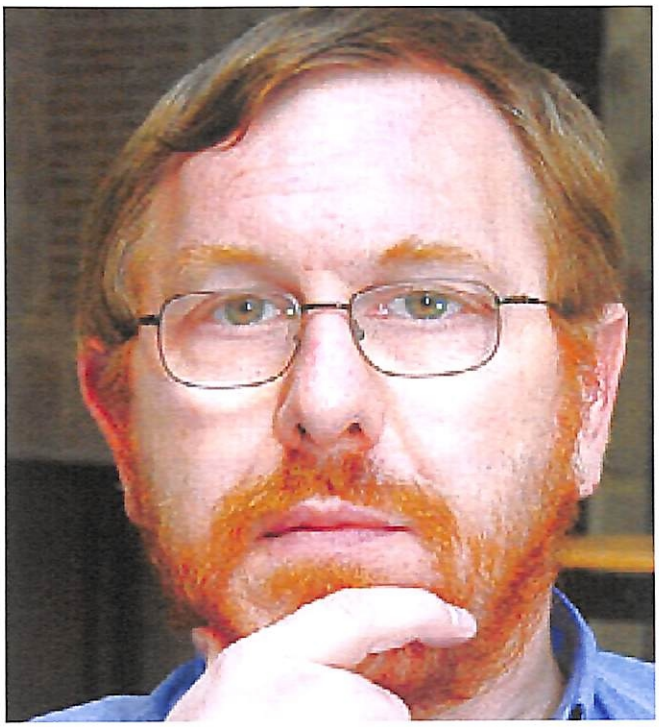
QUELLES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION À L'ECOLE DE DEMAIN ?

Marc DEMEUSE*
Professeur ordinaire et
Directeur de l'Institut d'Administration scolaire
de l'Université de Mons (Belgique)
Mail: marc.demeuse@umons.ac.be



INDÉPENDANCE OU NEUTRALITÉ

Ce n'est certainement pas au chercheur en éducation de décider ce que l'Ecole de demain sera. Cette question concerne la Société au sens large, pas seulement les professionnels de la politique. Le chercheur n'est pas plus légitime - mais pas moins - que tout autre citoyen lorsqu'il s'agit de décider vers où doit aller l'Ecole, par contre il peut certainement aider par ses travaux à éclairer les débats. Cela implique à la fois que ses travaux présentent toutes les qualités attendues de recherches scientifiques menées dans le domaine des sciences humaines et sociales et qu'il accorde toute l'importance nécessaire à la diffusion de ses résultats, aussi bien au sein de la communauté des chercheurs que vers la société civile et, en particulier, vers les différents acteurs de l'éducation. Cela demande naturellement à la fois un travail pédagogique et une certaine indépendance vis-à-vis des autorités et des groupes de pression.

Le terme "indépendance" me semble préférable à celui de neutralité. En effet, le choix même de ses sujets de recherche dit beaucoup sur le chercheur lui-même, ses convictions, ses valeurs. Le chercheur en éducation n'est pas un être froid et sans conviction, mais il doit néanmoins pouvoir prendre du recul, accepter de voir ses hypothèses réfutées. Cela ne l'empêche pourtant pas de poursuivre ses travaux dans une perspective qui lui est propre.

Cela est immédiatement perceptible. Pour parler de mon cas, ce qui me semble essentiel, c'est de garder mon indépendance, de pouvoir remettre en cause une politique particulière, non parce qu'elle ne me plaît pas, mais parce qu'après analyse, elle n'est, par exemple, pas cohérente avec les objectifs annoncés ou qu'elle n'atteint pas les résultats escomptés.

En dehors des recherches purement gratuites, sans implication immédiate (elles sont assez rares dans le domaine de l'éducation), chaque chercheur ou équipe de recherche est confronté à des commanditaires, le



plus souvent des autorités publiques. Ce sont souvent les trop grandes attentes de ces commanditaires qui constituent les menaces les plus lourdes, poussant le chercheur au-delà des limites qu'il pourrait se fixer. L'autre risque important pour le chercheur, c'est celui de devenir une sorte de conseiller du prince en substituant une vision technicienne à une vision politique qui ne s'assumerait plus vraiment. C'est parfois ce qu'on perçoit au niveau des travaux de la Commission européenne, par exemple, qui n'est en principe ni à gauche, ni à droite, et prétend appuyer ses positions sur des éléments de preuve (« evidence-based policy »[1]). Nous avons cependant montré (Demeuse & Baye, 2007a) que le choix des preuves et la qualification de celles-ci ne sont pas des entreprises aussi neutres qu'il pourrait y paraître à première vue, notamment en analysant, à la demande du Parlement européen (Demeuse, Baye & Doherty, 2007), l'une des communications de la Commission européenne à propos, précisément de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs (Commission des Communautés européennes, 2006).

