



HAL
open science

De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative

Nathalie Mons

► **To cite this version:**

Nathalie Mons. De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative. Education. Université de Bourgogne, 2004. Français. NNT: . halshs-00005206

HAL Id: halshs-00005206

<https://theses.hal.science/halshs-00005206>

Submitted on 3 Nov 2005

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De l'école unifiée aux écoles plurielles :
évaluation internationale
des politiques de différenciation et de
diversification de l'offre éducative

Doctorat en Sciences de l'Education
Sous la direction de Marie Duru-Bellat

Nathalie Mons
Université de Bourgogne
2004

TOME I.

A François, Paul, Jeanne et Claire sans lesquels cette aventure n'aurait jamais commencé

Je remercie, tout particulièrement, Marie Duru-Bellat pour la pertinence de ses remarques, sa disponibilité toujours efficace, ses capacités de motivation, sa faculté à guider sans imposer... Marie, tu as été la chance de cette thèse.

Je remercie également Agnès van Zanten et Marcel Crahay d'avoir accepté d'être rapporteurs ainsi que Denis Meuret et Eric Verdier pour leur lecture de cette analyse. A tous, merci par avance pour votre temps précieux.

Je remercie aussi Sylvie Gerveau, en charge de la documentation de l'IREDU, sans laquelle cette vaste enquête sur les politiques éducatives n'aurait pas été possible. Sa gentillesse, son efficacité et sa disponibilité m'ont été une aide indispensable.

Je remercie aussi Bruno Suchaut pour ses remarques.

Je remercie également Thameur, Martin et Renaud qui tous, à leur manière, m'ont aidée dans cette tâche. Merci aussi à Faycal, trop vite reparti au Maroc, pour le temps passé devant la photocopieuse. Merci à la Pim pour son soutien indéfectible (comme toujours !) et à Doris pour sa patience et sa constance.

Enfin et surtout, merci, François, pour ta disponibilité et ton amour.

Introduction : vers un nouveau paradigme scolaire ?

Les jours de *l'école moderne*, née au XIXe siècle des mutations politiques des Etats-nations, seraient comptés. Cowen (1996, p. 159) s'interroge sur cette disparition programmée : « Va-t-elle être rapide ? Est-ce que le mouvement de réformes entamé va se généraliser à tous les pays ? Tout ceci n'est pas clair. Une chose est sûre, cependant, il est aujourd'hui possible d'identifier qu'un certain nombre de pays, dotés d'une influence internationale importante, ont entamé la création de systèmes éducatifs néo-modernes¹. Malgré les variations locales importantes, les politiques récentes dessinent un nouveau modèle de système éducatif. » Pour le chercheur anglais, les institutions scolaires connaissent depuis deux décennies des réformes importantes, avec des chocs transitoires forts, dans certains pays, et des avancées plus timides dans d'autres. La fin du XXe siècle aurait été marquée par le début d'une zone de turbulence redéfinissant les frontières et la conception de l'Etat-enseignant, qui depuis plus d'un siècle s'était imposé comme le modèle dominant.

Si d'autres auteurs ont pointé du doigt ce qu'ils considèrent également comme une mutation radicale et internationale de l'école moderne (Broadfoot, 2000 ; Jarvis, 2000 ; Carnoy et Rhoten, 2002...), il semble heuristique de suivre plus particulièrement la démarche de Cowen (1996), qui retrace, à travers un parcours historique jalonné, l'évolution de la fonction éducative. En remontant ainsi aux sources, nous comprendrons mieux les spécificités de l'école moderne que nous connaissons aujourd'hui et les caractéristiques de celle qui pourrait la remplacer.

Pour le chercheur anglais donc, trois paradigmes de système de scolarisation se seraient succédés dans le temps, en relation avec l'évolution socio-culturelle des sociétés dans lesquelles ils se développent² (Cowen, 1996).

Dans l'ordre chronologique, les sociétés et les systèmes éducatifs se sont, tout d'abord, inscrits dans le *paradigme socio-culturel pré-moderne* particulièrement préoccupé par l'administration d'un empire politique dont il fallait sauvegarder la stabilité en s'appuyant sur la perpétuation d'un ordre moral. Le système de scolarisation ne visait alors pas l'éducation de la masse mais seulement la constitution d'une élite instruite, polyvalente et chargée du maintien de l'ordre établi. Pour mieux opposer ce modèle à celui qui lui succédera, Cowen souligne (1996, p.156) que ces écoles pré-modernes « ne suivaient pas des organisations nationales, elles n'étaient pas destinées à éduquer la masse et elles mettaient l'accent sur le maintien de l'ordre moral par une élite sélectionnée et éduquée. Elles s'étaient développées au sein d'Etats qui n'avaient pas encore reconnu ou accepté qu'une partie de leurs ressources soient dévolues à la création de *systèmes* de scolarisation couvrant leur territoire administratif. »

¹ Nous traduisons ainsi les adjectifs *de late modern* utilisés par Cowen (1996).

² Si les trois modèles présentent des traits marqués très distincts, de façon pragmatique les différentes sociétés incorporent dans leurs systèmes éducatifs des éléments disparates de ces modèles. Les pays ne passent que très rarement, en bloc, d'un paradigme à l'autre, les transitions sont difficiles et ancrées dans les histoires nationales.

A l'opposé, le *paradigme socio-culturel moderne*, qui marquera l'avènement au XIXe siècle³ des organisations scolaires modernes dans les pays développés, est caractérisé par des valeurs en rupture avec l'ordre féodal ancien : le progrès scientifique, la rationalité et l'éducation de tous les citoyens.

Sous l'égide des tout jeunes Etats-nations, désormais en charge de la fonction éducative, les premiers *systèmes* scolaires vont se développer. Ils auront pour mission d'unifier les nouvelles nations de citoyens autour de cultures communes. L'Etat, à qui revient désormais la mission d'instruire tous les citoyens, va exercer cette nouvelle fonction, soit à travers la création et la gestion directe des structures scolaires, soit par leur financement dans les pays qui ont toléré le maintien des anciennes institutions éducatives privées. Quelles que soient les formes qu'emprunte le modèle scolaire moderne, il est caractérisé invariablement par le rôle prépondérant de l'Etat et une tendance à l'unification des contenus et des structures scolaires, intégrés dans un système institutionnel qui couvre l'ensemble du territoire national.

D'après Cowen (1996), ce sont ces caractéristiques fondamentales qui seraient en train d'être remises en cause par la déferlante actuelle des réformes éducatives. Ces nouvelles politiques, qui s'opposent pour la plupart à la toute-puissance de l'Etat-enseignant, seraient en train d'orienter les systèmes scolaires vers un nouveau paradigme. Il est vrai que, depuis deux décennies, les réformes se sont multipliées dans les pays développés et émergents autour de quelques thèmes de prédilection : la décentralisation, le libre choix de l'école et, plus récemment, le renouveau des contenus et des structures différenciées.

Ces nouvelles politiques d'éducation se sont rarement développées de façon isolée. Un pays qui décentralise son système éducatif tend, également, à offrir le libre choix de l'école aux parents, à mettre en œuvre une politique de développement du privé pour élargir plus encore l'offre éducative et, depuis peu, à permettre aux établissements de pratiquer des parcours scolaires différenciés afin de mieux adapter les contenus et les exigences académiques aux profils des élèves. Si, suivant les contextes nationaux, les combinaisons de réformes et leurs calendriers peuvent différer, ces politiques ont rarement été adoptées séparément, à quelques exceptions près.

Ces réformes se développent généralement de concert parce qu'elles visent toutes, par des voies différentes, le même objectif : remettre en cause l'accaparement par l'Etat de la fonction éducative qui avait été un des traits saillants de la naissance de l'école moderne. Ce pouvoir, parfois monopoliste, et l'unification des contenus et des structures scolaires qui le symbolisait, sont contestés. A travers l'Etat, représentant d'une culture scolaire commune, c'est à l'unification historique des systèmes éducatifs que ces politiques s'attaquent.

Ainsi, la décentralisation conteste l'unité territoriale des systèmes éducatifs et porte en germe une différenciation géographique. Le libre choix de l'école, dans le public comme dans le privé, défie la toute-puissance des autorités publiques dans la gestion de l'école et les met

³ Plus précisément, Cowen (1996) situe symboliquement ce changement de paradigme à la toute fin du XVIIIe siècle, avec les Révolutions française et américaine et la régénération de la Prusse après sa défaite contre Napoléon. Nous mentionnons, pour notre part, le XIXe siècle qui correspond davantage à la création concrète, dans la majorité des pays, des structures scolaires modernes.

désormais en concurrence avec de nouveaux acteurs - les parents et les institutions privées -. Unifié, hier, autour d'un acteur unique - l'Etat -, le champ de l'éducation voit désormais se diversifier les intervenants auxquels est confiée une partie de la responsabilité éducative. Enfin, la généralisation des mesures de différenciation des contenus et des structures scolaires, durant la scolarité obligatoire, vise également à remettre en cause l'unité - pédagogique - qui caractérisait, depuis quelques décennies, l'école moderne devenue unique dans certains pays.

Faut-il pour autant voir, comme Cowen (1996), dans la conjonction de ces politiques d'éducation l'avènement d'un nouveau paradigme éducatif ?

On souscrirait volontiers à cette thèse si ces politiques de déstructuration de l'école moderne ne s'accompagnaient pas également du développement, dans de nombreux pays, de systèmes d'évaluations nationaux, créés et administrés par les Etats centraux. Alors que l'école moderne n'avait jusque là jamais réussi à imposer des structures totalement centralisées et étatiques dans tous les pays où elle s'était développée⁴, il semble qu'avec la généralisation des évaluations nationales, les acquisitions des élèves mais aussi les performances des enseignants et les résultats des établissements soient mis, désormais, sous haute surveillance étatique.

Il apparaît donc que, dans l'élan réformateur actuel, toutes les politiques ne visent pas à ébranler le pouvoir éducatif des Etats centraux. Plutôt qu'un nouveau paradigme, on peut se demander si, en fait, ces réformes ne dessinent pas plutôt un renouvellement du modèle de régulation des institutions et des parcours scolaires au sein de l'école moderne. Si tel est le cas, est-ce que l'Etat central, initiateur de ces mutations, fait le bon choix ? Autrement dit, est-ce qu'en remettant en cause l'unité territoriale par la décentralisation, l'unification pédagogique par le retour à des voies scolaires plus différenciées et la prépondérance étatique dans la gestion des écoles par les réformes de libre choix, les performances des systèmes éducatifs s'en trouvent améliorées ?

C'est à ces questions que s'attèle l'analyse présentée ici.

Dans cet ensemble réformateur complexe, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux trois politiques d'éducation qui visent explicitement la différenciation et la diversification de l'offre éducative. Parce qu'elles sont au coeur de la réforme actuelle et que l'on s'interroge sur leur nature et leur portée, nous nous attachons plus particulièrement à l'étude des réformes de décentralisation, aux mesures de différenciation de l'école unique et à la politique du libre choix de l'école. Les politiques d'évaluation, qui constituent le quatrième volet du mouvement réformateur actuel mais ne s'inscrivent pas dans cette logique de déstructuration des éducations nationales - au contraire -, ne seront analysées qu'au détour de l'étude sur la répartition des pouvoirs.

L'enseignement obligatoire sera au cœur de cette analyse, puisque c'est aujourd'hui le segment scolaire le plus unifié, concrètement et symboliquement. Les pays développés et, plus accessoirement certains Etats émergents, constitueront notre terrain d'étude.

⁴ Le cas de l'Angleterre, qui connaît une cohabitation des réseaux public et privé, est à ce titre édifiant.

Si l'objet principal de cette recherche est une évaluation des effets des politiques décrites précédemment, ce travail ne peut faire l'économie d'une analyse descriptive fine des réformes adoptées. Parce qu'il faut les définir, connaître les limites de leur réalité et comprendre leur logique individuelle et leur cohérence d'ensemble, ce travail embrasse vingt ans de réformes éducatives sur les thèmes mis sous observation.

Ainsi, nous nous interrogerons sur le cadre institutionnel de ces réformes. Quels sont les dispositifs mis en œuvre ? Varient-ils suivant les contextes nationaux ? Est-ce que certaines caractéristiques des pays expliquent les choix de politiques éducatives ?

Au-delà des constructions juridiques, nous questionnerons également la réalité de ces politiques en les confrontant avec leur rhétorique. Est-ce que la décentralisation a vraiment libéré des pouvoirs politiques locaux forts, capables de prendre les rênes de bassins éducatifs régionaux ? Est-ce que les familles ne sont emparées des nouvelles opportunités éducatives qui leur étaient concédées ? Est-ce que le privé s'est développé et a acquis une nouvelle indépendance suite aux politiques de libre choix ?

Plus globalement, on questionnera la portée de ces politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative : peuvent-elles durablement ébranler le paradigme de l'école moderne, parce qu'elle remettent en cause une de ses caractéristiques essentielles - l'unité - ? Est-ce que ces refus de l'unification pédagogique, de l'homogénéité territoriale et du monopole étatique peuvent définitivement condamner le modèle qui existe depuis près d'un siècle ?

Pour répondre à ces questions, nous observerons les réformes mises en œuvre et l'accueil qu'elles ont rencontré dans les pays de l'OCDE et dans certains pays émergents. Tout autant qu'aux cadres institutionnels, nous nous intéresserons à l'usage qu'en ont fait les acteurs qui participent désormais, avec davantage de pouvoirs et d'autonomie, à la fonction éducative (parents, autorités locales, établissements scolaires...). Cette analyse nous permettra de mieux comprendre les concepts mis en jeu derrière ces réformes, la variété de leurs déclinaisons, la multiplicité des dispositifs auxquels ils peuvent conduire et les accueils divers que les acteurs ont pu leur réserver. Cette étude devrait, également, apporter quelque lumière à la question de l'émergence d'un nouveau paradigme scolaire.

Au-delà de la description analytique de ces politiques, nous nous interrogerons également - c'est le cœur de notre travail - sur leurs effets sur les performances des systèmes éducatifs. Est-ce que la décentralisation permet de faire progresser le niveau général parce qu'elle autorise une meilleure adaptation des enseignements et des structures aux contingences locales ? Peut-elle concourir à aggraver les inégalités qui affectent déjà l'institution scolaire ? La remise en cause de l'école unique est-elle désormais une fatalité ? La *common school* doit-elle être décriée parce qu'elle n'a pas tenu ses promesses de démocratisation ou demeure-t-elle, malgré ses insuffisances, le modèle le moins inégalitaire ? Est-ce que, quand les familles peuvent choisir leur établissement scolaire, les écoles sont plus efficaces ?...

Pour apporter un éclairage sur ces questions, dans le cadre d'une analyse économétrique internationale, nous mettrons en relation, d'un côté, les performances des systèmes éducatifs, appréhendées à travers le « Programme de suivi des acquis des élèves », développé par l'OCDE et, de l'autre, les caractéristiques institutionnelles d'une trentaine de pays qui révèlent des positions divergentes sur les sujets étudiés.

Cette étude est présentée en deux parties.

Dans un premier temps, après avoir explicité notre sujet et les concepts qu'il mobilise, nous décrirons le cadre méthodologique dans lequel nous nous plaçons ainsi que les outils de notre recherche.

Dans un second temps, une fois que nous aurons décrit les politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative, engagées depuis deux décennies dans les pays couverts par PISA, nous étudierons leurs effets sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

Parce que notre analyse est multiple, pour ne pas perdre le lecteur, chacune des trois politiques sera étudiée en un *continuum* : depuis la description des réformes jusqu'à l'analyse de leurs conséquences, en passant par l'explicitation des théories qui les sous-tendent et les enseignements déjà apportés par les recherches empiriques antérieures.

Enfin, puisque ces réformes sont souvent menées de concert, nous nous intéressons également aux effets de leur action conjointe.

PARTIE I. PRESENTATION GENERALE ET CONTEXTE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

Une fois définis les contours de notre sujet, nous présenterons la méthode de recherche utilisée dans cette étude.

SECTION 1 : PRESENTATION GENERALE DU SUJET ET DES CONCEPTS MOBILISES

Après avoir défini les frontières et les objectifs du travail présenté ici, nous détaillerons les concepts d'équité et d'efficacité utilisés dans l'étude.

I. DES POLITIQUES EDUCATIVES AU CŒUR DE L'ELAN REFORMATEUR ACTUEL : COHERENCE ET PERIMETRE DE LA RECHERCHE

Quels sont les traits saillants de l'école moderne, qui est encore la nôtre, et en quoi la vague de réformes que connaissent les pays développés et émergents depuis deux décennies menace ce système dominant ? Quelle est la logique de l'élan réformateur qui se dessine depuis vingt ans ?

