiel, craignaient pour leur mode d'organisation spécifique.

L'enseignement catholique en particulier, initialement ouvert à la régulation concertée (et même demandeur et expérimentateur de cette piste), a pesé d'un poids certain dans l'évolution du dossier. Alors que jusqu'au début des années 2000, les coordinateurs du réseau catholique ont accepté une montée des normes, en partie parce qu'ils avaient trouvé dans le gouvernement un allié leur permettant d'imposer à leurs écoles certaines pratiques qu'ils n'étaient pas en mesure d'imposer eux-mêmes, modifient leur position dans les années 2000, suite à un changement de direction de leur fédération mais aussi à l'accumulation progressive des normes étatiques. Désormais, ils se montrent soucieux de préserver l'autonomie des écoles et les capacités régulatrices de leur réseau. Ils s'opposent au développement de la régulation normative étatique (une position encore exprimée dans leur récent mémorandum). Dans ce contexte, les bassins scolaires, qui auraient pu apparaître à cet acteur comme une alternative au développement de la régulation normative, sont au contraire perçus par eux comme une source de normes bureaucratiques complémentaires et comme une remise en cause de la spécificité de leur réseau et du rôle régulateur de leur propre fédération. Ils préfèrent alors opter pour le modèle de l'établissement mobilisé et évalué (Delvaux, 2005), qui présente à leurs yeux le mérite de ne pas paraître refuser le principe d'un contrôle normatif étatique tout en limitant celui-ci aux résultats, ce qui permet au réseau catholique de préserver l'autonomie des écoles et de redéployer sa propre action régulatrice.

Face à cette opposition et à celle d'autres groupes d'intérêt, le pouvoir n'insiste pas, à la fois parce que, dans le modèle belge de la prise de décision, il est malaisé de s'opposer à une coalition de groupes d'intérêts, fût-elle hétérogène dans ses motivations, mais aussi parce qu'il y a un manque de conviction dans le chef du parti socialiste<sup>7</sup> et, plus encore, de la Ministre. principalement lié à l'enseignement officiel où la régulation hiérarchique et normative est traditionnellement privilégiée à la régulation concertée ou par ajustement, les autorités socialistes gardent une foi certaine dans l'efficacité des normes et de la centralisation, et estiment qu'on ne peut trop compter sur l'autorégulation d'acteurs interdépendants toujours portés à marchander leur intérêt particulier plus qu'à agir en fonction de l'intérêt général, comme semble le confirmer l'expérience des conseils de zone.

#### **4. Comment expliquer les politiques d'inscription ?**

C'est dans ce contexte global de l'évolution (toujours en cours, et à l'issue incertaine) des modes de coordination des interdépendances locales qu'il faut resituer les politiques ciblant spécifiquement la répartition et la circulation des élèves entre écoles, enjeu central des interdépendances processuelles et compétitives entre écoles. Ces politiques portent sur trois objets : l'inscription en début d'année, le changement d'école en cours de trajectoire, l'exclusion d'élèves pour motifs disciplinaires.

Cette politique est développée en référence à la lutte contre les écoles ghettos<sup>8</sup> et à la promotion de la mixité sociale. Mais elle est aussi – et avant tout pour certains – une manière de faire pression sur les établissements pour qu'ils cessent de différencier leur offre en termes d'exigence et acceptent de prendre en charge efficacement tous les élèves, en tous cas jusqu'à la fin du tronc commun<sup>9</sup>. Dans l'esprit de l'analyse selon

<sup>7</sup> Ce parti est, avec le parti humaniste de centre-gauche, au pouvoir entre 2004 et 2009. Le parti socialiste est néanmoins majoritaire et est en charge du ministère de l'enseignement obligatoire. C'est donc lui qui oriente le plus les décisions en la matière.

<sup>8</sup> 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 ».