Ce risque de confusion des genres est d'autant plus grand que la société dans laquelle le chercheur déploie son travail est peu démocratique. En principe, l'alternance politique et la pluralité des partis garantissent aussi la qualité de la recherche en éducation et, même lorsqu'il s'agit de recherches commanditées, elles ne peuvent pas être au service ou aux ordres d'un groupe particulier, détenteur du pouvoir. De ce point de vue, naturellement, la situation des chercheurs en éducation à travers le monde est assez inégale.

POURQUOI PARLER D'ÉQUITÉ EN ÉDUCATION ? [2]

La notion d'équité éducative est au cœur de mes travaux. La mise en œuvre d'une école à la fois plus juste et plus efficace guide ceux-ci (Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise & Matoul, 2005 ; Nicaise, Desmedt & Demeuse, 2009).

Si l'égalité formelle – c'est-à-dire l'égalité juridique ou l'égalité de traitement des égaux – peut être examinée de manière relativement simple en théorie, les situations de la vie réelle sont rarement simples : c'est notamment le cas lorsque la situation des individus ne peut pas être considérée comme

égale au départ. C'est, par exemple, ce qui justifie de redistribuer les richesses à travers l'impôt et les interventions sociales, comme celles en faveur de la santé des plus démunis ou l'école pour tous, alors que nous n'avons pas nécessairement mal acquis nos richesses. Il en va de même lorsque nous cédons, par exemple, notre place assise dans un autobus à une personne âgée ou infirme : en théorie, nous pourrions considérer que nous avons acquis justement le droit de nous asseoir en acquittant le prix d'un ticket, la compagnie des autobus ayant à prévoir assez de places pour tous. Dans les faits, les places assises étant généralement moins nombreuses que les passagers, des arbitrages sont nécessaires. Dans notre exemple, ces arbitrages s'effectuent en vertu de la courtoisie et du respect des aînés. Les choses deviennent beaucoup plus difficiles lorsque les arbitrages ne se réfèrent pas au vivre ensemble et à l'appréciation selon des règles communément admises des inégalités de départ.

Il en va ainsi lorsqu'il faut, par exemple, définir, au niveau d'un pays, des critères d'accès aux études supérieures si celles-ci ne peuvent être assurées à tous. D'autres situations invitent à poser le problème en termes d'équité, et non simplement, d'égalité de traitement. Par exemple, allons-nous nous préoccuper des élèves les moins favorisés en leur offrant une série d'avantages (des repas et des livres gratuits, des classes moins peuplées…) que les autres ne recevront pas ? Allons-nous offrir aux élèves handicapés des équipements particuliers et plus onéreux pour leur permettre de poursuive leur scolarité avec succès ? Toutes ces questions et encore bien d'autres ne relèvent pas de l'égalité de traitement, mais supposent de définir des principes de justice acceptables pour affecter des moyens nécessairement limités.

C'est lorsqu'on s'intéresse à ces principes que l'on parlera d'équité pour bien indiquer qu'il ne suffit pas de donner la même chose ou même simplement l'accès à un service identique à tous pour que la situation soit juste pour tous.

La définition du juste, et donc de ce qui est équitable, peut varier d'une époque ou d'un lieu à l'autre. À travers les différents épisodes historiques où se manifestent des revendications, l'égalité – au sens d'une aspiration à plus d'égalité – sert à la fois de régulateur et de moteur. Elle fixe l'objectif et fournit les raisons de la mobilisation, et constitue le ciment de la démocratie. Mais encore faut-il qu'une inégalité soit perçue comme « illégitime » ou « inique » pour qu'elle suscite revendications et actions. Meuret (2000) précise la notion d'iniquité : « On est ainsi conduit à penser que pour qu'une inégalité soit illégitime, il faut pouvoir imaginer qu'elle puisse être supprimée par une action collective. Il faut donc imaginer que l'on puisse persuader une majorité que cette inégalité n'est ni nécessaire, ni juste, ou, plus précisément : qu'elle est assez injuste pour qu'il vaille la peine de la supprimer ».

