

*Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation*

**EVALUER LES POLITIQUES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE EN BELGIQUE  
FRANCOPHONE : UN EXERCICE COMPLEXE MOBILISANT DES APPROCHES  
VARIÉES**

**Marc Demeuse\*, Nathanaël Friant\*, Stéphanie Malaise\***

\* Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons.

[inas@umons.ac.be](mailto:inas@umons.ac.be)

---

**Mots-clés :** *évaluation, politiques, éducation prioritaire, réussite, enseignement supérieur*

**Résumé.** *Dans l'enseignement obligatoire en Belgique francophone, les politiques d'éducation prioritaire adoptent principalement une approche compensatoire. Si des décrets communautaires prévoient explicitement l'évaluation de ces politiques, l'évaluation est beaucoup moins présente sur le terrain que prévu, car difficile à réaliser. Nous mettons en évidence la possibilité de mettre en place une évaluation de ces politiques en profitant des études et des recherches menées en marge. Nous présentons ainsi quelques données collectées dans le cadre d'un rapport relatif à la possibilité d'établir un financement différencié dans l'enseignement. Cet exercice permet de mesurer une partie de l'effort qui reste à faire pour assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale et des développements statistiques nécessaires, notamment en matière de suivi longitudinal.*

---

## **1. Introduction**

Les politiques d'éducation prioritaire sont apparues, dans l'enseignement obligatoire belge francophone, à partir de 1989, en s'inspirant du modèle développé en France en 1981 et dont elles reprennent le nom (ZEP). Deux changements importants surviendront ensuite. En 1998, avec le décret instituant les discriminations positives, puis en 2009 avec un décret portant sur l'encadrement différencié dans l'enseignement obligatoire (Demeuse, Demierbe & Friant, 2010). Ces politiques adoptent principalement une approche compensatoire, ce qui n'est pas sans conséquence lorsqu'il s'agit d'en évaluer les effets. Elles trouvent leur source juridique et leur justification dans l'article 6 du décret « Missions » du 24 juillet 1997, établissant que l'enseignement a, notamment, pour mission « d'assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale ».

L'évaluation n'est pas absente des dispositifs, du moins sur papier. Ainsi, le décret « discriminations positives » du 30 juin 1998 (Communauté française de Belgique, 1998) prévoit-il explicitement l'évaluation de cette politique, en instaurant une « Commission des discriminations positives ». En matière d'évaluation, cette commission peut remettre des avis, d'initiative ou à la demande, au Gouvernement. A côté des travaux de la commission, « le Gouvernement fait évaluer tous les trois ans l'ensemble des actions de discrimination positive, notamment par le biais de recherches en éducation. [...] Le rapport d'évaluation est transmis au Parlement ». De ces décisions, malheureusement bien peu de mises en œuvre, malgré la grande précision du Législateur.

Dans le cadre du décret de 2009 sur l'encadrement différencié, c'est la Commission de pilotage qui est « chargée d'observer, de suivre et d'évaluer de manière continue le dispositif d'encadrement différencié ». Elle peut recourir à des expertises et procéder à des auditions. « Sur la base de ses observations, la Commission de pilotage rédige tous les trois ans un rapport à

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

l'adresse du Gouvernement [...]. Ce rapport évalue notamment si [...] les objectifs visés [par le] décret missions sont atteints et dans quelle mesure » et formule des propositions d'amélioration. Ce texte précise également que les projets déposés par les établissements pouvant bénéficier de moyens supplémentaires (PGAED) doivent prendre en compte les informations fournies par les évaluations internes et externes, des indicateurs objectifs et les évaluations, contrôles et rapports produits par le Service général d'Inspection.

Mais, pourquoi donc évaluer les politiques éducatives ? Mingat (1999) en donne au moins deux bonnes raisons : d'une part, la complexité de l'organisation éducative, rendant tout à fait possible les erreurs de jugement a priori des décideurs, et d'autre part l'absence de mécanisme interne à l'éducation qui régulerait les erreurs éventuellement commises lors de l'implémentation de ces politiques. Cela suppose que l'on souhaite réellement réguler le système. L'évaluation des politiques publiques n'est cependant pas chose aisée. Les politiques d'éducation prioritaire n'échappent pas à ce constat.