Pour répondre à ces questions, nous dresserons ici, tout d'abord, le portrait de l'école moderne. Par comparaison, cette analyse rapide du modèle dominant nous permettra de mieux comprendre pourquoi les politiques que nous mettons sous observation dans cette étude s'imposent fondamentalement comme une remise en cause structurée du paradigme actuel. A travers ce parcours historique bref, nous montrerons que les politiques de décentralisation, de libre de choix de l'école ainsi que les récentes mesures de différenciation des institutions et des contenus scolaires forment un mouvement réformateur global qu'il faut étudier comme un ensemble cohérent. Elles visent, en effet, toutes à remettre en cause la gestion unifiée des établissements et des parcours scolaires. C'est cette logique d'ensemble et les effets de ce mouvement global sur les performances des systèmes éducatifs qui nous intéressent dans cette recherche.

Ce survol historique rapide sera également l'occasion de définir les principaux concepts qui jalonnent notre analyse descriptive des politiques éducatives.

A. L'école moderne : les premiers systèmes d'enseignement

Les analyses concordent pour montrer que la création des premiers Etats-nations a marqué la naissance des systèmes scolaires modernes (Archer, 1979 ; Cowen, 1996 ; Green, 1990, Meyer et al., 1992...). Doté d'une nouvelle mission éducative - instruire tous les citoyens -, l'Etat acquiert un rôle prépondérant et promeut l'unification des contenus et des structures scolaires autour d'une nouvelle culture commune qui doit être véhiculée sur l'ensemble du territoire national.

Ce sont ces deux dimensions fondatrices de l'école moderne⁵, - la prépondérance étatique et l'unification des contenus et des structures -, déjà identifiées par Cowen (1996), que nous étudions ici parce que ces caractéristiques vont être les plus ébranlées par les réformes que nous examinons.

Avec le paradigme moderne, l'Etat acquiert un nouveau rôle fondamental en matière d'éducation

Hier, exclu de la sphère éducative dominée par des acteurs privés, l'Etat va devenir le pivot central de l'école moderne. En ce début du XIXe siècle, le droit à l'instruction pour tous étant désormais reconnu dans la majorité des pays développés, c'est à lui que va échoir cette nouvelle mission. Il l'exercera dans la plupart des pays à travers la constitution d'un monopole.

Ce phénomène d'unification sous l'égide de l'Etat est analysé par Archer (1979), qui comparant la France et l'Angleterre montre cependant que, suivant les contextes nationaux, des compromis avec les institutions privées qui géraient l'éducation pré-moderne seront soit totalement rejetés (France), soit acceptés (Angleterre).

Archer (1979, p. 78) cite ainsi Napoléon dont l'objectif était clair en créant *l'université impériale*, la première école française moderne : « Les établissements scolaires sont les écoles de l'Etat et non des écoles dans l'Etat. Elles dépendent de l'Etat et n'ont pas d'autres références que lui. Elles existent à travers lui et par lui. ⁶ »

A l'opposé, dans un pays décentralisé comme l'Angleterre, l'affirmation d'un pouvoir central étatique responsable de l'éducation fut un « processus lent, tortueux, désordonné (...) et non planifié. » (Archer 1979, p. 84). Pour autant, quand la loi sur l'éducation de 1899 crée, pour la première fois, le *Board of Education*, forme embryonnaire du ministère de l'éducation, « l'existence d'une autorité centrale a impliqué que l'administration de l'instruction publique présentait désormais un caractère unitaire. » (Archer 1979, p. 84). Dans certains pays, l'Etat n'a donc pas opéré une substitution totale de ses écoles publiques aux réseaux privés antérieurs mais est intervenu, comme nous le verrons, suivant une logique de complémentarité. Pour Archer (1979, p 62), dans ces pays décentralisés, « le développement d'une autorité centrale chargée de l'éducation est un processus lent et cumulatif qui ne se termine que lorsque l'incorporation des anciennes structures est achevée ».

Si, suivant les contextes nationaux, des différences dans la gestion du réseau scolaire ont pu donc voir le jour, au final, ce qui caractérise l'école moderne invariablement, c'est que le système scolaire est créé ou financé par les autorités étatiques et qu'il doit servir à véhiculer une culture commune sur laquelle va s'asseoir le nouvel Etat-nation (Green, 1990 ; Meyer et

⁵ Nous reprenons ces deux dimensions de l'analyse de Cowen (1996), qui traite également un autre trait saillant des écoles modernes nationales : les relations internationales qu'elles entretiennent avec les homologues étrangères. Nous n'étudions pas cette troisième dimension qui n'est pas en relation directe avec notre objet.

⁶ Nous traduisons ici une citation en anglais dans le texte d'Archer (1979) et ne pouvons donc pas garantir la conformité totale par rapport aux termes français utilisés dans le texte original.

al., 1992 ; Cowen, 1996). D'après Meyer, (1992, p. 131), cette « école de masse » moderne « est une composante essentielle du modèle de l'Etat-nation. Sa standardisation collective célèbre la souveraineté unifiée (l'Etat), sa préoccupation à la fois de l'individualité et de l'universel représente le caractère intégré et universel de la société (la nation des citoyens) et sa culture séculière définit l'Etat-nation comme une entreprise de progrès. L'éducation de masse n'est donc pas essentiellement une adaptation à des réalités sociétales de fonctions et de pouvoirs. Elle s'est imposée quand les Etats-nations ont affirmé, développé et donc légitimé des citoyennetés dans le réseau plus large de la civilisation occidentale. » Ce constat, dressé à partir d'une analyse économétrique⁷, expliquerait « les fortes similitudes que l'on peut observer dans l'expansion de l'école de masse, malgré les différences dans les contextes locaux. »

La prise de pouvoir de l'Etat sur l'éducation ne se résume donc pas au seul affrontement entre les officiels laïcs et les autorités religieuses, même s'il est vrai que la création des systèmes d'enseignement publics fut, dans de nombreux pays, l'occasion de guerres scolaires entre ces deux pouvoirs. Les autorités religieuses ne furent pas les seules à se voir déposséder de leur mission éducative. Ainsi, au Japon, sous l'ère Meiji, ce même phénomène de capture du pouvoir éducatif par le nouvel Etat moderne ne se produira pas au détriment des responsables religieux, qui s'étaient déjà retirés de la sphère éducative, mais lèsera des structures féodales puissantes (Archer, 1979 ; JICA, 2004)⁸.

La création de réseaux publics d'enseignement dépasse donc largement le cadre de la confrontation laïc/religieux, elle s'explique par le fait qu'une conception nouvelle de l'Etat apparaît en rupture avec les valeurs des régimes féodaux précédents. On assiste à la création des premiers « systèmes »⁹ éducatifs, comme le souligne Cowen (1996), dont l'expansion physique doit être calquée sur les territoires des Etats-nations, progressivement unifiés par des cultures homogènes. Cette unification territoriale et symbolique se traduit par un refus de prendre en compte les cultures des minorités qui doivent s'être intégrées et assimilées dans la nouvelle nation.

Le contrôle de l'éducation change également de nature (Archer, 1979). Dans le paradigme pré-moderne, la maîtrise de la fonction éducative et la possession matérielle des écoles se

⁷ L'analyse a mis en relation une typologie des régimes politiques avec des données sur le développement de la scolarisation, disponibles dans 120 pays sur la période 1870-1980.

⁸ A partir de 1603 (JICA, 2004), le Japon fut réunifié sous le régime Tokugawa (1603-1867). La nation connut alors deux cent ans de relative tranquillité politique et d'isolement international. Durant cette période, le rôle de nombreux *bushi* ou samouraï évolua : de militaires, ils devinrent administrateurs. En conséquence, leur éducation dut être étendue et inclure non seulement l'apprentissage des arts martiaux mais aussi des enseignements plus généraux. La plupart des samouraïs fréquentaient l'école de leur *han* (domaine). En 1867, 200 des 270 *han* que comptait le Japon avaient développé leur propre structure éducative. Les Japonais de condition plus modeste recevaient, quant à eux, une éducation plus pratique, avec un socle minimum de compétences générales, dispensée au sein des *terakoya*. Dérivées des temples bouddhistes, ces structures n'étaient plus soumises au XIXe au pouvoir religieux. A partir de 1868, le nouveau pouvoir Meiji va substituer à ces structures féodales un réseau d'enseignement public perçu comme un facteur déterminant dans la politique volontariste de modernisation et de rattrapage économique que s'impose le pays.

⁹ Un système peut être défini comme un ensemble de pratiques, de méthodes et d'institutions formant à la fois une construction théorique et une méthode pratique.

confondaient. Avec la création des systèmes éducatifs modernes étatiques, « le nouveau groupe qui revendique le pouvoir réussit à s'assurer du contrôle de l'éducation et à remplacer les structures anciennes non parce qu'il dispose en propre des ressources nécessaires mais parce qu'il use de son autorité politique pour les mobiliser. Il acquiert le contrôle de l'éducation non sur la base ancienne du monopole de la possession des écoles mais en vertu d'un pouvoir législatif. Le contrôle cesse d'être *entrepreneurial* pour devenir *managérial* (...). La capacité de définir l'éducation devient très étroitement liée à la position politique et, ce qui est complètement nouveau, peut être perdue au gré des fortunes politiques. » (Archer, 1979, p. 63).

Ces bouleversements dans la gestion de la fonction éducative marquent donc la naissance des premières *politiques d'éducation*. « Ce terme recouvre l'action de l'Etat en tant qu'ordonnateur d'un système d'enseignement ou de formation (générale et professionnelle) formalisé et organisé et en tant que prestataire de services éducatifs par le biais des écoles publiques » (Hutmacher, 2002).

Pour Hutmacher (2002), une politique d'éducation a plusieurs dimensions. Il s'agit, premièrement, d'une « politique d'orientation de la connaissance et de la culture légitimes par le double biais :

- a) de la définition sélective des savoirs, savoir-faire, savoir-être, des valeurs éthiques et morales (...) qui sont jugés dignes d'un travail de transmission-acquisition délibéré et contrôlé par les écoles, et
- b) de la définition des conditions dans lesquelles le travail des élèves et leur expérience d'apprentissage sont organisés dans ces écoles (socialisation). »

La politique d'éducation est aussi « une politique de distribution des savoirs, savoir-faire et savoir-être ». Enfin, elle s'impose aussi comme « une politique de distribution de destinées et de statuts sociaux ». A travers cette définition « à tiroirs », Hutmacher (2002) montre clairement que, dans le paradigme moderne, ce nouveau champ de l'action publique va largement dépasser le cadre strict de l'éducation. Les systèmes éducatifs vont devenir un rouage essentiel des sociétés modernes.

Pour se développer, l'action de l'Etat va s'appuyer sur l'harmonisation graduelle des contenus et des institutions scolaires.

Des contenus et des structures scolaires progressivement unifiés, au moins en ce qui concerne la scolarité obligatoire

Les contenus et les structures scolaires, hérités de l'école pré-moderne, sont révisés par les nouveaux régimes (Cowen 1996). Pour autant, si les valeurs sociales et culturelles qui fondaient le paradigme pré-moderne sont clairement rejetées comme obsolètes, l'école moderne, qui doit former le nouveau citoyen, va longtemps débattre des nouveaux programmes et structures d'enseignement qui doivent les remplacer. Ainsi, note Cowen (1996, p.158), en Europe, en particulier, « les filières académiques secondaires, quand elles n'ont pas été balayées par des révolutions, vont constituer un problème continu pour les

systèmes éducatifs modernes (...). Face aux nécessités de réformes, les débats sur l'école *comprehensive* et sur les principes qui doivent guider la création d'un programme unique ne seront jamais totalement clos. »

Même si, dès l'origine, l'école moderne se préoccupe de la création d'un enseignement commun, à ses débuts, cependant, elle est d'abord marquée par une tendance à la différenciation et à la spécialisation. L'instruction étant désormais destinée au plus grand nombre, le système de scolarisation, en particulier secondaire, doit présenter une multiplicité de formations répondant aux objectifs divers de la nouvelle société. Alors que l'école pré-moderne formait une élite polyvalente et que l'enseignement dispensé se confondait avec les valeurs exclusives du groupe privé dominant la fonction éducative, le système scolaire moderne doit répondre à la multiplicité des demandes économiques et aux pressions plurielles des groupes politiques qui tentent de faire passer, à travers cette courroie de transmission, les valeurs qui sont les leurs (Archer, 1979).

Malgré ces différenciations, le paradigme moderne va être marqué par un mouvement de standardisation des contenus scolaires et d'unification des structures d'enseignement (Meyer et *al.*, 1992). Ce phénomène ne sera, cependant, que très progressif. Le concept de l'école unique n'arrive que tardivement dans la construction des systèmes scolaires modernes. Jaugé durant l'entre-deux-guerres, il ne s'impose que durant les Trente Glorieuses, quand son principe politique rencontre enfin les besoins d'une demande économique soutenue. Dans la majorité des pays développés, la scolarité obligatoire va alors s'organiser autour d'un « tronc commun ». Selon Cowen (1996), certains pays, comme les Etats-Unis, la Suède ou l'URSS ont rapidement et efficacement réglé le problème du statut de la *common school*. Dans d'autres Etats, comme la France ou la Grande-Bretagne, cette réforme va être plus lente et plus difficile. D'autres pays vont réussir des adaptations intelligentes, en intégrant les nouvelles structures scolaires dans un fonctionnement plus ancien : c'est le cas, par exemple, du Japon qui combinera une structure scolaire importée des Etats-Unis et des pratiques d'examen plus traditionnelles.

Au final, l'école moderne, qui apparaît au XIXe siècle, se caractérise par l'unification, sous l'égide des nouveaux Etats-nations, des contenus et des structures scolaires au sein de systèmes d'enseignement harmonisés. Elle se traduit, dans certains pays, par une structure centralisée étatique et, dans d'autres, par un agencement plus complexe d'acteurs publics et privés agissant en complémentarité. Cependant, au-delà de ces disparités d'organisation, ce qui caractérise l'école moderne invariablement, c'est que le système scolaire est créé ou financé par les autorités étatiques et qu'il doit servir à véhiculer une culture commune autour de laquelle se cimente la nation. Soit directement parce qu'ils sont à l'origine de la structure scolaire, soit indirectement parce qu'ils en sont le principal financeur, les Etats vont s'assurer plus ou moins rapidement le contrôle de la fonction éducative.

L'école moderne, dont le réseau d'établissements est calqué sur le territoire national, impose un ensemble de valeurs homogènes qui fondent plus largement la légitimité de l'Etat-nation qu'elle représente. Le message moral vise la formation d'une identité politique commune, les minorités sont perçues comme devant être intégrées et

assimilées, à travers l'école, dans la nouvelle société. Si dans un cadre national uniforme, l'école moderne accepte à ses débuts une différenciation des parcours scolaires, principalement dans le secondaire, à partir des Trente Glorieuses, la domination de l'école unique, dans la majorité des pays développés, va permettre la poursuite du mouvement d'unification grâce à une homogénéisation pédagogique de l'enseignement obligatoire.

Jusqu'aux années 80, l'école moderne obligatoire est donc étatique, culturellement unique, territorialement homogène et, durant les dernières décennies, pédagogiquement indifférenciée.

La seconde moitié des années 70 annonce la fin de ce paragon. De multiples facteurs convergent pour remettre en cause, en général, l'Etat-providence, omnipotent et monopolistique. Dans les pays développés, les théories keynésiennes ne permettent plus de faire face à la crise, les Etats en voie de développement qui avaient tout misé sur la planification étatique stagner, le modèle communiste est remis en cause....

La dénonciation de l'éducation publique monopolistique s'engouffre dans cette large brèche. A partir des années 80, l'enseignement étatique est l'objet d'un réquisitoire sévère¹⁰ : ses écoles ne seraient pas aussi efficaces que les institutions privées ; il nierait les libertés des parents, en leur ôtant tout pouvoir décisionnaire quant à la scolarité de leurs enfants ; ses méthodes pédagogiques rigides et impersonnelles ne tiendraient pas assez compte ni des contingences locales, ni du profil des usagers que le service public est censé servir ; ses agents mal contrôlés, parce que non sanctionnés du fait de l'absence de concurrence, exploiteraient le système à des fins personnelles et détourneraient ainsi l'institution de sa vocation d'intérêt général...

Si les néo-libéraux, qui surfent sur la vague du « New Public Management », sont les principaux pourfendeurs de cette école étatique monopolistique, l'enseignement public est également contesté, à gauche, par ses anciens partisans déçus. L'institution scolaire moderne, qui devait garantir à chacun, quel que soit son statut social, une égalité des chances, n'a pas tenu ses promesses de démocratisation. En outre, la massification de l'éducation s'est traduite par le phénomène nouveau de l'échec scolaire. Au mieux, indifférente aux différences, l'école n'a pas assumé sa mission démocratique d'égalisation ; au pire, pratiquant des « discriminations négatives », qui avantagent les élèves des milieux déjà favorisés, elle participerait, en elle-même, à la production des inégalités sociales.

