

# CONNAISSANCES ET RECONFIGURATION DES ENTITÉS DE COORDINATION

## Le cas de l'enseignement en Belgique francophone\*

Bernard Delvaux\*\*

*Toute société peut être décrite comme une configuration d'acteurs interdépendants. Dans ce réseau dense de liens, la définition des contours des entités de coordination constitue un enjeu majeur car elle détermine pour partie l'équilibre entre les coordinations hiérarchiques, délibératives et par ajustement. Ces contours sont évolutifs et socialement construits. Le système éducatif belge n'échappe pas à la règle. Sur les cent dernières années, deux phases peuvent être distinguées. Après une période marquée par un lent processus d'unification sectorielle et de cloisonnement des piliers confessionnels, succède une période caractérisée par une évolution vers la centralisation sectorielle et la fédéralisation de l'Etat. Le «système» éducatif belge francophone que ces tendances font peu à peu émerger est cependant travaillé par de nouvelles logiques de territorialisation et de déssectorisation, qui semblent annoncer de futures reconfigurations. De tels processus évolutifs sont multifactoriels. Les connaissances y jouent un triple rôle: elles peuvent en effet agir en tant qu'argument, en tant qu'expérience ou en tant que savoir de gouvernement. Sous ces trois formes, elles contribuent à l'émergence, la consolidation ou la remise en cause des entités de coordination.*

**Mots-clés:** Connaissance, coordination, interdépendance, secteur, éducation, Belgique

\* Cet article est l'une des synthèses des rapports rédigés par l'équipe belge travaillant sur les politiques éducatives dans le cadre d'une recherche européenne traitant des rapports entre connaissance et politique. Il a largement bénéficié du travail collectif effectué avec Branka Cattonar, Catherine Mangez, Eric Mangez et Christian Maroy. Il a été publié grâce au soutien du sixième programme cadre de recherche de l'Union Européenne – thème Citoyenneté et gouvernance dans la société de la connaissance (contrat nr 028848-2 – project KNOWandPOL). Les informations et les points de vue de cet article n'engagent que son auteur et ne reflètent pas nécessairement l'opinion officielle de l'Union Européenne.

\*\* Girsef, Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuf, Belgique.

## Introduction

A la suite de Norbert Elias (1981), toute société peut être représentée comme une configuration complexe d'acteurs liés par des interdépendances (Pfeffer & Salancik, 1978, Delvaux, 2010) et, de manière plus imagée, comme un filet tridimensionnel dont les nœuds figurent les acteurs et les fils les liens d'interdépendance. Des zones denses en liens y alternent avec des zones pauvres en liens. Mais aucun espace n'est vide de liens, au point que les analystes ne peuvent fonder sur des critères scientifiques une segmentation de ce réseau en entités clairement indépendantes (Delvaux, Guisset, & Marissal, 2008a). Ce réseau dépourvu de discontinuités est cependant découpé en États, entités publiques locales ou autres organisations, bref en entités au sein desquelles peuvent être mis en place des dispositifs de coordination interne, de nature hiérarchique ou délibérative, et qui, de ce fait, offrent une alternative à une régulation exclusivement fondée sur l'ajustement réciproque. Au contraire des espaces d'interdépendance, ces entités ont des contours nets définis en termes de territoire mais souvent aussi en termes de domaines d'action (découpage sectoriel) ou de caractéristiques de leurs membres (langues, convictions religieuses...).

Les entités de coordination ont un effet structurant sur la manière dont se configurent les réseaux d'interdépendance. Mais elles ne peuvent contraindre ceux-ci s'inscrire exclusivement à l'intérieur de leurs frontières pas plus qu'elles ne peuvent les stabiliser une fois pour toutes. Les évolutions de ces réseaux contribuent ainsi, à leur tour, à redessiner les contours des entités de coordination. On voit donc bien que la manière dont l'ensemble complexe et discontinu d'interdépendances est segmenté en entités de coordination est toujours un construit social fragile, les entités existantes étant toujours susceptibles de se subdiviser ou de s'agréger, d'abandonner à d'autres un de leurs segments, ou encore d'instaurer entre elles des instances de concertation.

La complexité des configurations d'interdépendance, leur absence de discontinuité et leur caractère évolutif caractérisent presque toutes les sociétés, mais sont nettement plus marquées dans les sociétés contemporaines. En conséquence, les entités, quelles qu'elles soient, sont de moins en moins homogènes à l'interne et indépendantes à l'externe. Deux logiques en découlent, à première vue contradictoires: la recherche d'une plus grande homogénéité interne tend en effet à fragmenter les entités et à reporter la régulation de certains objets sur des entités de taille plus réduite, tandis que la nécessité de gérer les interdépendances débouche sur la création ou la sollicitation accrue d'entités plus larges ou d'instances de concertation entre entités. Ces deux mouvements, combinés au fréquent maintien des entités d'origine, conduisent à la multiplication et l'intrication des entités de coordination, caractéristiques de la période contemporaine.

De tels processus de création ou de redéfinition d'entités sont souvent lents. Ils se font à travers des débats au long cours, des évolutions très progressives de représentations ainsi que

des reconfigurations organisationnelles incrémentales. Ces processus sont multifactoriels. Comme déjà souligné, l'évolution des configurations d'interdépendance joue un rôle important, mais les connaissances en jouent également un, surtout si on considère qu'elles ne se limitent pas aux connaissances scientifiques mais incluent également – entre autres – les savoirs de gouvernement, les savoirs professionnels ou les savoirs d'expérience. Ces connaissances au sens large peuvent tout autant contribuer à la stabilisation et à la légitimation des entités qu'à leur remise en cause et à leur transformation. Elles participent à ces processus sous trois formes. D'abord en tant qu'argument, ensuite en tant qu'expérience, enfin en tant que savoir de gouvernement.

La Belgique, et son secteur éducatif en particulier, constitue une illustration intéressante. Ce pays peut en effet être décrit comme un espace complexe où foisonnent des entités de coordination de types variés et où les processus de subdivision, d'agrégation et de recomposition de ces entités ont été nombreux (Mabille, 2011). Dans les pages qui suivent, nous rendrons d'abord compte des évolutions observées au cours des cent dernières années et des processus contemporains qui pourraient entraîner de nouvelles reconfigurations. Dans un second temps, nous analyserons le rôle de la connaissance dans ces évolutions.