En effet, comme le rappellent Demeuse et Friant (2012), toute évaluation de politiques publiques en matière d'éducation est difficile, surtout lorsqu'il s'agit de politiques d'éducation prioritaire. Elles concernent en effet des populations réputées défavorisées et rompent avec la stricte égalité de traitement. Des difficultés d'évaluation peuvent ainsi se poser au niveau technique (dispose-t-on des moyens pour évaluer ce type de politiques ?) et sous l'angle de l'autorité et des usages (s'autorise-t-on à évaluer ce type de politiques ? que fait-on de ces évaluations?). Nous proposons d'examiner brièvement l'angle technique<sup>1</sup>.

Ce n'est en principe que grâce à une expérimentation qu'il est possible d'évaluer véritablement de l'efficacité d'un programme (Demeuse et Friant, 2012). Pour ce faire, il faut s'assurer de comparaisons avec des groupes de contrôle et une assignation aléatoire des élèves. Une véritable expérimentation contrôlée et appliquée au domaine de l'évaluation de programme est ainsi très difficile, mais existe, notamment aux Etats-Unis<sup>2</sup>. Elles sont beaucoup plus rares dans les pays européens de langue française. Les études quasi-expérimentales ou « ex post » offrent une alternative. Elles sont menées uniquement de manière rétrospective. Si elles peuvent être très rigoureuses, elles ne présentent toutefois pas la même puissance que les études expérimentales (Demeuse et Strauven, 2006). Elles ne permettent en effet pas de manipuler, ni de contrôler, les différentes variables ou situations. Il faut cependant remarquer, avec Demeuse et Strauven (2006, p. 164) que « *le manque de contrôle et de prise d'informations fiables, plus que l'exception, constitue véritablement la règle dans le domaine des réformes éducatives et curriculaires dans les pays européens de langue française* ». La Belgique francophone est loin d'être épargnée. Si sur le papier, l'évaluation n'est pas oubliée, elle est beaucoup moins présente que prévu sur le terrain. Il est en effet extrêmement difficile de mener de telles évaluations sans un programme précis et d'équipes de recherche impliquées dans un programme pluriannuel disposant d'un mandat explicite.

Il faut alors utiliser au mieux les données disponibles dans le système. A cela s'ajoute également le problème de l'inscription dans la durée de ces mécanismes, la définition des actions qui sont proposées et la manière dont celles-ci sont effectivement menées. A côté de l'analyse des données numériques, des statistiques de flux et de réussite, une équipe de recherche est chargée d'analyser les Projets généraux d'action d'encadrement différencié (PGAED) que doivent établir les établissements éligibles. Cela est essentiel. On attend encore les résultats de cette recherche dont l'aboutissement était prévu il y a plusieurs mois.

Il est également possible de mettre en place une évaluation de ces politiques en profitant des études et des recherches menées en marge. Certaines sources sont également disponibles. Ainsi, à

---

<sup>1</sup> Pour une analyse sous l'angle de l'autorité et des usages, voir Broccolichi (2011)

<sup>2</sup> Pour une illustration des débats autour du programme *Success for All* de Robert Slavin, on peut consulter l'article de Demeuse et Denooz (2001).

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

la demande du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique), une équipe interuniversitaire dont les auteurs de cet article font partie a mené une étude portant sur la mise en œuvre d'un financement complémentaire et différencié des institutions de l'enseignement supérieur (Demeuse, Friant, Hindryckx et al., 2013). Sur quelle base devrait-on différencier le financement des institutions d'enseignement supérieur de façon à leur permettre d'assurer une égalité des chances d'accès et de réussite pour tous ? C'est en substance la question posée dans l'appel d'offre initié par le Gouvernement. La recherche répondant à cet appel d'offre a entre autres consisté à mettre à l'étude des indicateurs permettant d'identifier un risque accru d'échec à l'université, et susceptibles de différencier les institutions d'enseignement supérieur.