Attaqué par les nouvelles droites, remise en cause sur sa gauche, le modèle de l'école moderne, perçu comme un système trop homogène, non flexible, sans reconnaissance des libertés individuelles et sans considération pour les inégalités sociales est sérieusement ébranlé dans les années 80. Alors que des chocs politiques violents l'avaient mise en selle presque cent ans plus tôt, l'institution scolaire moderne, en cette fin de XXe siècle, est remise

¹⁰ Pour ne pas alourdir la présentation dans cette première partie, nous ne détaillons pas toutes les références qui seront présentées dans la suite de l'étude.

en cause « non pas par des révolutions politiques mais par la reconnaissance graduelle d'un état de crise. »¹¹

B. Un nouvel élan réformateur cohérent : le périmètre de l'étude

Face à cette crise de l'école publique, des réformes radicales des systèmes éducatifs vont se multiplier dans les pays développés et émergents. Ces révisions draconiennes vont s'opérer à l'occasion de l'arrivée au pouvoir de gouvernements conservateurs ou de partis politiques traditionnellement ancrés à gauche mais dont les programmes ont sensiblement évolué (comme les partis *New Labour*). Si ces réformes sont restées timides dans certains pays, entamant plus symboliquement que réellement le pouvoir éducatif étatique, dans d'autres, elles ont pris la forme de véritables séismes qui ont ébranlé l'équilibre général des institutions scolaires publiques.

Les pays anglo-saxons, plus réceptifs aux thèses libérales, ont été les premiers touchés¹².

Avec l'Education Act de 1988, l'Angleterre a ainsi totalement remis en cause son système éducatif : par l'instauration du libre choix de l'école, les établissements scolaires ont été mis en concurrence et financés en fonction du nombre d'élèves accueillis ; la création d'un système d'évaluations national et l'imposition de programmes scolaires minimum ont sérieusement entamé la liberté pédagogique totale dont jouissaient les enseignants anglais ; le pouvoir des LEA - les autorités locales en charge de l'éducation - a été affaibli et l'autonomie des écoles renforcée ; des nouveaux types d'établissement ont été créés ; enfin, à partir de 2000, la différenciation est devenu un critère d'élaboration majeur des programmes et des cursus scolaires de cette école *comprehensive*. Amorcée par le gouvernement Thatcher, cette politique libérale a été poursuivie par le New Labour Party depuis 1997.

Sur fond de crise économique, le Labour Party néo-zélandais a également entamé une révolution scolaire à partir de 1984 : bien que toujours totalement financée par l'Etat central, l'institution scolaire est désormais fortement décentralisée, les parents disposent d'un libre choix de l'école au sein du réseau public qui connaît désormais une concurrence interne ; le financement des établissements est calculé en fonction de leurs effectifs, et, enfin, des évaluations plus strictes permettent un suivi détaillé des acquisitions des élèves, le contrôle des écoles étant renforcé par une inspection puissante, l'ERO. Certains Etats australiens ont également mis en œuvre des politiques similaires.

Au-delà des pays anglo-saxons pionniers, toutes les zones géographiques seront affectées par ces réformes qui remettent puissamment en cause les équilibres scolaires traditionnels.

¹¹ Cowen (1996, p. 159)

¹² La description des politiques éducatives présentée ici se fonde sur plusieurs sources générales : la base Eurybase d'Eurydice (2001) pour les pays européens et les ex-pays de l'Est et les bases de données de l'UNESCO (1999-2003) « World Data on Education » pour les pays non-européens. D'autres sources plus détaillées seront mentionnées quand nous étudierons, dans le détail, chaque politique éducative.

L'Europe contribue largement au changement. Après la chute du communisme, les ex-pays de l'Est (Hongrie, République Tchèque, Pologne, Albanie, Roumanie...) opèrent des revirements radicaux : l'enseignement privé se voit octroyer un nouveau statut, voire des subventions proches de celles accordées aux écoles publiques ; l'organisation centralisée et planifiée est remplacée par une décentralisation politique, parfois limitée, parfois sauvage ; les programmes scolaires de l'école « polytechnique », et leur orientation professionnelle, sont remis en cause ; le choix de l'école est accordé aux parents...

L'Europe méditerranéenne connaît aussi des changements conséquents. En Espagne, la fin du franquisme se solde, à partir des années 80, par une décentralisation volontariste en faveur des provinces autonomes. Les établissements scolaires acquièrent également davantage de latitude, le privé subventionné connaît de nouveaux financements et des contrôles renforcés, tandis que le tronc commun, tardivement instauré, est précocement remis en cause. De même, l'Italie, après quarante ans de blocages parlementaires, a réussi à entamer en 2000 une réforme d'envergure de ses institutions scolaires : l'école italienne est désormais décentralisée, le libre choix de l'école est accordé, le privé dont le financement est normalement interdit par la Constitution de 1948 se voit reconnaître un nouveau statut et des subventions.

A l'exception de la Norvège, l'Europe scandinave n'hésite pas, elle aussi, durant cette période, à remettre en cause son modèle d'école unique publique : des politiques d'incitation au privé sont mises en œuvre ; la décentralisation et l'autonomie scolaire sont instaurées et des politiques de libre choix de l'école sont développées parfois selon une logique proche du modèle concurrentiel anglo-saxon, comme en Suède.

Sous la contrainte de plans budgétaires drastiques, les pays émergents ont, également, adopté des réformes draconiennes durant les deux dernières décennies. Pour compenser le manque d'investissement public, en particulier dans le secondaire, des plans d'incitation au développement du privé ont été adoptés dans de nombreux pays, à partir des années 80 (Brésil, Argentine, Pérou, Chili, Corée...). Les réformes de décentralisation ont, aussi, affecté tous les pays latino-américains.

On pourrait, ainsi, multiplier les exemples de réformes d'envergure qui ont touché les systèmes éducatifs durant les deux dernières décennies. En fait, au sein de l'OCDE, rares sont les pays qui n'ont pas réformé de fond en comble leur école. Seule la France, le Luxembourg, le Japon, les pays de l'Europe continentale (Allemagne, Autriche, Suisse) et la Norvège n'ont pas connu de changements fondamentaux de leur organisation scolaire. Cela ne signifie pas que tous ces pays sont restés campés sur leurs position institutionnelles : la plupart ont entamé des réformes partielles. Des Etats vastes, comme la France et le Japon se sont, par exemple, laissés tenter par des décentralisations tempérées, bien vite contrecarrées par des phénomènes de déconcentration. Malgré la faible étendue de son territoire, le Luxembourg a également suivi ce mouvement décentralisateur et confié une partie de la gestion de ses écoles aux communes. Certains cantons suisses se sont, quant à eux, essayés très prudemment aux bons scolaires¹³ pour financer un privé normalement interdit de subventions étatiques dans

¹³ Les bons d'achat sont fournis aux parents pour qu'ils puissent payer la scolarité de leurs enfants dans l'école privée de leur choix. C'est le cas notamment à Zurich pour la filière secondaire générale.

l'enseignement de base. Mais ces pays n'ont pas connu les changements radicaux et généralisés observés dans la majorité des Etats de l'OCDE.

Car, en Angleterre, en Nouvelle-Zélande, en Suède, en Finlande, en Hongrie, en Espagne ou en Italie..., des mutations multiples se sont conjuguées pour constituer *une* grande réforme du système éducatif. Ainsi, une grande majorité des pays de l'OCDE ont mis en œuvre, tout au long des deux dernières décennies, des politiques de décentralisation, de libre choix de l'école, de développement de l'évaluation et, plus récemment, des mesures de différenciation des contenus d'enseignement.

Ces changements ne sont pas opérés indépendamment, ils constituent un ensemble réformateur cohérent. Les bouleversements que connaissent ces pays sont d'importance, non parce qu'ils résultent de réformes multiples qui s'attaqueraient aux systèmes éducatifs en des chantiers divers, mais parce qu'ils agissent de concert pour produire une mutation radicale de la philosophie de l'institution scolaire. Ces réformes ne procèdent pas isolément, en d'autres termes elles ne sont pas mises en œuvre pour résoudre un problème ponctuel ou une évolution institutionnelle nécessaire mais limitée. Elles ne visent pas à adapter à la marge l'institution scolaire aux difficultés rencontrées.

Ces politiques sont en fait les instruments ponctuels d'une vision plus large de la mutation à opérer pour renouveler la conception de l'institution scolaire. Leur logique se trouve dans cette complémentarité. Elle convergent toutes, par des voies différentes et complémentaires, vers un objectif identique. Elles ont un dénominateur commun : la remise en cause de la *gestion* monopolistique et unitaire de la fonction éducative par l'Etat central.

Cela ne signifie pas que ces réformes exigent de l'Etat une démission totale de la fonction éducative. Au terme de cet élan réformateur, il apparaît que l'Etat ne se désengage pas du financement et, encore moins, de la définition des missions et des structures de l'éducation nationale.

En effet, ces politiques le somment, tout d'abord, d'être toujours le principal bailleur de fonds du système éducatif, même quand elles promeuvent le développement du privé. Par exemple, à travers le libre choix de l'école, c'est l'idée, en fait, d'un privé financé par l'Etat qui est soutenu. Le développement de ce secteur, en Australie, en Hongrie, en République Tchèque, en Corée, au Brésil ou encore en Argentine, s'est traduit par davantage de financements étatiques. De même, la nouvelle gestion éducative assurée par les collectivités locales est en grande partie assumée grâce à des subventions de l'Etat central, exception faite des nouveaux Etats fédéraux.

Au-delà du financement, dans ce mouvement réformateur global, les nouvelles politiques d'évaluation nationale et de conception centralisée des programmes, elles aussi, ne participent pas au mouvement de remise en cause de l'Etat central. Au contraire, elles imposent désormais un cadre contraignant national dans les pays où il n'existait pas. Elles permettent, ainsi, à l'Etat central de garder la haute main sur les contenus enseignés dans des écoles qui peuvent ne plus être les siennes. A quelques exceptions près, les pays qui ont décentralisé la gestion éducative sont marqués par le déploiement d'évaluations centralisées et l'encadrement

national des programmes d'enseignement (Angleterre, Nouvelle-Zélande, Suède, Finlande, Argentine, Chili, Brésil...).

Ces politiques, qui peuvent apparaître diverses et sans connections, voire contradictoires, tendent donc en fait à former un système cohérent qui oblige à un renouvellement des modalités de l'action publique centrale dans le domaine éducatif. A la régulation par les procédures et le respect de normes nationales se substitue un management par les objectifs. Peut-on pour autant parler d'un nouveau paradigme éducatif ?

C'est cette nouvelle complexité scolaire, ses enjeux, sa réalité et surtout ses effets que nous souhaitons étudier ici.

Parmi les quatre politiques d'éducation qui se sont développées depuis une vingtaine d'années – la décentralisation, le libre choix de l'école, la différenciation des contenus et le développement de l'évaluation – nous nous focaliserons sur les trois premières. En effet, nous avons choisi de mettre l'accent sur les réformes qui sont potentiellement au cœur d'un nouveau paradigme éducatif. Parce qu'elles remettent en cause la gestion unifiée de l'école moderne par un Etat central tout-puissant, elles contestent l'unité de l'offre éducative qui est un des traits majeurs de l'école moderne.

En effet, chacune à leur manière converge vers ce même objectif. La décentralisation, parce qu'elle autorise des délégations de pouvoirs à des nouveaux acteurs locaux, porte en germe une évolution territoriale différenciée des contenus et peut-être même, à terme, des structures scolaires. La politique de libre de choix de l'école permet à des nouveaux acteurs - les parents et les institutions privées - de défier la gestion monopolistique de l'Etat. Le renouveau de la différenciation des parcours scolaires remet en cause, dans l'enseignement obligatoire, l'unité pédagogique qui caractérisait les écoles modernes uniques qui avaient poussé jusqu'au bout de sa logique le concept de culture citoyenne commune.

Si ces politiques présentent une cohérence globale et si elles marquent, toutes, les deux dernières décennies, les réformes qu'elles ont suscitées se sont échelonnées dans le temps. Même si les exceptions sont nombreuses, les politiques de décentralisation et de libre choix de l'école ont plutôt été mises en œuvre pendant les années 80 et la première moitié des années 90, tandis que la différenciation des parcours scolaires, apparue à la toute fin du siècle, se développe vraiment depuis 2000.

Ces politiques se distinguent également par la communication gouvernementale dont elles font l'objet. Si la décentralisation et le libre choix de l'école sont des réformes clairement revendiquées par les équipes gouvernementales, la différenciation des parcours scolaires avance à petit pas, par demi-mesures, sans affichage particulier. Plus qu'une réforme globale, il s'agit d'ajustements à la marge effectués sur l'école unique, qui progressivement confrontée à la multiplication des exceptions à son tronc commun, finit par perdre sa signification. De même, suivant les contextes nationaux, la combinaison de ces politiques peut être différente. Le mouvement réformateur peut être orchestré de façon cohérente et implacable comme en Angleterre ou en Nouvelle-Zélande ou, au contraire, les mutations peuvent se faire

au fil de l'eau sans vision d'ensemble initialement définie, comme dans la majorité des anciens pays de l'Est. La mutation peut être aujourd'hui terminée ou encore en cours.

C'est à la fois la cohérence de cet élan réformateur global et ses décalages dans le temps, dans l'espace ou dans la logique des choix politiques qui nous intéressent ici.

En intégrant cette cohésion et ces différences, notre analyse descriptive de ces politiques d'éducation cherchera à répondre à plusieurs questions.

Nous nous interrogerons, tout d'abord, sur les nouveaux cadres institutionnels engendrés par ces réformes. Quelles formes prennent-ils ? Répondent-ils à un schéma unique ou présentent-ils, au contraire, une grande variété ? Si tel était le cas, est-ce que les spécificités des dispositifs institutionnels sont en relation avec certaines caractéristiques des pays ?

Nous nous demanderons, également, au-delà des rhétoriques qui les supportent, si ces politiques trouvent leur légitimité dans des fondements théoriques ou empiriques. Enfin, nous analyserons l'accueil qui leur a été réservé, à la fois par les institutions scolaires mais aussi par les nouveaux acteurs qu'elles sont censés associer à la fonction éducative. Des réponses à ces questions permettront d'enrichir et de renouveler les interrogations sur la possible existence d'un nouveau paradigme éducatif.

La scolarité obligatoire constituera notre champ d'analyse. Avec l'avènement de l'école unique dans la majorité des pays développés, l'école de base est aujourd'hui le segment scolaire le plus unifié à la fois concrètement et symboliquement. L'analyse des mesures de différenciation des contenus et des structures scolaires ne peut, par définition, se tenir que dans ce cadre, tandis que l'influence des politiques de décentralisation et de libre choix y sera plus nette.

Au-delà de cette description analytique des politiques éducatives, nous chercherons également à évaluer leurs effets sur les performances des systèmes éducatifs. Nous étudierons deux dimensions des institutions scolaires : l'équité et l'efficacité.

Nous détaillons, maintenant, ces deux concepts centraux dans notre analyse.

II. L'EQUITE ET L'EFFICACITE DES SYSTEMES EDUCATIFS : QUELLE SIGNIFICATION DANS CETTE ANALYSE ?

L'usage des termes d'équité et d'efficacité est désormais banalisé quand il s'agit d'évoquer les performances des systèmes éducatifs. Pourtant, leurs définitions ne sont pas simples parce qu'ils renvoient chacun à des concepts multiples associés à des visions radicalement divergentes du rôle et du fonctionnement de l'école. Nous examinerons tout d'abord la notion d'équité parce que, étant une valeur essentielle de l'école moderne, elle pré-existe au concept d'efficacité qui n'est finalement apparu qu'à la fin XXe siècle.

Après avoir détaillé ces deux notions, nous mettrons en évidence l'imbrication complexe qui existe entre ces deux valeurs, trop souvent opposées - une école juste ne pourrait pas être efficace et réciproquement -. Enfin, nous montrerons quelles visions opérationnelles de ces deux concepts sont mobilisées dans cette étude.

A. De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, de l'égalité de droit à la notion d'équité.

L'inégalité scolaire est une notion relative, récente, qui se confond avec l'école moderne (Meuret, 1999 ; Crahay, 2000 ; Duru-Bellat, 2002 ; van Zanten, 2004...).

Pour mieux comprendre le concept, repartons de la définition plus large d'une inégalité sociale, - les disparités scolaires en étant une des versions - : « Ce qui définit une inégalité sociale, c'est « le résultat d'une distribution inégale, au sens mathématique de l'expression, entre les membres d'une société, des ressources de cette société, due aux structures mêmes de cette société et faisant naître un sentiment d'injustice au sein de ses membres » (...). Les inégalités d'origine sociale s'opposent aux inégalités d'origine « naturelle » (les inégalités climatiques, par exemple) ou « infra-sociales », considérées comme relevant de la variété des tempéraments et des goûts personnels. Tant que ce sentiment d'injustice n'affleure pas, tant qu'aucune échelle d'appréciation n'est mobilisée on ne saurait parler d'inégalités mais simplement de différences » (Duru-Bellat, 2002, p. 1).