### **Trois phases**

Nous avons découpé les cent dernières années en deux phases, chacune définie non en fonction de caractéristiques qui seraient restées stables, mais en fonction des tensions et tendances évolutives qui l'ont dominée. La fin de chaque phase correspond donc à l'aboutissement (temporaire) d'un processus de recomposition étalé sur plusieurs décennies. La première phase, qui court jusqu'à la fin des années 1950, est celle de l'intégration du secteur éducatif et du cloisonnement des piliers confessionnels. La seconde phase, qui se prolonge jusqu'au début des années 2000, est marquée par un double processus de subdivision de la Belgique en Communautés linguistiques et de constitution d'un système éducatif francophone plus centralisé, unifié et autonome. Mais déjà, alors que les logiques évolutives de la deuxième phase ont à peine porté leurs fruits, se manifestent des logiques qui pourraient préfigurer une troisième phase et, à terme, une nouvelle recomposition des entités.

#### **Phase 1: Unification sectorielle et cloisonnement des piliers**

La première phase court de la fin de la première guerre mondiale à la fin des années 1950 dans un contexte de Belgique unitaire. Même si les revendications flamandes prennent de

l'ampleur, les logiques évolutives dominantes sont l'unification du secteur éducatif et le cloisonnement des piliers laïc et catholique.

### ***Unification sectorielle***

A l'aube du XX<sup>e</sup> siècle, les structures scolaires sont organisées en voies parallèles «ne communiquant pas entre elles, et étant destinées chacune à un public d'origine sociale déterminée» (Grootaers, 1998: 90). Les écoles primaires ordinaires couvrent un cursus de 6 ans. Une partie des jeunes élèves leur échappe puisque les écoles moyennes (9 ans de scolarité) ainsi que les athénées et collèges (12 ans) organisent des sections préparatoires «donnant à leur public spécifique un programme plus poussé que dans les classes primaires ordinaires» (*ibidem*: 90). Les jeunes ayant fréquenté l'école primaire ordinaire n'ont dès lors que deux voies de promotion: le 4<sup>e</sup> degré primaire ou l'enseignement industriel du soir.

A la sortie de la première guerre débute un lent processus d'estompement des frontières entre filières par la création de passerelles et l'homogénéisation des programmes de même niveau. Mais il faut attendre la fin de la seconde guerre mondiale pour assister à une restructuration globale des structures. Avec la disparition progressive du 4<sup>e</sup> degré primaire, l'école primaire «ne représente plus la voie de l'instruction élémentaire complète pour le peuple mais correspond désormais à la première étape d'une scolarité de masse qui se poursuit, pour tous, durant les premières années de l'enseignement secondaire» (*ibidem*: 97). Dans l'enseignement secondaire, diverses mesures de «normalisation» de l'enseignement technique créent peu à peu un parallélisme et une équivalence entre l'enseignement technique et l'enseignement moyen avant que la loi organique de 1953 crée un système intégré «comprenant trois filières séparées, certes, mais non étanches» (*ibidem*: 98).

A cette intégration progressive des filières correspond une unification progressive des entités étatiques de coordination. A la sortie de la première guerre, la responsabilité de l'enseignement est en effet partagée entre trois ministères: à côté d'un ministère des sciences et des arts, ceux de l'industrie et du travail ainsi que de l'agriculture régissent les enseignements à but professionnel. Un premier pas vers l'intégration est effectué en 1932, avec la création du Ministère de l'instruction publique et d'un Office de l'enseignement technique, qui échappe cependant encore partiellement à l'autorité du ministre de l'instruction publique<sup>1</sup>. Il faudra

<sup>1</sup> Si l'office est présidé par le ministre de l'instruction publique, les ministres de l'industrie et de l'agriculture siègent également dans l'instance de direction, et la direction administrative de l'enseignement professionnel, industriel, ménager et agricole reste attachée aux ministères correspondants.

attendre 1946 pour que l'enseignement technique et professionnel soit complètement intégré au ministère de l'instruction publique<sup>2</sup>.

### ***Cloisonnement des piliers***

L'autre processus marquant de cette première phase est l'évolution progressive des rapports entre cléricaux et anticléricaux. L'opposition entre ces deux groupes a été très structurante durant le XIX<sup>e</sup> et la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, particulièrement dans le secteur éducatif où l'enjeu était le «contrôle des mécanismes collectifs de socialisation» (Wynants, 1998: 14). Ce clivage opposait «les cléricaux, favorables à une forte influence de la religion catholique en ce domaine, aux anticléricaux, partisans d'une séparation de l'Eglise et de l'Etat, ainsi que d'une sécularisation de la vie sociale» (*ibidem*: 14). L'objectif des laïcs était double: contenir le développement des écoles catholiques en limitant leur subventionnement et endiguer l'ingérence de l'Eglise dans l'enseignement public. L'objectif des catholiques était opposé: contenir le développement du secteur public et cléricaliser les écoles publiques. La confrontation entre piliers opposait donc, pour l'essentiel, les écoles associatives aux écoles publiques puisque les laïcs n'avaient pas cherché à créer leurs propres organisations scolaires mais à investir l'enseignement public.

La première guerre mondiale marque la fin d'une période où le conflit confessionnel avait nettement tourné à l'avantage des catholiques. Tirant parti de leur présence continue au pouvoir<sup>3</sup>, ceux-ci avaient pu contenir le secteur public et le garder sous tutelle, que ce soit en démantelant des écoles primaires communales, en bloquant presque complètement la création d'établissements officiels dans l'enseignement moyen, en reprenant en mains l'instruction religieuse dans les écoles publiques ou en lançant des initiatives concurrentes aux écoles industrielles, majoritairement communales.

Mais la fin de la première guerre impose des gouvernements unionistes. Un compromis s'ébauche progressivement entre les deux piliers, même si la période est émaillée de vifs conflits. Dans un premier temps, un relatif équilibre des forces s'installe. Ainsi, entre 1919 et 1961, les ministres des sciences et des arts puis de l'instruction publique sont presque continuellement des laïcs<sup>4</sup> mais demeurent sous la surveillance étroite des catholiques, qui doivent

<sup>2</sup> L'intégration organisationnelle prendra parfois plus longtemps, par exemple dans l'enseignement catholique où les fédérations d'enseignement secondaire général et technique ne fusionneront qu'en 1988.