<sup>9</sup> Correspondant à la fin du 1<sup>er</sup> degré secondaire et à l'âge de 14 ans.

laquelle la régulation des interdépendances a un impact sur les décisions propres à chaque établissement (Delvaux, 2005), le législateur agit ainsi sur ces régulations dans l'espoir de modifier les pratiques internes aux établissements. Au regard de cet agenda 'caché', la régulation des inscriptions est donc une action 'par la bande' basée sur un double pari : (1) des familles qui n'accédaient pas aux écoles sélectives oseront dorénavant davantage frapper à leur porte et obtiendront plus aisément qu'auparavant une place et, (2) pari nettement plus incertain et nettement plus risqué pour les élèves concernés, les enseignants de ces écoles seront contraints et capables d'adapter efficacement leur pédagogie à ces élèves.

Des trois objets dont s'occupe la politique de régulation de la répartition et de la circulation des élèves, l'inscription est le sujet le plus controversé. La réglementation sur cette question débute de manière timide avec le décret 'missions' (1997). Les écoles organisées par la Communauté française sont alors tenues « d'inscrire tout élève qui en fait la demande au plus tard le 30 septembre », sauf manque de places. Par contre, les établissements subventionnés sont moins contraints : il leur est seulement interdit de refuser d'inscrire un élève sur la base de critères sociaux, sexuels ou raciaux. La première évolution significative intervient en 2001 lors des accords de la Saint-Boniface. En échange d'une amélioration du financement des écoles subventionnées, celles-ci acceptent des règles d'inscription plus contraignantes, très proches de celles imposées à l'enseignement organisé par la Communauté. Mais le respect de ces règles reste peu contrôlé. Les décrets inscriptions (2007) et mixité sociale (2008) auront pour objectif de renforcer cette politique. Ils feront tous deux l'objet de débats virulents même si, en matière d'inscription<sup>10</sup>, ils ne modifient la donne que pour l'entrée dans le 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire, tous les autres niveaux restant régis par les règles définies en 1997 et 2001.

---

<sup>10</sup> Le premier décret 'inscription' n'agit pas seulement sur les inscriptions mais aussi sur deux objets que nous n'étudions pas ici : les exclusions (pour pénaliser en termes de ressources les écoles qui recourent aux exclusions et favoriser celles qui accueillent les élèves exclus) et les changements d'école en cours de cycle (pour les limiter).

Le premier décret définit des catégories d'élèves 'prioritaires' pouvant s'inscrire avant les autres<sup>11</sup>. Il impose pour tous les autres la règle du « premier arrivé, premier inscrit » à partir d'une date commune à toutes les écoles, ainsi que des règles précises de gestion des listes d'attente. Ce décret suscite un intense débat du fait de la médiatisation des files qui se forment face à une cinquantaine d'écoles. La ministre Marie Arena, qui avait porté le décret, devra accepter une 'promotion' au gouvernement fédéral, laissant son portefeuille à Christian Dupont.

Ce dernier propose un décret de remplacement plus ambitieux, qui se concentre lui aussi sur le 1<sup>er</sup> degré secondaire mais met en place un dispositif rompant avec la règle du « premier arrivé, premier inscrit ». La catégorie des élèves prioritaires, définie dans le précédent décret, est maintenue et amendée à la marge. Ces élèves sont invités à s'inscrire dans une première période commune à toutes les écoles. Une autre période est réservée plus tard pour les élèves non prioritaires. Au terme de celle-ci, lorsque le nombre de demandes est supérieur au nombre de places, la sélection est effectuée selon des règles combinant tirage au sort et quotas sur la base de deux critères : le lieu de domicile (pour assurer un quota minimum d'élèves domiciliés dans la commune de l'école<sup>12</sup>) et les caractéristiques socio-économiques des écoles primaires d'origine (pour garantir un quota minimal d'élèves venant des 40 % d'écoles primaires les plus défavorisées<sup>13</sup>). Ce dernier critère a pour but d'introduire dans les écoles les plus homogènes une dose de mixité sociale.

On le voit, la politique d'inscription s'est développée progressivement mais, tout au long de ces douze années, elle est marquée du sceau de la continuité. Les mesures

---

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> Ce quota est défini par l'école dans une fourchette de + ou - 5 % de pourcentage d'élèves de 1<sup>re</sup> année qui, l'année précédente, résidaient dans la commune. Le pourcentage réel d'enfants de la commune inscrits en fin de compte peut être inférieur à ce quota si la proportion de demandes venant de la commune est inférieure à ce pourcentage de référence.