UNE ÉVOLUTION DES DEMANDES FACE AUX CHERCHEURS

Quel que soit le domaine de recherche en sciences humaines et sociales, l'articulation entre les commanditaires et les chercheurs, n'a rien d'évident. Comme nous l'avons montré, en Belgique francophone, les demandes exprimées par les commanditaires ont évolué pour, à présent, solliciter plus explicitement une aide à la décision. Autrement dit, les demandes en matière de recherche sont passées d'un questionnement descriptif (comment ça marche et pourquoi ?), à un questionnement régulateur (comment faire pour que ça marche ?) pour, aujourd'hui, s'intéresser de plus en plus à des démarches prospectives (comment faire autrement pour que ça marche mieux ?) (Aubert-Lotarski, Demeuse, Derobertmasure & Friant, 2007).

La suite de cet article tente de mettre en perspective cette évolution à travers ma propre expérience durant une vingtaine d'années, aussi bien en Belgique qu'à l'étranger.

Ainsi, au début des années 1990, c'est principalement l'approche descriptive qui est privilégiée, comme par exemple, dans le cas d'une demande d'évaluation de la qualité de l'enseignement en sciences au début du secondaire en Communauté française de Belgique. Il s'agit principalement d'analyser des données à l'issue d'enquêtes auprès d'échantillons d'élèves et d'enseignants, sans que celles-ci ne produisent un

véritable impact sur le système, ni même sur la manière dont il était pensé. D'autres études sont menées, à la même époque et par les mêmes équipes, dans d'autres domaines que celui de l'enseignement des sciences. La lecture (dans la langue d'enseignement) et les mathématiques font ainsi l'objet d'enquêtes. Elles s'inscrivent bien dans la perspective des travaux du type de ceux qui sont menés par l'Association internationale pour l'Evaluation du Rendement scolaire (IEA[3]) à l'échelle internationale depuis 1958 (Tiana Ferrer, 2001).

C'est peut-être avec l'enquête IEA Reading Litteracy[4], en 1991, qu'un premier changement s'opère. Face aux résultats peu satisfaisants et surtout à leur publication dans la presse, on assiste à une première réaction du politique qui... limite les subsides de recherche dans le domaine de l'évaluation pour les équipes de l'université qui a participé à cette étude. Ce sera l'une des rares situations de ce genre[5]. Si cet incident est fâcheux, il a le mérite de mettre en lumière la prise en compte des travaux des chercheurs par le politique.

C'est l'arrivée du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA[6]) de l'Organisation de Coopération et de développement économiques (OCDE), au début des années 2000, qui montrera tout l'intérêt des politiques pour les évaluations nationales et internationales (Lafontaine et Blondin, 2004). Pendant le même temps, à partir de 1994, l'administration de l'enseignement, avec l'aide des équipes de recherche impliquées dans les évaluations internationales, développe les évaluations externes non certificatives, puis un cadre juridique s'élabore progressivement pour permettre la mise en place d'évaluations externes certificatives, d'abord à la fin de l'enseignement primaire, puis cette année seulement, à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire. Cela constitue naturellement un changement important dans un pays où il n'existe pas d'évaluation commune et externe en fin d'enseignement secondaire et cela depuis son indépendance en 1830...[7]

A côté de la mise en place des évaluations externes, un système d'indicateurs est aussi construit. C'est, une fois encore, une équipe interuniversitaire de chercheurs (Delvaux et alii, 2004) qui prépare le cadre qui servira à développer les actuels indicateurs dans la forme qu'ils connaissent depuis 2006[8]. Ces indicateurs, produits annuellement, permettent une observation fine du système éducatif et de son évolution.

La forte implication des chercheurs dans le développement du système éducatif est très certainement liée, encore aujourd'hui, à la grande faiblesse historique de l'administration de l'éducation durant les 150 premières années de l'Etat belge : l'enseignement est alors une affaire essentiellement privée et matière de choix personnel. L'enseignement catholique y est, par exemple, majoritaire face à l'enseignement public, sans cesse remis en question. Il ne s'agit pas de disposer d'une administration qui pense le système, mais d'une administration qui liquide des subventions. Durant les premières années du jeune état indépendant, il n'y a tout simplement pas de ministère spécifique de l'instruction ou de l'éducation. La situation est donc bien différente de celle de la France qui se construit comme Etat moderne en s'appuyant sur l'Ecole publique.