Dans le cas de l'école, ce phénomène d'injustice n'est apparu qu'avec la création des premiers systèmes éducatifs modernes. Jusque là, le fait que la majorité de la population ne recevait aucune éducation n'était pas perçu comme posant problème. Il faut donc attendre le XIXe siècle et la revendication progressiste d'une éducation élémentaire pour les tous les enfants - futurs citoyens - pour qu'apparaisse la notion d'*inégalité scolaire*.

L'accent sera mis fortement sur ce nouveau concept parce que, au sein des disparités sociales, les inégalités scolaires revêtent un caractère spécifique : « elles ne sont pas une inégalité parmi d'autres, qui se cumulent avec beaucoup d'autres (avec les inégalités devant le logement, la santé ou les usages du temps). Elles sont aussi une courroie de reproduction des inégalités. » (Duru-Bellat, 2002, p. 3)

Parce que tous les citoyens doivent être égaux et parce que l'école est l'instrument principal de ce projet égalitaire, la réalité de cette valeur va toujours être auscultée. Sa signification va

constamment évoluer en relation avec les changements sociaux, économiques, culturels ou politiques que connaissent les sociétés.

Au départ, le projet d'égalité à l'école se confond avec le concept d'*égalité des chances*. L'objectif premier de l'école moderne étant de rompre avec les stratifications sociales anciennes, qui liaient les destinées sociales à la fortune et à la naissance, l'idéologie de la méritocratie s'impose au cœur du système scolaire. Il s'agit de permettre à chaque enfant, sans considération pour ses origines, d'accéder à une formation en adéquation avec ses capacités scolaires. Dans cette conception de l'égalité, chacun recèle un potentiel de formation pré-déterminé.

Le principe de droit sous-jacent à l'organisation méritocratique est donc selon Crahay (2000, p. 48) : « à aptitudes égales, chances égales. » Fondée sur l'idéologie du don et des aptitudes innées, cette philosophie de l'égalité aboutit à dispenser davantage d'enseignement aux enfants qui se révèlent plus aptes à les suivre. Cette vision élitiste de l'école aboutit à la dénonciation de ce que Walberg et Tsai (1986, cité par Crahay, 2000), appellent un « effet Mathieu » : les élèves que la nature, l'origine sociale ou tout autre condition de développements avantagent, reçoivent plus du système éducatif.

Le rôle de l'Etat dans ce système se résume à éliminer les barrières géographiques, financières, institutionnelles qui peuvent empêcher les enfants pauvres, mais doués, d'accéder aux filières les plus nobles de l'institution (van Zanten, 2004, Crahay, 2000).

La vision méritocratique, qui conduit par essence à des inégalités, va être remise en cause au début du XXe siècle par la notion d'égalité de traitement. Parce qu'il n'est plus alors considéré comme juste que les ressources de la nation soient utilisées pour donner plus à certains qu'à d'autres, une nouvelle obligation va s'imposer à l'Etat : apporter à chaque enfant - futur citoyen - des conditions d'enseignement identiques dans le service public. Quelles que soient leurs capacités initiales, tous les élèves doivent être exposés aux mêmes conditions d'apprentissage. Les politiques d'éducation visent alors l'homogénéisation de la qualité de l'enseignement. Des taux d'encadrement identiques, des locaux similaires, des ressources pédagogiques distribués en même quantité et un programme d'enseignement unitaire doivent permettre « d'uniformiser les objets (contenu), les méthodes et les conditions d'enseignement » (Crahay, 2000, p. 60).

Ce modèle sera doublement attaqué (Crahay, 2000). Certains lui reprochent une trop forte uniformisation des apprentissages, qui nuit à l'expression des valeurs locales et familiales. Bourdieu et ses collaborateurs (1964, 1966, 1970) verront dans cette « école conservatrice », trop peu sensible aux différences, un lieu de reproduction des inégalités sociales. Alors qu'elle prétend être neutre et impartiale, en traitant tous les élèves sur un pied d'égalité, comme « égaux en droits et en devoirs », et en les évaluant en fonction de la culture de la classe dominante, elle reproduit la stratification inégalitaire de la société.

Dans le même temps, des études empiriques d'envergure viennent questionner le rôle de l'école. Aux Etats-Unis, le rapport Coleman (1966) est l'occasion d'une révision déchirante sur la *common school*. Outre les inégalités dans les conditions d'apprentissage qu'il révèle, il

met en évidence que, malgré sa mission de démocratisation, elle ne réussit pas à rendre les acquisitions scolaires indépendantes des origines des élèves. La dénonciation du rapport Coleman est double : les écoles américaines ne respectent pas le principe de l'égalité de traitement et ne réussissent pas à atteindre l'objectif d'une égalité dans les acquisitions. En imposant un nouveau paradigme d'analyse des disparités scolaires, le chercheur américain va permettre une nouvelle évolution de la conception de cette valeur.

Après l'égalité des chances et l'égalité de traitement, la notion d'égalité des acquis ou égalité des résultats s'impose comme une nécessité. Il ne s'agit plus seulement d'autoriser les élèves à poursuivre leurs parcours scolaires dans les mêmes conditions, il faut progresser dans une logique de la justice corrective. Puisque tous les élèves ne sont pas initialement égaux, l'institution scolaire doit compenser ces différences par des politiques de discrimination positive, avec pour objectif final une égalisation des acquis. Le principe d'éducabilité est sous-jacent à cette nouvelle conception de la justice scolaire. Tout élève peut réussir, si il lui en est donné les moyens. Bloom (1979, cité par Crahay 2000) refuse de voir dans les caractéristiques de départ de l'enfant des prédispositions qui ne pourraient pas être affectées positivement par les apprentissages. Le rôle des politiques éducatives est alors de cerner les publics défavorisés et de mettre en œuvre des dispositifs institutionnels permettant de compenser ces handicaps initiaux. Le développement de Zones Educatives Prioritaires participent de cette logique (Meuret, 1999, van Zanten, 2004).

Alors que l'égalité de traitement prévoyait une égalité de droit, la notion d'égalité d'acquis, parce qu'elle induit des politiques éducatives qui doivent définir qui sont les élèves défavorisés et comment l'égalité de droit peut être contournée en leur faveur, se réfère davantage à des notions de justice et d'équité (Meuret, 1999 ; Crahay, 2000 ; Duru-Bellat, 2002 ; van Zanten, 2004). L'équité est, en effet, définie comme « la notion de la justice naturelle dans l'appréciation de ce qui est dû à chacun. »¹⁴ . Puisque les repères ne sont plus seulement juridiques, il devient indispensable, selon Meuret (1999), d'ancrer la nouvelle réflexion sur l'égalité dans les théories de la justice produites, depuis une vingtaine d'années, par la philosophie politique (Rawls (1987) par exemple, cité par Meuret (1999)).

C'est dans cette perspective d'égalité de résultats que se situe notre analyse.

Avant de la décrire, dans le détail, nous exposons le second concept mobilisé ici : l'efficacité.

¹⁴ Le Robert (2002), p. 804

B. Efficacité : un concept de plus en plus analysé en lien avec l'équité

L'efficacité peut être définie comme la capacité à faire progresser un élève ou « à élever le niveau moyen d'une classe » (Attali et Bressoux, 2002, p. 32). La notion est bien sûr applicable également à un établissement ou, dans notre cas, à un pays ou à toute communauté politique. Suivant les indicateurs qui sont introduits pour mesurer les caractéristiques des élèves, cette analyse est plus ou moins associée à la valeur ajoutée réelle du contexte étudié (la classe, l'établissement ou le pays). En somme, à travers la mesure de l'efficacité, on cherche à évaluer l'ampleur de la transformation qui s'est produite entre un état initial et un état final.

Ce concept - élémentaire - s'est souvent confondu, durant les années 80 et 90, avec les notions plus complexes d'efficience ou de rendement, qui mettent en correspondance un résultat et les moyens réunis pour le produire. Ainsi, les analyses menées en termes de « coût-efficacité » intègrent à la fois une évaluation des performances des systèmes éducatifs, un recensement des caractéristiques des élèves et un inventaire des moyens mis à la disposition des organisations scolaires, évalués financièrement. Ces analyses se focalisent plus sur l'efficacité que sur le concept d'équité. Le Thanh Khoi (1967, p. 134) confirme cette préoccupation pour l'efficience : « si l'enseignement est une industrie particulière, il ne doit pas moins tendre, comme toute industrie, au rendement le plus élevé », en recherchant « les conditions de cette efficacité, celle-ci étant entendue au sens le plus large, c'est-à-dire non seulement pédagogique, mais aussi économique, social et politique. »

Dans cette perspective, les systèmes éducatifs ne sont donc pas seulement considérés en tant que tels mais en relation avec les environnements économiques, sociaux et culturels dans lesquels ils s'insèrent. On distingue d'ailleurs l'efficacité interne, qui mesure la qualité des apprentissages, de l'efficacité externe, qui évalue les effets économiques et sociaux des formations dispensées.

Faussement naïve, van Zanten (2004, p. 51) interroge le positionnement de ce concept : « L'efficacité est-elle une valeur, au même titre que la laïcité et l'égalité? Son statut à cet égard est ambigu, dans la mesure où le discours sur l'efficacité vise à définir les problèmes éducatifs comme des problèmes purement techniques, nécessitant la mise en œuvre de savoir-faire spécifiques, mais dont la définition ferait l'objet d'un consensus tacite (Derouet, 1992). Autrement dit, la légitimité procédurale prend le pas sur la légitimité substantielle. »

Malgré ces apparences technicistes, ce concept, qui ne s'impose dans le champ de l'éducation qu'à partir des années 80, s'appuie bien sûr des présupposés théoriques propres. En lien étroit avec les théories économiques du capital humain, il a été associé aux politiques libérales cherchant à maximiser l'utilité des ressources dévolues aux systèmes éducatifs, grâce à des comparaisons, en termes de coût/efficacité, des divers moyens d'intervention offerts à l'action publique. Il a servi également de ligne de mire aux politiques éducatives, qui inspirées par l'idéologie du « New Public management », visaient la création d'un « quasi-marché éducatif ». Cowen (1996) voit dans l'efficacité une valeur qui se substitue à celle de l'équité dans le paradigme éducatif néo-moderne.

Pour autant, si ce concept a servi d'étendard aux réformes néo-libérales, sa signification ne doit pas être enfermée dans cette vision conservatrice. Il faut revenir à une conception plus élémentaire de ce concept. L'efficacité est la préoccupation quotidienne de tout pédagogue soucieux de l'influence positive de son enseignement sur ses élèves. Les inégalités d'acquis ne peuvent pas être appréhendées sans mesure de l'efficacité, puisqu'il s'agit d'analyser les différences de progression (efficacité différentielle). Evaluer les acquis des élèves permet, comme l'avait fait Coleman (1966) en son temps, de faire un état des lieux du niveau d'apprentissage d'un établissement, d'une classe ou d'un pays, et par une boucle rétro-active d'en déduire de nouvelles politiques ou mesures éducatives. Mais alors que le rapport Coleman avait conduit à la vision défaitiste d'une école impuissante, le mouvement de la « school effectiveness », d'abord anglo-saxonne, a cherché à montrer que l'école peut faire la différence.

Ce mouvement s'est surtout centré, depuis sa naissance dans les années 80, sur la recherche des facteurs d'efficacité liés à des composantes de l'institution scolaire. Ces études ont pu ainsi montrer l'existence d'effets-établissements relativement modérés (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1992 ; Grisay, 1997 et Felouzis, 1997...) et d'effets-classes plus marqués (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Mingat, 1991 ; Bressoux, 1996...). Les recherches anglo-saxonnes et françaises ont ainsi convergé pour montrer qu'un ensemble de facteurs, qui peuvent varier suivant la tonalité sociale des établissements, s'associent pour assurer à certaines écoles une meilleure réussite académique¹⁵. Les pratiques enseignantes et, plus globalement tous les processus qui se tiennent dans la classe, ont également été auscultés¹⁶.

Dans ces travaux, l'efficacité et l'équité sont souvent étudiées conjointement. C'est parce que les effets-classes ou les effets-établissements ont été mis en lumière que la recherche s'est interrogée sur l'existence de disparités dans les conditions d'enseignement et que les inégalités que ces écarts engendraient ont été révélées (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Duru-Bellat, Jarousse et Mingat, 1992 ; Grisay, 1997...).

¹⁵ Nous citons ici quelques études parmi les plus marquantes sur le sujet. Edmonds (1979) a ainsi mis en évidence les effets positifs de plusieurs facteurs : des attentes élevées concernant les performances des élèves, un climat discipliné sans toutefois être trop rigide, un accent fort mis sur les enseignements de base ainsi que des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves. Mortimore *et al.* (1988) ont mis l'accent sur la notion de climat, tandis qu'en France, Dubet, Cousin et Guillemet (1989) mettaient en évidence l'importance du degré de mobilisation des équipes enseignantes. Grisay (1993) a également pointé du doigt un ensemble de facteurs positifs : une bonne gestion du temps et de la discipline ; des attentes élevées en matière de réussite de la part de l'ensemble des partenaires (enseignants, parents, élèves...) ; la qualité de la vie dans l'établissement (climat, ambiance...) ; le respect de règles communes et la couverture des programmes scolaires.

¹⁶ La phase préactive a été étudiée (Gauthier, 1997 ; Dessus, 2002, cités dans Attali et Bressoux, 2002...). De nombreuses recherches ont mis l'accent sur l'importance du temps scolaire (Wiley, 1976 ; Altet, Bressoux, Bru et Lecomte-Lambert, 1994 ; Suchaux, 1996...) et la nécessité d'une implication des élèves (Altet, Bressoux, Bru et Lecomte-Lambert, 1994...). Les différentes formes d'encouragements prodigués par les enseignants ont été analysées (Broophy, 1981, cité par Attali et Bressoux, 2002). Enfin, les prophéties autoréalisatrices ont été mises en évidence (Good et Brophy, 2000, cité par Attali et Bressoux, 2000).

Des liens entre efficacité et équité sont désormais établis. Les deux concepts n'apparaissent plus en concurrence. Attali et Bressoux (2002, p. 32) le confirment : « les classes les plus efficaces se révèlent également les plus équitables. Cela signifie que les classes où l'on progresse le plus sont, avant tout, celles où les élèves faibles progressent beaucoup. Tout se passe comme si ces classes avaient davantage de prise sur les élèves faibles que sur les élèves forts, en termes d'acquis scolaires. »

En conséquence, cerner les facteurs de l'efficacité scolaire peut contribuer à la fois à faire progresser le niveau général et à générer des conditions d'apprentissage positives pour les élèves les plus défavorisés, davantage sensibles aux contextes scolaires (Duru-Bellat, 2002). Les deux notions interagissent et leur étude ne peut plus vraiment être disjointe. Si l'efficacité nous renseigne sur le niveau moyen des élèves, il existe plusieurs façons d'atteindre une performance moyenne : en faisant progresser tous les élèves dans la même proportion, en faisant davantage progresser les faibles que les forts ou le contraire. C'est cette vision d'une conjugaison entre l'efficacité et l'équité que nous adopterons dans cette étude.

Notre propos ne sera, cependant, pas centré sur la classe et l'établissement. En effet, si la « school effectiveness » s'est essentiellement préoccupée des effets-classes et des effets-établissements, on assiste aujourd'hui au développement d'études internationales plus attachées à rechercher dans les caractéristiques mêmes des systèmes scolaires les conditions de l'efficacité éducative. Grâce à la multiplication des grandes évaluations internationales qui permettent désormais de comparer les niveaux d'acquisition des élèves entre plusieurs pays, les politiques éducatives peuvent enfin être auscultées¹⁷. C'est dans cette logique que se situe notre étude, en complémentarité avec les acquis des recherches antérieures.

¹⁷ Nous revenons par la suite sur les principaux résultats de ces enquêtes

C. Équité et efficacité : des concepts qui se répondent dans notre étude

Ce sont donc ces deux notions - l'égalité des acquis et l'efficacité -, ainsi que leurs relations, qui sont au cœur de cette étude. Notre analyse de ces concepts présente plusieurs dimensions.

1. Une focalisation sur les résultats académiques, appréhendés à travers les acquisitions scolaires

Nous restreignons ici notre recherche à l'évaluation des résultats académiques. Parce que le rôle premier et officiel de l'école est d'inculquer des compétences aux élèves qu'elle accueille, nous avons concentré notre analyse sur cette dimension des performances des systèmes éducatifs. Elle ne présente, bien évidemment, qu'une partie des résultats à l'aune desquels les institutions scolaires peuvent être jugées. Dans une démarche plus nordique ou plus anglo-saxonne, l'étude se serait peut-être davantage focalisée sur des indicateurs de bien-être des élèves, sur leur vécu de la justice scolaire, sur les relations qu'ils entretiennent avec les enseignants ou sur la violence qu'ils subissent à l'école.