Durant cette étude, des indicateurs ont été développés de manière à cerner les caractéristiques des élèves qui rejoignent les universités et leurs chances de réussite durant leurs études supérieures, compte tenu de ces caractéristiques. Une variable a notamment pu être construite pour les étudiants des trois universités auxquelles appartiennent les membres de l'équipe de recherche : la classe d'appartenance de leur école secondaire d'origine au sein des 20 classes d'indice socio-économique (ISE) utilisées pour attribuer les moyens supplémentaires de l'encadrement différencié. C'est en particulier à cet effet de l'école secondaire de provenance sur la réussite des étudiants à l'université que nous nous intéressons dans cet article. Cet exercice permet de mesurer une partie de l'effort qui reste à faire pour assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale et des développements statistiques nécessaires, notamment en matière de suivi longitudinal.

### **2. Méthode**

Après une revue des résultats de recherche qui mettent en évidence des groupes « à risque », en Fédération Wallonie-Bruxelles ou dans des systèmes d'enseignement proches, nous avons tenté de déterminer dans quelle mesure les autorités pourraient définir ces groupes en fonction de critères opérationnels en matière de politique d'élargissement de l'accès et de la réussite dans l'enseignement supérieur. Un certain nombre de facteurs d'input (Scheerens, 2000) influençant la réussite des étudiants à l'université ont pu être identifiés dans la littérature, en particulier des indicateurs de parcours scolaire antérieur (Morlaix & Suchaut, 2013), de « génération » entrant à l'université (Ghaye, Jauniaux, & Mainguet, 2010) et d'origine socio-économique (Vermandele, Dupriez, Maroy & Van Campenhoudt, 2012).

Parmi ces indicateurs, nous avons introduit un indicateur relatif aux caractéristiques socio-économiques du public de l'école secondaire fréquentée par les étudiants avant leur entrée à l'université. Le fait de s'intéresser à l'école secondaire dans laquelle l'élève a été scolarisé semble d'autant plus pertinent que des études ont démontré l'existence d'un effet de la composition socio-économique des établissements sur les performances scolaires, les aspirations, le choix et la réussite des études supérieures. (Baye et al., 2009; Dupriez, Monseur, & Van Campenhoudt, 2009; Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier, & Piquée, 2004; Monseur & Crahay, 2008).

Les données relatives aux étudiants des universités ont été recueillies auprès du service des inscriptions de trois universités belges francophones. Les données obtenues permettent d'analyser l'influence de plusieurs variables sur la réussite :

- Le statut de boursier. Il s'agit d'une mesure directe et individuelle des revenus de l'étudiant ou de la personne dont il est à charge.
- La forme d'enseignement fréquentée dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire (transition ou qualification)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> L'enseignement de transition a pour objectif principal de préparer les élèves à la poursuite des études dans l'enseignement supérieur. L'enseignement de qualification, vise principalement à préparer les élèves à l'entrée dans la vie active, sans fermer la porte de l'enseignement supérieur.

### ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

- Le retard scolaire acquis avant l'entrée dans l'enseignement supérieur, obtenu à partir de l'âge d'obtention du diplôme de fin d'enseignement secondaire.
- La classe d'indice socio-économique de l'école secondaire de provenance.

Nous nous intéressons en particulier à l'effet de cette dernière variable. Basé sur le lieu de résidence de l'élève, l'indice socio-économique (ISE) a été créé par une équipe interuniversitaire (Demeuse & Monseur, 1999) en vue de permettre une différenciation du financement des établissements d'enseignement obligatoire et est adapté périodiquement. Un indice socio-économique synthétique est attribué à chaque secteur statistique (unité géographique infracommunale). Chaque élève se voit attribuer l'indice socio-économique du secteur statistique où il réside et « apporte » cet indice au niveau de l'établissement.