<sup>3</sup> Entre 1884 et 1918, tous les gouvernements sont homogènes catholiques.

<sup>4</sup> Sauf entre 1950 et 1954.

avaliser le choix du ministre, dont l'administration «est truffée de chrétiens» et dont le cabinet «comprend un “chien de garde”» catholique (*ibidem*: 34). De plus, jusqu'en 1933, une part des prérogatives en matière d'enseignement reste aux mains des ministres de l'agriculture et de l'industrie, le plus souvent catholiques.

Ces premiers pas manifestent cependant le passage progressif d'une logique de lutte pour la domination de l'autre à une logique de cohabitation pacifique. Un premier compromis est ébauché en 1937. L'accord final intervient en 1957 avec le pacte scolaire qui consacre la liberté de choix d'école par les parents ainsi que leur liberté de choisir, dans les écoles de l'Etat, le cours de religion et de morale confessionnelle. Le Pacte octroie aussi à l'Etat la faculté de créer des écoles «là où il en est besoin», garantit le financement des écoles confessionnelles et communales, accorde la liberté pédagogique, et ainsi, «consacre la “pilarisation” de l'enseignement sous la forme d'un pluralisme vertical» (*ibidem*: 43).

## **Phase 2: Communautarisation et centralisation: L'émergence d'un système**

A la fin des années 1950, l'enseignement s'est donc unifié sur l'axe sectoriel mais cloisonné sur l'axe des piliers. Il serait cependant faux d'affirmer que les entités de coordination se limitent à l'Etat et aux deux piliers. Le paysage est en effet fragmenté en de multiples pouvoirs organisateurs (PO): PO communaux et provinciaux constituent une large part du pilier laïc vu le faible développement du réseau de l'Etat tandis que, dans le pilier catholique, de nombreuses congrégations autonomes et structurées cohabitent avec une nébuleuse de petits PO souvent paroissiaux. Ces entités locales disposent d'une large autonomie. Les instances centrales des piliers n'ont donc qu'un pouvoir partiel sur ces PO même si, dans le pilier catholique, l'institution catholique exerce une emprise assez forte sur l'*ethos* des enseignants, clercs ou laïcs (Vanderstraeten, 2002).

La seconde phase va modifier de manière significative ce paysage en fragmentant l'Etat en Communautés ainsi qu'en décroissant partiellement les piliers, ce qui pousse le secteur vers une centralisation partielle et vers une autonomisation vis-à-vis des autres secteurs.

### ***Communautarisation***

A peine la paix scolaire est-elle signée que la question communautaire, portée par les mouvements flamands depuis des dizaines d'années, devient prépondérante. Les premiers changements institutionnels apparaissent au milieu des années 1960 et, dans le domaine de

l'enseignement, aboutissent un quart de siècle plus tard. Dans ce secteur, la première étape est en effet franchie en 1965 lorsqu'un ministre-secrétaire d'Etat est adjoint au ministre de l'Education nationale<sup>5</sup>, et la dernière en 1989, lorsque plus aucun ministre fédéral n'est en charge de l'éducation<sup>6, 7</sup>.

Ce processus de communautarisation est loin de se limiter à l'enseignement puisque, entre temps, de très nombreuses organisations ont été communautarisées. C'est le cas des principaux partis politiques, tous scindés en deux dans les années 1970<sup>8</sup>. A la fin des années 1980, la communautarisation touche ainsi quasi tous les secteurs, à l'exception de quelques-uns ayant trait essentiellement à la sécurité sociale et aux relations professionnelles. En s'additionnant de la sorte, ces clivages contribuent à autonomiser la vie des deux communautés et à approfondir, jusque récemment, la méconnaissance mutuelle.

### ***Dépilarisation, autonomisation et centralisation du secteur éducatif***

La séparation de la Belgique en trois entités communautaires autonomes est immédiatement suivie d'un processus d'autonomisation et de centralisation du secteur éducatif. L'autonomisation – en d'autres termes la déconnexion de l'enseignement d'autres secteurs de la vie sociale – se manifeste au niveau gouvernemental puisque la Communauté française de Belgique<sup>9</sup>, en consacrant près de 75 % de son budget à l'enseignement, préserve celui-ci de la compétition et de la coopération avec d'autres secteurs. Elle touche aussi le pilier catholique puisque les écoles, comptant de moins en moins de clercs et de pratiquants, échappent peu à peu à l'emprise des autorités épiscopales. Même au niveau communal, les fédérations de pouvoirs organisateurs publics s'autonomisent par rapport à l'Union des Villes et des Communes tandis que le processus de centralisation décrit ci-après transfère une partie des prérogatives de coordination des pouvoirs communaux multisectoriels à un ministre mono-

<sup>5</sup> De manière à ce que chaque Communauté occupe alternativement l'un des deux postes.

<sup>6</sup> Entre ces étapes extrêmes, le gouvernement national comptera deux ministres de l'éducation «nationale» entre 1968 et 1980, qui, à partir de 1981 et jusqu'en 1989, cohabiteront avec les ministres communautaires de l'éducation.

<sup>7</sup> Pour certaines organisations du secteur éducatif, la pleine communautarisation prendra plus de temps. Il faudra par exemple attendre 1993 pour que le SNEC (Secrétariat national de l'enseignement catholique) se communautarise pleinement.

<sup>8</sup> Les partis catholiques et libéraux en 1972 et le parti socialiste en 1978.

<sup>9</sup> La Communauté française de Belgique est l'institution politique gérant les matières d'enseignement pour les francophones résidant en région wallonne ou en région bruxelloise. En 2011, le nom de cette institution a été transformé en Fédération Wallonie-Bruxelles.

sectoriel. Le secteur devient donc progressivement l'affaire quasi exclusive des professionnels de l'enseignement.

Quant à la centralisation organisationnelle, elle se manifeste davantage dans l'enseignement catholique. Le processus commence avec la création d'un comité interfédéral en 1952 auquel succèdera un Secrétariat national en 1957. Il s'accélère avec le dépérissement de la plupart des congrégations et leur non remplacement par des fédérations laïcisées équivalentes. De la sorte, le réseau catholique est confronté à un émiettement de pouvoirs organisateurs, qu'il tente de contrer par des fusions de pouvoirs organisateurs et par des instances de coordination locales. Mais le processus de centralisation est en marche. Un moment, les instances diocésaines semblent prendre la main, mais le secrétariat général travaillant à l'échelle communautaire concentre de plus en plus de pouvoirs de représentation externe et de régulation interne. Il collecte des informations sur les écoles et intervient de manière croissante dans des matières telles que la régulation de l'offre, la rédaction des programmes, l'évaluation externe des élèves ou l'accompagnement pédagogique.