Notre analyse n'embrassera pas ce vaste champ d'investigation. Elle ne porte pas un jugement global sur les performances des systèmes éducatifs mais seulement sur une de leurs dimensions, dont la primauté n'est pas reconnue dans tous les pays. Par exemple, l'école danoise donne davantage d'importance au bien-être des élèves dans l'institution scolaire qu'à leurs résultats strictement académiques. Nous étudions donc plus l'école comme un lieu de production de compétences qu'un contexte de socialisation.

Parmi les résultats académiques, ce sont les acquis des élèves qui seront au centre de cette étude. Comme nous analysons la première vague d'évaluation de PISA, il ne nous sera pas possible de pratiquer une analyse longitudinale qui permettrait d'inclure une indication du niveau initial des élèves. C'est clairement une limite de cette étude. Cependant, la comparaison internationale, surtout quand elle est menée sur un groupe homogène comme l'OCDE, permet en partie de compenser ce handicap. A la comparaison temporelle, on substitue la comparaison spatiale, comme nous le montrerons dans la partie consacrée à l'exposition de notre méthode de recherche. Enfin, les caractéristiques socio-économiques des élèves ne seront pas ignorées. Elles seront prises en compte, imparfaitement, à travers des variables de contrôle qui portent sur la structure sociale des pays.

2. Une analyse institutionnelle des performances des systèmes éducatifs

Alors que la très grande majorité des recherches de la « school effectiveness » se sont concentrées sur la classe ou l'établissement, ici ce sont les politiques éducatives menées par les Etats ou par des communautés politiques infra-étatiques que nous analysons. Cela ne signifie pas que notre étude ignore ce qui se passe dans les classes ou les établissements et qu'elle ne s'appuie pas sur les enseignements des recherches antérieures menées dans ces cadres. Au contraire, au-delà de la structuration du système scolaire qu'elles façonnent, les

politiques éducatives sont perçues ici comme des cadres de régulation des comportements des acteurs dans les lieux de scolarisation.

Ainsi, quand nous analyserons le renouveau de la différenciation pédagogique, au-delà de la simple étude de la durée du tronc commun, nous embrasserons plus largement l'ensemble des outils que les systèmes éducatifs mobilisent pour gérer les parcours scolaires (redoublement, regroupements pédagogiques, enseignement individualisé...). Cependant, ces caractéristiques seront étudiées comme des politiques éducatives puisque l'on considérera à la fois le cadre institutionnel de ces pratiques (par exemple, le redoublement est-il autorisé légalement et, si oui, dans quelles classes ?) ainsi que leur réalité nationale (quel est l'ampleur du phénomène du redoublement dans tel pays ?).

En somme, les politiques d'éducation nous intéressent à la fois parce qu'elles structurent l'organisation des systèmes éducatifs et parce qu'elles définissent les règles de régulation qui régissent, ou sont censées régir, les comportements des acteurs dans les établissements scolaires et dans les classes. Dans cette dernière perspective, l'action publique doit avoir pour objectif de permettre la mise en place des organisations scolaires réputées efficaces. Ainsi, les analyses pratiquées dans les classes, dans les établissements ou au niveau des pays se répondent.

3. Egalité d'acquis vs égalité de traitement

Autre trait essentiel de notre étude : comme nous l'avons mentionné précédemment, en nous focalisant sur l'analyse des acquisitions, nous avons choisi de traiter des inégalités d'acquis et non des disparités de traitement. Cette notion est en ligne droite avec l'objet de notre analyse. En effet, puisque les politiques de différenciation et de diversification de l'offre contestent le principe de l'unicité des conditions d'enseignement, il n'aurait pas été pertinent de s'aventurer dans une analyse sur l'égalité de traitement dont la définition aurait été difficile. Par définition, ces réformes revendiquent le droit, pour les acteurs du système (établissements, collectivités locales...), de rompre avec l'homogénéisation des contenus et des structures scolaires pour atteindre un résultat supérieur grâce à une diversité de chemins éducatifs.

Alors que traditionnellement l'école moderne était régulée par l'application de procédures homogènes s'appliquant de façon identique à l'ensemble des établissements du réseau public, ce nouveau paradigme de régulation prévoit un pilotage par les objectifs. Dans un cadre défini par l'Etat central, les acteurs - anciens et nouveaux - qui se partagent désormais la fonction éducative ne sont plus contrôlés sur les conditions d'enseignement, au sens large, mais sur leurs performances finales. A travers cette étude, nous cherchons à évaluer l'ampleur des inégalités d'acquisitions associées à ces nouvelles politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative.

Cela ne signifie pas que nous ne nous intéressons pas aux inégalités de traitement, puisqu'elles sont manifestement un des dangers potentiels de ces nouvelles réformes. Du droit à la différence, on passe rapidement à la différence des droits, comme le soulignait Simone de

Beauvoir dans *Le deuxième sexe* (1976, cité par Crahay, 2000). Parce que de nombreuses études ont montré qu'une partie des inégalités scolaires résultent de différences dans les conditions d'enseignement (Duru-Bellat, 2002), dès lors qu'il a été également possible de collecter des informations sur la disparité des contextes d'apprentissage, nous apporterons ces éléments à l'analyse. Cependant, ils ne constituent pas la finalité de cette étude, mais seulement un des moyens permettant d'expliquer les inégalités de résultats sur lesquelles nous souhaitons nous concentrer.

4. Une analyse des écarts inter-individuels.

« Que dirait-on si l'on approchait les inégalités de revenus uniquement sous l'angle de l'inégalité des chances d'être riches, sans se préoccuper de l'ampleur des inégalités des revenus entre riches et pauvres ? C'est pourtant à peu près ce qui se passe en matière scolaire puisque les inégalités inter-individuelles de compétences acquises à l'école ne sont pas dignes d'être étudiées. Il semble que les travaux sur la justice scolaire ne puissent consister qu'à prendre le parti d'une catégorie particulière d'individus » (Meuret, 1999, p. 12). C'est donc le contre-pied de cette tendance de la recherche que nous prenons ici. Nous nous interrogerons sur l'ampleur des inégalités d'acquisitions entre les élèves.

5. Une étude du niveau minimum de compétences

L'équité s'apprécie aussi, de plus en plus, en fonction de la capacité d'un système éducatif à doter les élèves les plus faibles du bagage minimum de compétences pour s'insérer dignement dans la société. Notre étude auscultera donc les aptitudes variables des pays dans ce domaine et les mettra en relation avec les politiques éducatives adoptées. Nous explicitons concrètement, par la suite, les outils que nous mobilisons dans cette étude.

6. Une recherche sur la production des élites scolaires

Parce que, comme nous l'avons vu, une efficacité moyenne peut s'acquérir de diverses façons et, en particulier, en mettant l'accent sur les élèves les plus brillants, nous analyserons les stratégies nationales de production des élites scolaires et leurs relations avec les réformes mises en œuvre. Comme on le constate, l'analyse des proportions d'élèves ne disposant pas des compétences minimum vitales et cette étude des élites scolaires sont tout autant associées à l'efficacité qu'à l'équité des systèmes éducatifs.

7. Une vision globale des relations entre le milieu socio-économique et les résultats académiques

Alors que, traditionnellement, l'analyse des inégalités sociales à l'école oppose les carrières ou les acquisitions de différents groupes sociaux que l'on cherche à comparer, l'appréhension des inégalités scolaires d'origine sociale est ici différente. C'est le caractère socialement égalitaire ou inégalitaire des différents pays qui est évalué globalement. Alors que les analyses menées en termes de positions relatives de groupes sociaux peuvent comporter des choix arbitraires, l'étude ici tient compte de la situation de chaque élève et de l'impact de ses caractéristiques socio-économiques sur ses résultats académiques, à travers des valeurs agrégées par pays.

En conclusion, notre étude s'attachera aux trois politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative massivement adoptées depuis deux décennies : la décentralisation, la différenciation des contenus et des structures au sein de l'école unique et le libre choix de l'école. Parce qu'elles constituent un ensemble réformateur cohérent qui conteste, dans de très nombreux pays développés et émergents, la toute-puissance de l'Etat dans la fonction éducative et l'unité des systèmes scolaires et parce qu'elles pourraient à terme menacer le paradigme actuel de l'école moderne, nous nous attacherons à la fois à la description analytique et à l'évaluation des effets de ces trois politiques d'éducation. C'est à travers les résultats académiques, et plus particulièrement les acquisitions des élèves, que nous ausculterons leurs effets sur l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs. C'est donc l'analyse des inégalités d'acquis scolaires qui est ici privilégiée. L'efficacité est analysée en lien avec l'équité, les deux concepts étant appréhendés à travers plusieurs dimensions (écarts individuels, seuil minimum de compétences, élite scolaire, inégalités sociales de performance...).

Après avoir décrit le contenu de notre étude, nous explicitons maintenant la méthode de recherche et les outils qui seront mobilisés dans cette analyse.

SECTION 2 : METHODE COMPARATIVE ET OUTILS INTERNATIONAUX.

Pour mener à bien cette évaluation des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative, - comme, d'ailleurs, pour estimer les effets de toute politique éducative en général - les méthodes de recherche sont peu nombreuses. L'expérimentation aléatoire nous étant interdite, nous avons recours à la méthode comparative. Grâce à la variabilité des situations, cette méthode de recherche permet, en effet, de comparer des relations et d'en déduire les effets des phénomènes sous observation.

Dans un texte célèbre, Durkheim a décrit le rôle de la comparaison comme instrument heuristique : « Nous n'avons qu'un seul moyen de démontrer qu'un phénomène est cause d'un autre, c'est de montrer les cas où ils sont simultanément présents ou absents et de chercher si les variations qu'ils présentent dans ces différentes combinaisons de circonstances témoignent que l'un dépend de l'autre. Quand ils peuvent être artificiellement produits au gré de l'observateur, la méthode est l'expérimentation proprement dite. Quand, au contraire, la production des faits n'est pas à notre disposition et que nous ne pouvons que les rapprocher tels qu'ils se sont spontanément produits, la méthode que l'on emploie est celle de *l'expérimentation indirecte ou méthode comparative.* » (Durkheim, 1901, p.124, italique de notre fait).

Le sociologue conclura, un peu dogmatiquement, dans un texte postérieur que "la sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie ; c'est la sociologie même, en tant qu'elle cesse d'être purement descriptive et aspire à rendre compte des faits." (Durkheim, 1904, p.169). Dans la foulée de la sociologie, les autres sciences sociales ont adopté ce regard comparatif comme méthode de recherche.

Dans cette « expérimentation indirecte », deux options s'offrent au chercheur : construire une étude permettant des rapprochements dans le temps ou dans l'espace.

Dans cette seconde partie, nous expliquerons pourquoi nous avons fait le choix d'une comparaison spatiale et avons décidé de mener une évaluation quantitative internationale. Nous montrerons dans quelle lignée philosophique et historique se situe notre recherche, les apports de la méthode utilisée ainsi que les nécessités de son renouvellement. Enfin, nous décrirons de façon précise les outils de notre étude.

A. Comparaisons temporelles vs comparaisons spatiales

Dans le champ méthodologique de la comparaison, deux approches sont donc envisageables.

Afin de mesurer les effets d'un phénomène, le chercheur peut tout d'abord opérer une comparaison dans le temps. Ainsi, pour évaluer les effets d'une politique éducative, on relèvera les résultats du système éducatif - académiques ou d'autres natures - avant la mise en œuvre d'une réforme et on les comparera avec la situation post-réforme. Cette méthode présente un avantage certain. Puisque l'on se place dans un contexte géographique unique - un pays par exemple -, les facteurs exogènes qui peuvent entraîner des biais dans l'analyse sont censés être plus limités que dans une comparaison internationale. Le chercheur peut ainsi mieux approcher la relation qu'il souhaite mettre en évidence parce qu'elle est moins brouillée par des signaux extérieurs qui contribuent artificiellement à créer des associations.

Cependant, cette approche méthodique présente des difficultés et des limites.

Tout d'abord, le présupposé de la stabilité du contexte ne se vérifie pas toujours. Les caractéristiques politiques, économiques, sociaux ou culturelles des pays évoluent. Certaines recherches menées exclusivement dans un pays ont ainsi montré que les performances des systèmes éducatifs sont également affectées par l'évolution de la situation générale des pays. Ainsi, Gorard explique que la politique de libre choix de l'école, entamée à la fin des années 80 en Angleterre, n'a pas conduit à une aggravation de la ségrégation scolaire, en partie, parce que la structure sociale du pays est devenue, dans le même temps, moins contrastée du fait d'un phénomène d'« égalisation dans la pauvreté » (1998, cité dans Meuret, Brocolicchi et Duru-Bellat, 2001). Il n'est donc pas fiable de considérer qu'une recherche menée dans un seul pays va moins subir les effets de facteurs exogènes parce que son contexte est identique. Les politiques éducatives doivent être évaluées sur le moyen-long terme - entre trois et dix ans suivant la rapidité de leur mise en œuvre. Durant des intervalles de temps aussi longs, les contextes nationaux changent.

Second inconvénient majeur des comparaisons temporelles menées dans un seul pays : elles conduisent souvent à tirer des conclusions générales sur les grands concepts de politiques d'éducation à partir, en fait, de l'analyse de dispositifs très particuliers. Or, comme nous le verrons par la suite, sous des appellations identiques – décentralisation, libéralisation du choix de l'école... –, les réformes mises en œuvre sont parfois très diverses. Tout autant que les concepts de politiques éducatives, il est donc intéressant d'évaluer les effets des différentes formes qu'elles peuvent revêtir. La politique de choix de l'école pratiquée en Angleterre présente peu de similitudes avec la libéralisation des inscriptions permise en Finlande. Une recherche qui serait menée de façon isolée dans un de ces pays ne peut donc pas conclure que « LA » politique du choix de l'école conduit, par exemple, à plus ou moins d'inégalités scolaires. Elle peut tout au plus nous renseigner sur les effets d'un dispositif spécifique. Nous verrons, d'ailleurs, que des recherches menées sur une thématique identique apportent souvent

des enseignements contradictoires, selon le pays dans lequel elles sont conduites. Ainsi, la décentralisation politique menée au Chili dans les années 80 a été jugée peu efficace du point de vue académique (McEwan et Carnoy, 1998), alors qu'en Argentine le même phénomène de transferts de pouvoirs aux autorités locales a été évalué positivement (Giliani et Schargrotsky, 2001 ; Eskeland et Filmer, 2002).

Autre inconvénient de la comparaison temporelle : il est difficile d'isoler dans un pays les effets spécifiques d'une politique éducative particulière. En effet, les gouvernements réforment souvent leurs systèmes éducatifs de façon globale. Comme nous l'avons vu précédemment, les deux dernières décennies ont été marquées dans de nombreux pays par la mise en œuvre relativement conjointe de politiques de décentralisation, de libéralisation du choix de l'école et de centralisation des évaluations des élèves. Pour reprendre le cas anglais (Gorard et Taylor, 2002), il est impossible d'attribuer la progression des résultats de l'examen de fin de scolarité obligatoire - le GCSE - à une des réformes adoptées depuis le bouleversement majeur de l'Education Act de 1988 : la décentralisation de la gestion des écoles, la création de nouveaux programmes nationaux ou le libre choix de l'école peuvent tous prétendre au titre de « politique éducative efficace ».

Enfin, dernier problème majeur soulevé par les comparaisons temporelles : les données nécessaires pour construire ce type de recherche sont extrêmement rares. Il est étonnant de constater que les grandes réformes éducatives mises en œuvre durant les deux dernières décennies n'ont pas donné lieu à des dispositifs d'évaluation très rigoureux, à quelques exceptions près – le suivi du programme d'autonomie scolaire développé à Chicago, par exemple (Bryk, Thum, Easton, et Luppescu, 1998). Ainsi, très peu de réformes ont été précédées de tests de compétences des élèves. Parce qu'elles étaient souvent motivées par des idéologies fortes, les politiques éducatives de différenciation et de diversification de l'offre ne laissaient pas de place au doute et n'ont pas donné lieu à une logique d'expérimentation. Evaluer rigoureusement les réformes néo-zélandaise, tchèque ou espagnole – qui ont pourtant constitué de véritables séismes pour les systèmes éducatifs de ces pays – n'est aujourd'hui tout simplement plus réalisable. C'est à ce constat qu'aboutit Lyall Perris (1998), ancien secrétaire néo-zélandais en charge de l'Education durant la réforme des années 80 et 90¹⁸.

Certaines recherches se sont, pourtant, essayées à cette comparaison dans le temps en utilisant les dispositifs d'évaluation des élèves qui existent dans certains pays (Royaume-Uni, Chili, Argentine, Brésil, certains Etats américains...). Leurs résultats ont souvent été contestés. Leurs détracteurs ont, en effet, mis en avant le fait que les pratiques de notation évoluant dans le temps, ces estimations des compétences des élèves ne pouvaient servir à étalonner rigoureusement les progressions académiques des pays.