APRÈS L'OBSERVATION, L'ACTION...

A la fin des années 1990, est mise en place, en Belgique francophone, une nouvelle politique d'éducation prioritaire baptisée « discriminations positives » (Friant, Demeuse, Nicaise & Aubert-Lotarski, 2008). Les chercheurs de plusieurs universités sont sollicités pour apporter leur soutien technique sur la base de connaissances scientifiques (encore rares) pour mettre en place de manière pratique ce qui a été décidé au niveau politique. J'y consacre ma thèse de doctorat (Demeuse, 2002) et coordonne les actualisations successives de l'indice socio-économique de référence permettant encore aujourd'hui la répartition des moyens entre établissements scolaires (Demeuse & Monseur, 1999). La loi prévoit d'ailleurs que c'est une équipe interuniversitaire qui doit proposer au Gouvernement un mode de calcul de cet indice et non l'administration.

En 2007, le Gouvernement sollicite à nouveau une équipe interuniversitaire pour réfléchir à une nouvelle formule de financement des écoles qui accueillent des proportions particulièrement importantes d'élèves socialement moins favorisés. Ce nouveau mécanisme est appelé « encadrement différencié ». Il fait l'objet d'un travail de prospective donnant lieu à un rapport remis au ministre et non publié (Demeuse, Derobertmasure, Friant, Herremans, Monseur, Uyttendaele &Verdale, 2007), mais aussi à des publications scientifiques (Demeuse, Derobertamsure & Friant, 2010).

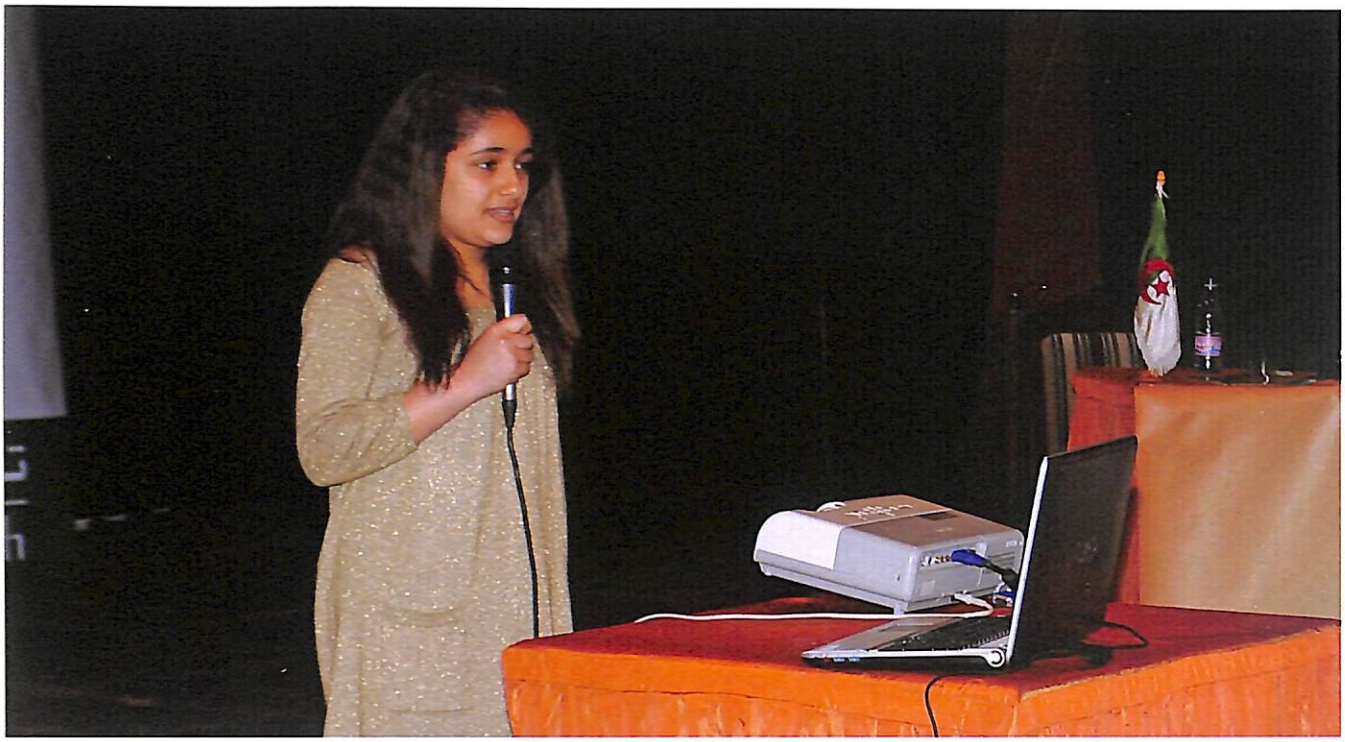
Le rapport conduit le Gouvernement à adopter le système actuel de financement compensatoire pour l'enseignement obligatoire. Cet exemple met sans doute bien en évidence les liens qui peuvent exister entre la recherche en éducation, même lorsqu'elle est à visée prospective, et son application dans le domaine des politiques éducatives. Il s'agit ici d'une situation qui est relativement heureuse pour toutes les parties : les chercheurs peuvent consacrer leurs recherches à un domaine qui conduit à des applications concrètes, tout en ayant accès à des données uniquement disponibles au sein du système éducatif, à des fins administratives. Ils peuvent aussi publier des résultats au sein de la communauté des chercheurs. Ils sont amenés à exposer leurs résultats et parfois même à critiquer la manière dont les politiques les mettent en œuvre (Demeuse, 2010). De son côté, le Gouvernement dispose d'informations et d'outils lui permettant de mettre en œuvre une politique dans laquelle il souhaitait s'engager. Cette implication des chercheurs leur permet également de participer à des projets européens plus vastes, dans le cas présent, dans le domaine des politiques d'éducation prioritaire et de poursuivre leur travail de publication au sein de leur communauté au niveau international (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008, 2011 et 2012).