La centralisation n'est pas absente de l'enseignement public subventionné. La fusion des communes (1977) divise le nombre de communes par quatre, mais nombreuses sont celles qui n'ont toujours pas les moyens de leur autonomie pédagogique, ce qui favorise un certain report vers les fédérations de prérogatives légalement attribuées aux PO. Le processus de centralisation est cependant nettement moins abouti que dans le pilier catholique: le pilier demeure fragmenté en trois fédérations (Communauté, fondamental subventionné, secondaire subventionné) et, à l'exclusion du réseau de la Communauté, les instances centrales de coordination disposent de moindres prérogatives et développent moins d'actions régulatrices.

Cette centralisation inaboutie au niveau du pilier laïc est compensée en partie par la montée en puissance de l'action gouvernementale. Si bien que, au début des années 1990, on assiste à l'émergence d'un système éducatif francophone, avec une centralisation à l'échelle du gouvernement et, quoique de manière variable, à l'échelle des réseaux<sup>10</sup>. Sur de nombreux points, les choix sont négociés entre les élites des piliers. Les discussions entre elles sont de plus en plus institutionnalisées. Elles requièrent la création de commissions et de groupes de travail inter-réseaux<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> En matière de curriculum, par exemple, les normes centrales deviennent plus nombreuses et précises. Les programmes des diverses disciplines continuent cependant à échapper à l'Etat, mais sont quasi exclusivement fabriqués par les réseaux plutôt que par les PO.

<sup>11</sup> Nous avons recensé 50 instances agissant à l'échelle du territoire de la Communauté française de Belgique, dont la moitié transversales à tous les réseaux et les autres spécifiques à un réseau ou à plusieurs réseaux. Les plus importantes instances sont les Conseils généraux propres à chaque niveau d'étude, la commission de pilotage et l'Institut de formation continue.



### **Phase 3: Remise en cause du système?**

Ce système communautarisé et cogéré par le gouvernement et les élites des fédérations de PO accède ainsi, au début des années 2000, au statut de «système» suite au lent décroisement des piliers ainsi qu'à la progressive centralisation et autonomisation sectorielles. Bien que non complètement abouti, ce système est travaillé aujourd'hui par de nouvelles tensions qui pourraient signer le début d'une troisième phase, avec l'émergence ou l'affirmation de logiques évolutives susceptibles de conduire, à terme, à une reconfiguration des entités de coordination. Même s'il est malaisé de repérer avec certitude ces logiques évolutives et s'il est hâtif de prédire leur persistance et leur impact, on peut cependant émettre l'hypothèse que le «quasi système» progressivement mis en place au cours de la deuxième phase pourrait être remis en cause par une double logique de fragmentation territoriale et sectorielle.

#### ***Une logique de territorialisation?***

Le système établi à l'échelle communautaire doit en effet faire face à deux «menaces». L'une a pour nom bassins, l'autre Bruxelles. L'une et l'autre pourraient annoncer l'attribution à des entités territoriales intermédiaires de fonctions de coordination actuellement dévolues au niveau communautaire ou au niveau local. La proposition des bassins (Delvaux *et al.*, 2005) consiste à développer des instances de concertation trans-piliers à l'échelle des «espaces d'interdépendance» entre écoles. Elle menace la centralisation en remettant potentiellement en cause la persistance des piliers à l'échelle locale, ce que les responsables de réseaux ont toujours voulu éviter, veillant à ce que les instances de concertation mises en place à l'échelle zonale demeurent pilariées. Cette «menace» des bassins semble cependant contenue puisqu'elle ne paraît pouvoir se concrétiser à court terme que dans l'enseignement qualifiant.

La «menace» bruxelloise semble plus sérieuse. Elle met potentiellement en difficulté les entités communautaires, non seulement en raison d'une possible subdivision territoriale de chaque Communauté, mais aussi en raison de la remise en cause potentielle du clivage communautaire si la velléité de dialogue entre les enseignements francophones et flamands bruxellois, encore très ténue, prenait un jour son essor. L'émergence d'une identité bruxelloise et d'un mouvement bruxellois (Nassaux, 2011), de nature trans-sectorielle, ravive en tous cas la confrontation entre les deux logiques de régionalisation (territoriale) et de communautarisation (linguistique), qui caractérisent le fédéralisme «à la belge». A Bruxelles, où les deux Communautés cohabitent, la tension entre la logique communautaire toujours dominante et la logique territoriale pourrait devenir un enjeu croissant. Le transfert de l'enseignement des

Communautés aux Régions n'est sans doute pas pour demain mais pourrait être pour après-demain, ce qui signerait *de facto* la mort des Communautés, et dès lors une remise en cause du «système» éducatif francophone patiemment mis en place.

### ***Une logique de déssectorisation?***

On observe par ailleurs les prémisses d'un double mouvement de décroissement entre secteurs et d'amputation du secteur éducatif. Le processus de décroissement est assez net. Plus qu'avant, des acteurs externes au champ scolaire font en effet irruption dans les débats portant sur des questions prioritairement scolaires. Le champ scolaire est moins qu'avant une «chasse gardée» des professionnels.

L'autre mouvement est celui de l'amputation sectorielle et du transfert de certains segments d'un secteur à l'autre. L'enseignement qualifiant pourrait passer progressivement de l'orbite «enseignement» à l'orbite «formation» si se poursuit un processus de rapprochement entamé avec l'harmonisation des objectifs et contenus de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle (profils de qualification, certification par unité de formation) et avec la mise en place d'instances de concertation trans-sectorielles (instances de pilotage inter-réseaux, bassins de vie). A cela s'ajoute le fait que des pans croissants de la population scolaire échappent au «système» (écoles privées, européennes et internationales), et qu'au fil des ans, l'école a délégué une partie de ses «marges» à de nouveaux acteurs sur lesquels les entités de coordination du secteur de l'enseignement ont moins d'emprise et qui sont moins souvent pilarisés.

On pourrait donc voir s'affermir trois logiques évolutives se renforçant mutuellement: poursuite du mouvement de dépilarisation, déssectorisation partielle, régionalisation-territorialisation. Si ces logiques continuaient à s'affirmer, le «système» éducatif aujourd'hui partiellement unifié pourrait être remis en cause.