Dans la plupart des pays, il ne reste donc plus qu'une voie possible pour tenter d'évaluer ces politiques qui ont radicalement changé la face des systèmes éducatifs : la comparaison

¹⁸ Plus précisément, Lyall Perris fut tout d'abord conseiller spécial au sein du Strategic Management Group à l'arrivée au ministère de l'Education en 1989 de Marris O' Rourke. Lors de son départ à la Banque Mondiale, il lui succéda à ce poste.

spatiale¹⁹. C'est cette voie que nous avons choisie, c'est-à-dire celle de l'éducation comparée. Groux et Porcher (1997, p. 117) la définissent comme « une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global à des fins cognitives mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés mais aussi d'améliorer l'existant. »²⁰

Au sein de l'éducation comparée, plusieurs approches s'offraient à nous. Notre comparaison aurait pu se limiter à une poignée de pays, comme c'est le plus fréquemment le cas dans cette mouvance de recherche. Cependant, parce que notre recherche se focalise plus particulièrement sur les effets des politiques éducatives, nous avons préféré appliquer les techniques quantitatives à un plus grand nombre de systèmes éducatifs aux caractéristiques contrastées. Cette comparaison sur une base élargie doit nous permettre de gagner davantage d'indépendance par rapport aux contextes nationaux spécifiques. Notre analyse porte ainsi sur une quarantaine d'Etats et d'entités politiques des mondes développé et émergent.

Au total, c'est donc par une évaluation quantitative internationale que nous souhaitons estimer les effets des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative menées depuis deux décennies.

Nous décrivons maintenant plus précisément la méthode mobilisée dans cette étude. En définissant dans quelle perspective philosophique et historique s'ancre cette recherche, nous verrons que notre démarche se situe à la croisée des deux grandes traditions de l'éducation comparée : l'universalisme et le particularisme. Nous présenterons également les apports, les limites et les nécessaires renouvellements de cette méthode.

¹⁹ Pour simplifier la démonstration, nous présentons ici les comparaisons temporelles et spatiales comme des méthodes concurrentes. Nous verrons, cependant, par la suite que ces deux approches peuvent se compléter et permettre ainsi une recherche plus rigoureuse encore. Néanmoins, à l'heure actuelle, ces données longitudinales et internationales ne concernent qu'un nombre très limité de pays.

²⁰ Il existe de multiples définitions de l'éducation comparée, parce qu'il s'agit d'un champ disciplinaire dont les contours ne sont pas clairement délimités. Selon Van Daele (1993, p. 16), « une définition précise, universellement reconnue, fait toujours défaut. » Van Daele propose, lui, la définition suivante (1993, p. 16) : « l'éducation comparée est a) la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation ; b) qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs ; c) dans leur relation avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. ; d) en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents ou au niveau mondial ; e) afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables ; f) dans le but final d'améliorer l'éducation. »

B. Ancrage philosophique et développement historique des évaluations quantitatives internationales

« On ne peut pas se promener à loisir parmi les systèmes éducatifs du monde et, tel un enfant batifolant dans un jardin, ramasser une fleur d'un premier buisson et des feuilles d'un second, et ensuite espérer qu'en plantant le tout dans le sol de retour chez soi, il en naîtra une plante bien vivante. » C'est par cette métaphore que Sadler (1900) plante l'opposition qui existe traditionnellement entre les deux écoles de l'éducation comparée, le particularisme et l'universalisme.

Traditionnellement, l'éducation comparée oppose deux conceptions de la comparaison : le particularisme et le positivisme

Pour les deux écoles, la comparaison a des sens et des objectifs différents.

D'un côté, le particularisme (Sadler (1930), Mallison (1975)...) en se focalisant sur l'étude des particularités de chacun des systèmes éducatifs, utilise la comparaison pour saisir le caractère original de chaque système éducatif. Dans l'étude descriptive des systèmes scolaires, l'accent est mis sur les contextes philosophiques, historiques, sociaux et économiques dans lesquels ils sont ancrés ainsi que sur les traditions (pédagogiques, administratives...) qui sont propres à l'organisation scolaire. Autant que l'analyse de l'école elle-même, le mouvement privilégie donc l'étude des « things outside the school » (Crossley, 1999). En France, la « méthode sociétale » (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982 ; Buechtemann et Verdier, 1998 ; Verdier 2001) met également l'accent sur les cohérences globales spécifiques au contexte de chaque pays et met en garde contre la difficulté d'opérer des comparaisons partielles de systèmes éducatifs.

Le positivisme a une vision radicalement différente de la comparaison. Si le particularisme met en avant l'unicité de chaque système, le mouvement universaliste, au fondement de l'éducation comparée avec les écrits de Jullien (1817), cherche à déterminer des relations invariantes, au-delà du temps et de l'espace, des lois générales qui transcendent les frontières et utilise donc les comparaisons dans un but de généralisation. D'après Noah et Eckstein (1969), « l'éducation comparée est une tentative d'utiliser des données internationales pour tester des propositions sur les relations qui peuvent exister entre éducation et société ainsi qu'entre pratiques pédagogiques et résultats scolaires.»

L'ensemble des positivistes se retrouvent sur un certain nombre de propositions (Farrell, (1979), Le Thanh Khoi (1986)...) : la comparaison entre les systèmes éducatifs doit être l'ultime forme d'analyse de l'école, seules des études empiriques sont scientifiques, et seules des affirmations scientifiques ont de l'intérêt. Les positivistes affirment ainsi passer grâce à leurs méthodes comparatives de la description à l'analyse des systèmes, d'un contenu factuel à des relations généralisables. Aux affirmations péremptoires telles que « réduire la taille des classes améliore les apprentissages des élèves », « le niveau scolaire progresserait si l'on dépensait davantage » ou encore « les structures décentralisées sont bénéfiques en termes d'apprentissage », les positivistes préfèrent des validations statistiques opérées en collectant

un ensemble de données réelles sur les productions des systèmes éducatifs, les caractéristiques des élèves et les conditions d'enseignement.

Les recherches internationales quantitatives s'inscrivent dans le mouvement universaliste de l'éducation comparée

Les études internationales quantitatives s'inscrivent dans ce mouvement positiviste de l'éducation comparée. S'appuyant sur la collecte de statistiques développée aux lendemains de la seconde guerre mondiale grâce à la création des organismes internationaux, elles visent à mettre en relation, d'un côté, les performances des systèmes éducatifs et, de l'autre, les caractéristiques des élèves et les spécificités des écoles qu'ils fréquentent (ressources financières, humaines, pédagogiques, structures scolaires, organisation institutionnelle...). Objectif : déterminer, au-delà des caractéristiques propres aux élèves, les facteurs scolaires qui agissent positivement sur le développement et la qualité des systèmes éducatifs de façon à dessiner, à terme, grâce à un processus d'accumulation des connaissances, un système éducatif « idéal ». Comme nous le verrons par la suite, pour l'instant, ce système « idéal » a surtout été appréhendé opérationnellement à travers des analyses empiriques « coût-efficaces ».

Cette équation « ressources-résultats » repose donc sur un raisonnement inductif, une logique d'inférence statistique. On utilise un échantillon observé pour essayer d'en tirer des résultats s'appliquant à une population plus large.

Les performances scolaires analysées dans cette équation vont prendre des formes multiples. Aux lendemains de la seconde guerre mondiale, les indicateurs utilisés sont rustiques. La production des systèmes éducatifs s'analyse alors à travers des statistiques variées : les taux de scolarisation (on examine les couvertures scolaires atteintes par les pays) ; les taux de transition entre les différents niveaux scolaires (on observe quels pourcentages des cohortes réussissent à se frayer un chemin dans les systèmes éducatifs) ; les taux d'abandon (on se focalise sur les capacités des systèmes à garder les élèves) ou les taux de redoublement (on s'interroge alors sur les capacités des systèmes à amener les élèves à un niveau scolaire en un certain nombre d'années). De façon complémentaire, les résultats des systèmes éducatifs sont également évalués à travers les carrières scolaires, les statistiques estiment alors la capacité des écoles à amener une certaine proportion de leurs jeunes à des niveaux de diplôme particuliers.

De l'autre côté de cette équation « ressources-résultats », outre les caractéristiques des élèves, sont précisés les facteurs dont on pense qu'ils agissent sur les performances académiques : les caractéristiques des enseignants (formation, âge, sexe, années d'expérience, salaires...), la taille des classes ou des établissements, la mise à disposition de matériaux pédagogiques, les structures institutionnelles, les dépenses éducatives, le volume d'heures d'enseignement... Les facteurs explicatifs analysés peuvent être multiples.

A partir des années 60, l'évaluation de la qualité des apprentissages donne un nouvel essor aux enquêtes quantitatives internationales

Les années 60 marquent un tournant important dans la conception des enquêtes internationales. L'analyse des performances des systèmes éducatifs, telle qu'elle a été pratiquée jusque là, semble insuffisante. Les instruments utilisés apparaissent limités. Certes, un système éducatif peut scolariser une majorité de ses élèves jusque dans le secondaire, mais la qualité des apprentissages tout autant que le nombre d'années moyen de scolarisation devient une donnée importante. Au quantitatif, on oppose un qualitatif jusqu'alors jamais mesuré. A l'analyse des couvertures et des carrières scolaires, on préfère une évaluation de la réalité des apprentissages. Dans un contexte de compétition économique et politique qui va s'exacerbant, l'éducation n'est plus seulement instrumentalisée comme un vecteur de mobilité sociale, elle est désormais conçue comme un bien en soi dont il faut mesurer l'acquisition.

C'est le défi que se donne un petit groupe de spécialistes en évaluation réunis en 1958 à Hambourg dans les locaux de l'UIE (Unesco Institute of Education) : évaluer la qualité des apprentissages des élèves dans différents pays à travers un test de connaissances international unique (Husen et Postlethwaite, 1996). Alors que les Russes s'octroient la première place dans la course à la conquête de l'espace en lançant Spoutnik, les Américains, ulcérés, en proie au doute, décident de financer ce projet pilote capable de leur dire si réellement leur système éducatif, perçu comme un élément capital de la nouvelle compétition technologique, est vraiment le fautif. Sont-ils relégués au second rang parce que le niveau des élèves américains en sciences et en mathématiques est devenu trop faible ?

Mais établir un palmarès international des systèmes éducatifs n'est pas le principal objectif de ce petit groupe de spécialistes en évaluation. Les futurs fondateurs de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) visent, surtout, grâce à ce « laboratoire mondial géant » qui offre une grande variété de situations éducatives (Husen, 1987) à se doter de moyens jusqu'alors jamais mis en œuvre pour analyser les facteurs explicatifs des performances scolaires. Aux côtés des tests pratiqués auprès des élèves, des données sont recueillies sur les conditions d'apprentissage et les caractéristiques des élèves. Une attention tout particulière est portée aux programmes scolaires (leurs contenus et la réalité de leur mise en œuvre).

Vont ainsi naître toutes les grandes enquêtes de l'IEA. Plus d'une quinzaine d'études, couvrant principalement les champs disciplinaires des mathématiques, des sciences et la maîtrise de la langue maternelle, ont vu participer, en moyenne, une vingtaine de pays (cf. annexe n°1, sur la description des principales évaluations quantitatives internationales).

Dans la lignée de l'IEA, les grandes études internationales se développent, à partir des années 80. Les deux enquêtes de l'IAEP (International Assessment of Educational Progress) sont lancées, dans les disciplines scientifiques, par un service américain avec des moyens nettement inférieurs. L'OCDE, qui envisage dès les années 80 une enquête concurrente de celles de l'IEA, ne lancera finalement le programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) qu'en 2000. Il couvre une quarantaine de pays et vise à tester,

tous les trois ans, les compétences des élèves de 15 ans en mathématiques, en langue maternelle et en sciences.

Les pays développés sont historiquement sur-représentés dans les enquêtes d'évaluation. Il faut attendre les années 90 pour que les pays en voie de développement conçoivent leurs propres études d'évaluation, souvent au niveau régional. Leur priorité est davantage orientée vers le primaire. Ainsi, à partir de 1994, dix-huit pays d'Amérique Latine se regroupent dans le projet LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluacion de la Calidad de la Educacion) pour tester leurs élèves en 3^{ème} et 4^{ème} années d'étude. Dans les pays sub-sahariens francophones, le programme PASEC (le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs) permet l'évaluation des élèves en deuxième et cinquième années d'études, en mathématiques et en français. Les quinze pays africains, réunis dans le réseau SACMEQ (Le Groupement d'Evaluation de la qualité de l'Enseignement en Afrique Australe) mettent en place en 1995 et 1999 deux évaluations en mathématiques et en lecture pour les enfants en sixième année d'étude.

Selon Kellaghan (1996), un ensemble de facteurs expliquent ce développement accéléré des évaluations quantitatives internationales, à partir des années 80. Alors que la plupart des pays développés ont réussi une démocratisation de leur enseignement secondaire, se pose de façon plus cruciale la question de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Si de simples indicateurs descriptifs, tels que les taux de couverture ou d'abandon, permettaient jusqu'alors de piloter les évolutions des systèmes éducatifs, on s'interroge désormais davantage sur l'organisation scolaire permettant de maximiser les apprentissages des élèves. Les pays en voie de développement, à partir de la conférence de Jomtien, en 1990, prennent conscience de façon accrue du fait que le double combat de l'accès et de la qualité de l'éducation doit être mené simultanément. La progression des dépenses d'éducation - globales et unitaires - dans les pays industrialisés et les contraintes budgétaires fortes dans les pays en voie de développement poussent également les gestionnaires à s'interroger sur un meilleur rapport coût-efficacité. Enfin, dans la lignée de la thèse du capital humain (Schultz, 1971), le système éducatif et sa qualité sont désormais perçus comme un facteur fondamental de la compétition économique entre les pays.

C. Apports et limites des enquêtes quantitatives internationales

1. Des apports importants malgré des conclusions encore limitées

Les recherches quantitatives internationales, menées par les organismes spécialisés dans l'évaluation (IEA, SACMEQ, LLECE...) et les grandes organisations internationales (Banque mondiale, UNESCO, OCDE...) ont permis des avancées dans de multiples domaines.

Le benchmarking international

Ces études internationales ont, tout d'abord, conduit à un renouvellement de la conception de la qualité de l'enseignement. Alors que jusqu'alors les recherches se focalisaient sur la qualité des processus et des ressources mises à la disposition des systèmes éducatifs, pour la première fois les efforts se concentrent sur l'analyse des résultats. On s'intéresse à la qualité de ce que produit l'organisation scolaire et non, simplement, à celle de ses ressources. Ces recherches quantitatives imposent également des critères internationaux d'évaluation à l'aune desquels les pays peuvent se confronter. La plupart des études répartissent ainsi les élèves dans plusieurs niveaux de performances. Par exemple, dans PISA-OCDE, les élèves sont distribués dans cinq niveaux. Les performances inférieures au niveau 1 indiquent « la présence de déficiences graves dans la capacité des élèves à utiliser la lecture comme un outil d'acquisition de connaissances et de compétences » (OCDE, 2001). Tout autant que leur score moyen, les pays doivent donc scruter avec attention cet indicateur qui montre la capacité (ou l'incapacité) du système éducatif à transmettre aux élèves un ensemble de compétences minimum permettant l'intégration future dans la société.

Une connaissance large de multiples systèmes éducatifs

Ces grandes enquêtes apportent, de plus, une connaissance large de nombreux systèmes éducatifs. Au-delà des performances des élèves, sont collectées des informations sur les contenus et les conditions d'apprentissage. Alors que les études qualitatives permettent la comparaison détaillée d'une poignée de pays, les questionnaires distribués aux élèves, aux enseignants et aux chefs d'établissement ont conduit, dans certaines études (TIMSS, PIRLS, PISA, Laboratorio...) à la réalisation d'états des lieux dans une quarantaine de pays sur de nombreuses thématiques : conditions d'apprentissage en mathématiques ou en lecture, contenu des programmes dans différentes disciplines, réalité de l'autonomie des établissements, réalité de la violence dans les écoles, niveau réel de formation, âge et sexe des enseignants, conditions d'admission des élèves dans les écoles... La liste est longue des données relatives aux contextes scolaires recueillies dans le cadre des recherches quantitatives internationales.

L'influence relative des facteurs scolaires et individuels et les potentialités des politiques éducatives

Les évaluations internationales ont montré que l'ampleur des inégalités scolaires ainsi que l'impact des contextes socio-économiques sur les performances académiques varient fortement suivant les pays, alors que, longtemps, les sociologies « locales » ont considéré ces éléments comme invariants. Les enquêtes internationales ont ainsi montré la relativité de l'influence des facteurs scolaires et non scolaires, et corollaire, les potentialités des politiques éducatives. Contrairement aux affirmations du rapport Coleman (1966), l'école peut donc faire la différence. Mais dans certains pays, et suivant les politiques éducatives menées, elle aggrave et, dans d'autres, elle corrige les inégalités sociales. Les enquêtes quantitatives internationales montrent que les inégalités scolaires ne sont pas une fatalité.