Ces projets internationaux permettent aussi de développer des compétences « réflexives » par rapport aux travaux que les chercheurs mènent, notamment en interrogeant de façon beaucoup plus large (en analysant les pratiques dans d'autres systèmes éducatifs) la manière d'évaluer des politiques qu'ils ont eux-mêmes contribué à développer (Demeuse & Friant, 2012).

Malheureusement, tous les travaux de recherche n'aboutissent pas nécessairement à une mise en pratique rapide des conclusions des rapports transmis au Gouvernement. En 2005, un « Contrat pour l'Ecole » voit le jour sous la plume du Gouvernement. Il prévoit explicitement de commander une étude de faisabilité relative à création de bassins scolaires, soit une organisation territoriale de l'enseignement obligatoire destinée à favoriser les coopérations entre établissements scolaires. Le rapport consacré à ces bassins scolaires (Delvaux et alii, 2005) remis à la ministre en charge de l'enseignement ne conduit que très difficilement à quelques timides applications, sans doute parce qu'une telle organisation, destinée à favoriser les coopérations plutôt que la compétition entre établissements scolaires, se heurte à une structure en réseaux d'enseignement verticaux, dans un système très libéral et hautement compétitif. Si donc la demande provient bien du Gouvernement, sur la base d'une volonté politique énoncée clairement et si des chercheurs se sont très largement investis dans l'entreprise, le travail de recherche n'a pas suffi à convaincre face aux habitudes et aux intérêts des pouvoirs organisateurs[9] en jeux...

D'autres travaux, consistant à soutenir un réseau d'enseignement particulier sont aussi menés depuis 2009. Ils s'intéressent à la fois au pilotage du système à travers la mise au point d'outils d'aide à la décision et à l'amélioration des programmes d'enseignement en sciences. Ces recherches, impliquant un travail « rapproché » avec le système d'enseignement et ses structures, constituent une voie privilégiée permettant aux chercheurs de disposer d'informations et de tester directement leurs hypothèses en vraie grandeur, ce que ne permettrait naturellement pas une recherche exclusivement fondamentale.

Ces travaux sont facilités par l'implication des chercheurs dans la gestion même du système, par exemple à travers leur participation à la Commission de Pilotage du Système éducatif ou à la mise en place de la formation continue des enseignants. Il n'en reste pas moins vrai que les progrès sont parfois très lents à mettre en place dans un système où les différents acteurs bénéficient d'une très large autonomie, garantie par la Constitution de 1831.