### **Connaissance et entités**

Comme l'illustre le cas belge, les processus de recomposition des entités de coordination sont longs et itératifs. Il s'agit aussi de processus multifactoriels dont nous avons présenté ailleurs une schématisation théorique (Delvaux, 2008, 2009). Notre propos, ici, n'est cependant pas de démonter la mécanique complexe des processus de changement observés en Belgique, mais de mettre en évidence les rôles qu'y ont joués les connaissances. Nous en

distinguons trois. Les connaissances peuvent en effet agir en tant qu'argument, en tant qu'expérience ou en tant que savoir de gouvernement. C'est de ces trois manières qu'elles peuvent contribuer à l'émergence, la consolidation ou la remise en cause d'entités de coordination.

### **La connaissance comme argument**

Les connaissances peuvent d'abord être mobilisées pour la production d'arguments destinés à convaincre que les entités existantes ne sont pas en adéquation avec la réalité des interdépendances et ne permettent pas d'affronter des enjeux cruciaux. L'un des arguments consiste à montrer, connaissances à l'appui, qu'au sein d'une entité, des sous-ensembles se sont largement autonomisés (cas de la communautarisation) ou que des interdépendances croissantes existent entre des entités jusqu'alors cloisonnées (cas de la remise en cause du cloisonnement des piliers et de la montée en puissance du «système»). De telles considérations sur l'adéquation entre les contours des entités et ceux des réseaux d'interdépendance ne sont cependant jamais énoncées *in abstracto*, mais au contraire toujours reliées à des enjeux. Les connaissances sont donc également mobilisées pour souligner l'importance de ces enjeux et convaincre que les entités actuelles ne sont pas en mesure de les assumer alors que de nouvelles le seraient davantage.

L'histoire d'un siècle d'enseignement, brossée dans la première partie de cet article, regorge d'arguments de ce type mobilisés lors des débats récurrents qui ont accompagné chacune des évolutions que nous avons décrites. L'usage des rapports de l'OCDE et de PISA lors des dernières étapes du processus de construction du «système» éducatif francophone (Cattonar, Mangez, Delvaux, Mangez, & Maroy, 2009) en est une illustration. Au moment de la communautarisation de l'enseignement (1989), les trois ministres communautaires en charge de l'enseignement s'étaient mis d'accord pour demander à l'OCDE de dresser un état de lieux du système. Dans leur lettre à l'OCDE, ils disaient avoir jugé utile de «faire évaluer le système éducatif belge» pour «apporter des idées clarifiantes et contribuer éventuellement à corriger le processus éducatif». Un rapport préalable, réalisé par des experts et des chercheurs nationaux (OCDE, 1991), servait de base à l'avis final de trois experts internationaux (OCDE, 1993). Cet avis soulignait «l'absence de pilotage», relevait les lacunes de l'enseignement belge (pratique excessive des redoublements, formation de base commune limitée, etc.) et liait en partie ces lacunes à la «faible culture d'évaluation» et à l'inexistence de dispositifs de pilotage du système.

La Belgique connaît une faible culture de l'évaluation dans et sur l'enseignement; et aussi des réticences pour donner un minimum de dimension scientifique à sa gestion et à ses modalités de suivi. En effet, l'état d'esprit d'indépendance qui a prévalu jusqu'alors dans les réseaux d'enseignement n'a pas permis d'atteindre – d'accepter? – le minimum de transparence nécessaire à une saisie rapide et correcte des caractéristiques de son fonctionnement. (OCDE, 1993: 113)

On le voit: la connaissance était utilisée pour identifier les enjeux et en souligner l'importance ainsi que pour montrer le caractère obsolète des entités de coordination pilarisées.

Peu médiatisé, ce rapport fut par contre largement diffusé auprès des acteurs de l'action publique. Certains d'entre eux le vécurent comme un électrochoc, au point que d'aucuns estiment que ce rapport a été l'élément déclencheur de la mise en place d'une première structure légère de pilotage en Communauté française de Belgique. Mais cette première structure a fonctionné pendant près d'une dizaine d'années sans véritable reconnaissance institutionnelle et sans grand intérêt des acteurs politiques. Une pas supplémentaire a été franchi suite à la diffusion des résultats de la première étude PISA en 2001, qui va «remuer pas mal de personnes dans le champ de l'éducation» et venir appuyer la réflexion déjà en cours sur la nécessité d'instaurer «une véritable Commission de pilotage et de véritables évaluations externes» (Mangez, Maroy, Cattonar, Delvaux, & Mangez, 2009: 119). Le parlementaire socialiste porteur du projet de décret sur le pilotage estime que PISA a aidé à dépasser certaines résistances de la part des réseaux et des syndicats d'enseignants, au départ méfiants vis-à-vis d'un projet vécu comme une ingérence et une perte de pouvoir. Il aurait également permis de sensibiliser les acteurs au «besoin de disposer d'évaluations externes propres pour ne pas devoir rester suspendus à une évaluation internationale» (C. Mangez *et al.*, 2009: 120).

Des processus similaires sont récemment apparus à propos des dynamiques de régionalisation et de territorialisation. Des études (pas seulement universitaires) ont servi d'argument pour justifier l'intérêt qu'il y aurait à développer, en matière d'enseignement, des coordinations à l'échelle de Bruxelles ou des bassins. Ces études francophones ou bruxelloises montrent que certains réseaux d'interdépendance sont dépourvus d'instances de coordination adaptées à leurs contours et qu'y règnent dès lors les régulations par ajustement réciproque typiques des marchés et des réseaux. Elles soulignent que tous les acteurs insérés dans chacun de ces espaces sont interdépendants. Elles montrent que ces espaces sont suffisamment indépendants par rapport aux espaces voisins pour être institués en tant qu'entités de coordination. Surtout, elles établissent une association entre l'entité de coordination qu'elles appellent de leur vœux et les enjeux de réduction des inégalités et des ségrégations, montrant que la mise en place de l'entité souhaitée, et des coordinations hiérarchiques ou délibératives qu'elle rendrait possibles, permettrait de prendre ces enjeux à bras-le-corps. Elles soulignent enfin que les spécificités de chaque espace d'interdépendance exigent des politiques spécifiques et donc des entités de coordination spécifiques.