L'indice socio-économique attribué à chaque implantation d'enseignement secondaire permet de classer les établissements de manière croissante et de les répartir, ensuite, en fonction de leur population scolaire cumulée, en vingt classes comportant chacune 5 % de la population. Ces classes sont numérotées de 1 à 20, de celle comportant l'indice socio-économique moyen le plus faible à celle qui comporte l'indice socio-économique moyen le plus élevé. Les établissements appartenant aux cinq premières classes bénéficient d'une aide à travers les moyens humains et matériels dégagés par le décret « Encadrement différencié ». Dans le cadre de cette étude, on attribue ainsi à chaque étudiant du supérieur l'indice socio-économique moyen de l'école dans laquelle il était inscrit en dernière année de l'enseignement secondaire.

### **3. Résultats**

Les analyses réalisées à partir des données disponibles indiquent que les quatre variables mises à l'étude, prise une à une, ont une influence sur le parcours des étudiants. Les groupes susceptibles de présenter des risques (d'échec ou d'abandon) plus importants durant l'ensemble du premier cycle à l'université sont :

- les boursiers et les étudiants « de condition modeste » ;
- les étudiants issus des établissements d'enseignement secondaire figurant dans les premières classes en regard du décret « Encadrement différencié » (classes 1 à 5);
- les étudiants « en retard » à l'issue de l'enseignement secondaire ;
- les étudiants issus d'une filière « qualifiante » de l'enseignement secondaire.

Des corrélations existent entre ces caractéristiques et toutes ne semblent pas représenter le même degré de « risque ». Ainsi, le statut de boursier, par exemple, semble constituer un risque plus faible que celui d'étudiant « en retard » à l'issue de l'enseignement secondaire. La variable « classe d'indice socio-économique de l'école d'origine » a cependant un impact fort, qui mérite d'être examiné plus avant.

Ainsi, si les taux de réussite en BA1<sup>4</sup> pour les boursiers sont respectivement de 31,6% et 28,0%, ils sont de 40,6% et 43,1% pour les non boursiers. Cet écart peut se réduire, voire s'inverser, une fois la première année réussie. Par contre, les étudiants de BA1 issus des écoles secondaires figurant dans les classes 1 à 5 ont des taux de réussite de 20,0% et 16,4%, contre 54,9% et 45,8% pour leurs condisciples issus des écoles figurant dans les classes 16 à 20. Cet indicateur est ainsi plus discriminant que la qualité de boursier ou non. Ces chiffres ne tiennent par ailleurs pas compte des taux d'accès différents à l'université selon les écoles d'origine.

---

<sup>4</sup> BA1 ou « première année de bachelier »: première année des études universitaires dans le système belge francophone. Cette année est suivie du BA2 et du BA3 (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années de bachelier), puis du MA1 et du MA2 (1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années de master).

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

Le Tableau 1 présente les taux de réussite durant les 3 premières années universitaires (BA1 à BA3) des étudiants pour deux universités étudiées dans le rapport (Université 1 et Université 2) en fonction de l'appartenance de leur école secondaire d'origine à l'une ou l'autre classe d'ISE<sup>5</sup>.

**Tableau 1 - Taux de réussite des étudiants selon la classe d'ISE de l'école d'origine dans deux universités en FWB**

Année d'étude	Taux de réussite							
	Université 1				Université 2			
	1 à 5	6 à 10	11 à 15	16 à 20	1 à 5	6 à 10	11 à 15	16 à 20
BA1	20,0%	32,7%	41,0%	54,9%	16,4%	34,9%	41,6%	45,8%
BA2	54,9%	72,4%	72%	73,1%	61,3%	74,1%	75,3%	76,3%
BA3	66,7%	67,4%	89,8%	87,5%	68,6%	75,9%	79,3%	79,2%

L'analyse réalisée ici est utile, car elle permet de remarquer que certaines catégories d'étudiants sont davantage à risque d'échec que d'autres. Elle présente toutefois une limite : les différentes variables explicatives sont, jusqu'à un certain point liées entre elles, de sorte qu'il est impossible, dans cette analyse, de déterminer l'effet d'une variable tout en maintenant les autres sous contrôle.