PRENONS UN PEU DE HAUTEUR...

Au niveau européen, la qualité devient aussi une préoccupation et naissent en 2000 les premiers « Indicateurs européens de la qualité »[10]. Nombreux indicateurs n'en sont pas vraiment, mais il est essentiel alors d'indiquer l'importance de certains domaines pour lesquels aucune donnée n'est encore disponible, notamment dans le domaine de l'apprentissage des langues ou, plus largement, de l'apprentissage tout au long de la vie.

Si les indicateurs européens de la qualité étaient nés des préoccupations de la Commission européenne, c'est à l'initiative de chercheurs que les Indicateurs européens d'équité (1998-2006) ont vu le jour (Hutmacher, Cochrane & Bottani, 2001). Cette initiative s'est d'abord formée au sein d'un groupe ad hoc de l'OCDE, a ensuite pu être « vendue » à la Commission européenne et financée par le programme Socrates pour permettre la production des premiers indicateurs européens d'équité (European Group for Research on Equity in Educational Systems, 2005)[11]. Ensuite, ces indicateurs ont donné lieu à d'autres études relatives à des aspects plus spécifiques, comme la ségrégation sociale et académique entre établissements scolaires au sein des différents Etats-membres de l'Union européenne (Demeuse & Baye, 2007b et 2008).

A côté de la production d'indicateurs, il faut aussi réfléchir à leur utilisation. C'est, par exemple, ce qui a été demandé, en France, par le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole en 2005. Un document intitulé « Lecture des indicateurs internationaux en France » (HCEE) m'a permis, avec Jean-Richard Cytermann, un inspecteur général français, de présenter une synthèse des indicateurs disponibles et de leurs (més)usages (Cytermann & Demeuse, 2005), revenant en quelque sorte une nouvelle fois sur ce que nous avions nous-mêmes contribué à produire pour l'analyser et le critiquer.

Le travail des chercheurs en éducation contribue donc sans aucun doute à la fois à l'amélioration des connaissances à propos des systèmes éducatifs et au fonctionnement de celui-ci, même si en cette matière les évolutions peuvent parfois être très lentes. Analyser les raisons qui conduisent à certains blocages constitue aussi un objet d'étude pour les chercheurs. Ceux-ci ne sont par ailleurs pas tous aussi prompts à s'engager dans une collaboration avec les autorités, considérant qu'ils peuvent y perdre leur autonomie.

Cette question est naturellement un sujet important. Les chercheurs doivent pouvoir débattre de ce type de préoccupations entre eux. Il est donc nécessaire de disposer de lieux de rencontre, comme par exemple d'une association professionnelle, même si la taille du territoire belge facilite très largement une bonne connaissance réciproque des équipes de recherche, au-delà des éventuels clivages institutionnels ou liés à une appartenance disciplinaire différente.

Pour conclure, je suis assez tenté de reprendre cette citation de Derouet (2000, p. 8) qui me semble bien placer les termes de la réflexion par rapport à la place du chercheur en éducation : « Ce n'est que très récemment que les sciences humaines et sociales sont sorties de l'alternative simpliste entre une visée utilitaire qui les met au service des puissants et le superbe isolement d'une science critique qui a les mains propres mais qui n'a pas de mains »... Il est donc essentiel pour le chercheur de bien mesurer l'importance de son implication dans les développements du système éducatif en s'y impliquant largement, tout en gardant un regard critique sur la manière dont il peut éventuellement être instrumentalisé.

* Psychologue et statisticien, **Marc Demeuse** est professeur ordinaire à l'Université de Mons (Belgique), en Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Il y dirige l'Institut d'administration scolaire et est impliqué dans plusieurs projets et réseaux de chercheurs au niveau européen. Il a participé, comme expert, à la production des premiers indicateurs européens de la qualité de l'éducation scolaire (2000) et a piloté la réalisation d'un ensemble d'indicateurs d'équité des systèmes éducatifs en Europe. Il consacre une partie de ses recherches aux politiques ciblées (ZEP, discriminations positives ...), notamment dans une perspective comparative. Il participe, comme expert, à différentes commissions et organes de pilotage du système éducatif belge francophone (Commission de pilotage, Institut de formation en cours de carrière des enseignants).