## **La connaissance comme expérience**

L'émergence ou la recomposition d'une entité n'est pas seulement fonction de l'argumentation. Elle dépend aussi des savoirs qu'élaborent les individus sur la base de leurs expériences. Quand il s'agit de réunir dans une nouvelle entité de coordination plusieurs entités jusqu'alors relativement étanches, ces savoirs d'expérience sont sans doute tout aussi importants que les arguments pour la dynamique de changement. Ces savoirs individuels se construisent lors d'épisodes où il est possible d'expérimenter l'autre, de collecter des informations sur lui, d'éprouver dans l'interaction la possibilité de dialogue, de prendre conscience de la commune définition d'un certain nombre d'enjeux et de défis. Les individus qui expérimentent des affiliations simultanées ou successives dans des mondes jusqu'alors étanches sont porteurs, et éventuellement diffuseurs, de tels savoirs d'expérience. Mais ces savoirs sont surtout générés au sein d'instances de concertation ou d'organisations hybrides mettant en relation des individus provenant de mondes autrefois séparés.

L'importance de ce savoir d'expérience comme vecteur de redéfinition des entités de coordination explique la nature incrémentale de ces processus. Souvent, le point de départ est une structure organisationnelle légère, à portée limitée, concédée aux «réformateurs» à l'issue de débats où des arguments tirés de connaissances ont promu la reconfiguration des entités. Une fois en place, la structure légère est susceptible de générer des expériences productrices de changements de représentation, qui peuvent ensuite déboucher sur des changements organisationnels plus ambitieux, générant à leur tour de nouvelles expériences et, au-delà, de nouveaux changements de représentation. Ces progressions lentes ressemblent, en quelque sorte, à un processus d'appropriation mutuel. Elles permettent aussi une diffusion progressive des changements de représentation vers des acteurs n'ayant pas vécu de telles expériences d'interaction directe.

Les exemples de tels processus d'appropriation sont nombreux au cours de l'histoire décrite dans la première partie de cet article. Les processus d'unification sectorielle ou de dépilarisation ont tous deux donné lieu à la mise en place de structures organisationnelles qui ont été le fruit de compromis entre «réformateurs» et «conservateurs» et ont permis à des acteurs de s'approprier progressivement et de modifier peu à peu leur représentation de l'autre et leur définition des enjeux, préparant ainsi l'étape suivante du processus de reconfiguration des entités de coordination. Des processus semblables sont observables actuellement dans la dynamique naissante de territorialisation.

Il existe également des variantes plus indirectes de ces processus, lorsque les évolutions en cours se vivent en parallèle dans d'autres secteurs, mais à un rythme plus soutenu. Ayant été plus longtemps pilonné que bien d'autres secteurs, le secteur éducatif a ainsi «bénéficié» de

la dépilarisation plus précoce d'organisations externes interagissant avec des acteurs éducatifs (les partis, par exemple). Il a également «profité» de la dépilarisation des médias jadis très pilarisés (notamment les quotidiens catholiques), qui, en commençant à relater indifféremment les opinions ou les initiatives des deux piliers, ont permis à des individus de modifier leurs représentations sur les acteurs de «l'autre bord».

### **La connaissance comme savoir de gouvernement**

Par définition, une entité de coordination a pour fonction de permettre des coordinations hiérarchiques ou délibératives. Sa justification et sa survie dépendent donc en partie de sa capacité à mettre en place de tels dispositifs. Ceux-ci appellent à leur tour la constitution de savoirs de gouvernement à l'échelle de cette entité. Ces savoirs, essentiellement descriptifs et statistiques, ne sont pas nécessairement réservés aux autorités, contrairement à ce que laisse entendre leur nom. Ils peuvent servir à tout acteur soucieux de prendre part au débat, pour autant que la circulation de tels savoirs n'ait pas été restreinte par leurs détenteurs.

Ces savoirs de gouvernement sont le plus souvent la résultante d'un processus de constitution d'entité, pas son point de départ. De fait, dans le cas belge, on observe que les savoirs de gouvernement à l'échelle de la communauté française de Belgique n'ont éclos qu'à la fin de la seconde phase, et qu'il n'y a aujourd'hui quasiment pas de savoirs de gouvernement constitués sur l'enseignement à l'échelle des bassins ou de Bruxelles, qui sont des entités susceptibles d'émerger lors de la troisième phase.

Même si ces savoirs de gouvernement ne participent guère à l'émergence d'entités nouvelles, ils ont une fonction importante de maintien et de légitimation de l'entité de coordination. Ils ne cessent en effet de donner à l'entité un statut d'évidence en produisant des données agrégées à son échelle et en la comparant à d'autres. Ils confirment le rôle de coordination de l'entité en fournissant des données mobilisables lors des prises de décision, en alimentant en données des instruments de régulation par la connaissance et en fournissant des arguments aux acteurs souhaitant mettre des problèmes à l'agenda de l'entité de coordination.

De telles fonctions ont été remplies par les savoirs de gouvernement développés à l'échelle du «système» d'enseignement francophone à la fin de la deuxième phase. Jusqu'alors, la discrétion entre piliers, constitutive du modèle de la démocratie consociative (Lijphart, 1979) et de la cohabitation pacifique entre eux, ne favorisaient pas les données objectivées sur l'ensemble du système ni leur accumulation au sein de l'administration publique (E. Mangez, 2008, 2009, 2010). Les politiques éducatives se construisaient avant tout à partir de compromis entre les divers segments et acteurs. Les connaissances qui importaient dès lors

étaient essentiellement de nature administrative et budgétaire. Et la constitution d'un corps de connaissances à l'échelle du pilier n'était guère jugée nécessaire, sauf pour aider à la définition de l'identité spécifique du pilier et à la défense de ses intérêts.

L'état, le fonctionnement et les performances du «système» global ne sont devenus des enjeux de connaissance qu'assez récemment, notamment à la suite des «électrochocs» OCDE et PISA. La montée en puissance de ces connaissances s'est manifestée, à partir du milieu des années 1990, par la création de nouveaux services et la mise en œuvre de projets. Le service de pilotage du système éducatif, créé en 1996<sup>12</sup>, est devenu le principal artisan de la structuration de connaissances relatives à l'ensemble du système. Un service de traitement de l'information (ETNIC), constitué en 2002, a eu pour mission de structurer et relier les bases de données individuelles sur les élèves, les enseignants et les établissements. Quant à la réforme des services d'inspection, mise en place en 2007, elle a conduit à une multiplication et une systématisation des états des lieux du système.