Afin de pouvoir examiner l'effet de chacune des variables indépendantes sur la réussite à l'université, tout en maintenant les autres variables sous contrôle, nous avons créé un modèle de régression logistique. Cette technique s'applique lorsque la variable dépendante est dichotomique. C'est donc une technique particulièrement adaptée lorsque l'on veut prédire la réussite ou l'échec en fonction de plusieurs variables explicatives.

L'analyse effectuée ne concerne qu'une seule des universités étudiées dans le rapport. Nous analyserons ici la réussite de l'année d'études, indépendamment du fait d'avoir réussi ou non en première session. Nous considérons que nous avons affaire à une variable dichotomique : réussite ou échec. Le modèle construit va donc tenter de déterminer la probabilité de réussite en fonction :

- Du fait d'avoir acquis du retard avant d'entrer à l'université ou non
- Du fait de sortir de l'enseignement secondaire de transition ou de qualification
- Du fait de sortir d'une école secondaire au public socio-économiquement défavorisé, et bénéficiant de l'encadrement différencié (classes d'ISE 1 à 5) ou non (classes d'ISE 6 à 20).
- Du fait d'être boursier (ou exonéré partiel<sup>6</sup>) ou non

Etant donné les taux de réussite observés, un modèle qui ne prendrait en compte aucun prédicteur de la réussite obtiendrait 51% de prédiction correcte en postulant simplement que tous les étudiants échouent. Comme nous avons remarqué que les taux de réussite différaient en fonction des variables explicatives choisies, nous devons nous attendre à ce qu'un modèle insérant ces variables explicatives parvienne à obtenir davantage de prédiction correcte une fois les caractéristiques des étudiants connues. C'est en suivant cette logique que nous insérons les prédicteurs un à un dans le modèle de régression logistique. Le Tableau 2 présente les pourcentages de prédiction correcte obtenus par l'ajout de chacun des prédicteurs dans le modèle.

<sup>5</sup> Cette analyse n'a été rendue possible qu'après un recodage de certaines informations, comme l'intitulé des établissements d'enseignement secondaire que les universités collectent en général, mais de manière non standardisée

<sup>6</sup> Les étudiants sont, en fait, répartis en 3 catégories: les boursiers et les « exonérés partiels » qui, en raison de la faiblesse de leurs revenus bénéficient de certains avantages (réduction des droits d'inscription et bourse éventuelle) et les « non boursiers », qui ne bénéficient d'aucune aide financière particulière. Nous avons considéré les deux premières catégories conjointement. La variable « boursier » est donc, de ce fait, dichotomique.

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation****Tableau 2 – Pourcentage de prédiction correcte de la réussite par ajout de variables**

	Pourcentage de prédiction correcte
Ligne de base	51%
Redoublement avant l'entrée à l'université	63%
Filière dans l'enseignement secondaire	65%
Ecole secondaire défavorisée	65%
Boursier	65%

Comme le montre le Tableau 2, le modèle construit permet d'améliorer, en comparaison à la ligne de base, la prédiction de la réussite des étudiants en BA1 dans cette université, avec 65% de prédiction correcte. La variable qui, lorsqu'on l'introduit dans le modèle, permet d'améliorer le plus la prédiction est le retard acquis avant le fin du secondaire. Les autres variables, lorsqu'on les ajoute dans le modèle, ajoutent peu de pouvoir prédictif supplémentaire.

Le Tableau 3 montre que les coefficients de régression sont significatifs pour chacune des variables ( $p < 0,05$ ). Autrement dit, on peut raisonnablement penser que chacune des variables introduites dans le modèle a un effet sur la réussite des étudiants de BA1 dans cette université, et ce même lorsque les autres variables sont maintenues sous contrôle.