Notes

1 *Comme le précisent Laurent et ses collègues (2009, p. 859), « en français, plusieurs traductions insatisfaisantes de cette expression coexistent, avec des connotations différentes : politique fondée sur les preuves ou politique fondée sur des données probantes, ou politique fondée sur les niveaux de preuves, ou encore sur des évidences factuelles. »*

2 *Pour en savoir plus, voir par exemple, Demeuse, M., Baye, A. (2005). Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région" (pp. 150-170).*

3 *http://www.iea.nl/*

4 *http://www.iea.nl/reading_literacy_study.html*

5 *A ma connaissance, une seule autre réaction de ce genre, se limitant à la menace de réduire les crédits de recherche sans mise en pratique, a existé en Belgique francophone à la suite d'une mise en cause de la méthode de consultation des enseignants du premier degré de l'enseignement secondaire proposée par le ministre de l'enseignement secondaire de l'époque par une cinquantaine de chercheurs de toutes les universités francophones (Devaux et alli, 2000).*

6 *http://www.oecd.org/pisa/pisaenfranais.htm*

7 *Pour une présentation des évaluations externes en Belgique francophone: http://www.enseignement.be/index.php?page=24755&navi=335*

8 *http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264*

9 *Les pouvoirs organisateurs sont les entités juridiques qui organisent concrètement le service d'enseignement. En Belgique, à côté des Communautés (les trois instances publiques qui sont en charge de l'enseignement et de son financement), il existe des pouvoirs organisateurs publics (comme les communes ou les provinces), mais aussi des pouvoirs organisateurs privés mais subventionnés, comme ceux qui organisent les écoles catholiques, par exemple).*

10 *http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_fr.pdf*

11 *En français : Baye, A., Benadusi, L., Bottani, N., Bove, G., Demeuse, M., Garcia de Cortazar, M., Giancola, O., Gorard, S., Hutmacher, W., Matoul, A., Meuret, D., Morlaix, S., Nicaise, J., Ricotta, G., Smith, E., Straeten, M.H., Tiana-Ferrer, A., Vandenberghe, V. (2005). L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs. Liège: Service de Pédagogie expérimentale et théorique de l'Université de Liège (152 pages). Disponible en ligne : http://www.aspe.ulg.ac.be/schoolequity/docpdf/2005FRANCAIS.pdf*

BIBLIOGRAPHIE

- Aubert-Lotarski, A., Demeuse, M., Derobertmasure, A., & Friant, N. (2007). Conseiller le politique: des évaluations commanditées à la prospective en éducation, Les Dossiers des Sciences de l'Education, 18, 121-130.

- Demeuse, M., Derobertmasure, A., & Friant, N. (2007). Conseiller le politique: des évaluations commanditées à la prospective en éducation, Les Dossiers des Sciences de l'Education, 18, 121-130.

- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2006). Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation (COM(2006)481 final), Bruxelles : CCE. (disponible en ligne : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_fr.pdf).

- Cytermann, J.R., Demeuse, M. (2005). La lecture des indicateurs internationaux en France. Paris: Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole (n° 18, mai 2005). (disponible en ligne : http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000527/0000.pdf)

- Delvaux B. et alii. (2000), La réforme de la réforme du premier degré : une consultation contestable, La Revue Nouvelle, 9, 11-17.

- Delvaux, B., (coord.), Baye, A., Beckers, J., Chasse, S., Cortese, V., De Ketele, J.M., Delooz, P., Desmarez, P., Dumay, X. , Dupont, P., Dupriez, V., Giraldo, S., Jaspar, S., Lafontaine, D., Letor, C., Lison, C., Maroy, C., Nicaise, J., & Veinstein, M. (2004), Définition d'un système d'indicateurs pour l'enseignement fondamental et secondaire en Communauté française. Bruxelles : Rapport final de recherche en réponse à l'appel d'offre du Gouvernement de la Communauté française intitulé « Concevoir, en équipe inter-universitaire et multidisciplinaire, l'architecture générale d'un système cohérent d'indicateurs prenant en compte les diverses dimensions du système éducatif de la Communauté française : définir les indicateurs et déterminer les données et les méthodes à partir desquelles chaque indicateur peut être calculé », non publié.