<sup>13</sup> Ce quota, fixé par l'établissement, ne peut être inférieur à 15 %. Le pourcentage réel d'enfants de cette catégorie inscrits en fin de compte peut être inférieur à ce quota si la proportion de demandes venant de telles écoles primaires est inférieure à ce pourcentage de référence. Il était prévu que ce quota passe à 20 % lors de la seconde année d'application du décret.



consistent en effet à préserver la régulation par ajustement tout en réduisant de plus en plus les marges de manœuvre d'un des deux acteurs participant au processus d'ajustement, à savoir l'établissement. La liberté de l'utilisateur, quant à elle, est, pour l'essentiel, préservée : la famille reste libre de choisir l'école, tandis que l'école devient de moins en moins libre de choisir ses élèves. On ne peut s'empêcher de faire le parallèle avec l'évolution concernant la répartition et la circulation des enseignants, où, de la même manière, les établissements voient leur autonomie rognée alors que la liberté des enseignants est davantage préservée. Les deux derniers décrets en matière d'inscription sont restés inscrits dans cette continuité même si certains acteurs perçoivent une rupture et estiment que ces mesures visant à rendre plus égal l'exercice de la liberté de choix des familles sont une atteinte au principe de liberté.

Avant de revenir sur cette divergence d'interprétation, tentons de comprendre pourquoi il y a eu développement d'une régulation normative des inscriptions et pourquoi il y a eu asymétrie des remises en cause de l'autonomie des établissements et des familles. Concernant le premier point, on constate que le développement de la réglementation des procédures d'inscription trouve sa source dans les phénomènes que nous avons mentionnés au point 3.1 (constat d'inefficacité du système, attribution d'un lien de causalité entre cette inefficacité et la régulation par ajustement), et dans le fait que les réformateurs ont pu profiter des fenêtres d'opportunités (Kingdon, 2003) : le refinancement de l'enseignement subventionné pour renforcer une première fois la réglementation concernant cet enseignement, et le choc PISA pour les deux décrets les plus récents. Pour assoir la légitimité de ces deux décrets, les promoteurs ont en effet insisté particulièrement sur le lien entre l'absence de mixité dans les écoles et les constats d'inégalités et d'inefficacité du système. Ce type d'argumentation a été préféré à celui liant mixité scolaire et cohésion sociale, non parce qu'il était scientifiquement mieux établi mais parce que le constat d'inefficacité et d'iniquité du système faisait consensus et était donc un meilleur point d'accroche pour légitimer une intervention sur la délicate question des inscriptions.

L'asymétrie des remises en cause, quant à elle, n'est pas le résultat d'une analyse qui aurait attribué aux actions des établissements sélectifs plus d'impact qu'aux actions des parents privilégiés. Il faut la voir comme le résultat d'une protection constitutionnelle et culturelle plus grande du libre choix des familles que de l'autonomie des établissements.

Cette protection du libre choix est d'ailleurs la raison pour laquelle plusieurs des acteurs faisant partie de la coalition des réformateurs ont accepté de s'écarter de leur position d'opposition au principe de libre choix et de jouer la carte du pragmatisme, faisant l'analyse qu'une politique restreignant la liberté de choix n'avait aucune chance de pouvoir être mise en œuvre et qu'il fallait donc, au risque d'une moindre pertinence et d'une moindre efficacité de la politique, soutenir des mesures visant à égaliser l'exercice de la liberté par les familles en restreignant les capacités d'action des écoles.

## 5. Comment expliquer la fragilité des politiques d'inscription ?

On l'a dit, bien qu'il fût assez peu ambitieux, le premier des deux derniers décrets régulant les inscriptions a été mis en échec et a coûté son poste à la Ministre. La médiatisation des files est souvent avancée comme explication de cet échec. Mais ni l'existence de files (présentes aussi devant les écoles flamandes sans que cela fasse autant de vague) ni la médiatisation ne suffisent à expliquer le retrait de ce décret. Le fait est que les groupes pour et contre une régulation des inscriptions se sont retrouvés d'accord pour juger (sans évaluation sérieuse cependant) que le décret ne pouvait avoir que peu d'effets – voire des effets négatifs – sur la mixité sociale, but officiellement poursuivi par la ministre. Le décret était donc perçu, *ex post*, comme n'ayant pas réussi l'épreuve de la pertinence, puisque non générateur de mixité. Il n'avait pas davantage réussi les épreuves de compatibilité, puisqu'on l'accusait de générer ou d'amplifier quantité d'autres problèmes (alourdissement des charges administratives des écoles, incertitude des inscriptions pour ces écoles,...)<sup>14</sup>.