**Tableau 3 - Coefficients de l'équation linéaire logit**

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Redoublement avant l'entrée à l'université	-1,23	,15	68,71	1	,00	,29
Filière de qualification dans l'enseignement secondaire	-,81	,19	18,13	1	,00	,45
Ecole secondaire défavorisée	-,37	,17	4,84	1	,03	,69
Boursier	-,40	,13	9,48	1	,00	,67
Constante	-,15	,19	,64	1	,42	,86

L'examen des *odds ratios* (ou rapports des chances) en faveur de la réussite (indiqués par Exp(B) dans la dernière colonne) montrent qu'il existe, lorsque les autres variables sont maintenues constantes :

- Un fort effet négatif du redoublement avant l'entrée à l'université sur la réussite : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,29 pour les étudiants ayant redoublé avant l'entrée à l'université).
- Un fort effet négatif du fait de sortir de la filière de qualification : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,45 pour les étudiants sortant de l'enseignement de transition.
- Un effet négatif du fait de sortir d'une école secondaire socio-économiquement défavorisée : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,69 pour les étudiants sortant d'une école secondaire au public défavorisé.
- Un effet négatif du fait d'être boursier (en ce que la bourse d'études est un indicateur de faibles revenus familiaux) : le rapport des chances de réussite est multiplié par 0,67 pour les étudiants boursiers.

L'analyse de régression logistique montre que toutes les variables sélectionnées ont une influence significative sur la réussite des étudiants de BA1 dans cette université. Par ailleurs, le modèle de régression logistique a montré que ces variables, même si elles sont liées entre elles, ont une influence propre, observée lorsque les autres variables sont maintenues sous contrôle.

Sans beaucoup de surprise, un des prédicteurs les plus puissants de la réussite est un indicateur de la performance antérieure : le fait d'avoir déjà redoublé avant l'entrée à l'université. La filière d'études suivie dans l'enseignement secondaire est également un bon indicateur de la réussite,

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

avec de moindres chances de réussir pour les étudiants provenant de l'enseignement de qualification. Cela s'explique premièrement parce que l'enseignement de qualification ne prépare pas explicitement à la poursuite d'études supérieures, mais aussi dans un sens parce que l'orientation dans l'enseignement de qualification, compte tenu de l'organisation du système éducatif belge francophone dans l'enseignement secondaire, est aussi un indicateur de la performance scolaire antérieure : l'orientation vers l'enseignement de qualification se fait généralement à la suite d'échecs successifs ou lorsque les résultats scolaires ferment la porte de l'enseignement de transition.

Il faut toutefois remarquer que, même lorsque ces prédicteurs sont maintenus sous contrôle, on continue d'observer un effet significatif de variables d'ordre plutôt socio-économique sur la réussite. Ainsi, le fait de sortir d'une école secondaire au public défavorisé a une influence négative sur la probabilité de réussite en première année à l'université. Cet effet illustre les implications dans l'enseignement supérieur de ce qui a déjà été maintes fois montré dans l'enseignement obligatoire : l'effet néfaste, pour la performance des élèves, de la concentration d'élèves défavorisés dans un même établissement. De plus, un indicateur individuel de désavantage socio-économique (le statut de boursier) a également un effet significatif sur la réussite.

### **4. Discussion**

Les analyses réalisées dans le cadre de cette recherche mettent en évidence la distance qui sépare les intentions (assurer à tous des chances égales d'émancipation sociale) pour l'enseignement obligatoire (jusqu'à 18 ans) et les résultats effectivement constatés dans l'enseignement universitaire<sup>7</sup>. L'émancipation sociale ne passe pas nécessairement par la réussite ou même la fréquentation de l'enseignement supérieur, mais on dispose ici d'un indicateur des inégalités qui affectent encore les élèves moins favorisés. Ce indicateur permet de décrire le phénomène, d'en mesurer l'ampleur et l'évolution dans le temps, mais il ne précise ni les causes, ni les solutions. Pour cela, d'autres études sont nécessaires. C'est la complémentarité des recherches qui permet à la fois d'identifier les causes et de tester les solutions.