La valeur heuristique de la diversité des situations internationales

Autre atout des enquêtes internationales, par rapport cette fois-ci à des comparaisons intra-systèmes : grâce à la diversité des situations éducatives qu'elles apportent (dans le cadre d'études à couverture internationale plutôt que régionale), elles ont permis de mettre en évidence des relations qui n'avaient pas été décelées jusqu'alors dans des études comparatives intra-systèmes. Ainsi, sur le débat houleux autour de l'« impact » des dépenses éducatives sur les résultats des élèves, l'étude PISA, grâce à son panel diversifié de pays industrialisés et émergents, a permis d'apporter de nouveaux éléments. Alors que des études intra-systèmes, principalement menées aux Etats-Unis, n'avaient toute liaison entre le niveau des dépenses en éducation et le niveau scolaire des élèves, PISA a démontré, grâce à un indicateur de dépenses cumulées, que l'investissement dans l'éducation avait bien une influence sur les apprentissages (OCDE, 2001a). Mais cette relation n'est pas linéaire : passé un certain niveau de dépenses, un accroissement des investissements n'est plus associé à une progression des résultats scolaires. Seule une étude internationale mixant des pays aux profils variés pouvait permettre d'aboutir à ce résultat.

Les conclusions encore partielles des enquêtes internationales quantitatives

Si globalement donc les avancées ne sont pas négligeables, les conclusions sont encore à ce jour en retrait par rapport aux attentes. En effet, sur de nombreux points les conclusions des différentes études divergent trop pour être considérées comme définitives.

On peut cependant aujourd'hui, très schématiquement, avancer quelques points sur lesquels les études concordent (Keeves (1995), Lambin (1995), UNESCO (2000), Psacharopoulos (1990), Heyneman et Loxley (1983)).

Deux grandes familles de facteurs, liés pour les uns aux caractéristiques des élèves (milieu socio-économique, taille de la famille, lieu d'habitation...) et pour les autres à l'organisation scolaire (caractéristiques de l'enseignant, taille des classes, existence de matériels pédagogiques, répartition dans l'organisation des compétences entre les différents niveaux de pouvoirs, volume horaire d'enseignement...), sont associés aux résultats académiques des élèves. Dans les pays en voie de développement, l'influence des facteurs scolaires serait supérieure à ce qu'elle est dans les pays développés, dans ces derniers ce sont surtout les caractéristiques des élèves qui entretiendraient une relation forte avec leur niveau d'apprentissage.

Parmi les facteurs liés à l'école, certains ont un rôle positif sur l'enseignement. Ainsi, augmenter le temps d'instruction d'une matière (mais au détriment de quelles disciplines ?) ; accroître l'exposition des élèves aux apprentissages (la fameuse « opportunity to learn » des études IEA) ; distribuer des manuels scolaires (la relation est surtout existante dans les pays en voie de développement et dans les premières années du primaire) ; imposer des devoirs à la maison ; mettre en place une politique de promotion automatique ; définir une organisation

des pouvoirs mêlant centralisation de certaines compétences et décentralisation d'autres (mais quelle organisation précise ?) : l'ensemble de ces politiques éducatives serait associé à des performances académiques supérieures.

Les conclusions limitées ou les résultats divergents des enquêtes quantitatives font, bien sûr, le jeu de leurs détracteurs. Car les critiques à l'encontre de ces recherches sont nombreuses.

2. Les nombreuses critiques adressées aux évaluations internationales

Les critiques à l'encontre des enquêtes internationales portent à la fois sur la mesure des performances et des déterminants scolaires ainsi que sur les méthodes et l'exploitation de ces études.

Les critiques à l'encontre des mesures des performances et des déterminants scolaires

Les critiques sont multiples :

- la plupart des enquêtes ne mesureraient pas l'ensemble des dimensions d'une discipline mais seulement les caractéristiques les plus facilement internationalisables (par exemple, Cumming (1996) et son analyse des études de lecture par l'IEA). A l'opposé, quand plusieurs dimensions sont présentes, certains auteurs (Goldstein, 1995) remettent en cause les scores agrégés dans une discipline. Par exemple, PISA divise les compétences de compréhension de l'écrit en trois sous-domaines « retrouver de l'information », « interpréter le texte », « réfléchir sur le contenu du texte », puis les agrège dans une échelle combinée de compréhension de l'écrit. Certaines enquêtes ont préféré, au contraire, ne pas donner de scores agrégés qui ne paraissent pas avoir de sens. C'est le cas de l'enquête de l'IEA en lecture (1992) qui a distingué les scores en lecture narrative et en lecture documentaire.
- l'élaboration des items des enquêtes internationales ferait souvent défaut (par exemple, la technique du QCM est trop souvent utilisée et ne permet qu'une vision parcellaire des performances des élèves).
- les échantillonnages ne seraient pas toujours parfaits. Prais (2003) explique ainsi les différences de résultats, pour l'Angleterre, entre les études PISA et IEA, par le fait que l'échantillon d'élèves anglais de PISA élimine une partie des « mauvaises écoles » et des élèves les plus faibles (il est, cependant, à noter que les pays qui ne suivent pas les procédures décidées par les organisateurs des enquêtes sont mentionnés explicitement dans les résultats, ce fut le cas des Pays-Bas dans PISA, que nous n'avons donc pas repris dans notre recherche).
- les marges d'erreur peuvent, si elles ne sont pas précisées (ce qui n'est pas le cas dans les enquêtes de l'IEA et PISA) largement entacher les résultats et en particulier les classements.

- plus globalement, la comparabilité internationale des indicateurs de performances est attaquée. Du fait de fortes différences de contexte, la faisabilité d'évaluations internationales est remise en cause pour plusieurs raisons. La réalisation des tests dans une ou des langues dominantes (anglais le plus souvent, anglais et français dans PISA) pose des problèmes de traduction. Le background culturel des élèves des principaux pays organisateurs du test leur permettrait, de plus, une meilleure appréhension de l'évaluation. Les comportements nationaux diffèreraient également face aux évaluations : tous les élèves de tous les pays ne sont pas habitués aux enquêtes standardisées ; leur style de réponse varie (les Français préfèrent ne pas répondre là où les élèves américains choisissent par hasard) ; les motivations sont différentes face à ce type d'enquêtes. Les taux de scolarisation fortement variables suivant les pays (surtout dans le secondaire) biaisent les comparaisons (c'est un des principaux reproches faits à PISA, qui compare les performances des élèves scolarisés à 15 ans). Enfin, les curriculums divergent trop suivant les pays et les méthodes utilisées actuellement pour permettre la réalisation de sub-tests comparables feraient défaut.
- de la même façon, la comparabilité des indicateurs relatifs aux facteurs scolaires est mise en cause. La forte diversité dans les structures scolaires (âge d'entrée, filières, nombre d'années d'enseignement) ainsi que dans les concepts (le terme d' « enseignement privé », par exemple, ne représente pas la même chose dans tous les pays) rendent difficiles l'utilisation des statistiques internationales existantes.
- enfin, le coût de ces enquêtes, particulièrement lourd pour les pays en voie de développement, est pointé du doigt et confronté aux bénéfices qu'ils peuvent en tirer. (Kellaghan, 1996).

Plusieurs remarques peuvent être tirées de cet ensemble de critiques :

- ces critiques permettent de mieux cerner les conditions qui doivent prévaloir à la réalisation d'enquêtes internationales de qualité. En particulier, une attention forte doit être portée aux procédures d'évaluation : choix de l'échantillon, indication des marges d'erreurs, indication de la fiabilité des données...
- face aux problèmes de comparabilité internationale, on doit se poser la question essentielle résumée par Schleicher (1995) : est-ce que les erreurs qui sont introduites par les problèmes de comparabilité sont faibles par rapport aux différences que les comparaisons sont censées expliquer ? Aucune mesure n'est parfaite mais toutes les erreurs ne discréditent pas la qualité des données et leur usage dans des travaux de comparaison.
- une partie de ces critiques peut être adressée à l'encontre de toute tentative d'évaluation externe standardisée nationale, le caractère international de ces évaluations venant exacerber ces attaques. Face à ces critiques, l'alternative serait l'absence de toute évaluation des systèmes éducatifs.

Les méthodes et l'exploitation politique et médiatique des enquêtes internationales quantitatives sont également mises en cause

Au-delà des mesures des résultats académiques et des facteurs scolaires, c'est la méthode même et son exploitation médiatique et politique qui sont critiquées.

- Les détracteurs des enquêtes internationales dénoncent tout d'abord leur manque de fondements théoriques et méthodologiques (par exemple le choix des pays participants, Schriewer, 1988).
- Ils soulignent aussi l'absence de prise en compte des contextes nationaux et, corollaire, l'impossibilité de duplication des politiques éducatives qui ont réussi dans certains pays. On retrouve là la traditionnelle opposition entre particularistes et positivistes. Certains auteurs admettent cependant que des études quantitatives internationales longitudinales pourraient permettre des comparaisons à contexte égal mais soulignent à loisir que ce souci des comparaisons temporelles est absent de la démarche des enquêtes internationales (Goldstein, 1995).
- Ils affirment également que, les facteurs institutionnels agissant de façons concertée et complexe sur les systèmes éducatifs, les méthodes quantitatives qui analysent l'influence des différents facteurs individuellement ne peuvent conduire à des résultats valides (Kellaghan 1996).
- Certains auteurs dénoncent aussi le caractère « impérialiste » de ces enquêtes qui visent à imposer dans le monde entier un modèle éducatif dominant unique (Mollis et Marginson, 2002). Selon ces auteurs, tous les pays ne réagissent pas de façon identique aux résultats apportés par les enquêtes. De mauvaises performances signifient le début d'une remise en cause et une analyse plus précise des facteurs défaillants, dans les pays dominants (comme les USA, avec le rapport « A nation at Risk » (1983), suite à l'enquête SISS de l'IEA). Au contraire, les plus petits pays seraient plus prompts face à de mauvais résultats à adopter les politiques présentées comme performantes par les grandes institutions internationales.
- Les palmarès simplifiés, médiatisés et souvent utilisés par les politiques, sont jugés néfastes et ne reflétant pas la réalité. En effet, du fait des marges de fiabilité des estimations chiffrées, on ne devrait pas effectuer un classement traditionnel des pays mais plutôt indiquer, pour chacun d'entre eux, les pays dont les scores sont significativement supérieurs, inférieurs ou égaux. Ainsi, sur les 31 pays testés dans PISA-2000 (OCDE, 2001), il n'est pas exact d'attribuer à la France une quatorzième position, il est plus juste de préciser que seuls 7 pays ont des scores significativement supérieurs à celui de l'Hexagone. Il est à noter que les études elles-mêmes, comme TIMSS et PISA, présentent ainsi leurs résultats, la simplification du classement traditionnel est le fait des médias grand public.

- Enfin, les grandes enquêtes internationales sont remises en cause parce que leur niveau d'analyse - l'Etat nation - a aujourd'hui perdu de son importance, face aux forces locales et internationales (Bray et Thomas (1995), Crossley (1999)...).

D. Un nécessaire renouvellement des études quantitatives internationales

Si ces critiques nombreuses sont, pour certaines d'entre elles, justifiées, un renouvellement de la définition et de la lecture des évaluations quantitatives internationales devrait permettre une double réconciliation entre méthodes quantitatives et qualitatives, entre positivisme et particularisme.

C'est le chemin original que nous avons essayé d'emprunter dans ce travail.

Le renouvellement des recherches internationales quantitatives peut à la fois porter, en amont, sur leur conception et, en aval, sur leur lecture et leur exploitation. Nous traitons ici évidemment moins des grandes enquêtes internationales menées par l'IEA ou l'OCDE que des exploitations secondaires qui sont faites à partir de leurs données.

1. Renouvellement en amont dans la conception des études quantitatives internationales

La construction des analyses internationales peut évoluer dans quatre domaines. Certaines de ces voies ont été explorées dans cette étude, d'autres sont indiquées comme guide pour des recherches futures.

Premièrement, l'Etat-nation ne doit plus être aujourd'hui le niveau d'analyse exclusif des évaluations internationales

Deux mouvements contradictoires ont en effet remis en cause le pouvoir exclusif des Etats centraux en matière d'éducation. Du fait d'une tendance généralisée à la décentralisation des structures éducatives, dans les pays développés et émergents (Mons, 2004), une part de plus en plus importante des décisions est désormais prise par les autorités locales ou les écoles elles-mêmes. D'après Broadfoot (1999), l'Union Européenne compte aujourd'hui plus d'une cinquantaine de systèmes éducatifs. Certaines données nationales, comme celles sur le volume horaire d'enseignement, les contenus des programmes ou les dépenses scolaires, ne reflètent plus qu'imparfaitement la réalité. Ceci expliquerait le fait que des recherches internationales, prenant comme niveau d'analyse exclusif les Etats, ne puissent plus mettre en lumière l'influence de certains facteurs explicatifs des apprentissages (Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004).

A l'opposé de la décentralisation, la constitution de modèles éducatifs transnationaux affectent significativement les réformes des Etats-nations, avec des thèmes de prédilection comme la décentralisation, la privatisation, l'évaluation ou le choix de l'école (Carnoy et Rhoten, 2002 ; van Zanten, 2004...).

De façon à ne pas se cantonner à une analyse exclusivement au niveau pays, notre recherche a donc retenu non pas le critère de l'Etat-nation mais celui de système éducatif. Nous avons été

aidés en cela par le fait que les données PISA sont agrégées par grandes provinces ou Etats pour les pays fédéraux. Quand un Etat présentait, en interne, à la fois des performances scolaires territorialement très variables et des systèmes éducatifs distincts, nous avons choisi d'intégrer non pas l'Etat en tant que tel mais les systèmes éducatifs qu'il intègre. Ainsi, les communautés belges francophone et flamande apparaissent-elles au même niveau d'analyse que la France²¹.

De la même façon, nous avons analysé des zones géographiques et culturelles plus larges que les Etats-nations, dont les comportements se sont avérés relativement homogènes en matière, par exemple, de décentralisation de l'éducation ou de politiques de libre choix de l'école.

Dans cette perspective de démultiplication et d'encastrement des niveaux d'analyse, il serait pertinent dans une recherche ultérieure de compléter les résultats de l'étude présentée ici par une analyse multi-niveaux permettant de mettre en évidence les effets associés à chacun des étages des systèmes éducatifs : le niveau individuel, la classe, l'établissement, le territoire infra-national, le pays ou des zones géographico-culturelles plus étendues.

Deuxième évolution nécessaire : la prise en compte des contextes historiques, politiques, économiques et sociaux dans lesquels se situent les systèmes éducatifs

Alors que la majorité des études quantitatives se limite à l'analyse statistique d'indicateurs chiffrés, nous avons souhaité appréhender la complexité de la réalité en définissant des indicateurs qualitatifs plus larges. Au-delà du phénomène étudié, ces indicateurs ont permis d'introduire des informations sur les contextes et les philosophies des politiques éducatives.

Ainsi, alors que les indicateurs de l'OCDE sur la répartition des pouvoirs en éducation décrivent principalement les intervenants (gouvernement central, autorités locales et écoles), nous avons souhaité documenter la philosophie qui sous-tend les relations entre les différents acteurs centraux et locaux. Nous avons, par exemple, adopté cette démarche en ce qui concerne la conception des programmes d'enseignement. Nous détaillons ici la construction de cette variable afin de mieux expliciter notre démarche. En ce qui concerne la conception des programmes scolaires, nous avons distingué, dans notre base de données, trois situations possibles :

- a) les pays dans lesquels la conception des programmes est *unitaire*, ce pouvoir est concentré entre les mains d'un seul acteur, que ce soit un gouvernement central (France ou Japon) ou une autorité locale (comme les Länder allemands²²) ; dans ce schéma, peu de collaborations extérieures sont envisagées ;
- b) les Etats dans lesquels les programmes scolaires sont définis - pour leur cadre général - par le gouvernement central et - pour le détail de leur organisation - par les acteurs locaux, qui peuvent être des écoles (Royaume-Uni) ou des autorités locales (Finlande) ; dans ce schéma,

²¹ Faute d'informations précises, ce raisonnement n'a pas pu malheureusement être appliqué à d'autres pays fédéraux comme le Canada, les Etats-Unis ou l'Australie.

²² Nous rappelons que nous traitons ici de la scolarité obligatoire générale et non de la formation professionnelle.

la délégation de pouvoirs se traduit donc par une marge de manœuvre pragmatique laissée aux intervenants locaux sans qu'ils bénéficient pour autant d'une totale indépendance ;
- et enfin, c) les pays dans lesquels les programmes voient cohabiter une partie nationale obligatoire et une partie décidée en toute liberté par les autorités locales (comme en Espagne par exemple).