Ce premier échec va en fait servir à accoucher d'un projet plus ambitieux. La critique de pertinence adressée par certains réformateurs à ce premier décret est en effet prise au sérieux lors du processus de maturation du second décret. Celui-ci obtient d'ailleurs davantage le soutien des groupes favorables à une régulation des inscriptions. Même si certains de ceux-ci soulignent les failles du dispositif, ils voient dans ce dispositif un

---

<sup>14</sup> Sur cette notion d'épreuve que l'on fait subir aux problématiques et aux idées, voir Delvaux et Mangez (2008). L'épreuve de pertinence consiste à évaluer si l'idée ou la politique permet de résoudre le problème pour lequel elle a été officiellement conçue. L'épreuve de compatibilité consiste à évaluer la problématique, l'idée ou la politique en référence à d'autres objectifs ou problèmes, en examinant si la manière de poser le problème ou de le 'solutionner' ne génère pas d'effets pervers.

moyen assez pertinent de promouvoir à la fois l'égalité des familles et la mixité sociale. Ce décret est néanmoins, 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 multiplient les inscriptions dans plusieurs écoles afin de maximiser leurs chances de voir leur enfant inscrit au moins dans une 'bonne école' à leurs yeux. Cela génère ce que le ministre nomme la 'bulle des inscriptions' qui renforce l'impression de chaos et l'inquiétude des parents, et dont la gestion, non prévue dans le dispositif de départ, est conçue à la hâte et toujours en cours. Le ministre lui-même convient alors que le décret devra, sous le prochain gouvernement, être supprimé ou réécrit une fois de plus, ce qui fera de la régulation des inscriptions l'un des enjeux des prochains débats électoraux.

Les raisons de ce second échec sont multiples. On peut ainsi évoquer des problèmes techniques (par exemple, l'absence de centralisation des inscriptions, génératrice de lourdeur administrative pour les écoles et d'incertitudes pour les familles et les écoles). On peut aussi mentionner des aspects stratégiques (action inopportune de la Ville de Bruxelles qui, en voulant aller plus loin et plus vite que le décret en refusant d'octroyer la priorité aux élèves des écoles primaires 'adossées' à ses écoles secondaires, a été un des éléments déclencheurs de la fronde). Mais plus fondamentalement, les raisons de l'échec du second décret sont doubles : d'une part, parce qu'il remettait en cause, davantage que le premier, les pratiques anciennes, ce décret a suscité davantage l'opposition des parents et des écoles qui tiraient parti du système antérieur ; d'autre part, chez certains acteurs dénonçant les ségrégations et les inégalités, s'est installé de manière croissante le doute quant à la pertinence de ce décret.

En premier lieu donc, les opposants s'accommodent moins bien de ce second décret. Certes, le premier mettait déjà en péril l'accès jusqu'alors privilégié de ces familles aux écoles sélectives mais il laissait toutefois à ces familles la possibilité de s'organiser pour contrôler les aléas du dispositif : il leur 'suffisait' de faire la file suffisamment tôt. Le décret nouveau est donc en quelque sorte victime de son efficacité supposée : il est perçu comme égalisant davantage les chances de chacun dans la compétition pour les écoles sélectives et dès lors comme susceptible d'introduire davantage de mixité. Cela justifie les réactions plus dures à son égard.