Le changement ne concerne pas seulement le volume des connaissances mais aussi les finalités, la nature et le traitement des connaissances statistiques (Delvaux, Mangez, Mangez & Maroy, 2008b). Les bases de données sont désormais utilisées aussi à des fins de connaissance du système, et plus seulement en vue de la gestion quotidienne des budgets, des enseignants, des élèves ou des établissements<sup>13</sup>. Les statistiques, qui se résumaient initialement aux stocks (nombre d'élèves par année, sexe, région, année de naissance,...), sont, dès 1994 et désormais de manière systématique, complétées par des données sur les résultats des élèves à des tests externes (Cattonar, Dumay, Mangez, & Maroy, 2010; C. Mangez, 2010), et, plus récemment, par des statistiques de flux et trajectoires d'élèves. Le traitement des données a également changé, puisque la publication de données quasi brutes présentées dans de volumineux annuaires est désormais complétée par un système d'indicateurs mis en place après un long temps d'incubation.

Les réseaux ont éprouvé eux aussi la nécessité de connaître leur propre système, aiguillonnés notamment par la montée des projets de connaissance au niveau du système global et soucieux de pouvoir résister aux volontés hégémoniques des tenants d'une régulation inter-piliers. Tous les réseaux n'ont cependant pas réagi de manière identique. Dans le pilier laïc, de tels savoirs se sont surtout constitués à l'échelle des (gros) PO. Dans le pilier catholique,

12 L'évolution du nom de ce service dit bien la mise en place progressive d'un système éducatif intégrant les différents réseaux. Initialement dénommé Service général des affaires générales, de la recherche en éducation et du pilotage inter-réseaux, il intègre désormais la notion de système éducatif.

13 C'est le cas par exemple du fichier des élèves, construit initialement pour le contrôle de l'obligation scolaire puis pour le dénombrement des élèves. De récents développements ont amené l'intégration de variables complémentaires à des fins d'analyse du système, et ce fichier sert désormais à la fabrication des indicateurs.

les connaissances se sont élaborées au niveau du réseau. Celui-ci réalise notamment des collectes de données et des enquêtes pour «objectiver» et pour «générer un processus de gestion de la connaissance qui dépasse l'intuition, le ressenti, le débat passionnel et idéologique» (un responsable du réseau catholique, entretien).

De tels savoirs de gouvernement, dont la diffusion au-delà des élites gouvernementales ou de réseau est parfois limitée et contrôlée, contribue à entretenir la légitimité des entités à l'échelle desquelles ils se constituent, non seulement parce que les données et informations structurées sur la Communauté ou tel réseau tendent à confirmer la réalité de ces entités, mais parce qu'elles permettent aux instances de coordination de ces entités de construire des discours et des actions qui leur permettent de réguler l'entité – ou de le faire croire.

## Conclusion

L'histoire des redéfinitions périodiques des contours des entités de coordination en matière d'enseignement belge (puis belge francophone) témoigne du caractère non permanent de la définition de ces entités et de leur lent et complexe processus de transformation. Ces évolutions sont l'objet de luttes dont l'enjeu est crucial puisque toute reconfiguration d'entités a un impact significatif sur la manière dont s'équilibrent les trois grandes modalités de coordination: hiérarchique, délibérative ou par ajustement.

L'analyse de l'histoire belge nous a conduits à découper les cent dernières années en deux phases, en fonction des logiques évolutives qui ont dominé chacune des périodes. Le tableau ci-dessous résume cette analyse pour les deux phases passées. Il présente également nos hypothèses quant aux logiques évolutives qui pourraient dominer la troisième phase, selon nous commencée. Ces logiques se déploient potentiellement sur cinq axes. Sur chaque axe, des périodes de relative stabilité (en blanc) alternent avec des périodes d'évolution (en grisé). Mais chaque période connaît des évolutions simultanées sur plusieurs axes.



TABLEAU 1  
**Logiques évolutives des divers axes selon les périodes**

Période	Axe hiérarchique	Axe confessionnel	Axe communautaire	Axe sectoriel (unité/fragmentation à l'interne)	Axe sectoriel (autonomie/dépendance à l'externe)
1918-1960	Stabilité: fragmenté	Evolution: cloisonnement	Stabilité: Unité	Evolution: unification	Stabilité: dépendance sect.
1960-2010	Evolution: centralisation	Evolution: décroisonnement	Evolution: fragmentation	Stabilité: unité	Evolution: autonomisation
2010-.....	Evolution: territorialisation ?	Stabilité: décroisonné partiellement	Evolution: réunification (Bxl)?	Evolution: fragmentation?	Evolution: dépendance sect?

Légende: en blanc, les périodes de relatives stabilité; en grisé, les périodes d'évolution.

Ces processus évolutifs complexes résultent de la combinaison de multiples facteurs. La connaissance n'est qu'un de ces facteurs, aux côtés notamment des configurations d'interdépendance et des modes de régulation en place (Delvaux, 2008, 2009). Mais il s'agit d'un facteur essentiel. Comme on a pu le constater, il soutient le processus d'émergence d'une entité nouvelle en alimentant en arguments les acteurs appelant de leurs vœux la création de cette entité. Il l'alimente aussi sous la forme de savoirs d'expérience individuels qui se transforment peu à peu à la suite de modestes changements organisationnels, déclenchent à leur tour de tels changements et concrétisent ainsi peu à peu la reconfiguration des entités. Nous avons également montré qu'une fois mise en place, l'entité a besoin de savoirs de gouvernement pour maintenir sa légitimité et éviter ainsi d'être à son tour remise en cause.

L'analyse de tels processus nous semble importante, surtout en cette période contemporaine marquée par la multiplication et l'intrication croissante des entités de coordination. De telles évolutions découlent de la reconfiguration des réseaux d'interdépendance, toujours plus étendus et complexes. Elles sont révélatrices des efforts déployés par certains acteurs pour contrer l'expansion des coordinations par ajustement au détriment des coordinations hiérarchiques ou délibératives qui, toutes deux, nécessitent l'existence d'entités de coordination.