### **5. Références**

- Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A., & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, (29-30), 1-248.
- Broccolichi, S. (2011). Lacunes et mésusages dans l'évaluation des politiques d'éducation prioritaires. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger et J.Y. Rochex (Eds). *Comparaison des politiques d'Éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS éditions.
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.* (Moniteur belge du 23 septembre 1997)
- Communauté française de Belgique (1998). *Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positive.* (Moniteur belge du 22 août 1998)
- Communauté française de Belgique (2009). *Décret du 30 avril 2009 organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité.* Moniteur belge du 9 juillet 2009.
- Demeuse, M., Friant, N. (2012). Evaluer les politiques d'éducation prioritaire en Europe: un défi méthodologique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34 (1), 39-55.

---

<sup>7</sup> Sans prendre en compte les taux d'accès à l'université selon les établissements d'origine ou les filières suivies dans le secondaire, ce qui aggraverait encore le diagnostic.

**Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation**

- Demeuse, M., & Monseur, C. (1999). Analyse critique des indicateurs déterminant l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en Communauté française de Belgique. *Mesure et Evaluation en Education*, 22(2-3), 97–127.
- Demeuse, M., Demierbe, C., Friant, N. (2010). Des ZEP à l'encadrement différencié, vingt ans de politiques compensatoires en Communauté française de Belgique, *inDIRECT*, 18, 65-78.
- Demeuse, M., Demierbe, C., & Friant, N. (2011). Quelle évaluation des politiques d'éducation prioritaire en Europe ? Un cadre d'analyse et son application. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger et J.Y. Rochex (Eds). *Comparaison des politiques d'Education prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?* Lyon : ENS éditions.
- Demeuse, M., Derobertmeasure, A., Friant, N. (2010). Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium: perspectives for regulating a school quasi-market. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, Volume 16, Issue 2, 197 – 216.
- Demeuse, M., Friant, N., Hindryckx, G., Kheder, L., Lafontaine, D., Lambert, J.-P., Malaise, S., Pasetti, Q., Taymans, M., & Verdonck, M. (2013). *Etude interuniversitaire portant sur le financement complémentaire et différencié des institutions de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles* (Rapport de recherche non publié). Bruxelles: Université de Mons, Université Saint-Louis et Université de Liège. Retouvé le 28/02/2014: [http://hal.inria.fr/docs/00/83/81/52/PDF/Financement-complementaire-et-differencie-du-superieur-en-FWB\\_Rapport-final-de-recherche.pdf](http://hal.inria.fr/docs/00/83/81/52/PDF/Financement-complementaire-et-differencie-du-superieur-en-FWB_Rapport-final-de-recherche.pdf).
- Dupriez, V., Monseur, C., & Van Campenhoudt, M. (2009). Etudier à l'université: le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, (75), 1–37.
- Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S., & Piquée, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves: évaluation externe et explorations qualitatives, Rapport pour le Commissariat Général au Plan. *Cahier de l'IREDU*, 65.
- Frandji, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, & J-Y. Rochex (Eds). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Lyon : Institut national de Recherche pédagogique, coll. « Education, Politiques, Sociétés ».
- Ghaye, B., Jauniaux, N., & Mainguet, C. (2010). Parcours scolaires et sorties de l'enseignement: utilisation de données longitudinales pour le pilotage du système éducatif en Communauté française de Belgique. In Centre d'études et de recherches sur les qualifications (France) (Ed.), *Évaluation et données longitudinales: quelles relations? XVIIe journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Marseille, 27-28 mai 2010* (pp. 285–303). Marseille: Céreq.
- Mingat, A. (1999). Evaluation des politiques publiques en éducation : quelques balises pour leur conduite. In G. Solaux (dir). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Dijon: CRDP de Bourgogne, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation ».
- Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, n° 164(3), 55–66.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2013). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, n° 180(3), 77–94.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning.
- Vermantele, C., Dupriez, V., Maroy, C., & Van Campenhoudt, M. (2012). Réussir à l'université: l'influence persistante du capital culturel de la famille. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, (87), 1–28.