L'argumentaire des opposants tel qu'il apparaît sur la base d'une analyse de contenu des textes d'opinion publiés dans les deux principaux quotidiens généralistes francophones<sup>15</sup> (Delvaux et Maroy, à paraître) montre que les opposants légitiment le fait que chaque école ait un projet propre avec des objectifs différenciés, y compris en termes d'exigence et dans les niveaux d'enseignement organisés en tronc commun. Les différences d'aptitude et de motivation des enfants justifient à leurs yeux une telle différenciation. C'est donc 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 escompter qu'une adaptation limitée des équipes enseignantes aux besoins de l'élève. Dans ce processus typique de régulation par ajustement mutuel entre des acteurs largement autonomes, le dialogue s'instaurant entre famille et école au moment de l'inscription est crucial : il permet de s'assurer de l'adéquation entre élève et école, et notamment entre niveau d'aptitude et de motivation de l'élève et niveau d'exigence de l'école. Il permet de vérifier l'adéquation entre les caractéristiques de l'enfant, les attentes de la famille et le projet pédagogique de l'école, et d'en quelque sorte contractualiser l'inscription. Les opposants dénoncent donc logiquement le caractère impersonnel des modalités d'inscription prévues par le décret, jugeant qu'elles laissent peu l'occasion aux acteurs locaux de juger de la compatibilité des projets de l'école avec les caractéristiques et les attentes de la famille et de l'élève. Cette attention portée au moment de l'inscription et à 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, garant essentiel à leurs yeux d'un modèle communautaire qu'ils veulent voir survivre et qu'ils opposent au modèle universaliste auquel se réfère plus ou moins explicitement les tenants du décret.

Ces thèses, en elles-mêmes, ne rencontrent qu'assez peu d'adhésion. Mais ces militants d'une cause minoritaire ont la capacité de fédérer les parents inquiets. Leur opposition contribue aussi à effriter une partie du front des promoteurs, certains d'entre

---

<sup>15</sup> Ont été analysés une partie des documents parlementaires (présentation des deux décrets par leurs auteurs et rapports de la commission chargée d'examiner ces projets) et tous les articles d'opinion (57) publiés par les deux principaux quotidiens francophones généralistes (Le Soir et La Libre Belgique) dans leurs rubriques 'débat' entre le milieu de l'année 2006 et le début de l'année 2009.

eux doutant que l'intervention normative telle que concrétisée jusqu'à présent, ou telle qu'imaginable dans le futur, puisse pleinement répondre aux épreuves de pertinence et de compatibilité que les opposants se plaisent à mettre en exergue. La difficulté de réussir l'épreuve de pertinence (autrement dit de prouver que le décret atteint bien les objectifs annoncés) découle d'abord de la nécessité dans laquelle se sont trouvés les promoteurs de respecter la liberté de choix. Il y a en effet une certaine contradiction entre la nature de l'objectif (imposer des écoles indifférenciées et un curriculum commun) et l'égalisation de l'exercice d'une liberté de choix : s'il y a à choisir, cela suppose en effet qu'il y ait des différences significatives entre écoles. Mais cette tension paraît indépassable tant la liberté de choix ne peut être remise en cause. Il ne s'agit donc pas de la critique fragilisant le plus le front des acteurs favorables à une régulation<sup>16</sup>. La coalition est davantage fragilisée par la contestation du lien entre mixité (sociale et/ou académique) et performances des élèves et du système. Certains promoteurs craignent que les opposants aient raison : la mixité ne garantit pas un accroissement de l'égalité et de l'efficacité du système, mais pourrait déboucher sur le nivellement par le bas et/ou la relégation des plus faibles, les enseignants risquant de devoir choisir entre une attention privilégiée aux faibles ou aux forts dans la mesure où la gestion de l'hétérogénéité n'est pas une pratique largement diffusée dans les classes.

De telles analyses viennent saper la justification d'une action portant sur la régulation des interdépendances, qu'il s'agisse de promouvoir une régulation normative, hiérarchique ou concertée de ces interdépendances processuelles et compétitives. Il est possible que lors des prochains débats électoraux et de la constitution du futur gouvernement, une majorité ne juge plus pertinent de s'attaquer aux problèmes de l'inefficacité et de l'iniquité du système par le biais d'une régulation des inscriptions, et opte pour une politique exclusivement centrée sur l'établissement. Il n'est pas impossible que se dégage un consensus sur l'utilité d'améliorer d'abord la qualité des établissements les moins performants et de renforcer l'investissement qualitatif et quantitatif dans les écoles les plus défavorisées, d'autant plus qu'une telle politique est compatible avec les politiques d'évaluation externe qui ont été développées en parallèle et qu'elle laisse intacte les cloisonnements des réseaux.