**Correspondance:** *Girsef – Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation. Université catholique de Louvain, 1-14 Place Montesquieu B-1348 Louvain-la-Neuve – Belgique*  
Email: [bernard.delvaux@uclouvain.be](mailto:bernard.delvaux@uclouvain.be)

## References

- Cattonar, Branka, Dumay, Xavier, Mangez, Catherine, & Maroy, Christian (2010). *Evaluations externe dans l'enseignement primaire en Belgique francophone: Réceptions et usage d'outils de régulation basé sur les connaissances* (rapport de recherche). Consulté sur [http://www.knowandpol.eu/IMG/pdf/belgium\\_educ\\_rapport\\_o3\\_final\\_fr-2.pdf](http://www.knowandpol.eu/IMG/pdf/belgium_educ_rapport_o3_final_fr-2.pdf)
- Cattonar, Branka, Mangez, Eric, Delvaux, Bernard, Mangez, Catherine, & Maroy, Christian (2009). *Réception, usage et circulation au niveau national d'un instrument supranational de régulation basé sur la connaissance: Les enquêtes PISA. Le cas de la Communauté française de Belgique* (Rapport de recherche). Consulté sur <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o31.pisa.belgium.fr.pdf>
- Delvaux, Bernard (2008). On the role of knowledge in the course of public action. In Bernard Delvaux & Eric Mangez, *Towards a sociology of the knowledge-policy relation* (rapport de recherche) (pp. 3-97). Consulté sur [http://knowandpol.eu/IMG/pdf/literature\\_sythesis\\_final\\_version\\_english.pdf](http://knowandpol.eu/IMG/pdf/literature_sythesis_final_version_english.pdf)
- Delvaux, Bernard (2009). Qual é o papel do conhecimento na acção pública?. *Revista Educação & Sociedade*, 30(109), 959-985. doi: 10.1590/S0101-73302009000400003
- Delvaux, Bernard (2010). Quelle autonomie dans un système d'interdépendance et d'interrégulation? *La Revue Nouvelle*, 5-6, 49-60. Disponible sur [http://www.revuenouvelle.be/rvn\\_abstract.php?id\\_article=1898](http://www.revuenouvelle.be/rvn_abstract.php?id_article=1898)
- Delvaux, Bernard, Demeuse, Marc, Dupriez, Vincent, Fagnant, Annick, Guisset, Christophe, Lafontaine, Dominique, Marissal, Pierre, & 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). Consulté sur <http://www.uclouvain.be/43886.html>
- Delvaux, Bernard, Guisset, Christophe, & Marissal, Pierre (2008a). L'enseignement ancré dans des relations territorialisées: le projet des bassins scolaires, *Territoire(s) wallon(s)*, 2, 59-70. Consulté sur [http://cpdt.wallonie.be/old/Data/publications/territoire\(s\)wallon\(s\)/TW2/Livre TW2.pdf](http://cpdt.wallonie.be/old/Data/publications/territoire(s)wallon(s)/TW2/Livre TW2.pdf)
- Delvaux, Bernard, Mangez, Catherine, Mangez, Eric, & Maroy, Christian (2008b). *The social and cognitive mapping of policy: The education sector in Belgium* (rapport de recherche). Consulté sur <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o1.belgiumeducation.pdf>
- Elias, Norbert (1981). *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris: Pandora.
- Grootaers, Dominique (1998). Cent cinquante ans d'instruction publique, à la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle. In Dominique Grootaers (Dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (pp. 86-108). Bruxelles: CRISP.
- Lijphart, Arend (1979). Consociation and federation: Conceptual and empirical links. *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, 12(3), 499-515. Disponible sur <http://jstor.org/stable/3230173>
- Mabille, Xavier (2011). *Nouvelle histoire politique de la Belgique*. Bruxelles: CRISP.
- Mangez, Catherine (2010). Les évaluations externes des acquis des élèves: Description de dispositifs existants en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 80. Consulté sur [http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier\\_80\\_C.\\_Mangez\\_corr.pdf](http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_80_C._Mangez_corr.pdf)

- Mangez, Catherine, Maroy, Christian, Cattonar, Banka, Delvaux, Bernard, & Mangez, Eric (2009). *La construction des politiques de pilotage et d'évaluation en Communauté française de Belgique: une approche cognitive* (rapport de recherche). Consulté sur <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o21.belgiumeducation.fr.pdf>
- Mangez, Eric (2008). Knowledge economy, knowledge policy and knowledge regime. In Delvaux & Mangez, *Towards a sociology of the knowledge-policy relation* (rapport de recherche) (pp. 98-118). Consulté sur [http://knowandpol.eu/IMG/pdf/literature\\_sythesis\\_final\\_version\\_english.pdf](http://knowandpol.eu/IMG/pdf/literature_sythesis_final_version_english.pdf)
- Mangez, Eric (2009). De la nécessité de discrétion à l'État évaluateur. *La Revue Nouvelle*, 7-8, 32-37. Disponible sur [http://www.revenouvelle.be/rvn\\_abstract.php?id\\_article=1575](http://www.revenouvelle.be/rvn_abstract.php?id_article=1575)
- Mangez, Eric (2010). Global knowledge-based policy in fragmented societies: The case of curriculum reform in French-speaking Belgium. *European Journal of Education*, 45(1), 60-73. doi: 10.1111/j.1465-3435.2009.01415.x
- Nassaux, Jean-Paul (2011). Le nouveau mouvement bruxellois. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2103-2104. Disponible sur [http://www.crisp.be/librairie/product.php?id\\_product=1762](http://www.crisp.be/librairie/product.php?id_product=1762)
- OCDE (1991). *Examens des politiques nationales d'éducation: Les systèmes éducatifs en Belgique: Similitudes et divergences*. Bruxelles-Eupen: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (Departement Onderwijs), Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation, Verwaltung der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Abteinkung Unterricht.
- OCDE (1993). *Examens des politiques nationales d'éducation*. Paris: OCDE.
- Pfeffer, Jeffrey, & Salancik, Gerald R. (1978). *The external control of organizations: A resource dependence perspective*. New York: Harper & Row.
- Vanderstraeten, Raf (2002). Cultural values and social differentiation: the catholic pillar and its education system in Belgium and the Netherlands. *Compare*, 32(2), 133-148. doi: 10.1080/03057920220143147
- Wynants, Paul (1998). Ecole et clivages aux XIXe et XXe siècles. In Dominique Grootaers (Dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (pp. 13-85). Bruxelles: CRISP.0