- Delvaux, B., Demeuse, M., Dupriez, V., Fagnant, A., Guisset, C., Lafontaine, D., Marissal, P., Maroy, C. (juillet 2005). Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires. Bruxelles : Rapport à la Communauté française de l'étude intitulée « Définition, cartographie, rôles et modes de régulation des bassins scolaires ».

- Demeuse, M. (2002). Analyse critique des fondements de l'attribution des moyens destinés à la politique de discrimination positive en matière d'enseignement en Communauté française de Belgique (553 pages). Université de Liège, thèse de doctorat en sciences psychologiques, non publiée (disponible en ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/90/96/PDF/These_complete.pdf).

- Demeuse, M. (2010). L'école peut-elle être juste et efficace? Politique, Hors-série n°15, 6-18.

- Demeuse, M., & Baye, A. (2007a). La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens. Éducation et sociétés, vol. 2, n° 20, 105–119. (disponible en ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE020-9.pdf).

- Demeuse, M., Baye, A. (2007b). Measuring and Comparing the Equity of Education Systems in Europe. In N.C. Soguel & P. Jaccard (eds), Governance and Performance of Education Systems. Dordrecht (NL): Springer. (pp. 85-106).

- Demeuse, M., Baye, A. (2008). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens. Revue française de pédagogie, 165, octobre-novembre-décembre, 91-103.

- 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.

- 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., Baye, A., & Doherty, R. (2007). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Note to European Parliament's Committee on Culture and Education. (disponible en ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/38/40/PDF/parlement_note_vf.pdf).

- Demeuse, M., Derobertmasure, A., & Friant, N. (2010). Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium: prospectives 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., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.Y. (dir.) (2008), Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvres, débats, Lyon, INRP.

- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.-Y. (dir.) (2011). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol 2 : questions sur le devenir et les possibles en matière d'égalité scolaire, Lyon : Editions de l'ENS de Lyon.

- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., & Rochex, J.Y. (eds) (2012). Educational Policies and Inequalities in Europe. UK : Palgrave MacMillan.

- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.H., Nicaise, J., & Matoul, A. (éds). (2005). Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région".

- Demeuse, M., Derobertmasure, A., Friant, N., Herremans, T., Monseur, C., Uyttendaele, S., Verdale, N. (2007). Etude exploratoire sur la mise en œuvre de nouvelles mesures visant à lutter contre les phénomènes de ségrégation scolaire et d'inéquité au sein du système éducatif de la Communauté française de Belgique. Rapport réalisé à la demande du Gouvernement de la Communauté française de Belgique.

- Derouet, J.L., (2000). Une science de l'administration scolaire est-elle possible ? Revue Française de Pédagogie, 130, 5-14.

European Group for Research on Equity in Educational Systems (2005). Equity in European Educational Systems: a set of indicators, European Educational Research Journal, Volume 4 Number 2, 1-151.

- Friant, N., Demeuse, M., Nicaise, I, & Aubert-Lotarski, A. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Belgique : deux modes de régulation des effets d'une logique de marché. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J.Y. Rochex (dir.), Évolution des politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvres, débats, Lyon, INRP (pp. 87-132).

- Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (2001). In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies. Doordrecht: Kluwer.

- Lafontaine, D., & Blondin, C. (2004). Regards sur les résultats des élèves en Communauté française. Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement ».

- Laurent, C., Baudry, J., Berriet-Solliec, M., Kirsch, M., Perraud, D., Tinel, B., Trouvé, A., Allsopp, N., Bonnafous, P., Burel, F., Carneiro, M.J., Giraud, C., Labarthe, P., Matose, F., & Ricroch, A. (2009). Pourquoi s'intéresser à la notion d' « evidence-based policy » ?, Revue Tiers Monde, 4, 200, 853-873. (disponible en ligne : http://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2009-4-page-853.htm)

- Meuret, D. (2000). L'équité en éducation selon les théories de la justice. In A. Alcouffe, B. Fourcade, J.M. Plassard & G. Tahar. Efficacité versus équité en économie sociale. Tome I. XXèmes Journées de l'Association d'Economie Sociale. Paris : L'Harmattan, 237-247.

- Nicaise, I., Desmedt, E., & Demeuse, M. (éds) (2009). Une école réellement juste pour tous ! Seize pistes de réforme et d'action. Waterloo : Plantyn.

- Tiana Ferrer, A. (2001). Le monde comme un laboratoire éducatif. Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales, (3), 47-57.