---

<sup>16</sup> La critique de pertinence ne porte pas non plus prioritairement sur l'effet du décret en termes de mixité sociale (qui ne paraît compromise que dans les écoles aujourd'hui les plus défavorisées).

Il y a donc risque d'un retour aux politiques d'inscription d'avant les deux décrets, et dès lors d'un retour à la prééminence de la régulation par ajustement en ce qui concerne les interdépendances entre écoles. Pour éviter un tel scénario, il ne suffira probablement pas d'améliorer les aspects techniques du dispositif. Il faudra également mieux penser, dans un plan cohérent, l'articulation entre cette politique de régulation des inscriptions et d'autres politiques touchant d'une part ce qui se passe au sein des établissements (développement effectif des pédagogies différenciées de manière à éviter les effets pervers d'une hétérogénéisation des classes) et touchant d'autre part d'autres enjeux des interdépendances entre écoles (l'affectation des enseignants, pour éviter que les écoles les plus défavorisées soient les plus dépourvues de personnels diplômés, chevronnés et stables; restructuration de l'offre en vue d'apporter une réponse adéquate aux grands déséquilibres entre offre et demande, observés dans certaines régions). Une telle articulation était envisagée dans le projet de bassin scolaire (Delvaux *et al.*, 2005)...

## Bibliographie

Delvaux Bernard (2004), Méthode de définition des espaces d'interdépendance entre établissements scolaires, *Les Cahiers du Cerisis*, 24.

Delvaux Bernard (2005), Régulation des interdépendances entre écoles : vers un modèle de responsabilité collective ? *Recherches sociologiques*, 1, pp. 29-51.

Delvaux Bernard (2007), Public action, or studying diversity, in Delvaux B. et Mangez E. (ed) (2007), *Literature reviews on knowledge and policy*, rapport de recherche, 60-97, <http://www.knowandpol.eu>

Delvaux Bernard (2008), Compétition entre établissements scolaires, in Van Zanten A. (dir), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, coll. Quadrige, 288-290

Delvaux Bernard, Colemans Julie, Giraldo Silvia, Maroy Christian et Van Ouytsel Audrey (2004) Le rôle des conseils de zone dans la régulation des rapports inter-

établissements, in Frenay M. et Maroy, C. (éd.), *L'école, six ans après le décret missions. Regards interdisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*, Presses Universitaires de Louvain, 73-97.

Delvaux Bernard, Demeuse Marc, Dupriez Vincent, Fagnant Annick, Guisset Christophe, Lafontaine Dominique, Marissal Pierre et Maroy Christian (2005), *Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires*, Rapport de recherche.

Delvaux Bernard et Mangez Eric (2008), Towards a sociology of the knowledge-policy relation, rapport de recherche, <http://www.knowandpol.eu>

Delvaux Bernard et Maroy Christian (à paraître), Justice scolaire et libre choix de l'école : le débat récent en Belgique francophone, *Ethique publique*.

Delvaux Bernard et Vandenberghe Vincent (1992), *Radioscopie de l'enseignement en Communauté française de Belgique : les dépenses de personnel dans l'enseignement fondamental et secondaire*, rapport de recherche, Louvain-la-Neuve : IRES-UCL.

Delvaux Bernard et van Zanten Agnès (dir.) (2006), Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne, *Revue Française de Pédagogie*, 156.

Elias Norbert (1981), *Qu'est-ce que la sociologie*, Pandor/Des sociétés, (*Was ist soziologie ?*, 1970).

Gewirtz Sharon, Ball Stephen et Bowe Richard (1995), *Markets, choice and equity in education*, Buckingham : Open university press.

Kingdon John (2003), *Agendas, alternatives, and public policies*, second edition, Longman (first edition: 1984)..

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

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

OCDE (2004), *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2004, OCDE.

Pfeffer Jeffrey et Salancik Gerald R., *The external control of organizations. A resource dependence perspective*, New York: Harper and Row.

van Zanten Agnès et Obin Jean-Pierre (2008), *La carte scolaire. Faits, révélations, analyses*, Que Sais-je ?, n° 3820, PUF.