Au-delà de la stricte observation des acteurs - qui sont, par exemple, identiques dans les cas b et c -, on perçoit dans ces trois situations des philosophies de pouvoir distinctes. Dans le premier cas, le pouvoir ne se partage pas, qu'il soit le fait d'une autorité centrale ou d'un acteur infra-national. Dans la seconde situation, la décentralisation est pragmatique et vise surtout une meilleure utilisation des ressources : dans un cadre réglé par le gouvernement central, les écoles ou les autorités locales sont perçues comme plus efficaces que ce dernier pour détailler les emplois du temps, puisqu'elles sont plus en prise avec la réalité du terrain. Enfin, dans le troisième cas de figure, il s'agit d'une décentralisation politique qui se traduit par une réelle indépendance des acteurs locaux. L'analyse qualitative d'une compétence essentielle des systèmes éducatifs – la conception des contenus scolaires - permet donc d'entrevoir la philosophie qui régule l'organisation des pouvoirs en éducation. Cette démarche ne se substitue pas à une analyse plus poussée sur le sujet mais elle donne cependant quelques indices en la matière. Comme nous le verrons, ce sont souvent ces indicateurs qui synthétisent plusieurs dimensions qui ont révélé les associations les plus fortes avec les performances scolaires.

Autre façon de tenir compte des contextes dans lesquels se développent les politiques éducatives : dans la réalisation de notre base de données, nous avons le plus possible pris en considération, non pas la légalité des organisations, mais la réalité des pratiques. Or, les comportements réels des acteurs sont en prise directe avec les « cultures » des pays, c'est-à-dire avec ce que Bertrand et Valois qualifient de « paradigmes socio-culturels »²³ (1999, cité par Frenay et De Ketele, 2000). Les acteurs révèlent les référents qui sont les leurs par la résistance qu'ils opposent aux réformes ou, au contraire, l'accompagnement qu'ils favorisent. Parce que les données sur lesquelles nous travaillons tiennent compte de la réalité des pratiques, nous prenons donc aussi en considération les contextes dans lesquels elles se développent. Nous ne travaillons pas sur des concepts abstraits de politiques éducatives ou des dispositifs pédagogiques institutionnels mais sur la façon dont les acteurs les façonnent. Ce faisant, nous « embarquons » dans notre analyse les référents plus généraux des acteurs du système éducatif. En effet, comme nous le verrons, si les politiques éducatives peuvent entrer en contradiction avec la « culture » des acteurs, par contre les comportements de ces derniers sont la résultante du croisement des réformes légales et de leurs référents. Nous n'avons par exemple pas trouvé, dans notre échantillon, un pays marqué par une forte tradition centralisatrice qui aurait réussi à faire accepter aux acteurs de son système éducatif une politique ambitieuse de décentralisation.

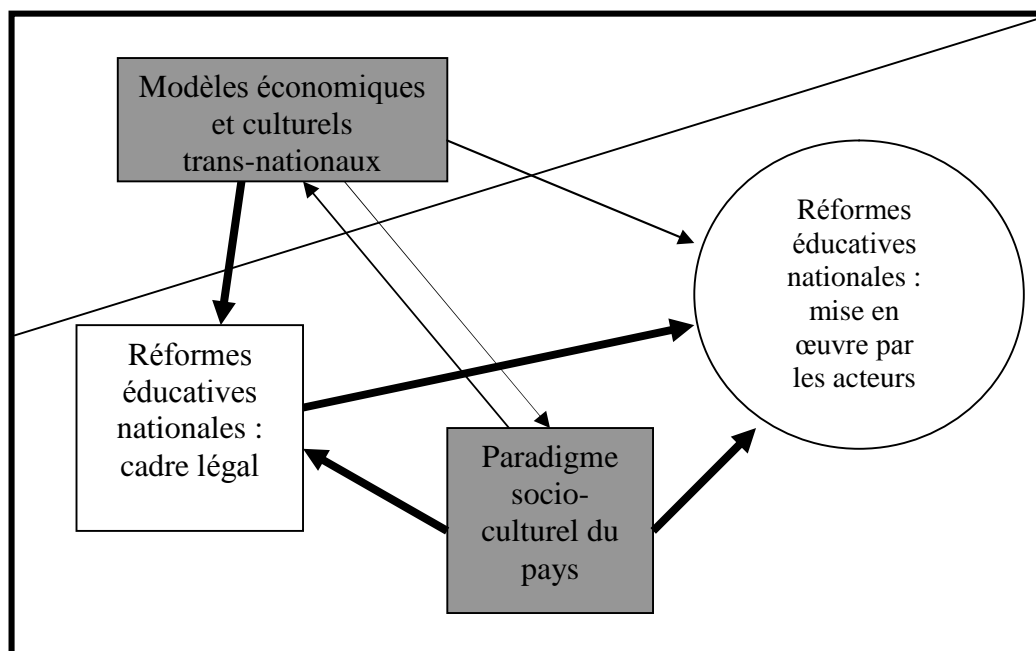
²³ Bertrand et Valois (1999, p. 29) définissent le paradigme socio-culturel comme l' « ensemble de croyances, de conceptions ou généralisations et de valeurs comprenant une conception de la connaissance, une conception des relations entre la personne, la société et la nature, un ensemble de valeurs et d'intérêts, une façon de faire, une signification globale de l'activité humaine qui définissent et limitent pour un groupe social donné l'étendue possible de son champ d'action et de sa pratique sociale et culturelle, et qui assure par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité ».

La prise en compte de la réalité des systèmes éducatifs, et non seulement de leur légalité, est cruciale car il peut exister des décalages importants entre le cadre juridique et les comportements des acteurs. Ainsi, au Japon, si légalement, les écoles peuvent adapter les programmes scolaires aux besoins de leurs élèves, dans les faits cette liberté n'est pas mobilisée par les enseignants qui préfèrent reprendre les directives détaillées – censées être facultatives – du ministère de l'Éducation (INCA, 2002). Si l'on s'arrête au cadre légal, la conception des programmes scolaires au Japon est donc décentralisée, par contre, lorsque l'on s'intéresse à la réalité des comportements des acteurs, il s'agit bien toujours d'un processus centralisé. De même, en France, si les classes de niveau sont officiellement interdites depuis la réforme Haby de 1975 et l'avènement du collège unique, de fait elles sont encore une pratique pédagogique commune dans l'enseignement secondaire (Duru-Bellat et Mingat, 1997). De la même façon, l'interdiction des redoublements en CP n'a pas été suivie dans les établissements français (Paul, 1996).

Ces décalages entre réformes éducatives et réalité du système éducatif sont d'autant plus importants que, comme nous l'avons souligné précédemment, certaines politiques éducatives empruntent leur concept à des modèles transnationaux extérieurs aux cultures nationales. Si comme le souligne van Zanten (2004), ces emprunts ont de tout temps existé, la globalisation économique et culturelle accentue aujourd'hui ces phénomènes d'importation et de mimétisme institutionnels. Or, s'il se crée rapidement des « modes » éducatives, les référents des acteurs évoluent, eux, moins rapidement. Van Zanten (2004, p. 63) en conclut que « les modèles culturels transnationaux étant dynamiques, hétérogènes et comportant des contradictions entre des valeurs potentiellement opposées (l'égalité contre la liberté, la standardisation contre la diversification) et s'appliquant à des construits culturels nationaux eux-mêmes hétérogènes, on observerait dans les faits, au sein de chaque pays, des découplages entre les objectifs et les structures et entre les intentions, les pratiques et les résultats. » Ces décalages sont également de plus en plus importants parce que les acteurs qui participent à la fonction éducative sont de plus en plus nombreux et variés (personnel éducatif, parents mais aussi autorités locales...).

Ce sont donc ces réalités multiples que nous avons essayé de cerner. Pour plus de clarté, elles sont résumées dans le schéma ci-dessous.

Figure I.1 : Influence des modèles nationaux et transnationaux sur le cadre légal et la mise en œuvre des réformes éducatives



Légende :

- ➡➡ : relation majeure
- ➡ : relation mineure ou de moyen terme
- : frontière nationale

Lorsque les décalages étaient très importants entre les objectifs et la mise en œuvre des politiques éducatives, nous avons choisi d'analyser à la fois les effets du cadre légal et ceux de la réalité des réformes. Nous avons, en particulier, adopté cette démarche lors de notre étude sur les réformes du libre choix de l'école, puisque ces politiques de diversification de l'offre n'ont pas toujours rencontré la demande espérée. Nous nous sommes ainsi interrogés sur l'influence que peut avoir une politique de libre choix sur les acteurs du système éducatif puisqu'avant même sa mise en œuvre, elle constitue un signal fort adressé aux agents de l'Etat enseignant. Dans un second temps, nous avons évalué la réalité du choix de l'école et ses effets puisque, dans de nombreux pays, la diversification de l'offre était restée bien en deçà des possibilités juridiques annoncées. Nous avons donc, à travers l'ensemble de ces analyses, essayé le plus possible de tenir compte des contextes dans lesquels se développent les politiques éducatives.

Au-delà de l'observation des comportements des acteurs, les contextes économiques et sociaux des pays ont également été pris en compte dans notre recherche grâce à l'introduction dans les modèles de variables de contrôle permettant de refléter les différences de niveaux de développement ou de structure sociale. Cela nous a permis de comparer des pays présentant

des contextes globaux disparates (depuis les pays développés de l'OCDE jusqu'aux pays émergents d'Amérique Latine et d'Asie), sans que ces différences de développement ne biaisent complètement nos résultats.

Ainsi, nous montrerons que certains facteurs (le niveau des dépenses éducatives, la pratique du redoublement, la répartition des pouvoirs de la majorité des compétences ...) agissaient même si l'on tenait compte des différences de contexte. A l'inverse, il s'est avéré que l'influence de certains paramètres organisationnels mis en avant dans d'autres études n'était que le résultat de différences de développement économique entre les pays de l'échantillon. Par exemple, Wössmann (2000) a montré, grâce aux données TIMSS, que l'existence d'un examen externe national est associée à des résultats académiques supérieurs. En fait, cette association positive semble plutôt s'expliquer par le fait que les examens nationaux externes sont caractéristiques des pays les plus riches qui présentent également les résultats académiques les plus élevés. Une fois le PIB par habitant pris comme variable de contrôle, cette centralisation de l'évaluation s'est avérée neutre.

Lorsque les contrastes de contexte entre les pays PISA nous ont paru trop forts, nous n'avons pas également hésité à limiter notre analyse aux seuls pays de l'OCDE qui constituent un groupe plus homogène. L'étude empirique opère ainsi de nombreuses comparaisons entre les résultats produits sur l'ensemble des pays de PISA et ceux qui ne concernent que les pays de l'OCDE. Certaines relations brouillées par des contextes économiques trop disparates ne sont, par exemple, apparues que lorsque le champ d'observation a été restreint à l'OCDE. C'est le cas, par exemple, de l'association entre l'organisation de la sélection des élèves et les performances des systèmes éducatifs. En somme, en faisant varier notre échantillon, il a été possible de bénéficier de l'amplitude de la variété des pays de PISA tout en limitant les effets exogènes de contexte. Il est clair que l'intégration d'une dimension longitudinale dans les grandes enquêtes internationales permettrait de limiter ces effets de contexte. C'est à terme un des objectifs revendiqués par le programme PISA.

De telles ambitions – prendre en compte plusieurs niveaux d'analyse territoriale et situer le plus possible les phénomènes dans leur contexte – nécessitent un renouvellement dans la conception des indicateurs internationaux mobilisés, c'est là une troisième évolution souhaitable des analyses quantitatives internationales.

Un renouvellement dans la conception des indicateurs internationaux

Se limiter aux bases de données internationales semble, en effet, aujourd'hui impossible pour atteindre ces objectifs. Outre les problèmes soulignés précédemment (validité, comparabilité...), des indicateurs créés sur mesure pour chacune des recherches permettent de conduire plus efficacement l'analyse souhaitée.

Dans notre cas, des indicateurs internationaux existaient sur l'ensemble des thèmes traités, cependant la création d'indicateurs propres s'est révélée nécessaire.

Par exemple, dans notre analyse des politiques de diversification des parcours scolaires, nous souhaitons évaluer l'association entre la longueur du tronc commun et les performances des systèmes. L'OCDE (2002, 2003) propose un indicateur sur l'âge de la première sélection, qui est renseigné à partir des déclarations officielles des pays participants. Or, comme en France, le développement de filières dans le premier cycle du secondaire est l'objet de tabou chez nos voisins. Certains pays ont donc déclaré qu'il n'existait pas de filières chez eux, dans ce cycle, parce qu'il n'y avait pas, dans *toutes* leurs écoles, une séparation stricte entre plusieurs voies scolaires distinctes, comme cela peut être le cas en Allemagne. Ainsi, la Suisse et l'Irlande ont-elles déclaré que leur premier cycle du secondaire était unifié jusqu'à 15 ans. Or, comme nous le verrons par la suite, dans ces deux pays, il existe des filières, des types d'écoles ou des options différenciatrices avant cet âge.

Pour dépasser une définition du tronc commun qui reposait uniquement sur les étapes *officielles* de la sélection, nous avons donc préféré créer notre propre indicateur dont le spectre est plus large. Il tient non seulement compte des processus officiels de sélection mais aussi des mécanismes plus opaques de différenciation des parcours scolaires. Ainsi, nous avons considéré qu'il existe réellement un tronc commun si 1) un programme d'étude comporte un contenu unique, sans qu'aucune filière parallèle ne scolarise plus de 10% des élèves, 2) si ce programme est dispensé dans des établissements de même nature, qui ne présentent pas de hiérarchie et 3) s'il conduit à des débouchés scolaires identiques. Alors que l'indicateur de l'OCDE ne s'est pas révélé associé aux performances des élèves, la variable que nous avons construite l'a été : dans les pays de l'OCDE, plus le tronc commun *réel* est long, plus les performances globales des élèves progressent et les inégalités scolaires diminuent.

De la même façon, si l'OCDE produit une batterie large d'indicateurs sur la répartition des pouvoirs en éducation, il s'est avéré nécessaire de produire une base de données originale d'une vingtaine d'indicateurs sur ce sujet pour une quarantaine de pays, avec des nomenclatures plus synthétiques que celles de l'OCDE et donc plus adaptées aux analyses impliquant des modèles multivariés.

Il n'y a donc pas de bons ou de mauvais indicateurs (Schleicher, 1995), mais seulement des indicateurs adaptés ou non à la recherche menée. Les bases de données internationales demeurent des références essentielles mais doivent être complétées par des indicateurs originaux à forte valeur ajoutée.

De la même façon, des indicateurs sur-mesure se révèlent nécessaires pour pouvoir mener des enquêtes internationales efficaces incluant des pays de niveaux de vie très disparates, conjuguant ainsi Nord et Sud. Or, pour l'instant les bases de données internationales se focalisent le plus souvent exclusivement sur des données Nord ou Sud. L'OCDE, par définition, s'intéresse principalement aux pays développés²⁴, tandis que les grandes

²⁴ Il faut tout de même noter que l'OCDE participe, aux côtés de l'UNESCO, au programme WEI (World Education Indicators). Initié en 1997 par ces deux organisations internationales, ce programme couvre les caractéristiques principales de 19 pays à revenus intermédiaires couvrant 70% de la population mondiale. Parmi, les pays de PISA, l'Argentine, le Brésil, le Chili, l'Indonésie, le Pérou et la Thaïlande font partie du programme WEI. Cela signifie que certains indicateurs du recueil de statistiques sur l'éducation développé par l'OCDE

organisations internationales (banques de développement...), à l'exception notoire du PNUD et de l'UNESCO, développent des indicateurs centrés sur le Sud. Aujourd'hui ces deux mondes communiquent peu statistiquement parlant, seule la création d'indicateurs sur-mesure permet de faire des analyses Nord-Sud fines.

Autre raison expliquant le fait que des indicateurs sur-mesure doivent être développés : les indicateurs traditionnels tendent le plus souvent à rendre compte du caractère formel des systèmes éducatifs et non de leur réalité. Or, comme nous l'avons précisé précédemment, nos analyses portent moins sur le cadre légal des systèmes éducatifs que sur les comportements des acteurs analysés dans leur globalité. L'exemple du Japon est à ce titre significatif. Par exemple, la consultation des statistiques sur l'enseignement privé fait apparaître une très faible présence d'effectifs scolarisés dans ce secteur. Ce qui est le cas dans le système formel. C'est sans compter, cependant, sur les cours du soir privés, qui constituent une composante essentielle du modèle éducatif japonais. Recourir exclusivement aux statistiques existantes ne permet pas d'appréhender la totalité de la réalité des systèmes éducatifs.

Dernière raison expliquant la nécessité de création d'indicateurs qualitatifs *ad hoc* : nous avons intégré, aux stades ultimes de nos analyses économétriques, des indicateurs globaux représentatifs de typologies larges. C'est le cas, par exemple, de la typologie sur les modèles de répartition des pouvoirs qui englobent l'ensemble des compétences (conception des programmes, recrutement des enseignants, financement...). C'est le cas, également, de la typologie sur les systèmes de gestion de l'hétérogénéité qui permet de mettre en évidence les logiques globales qui sous-tendent les combinaisons d'outils utilisées pour gérer les parcours scolaires (sélection précoce ou tardive, redoublement ou promotion automatique, regroupements pédagogiques ou classes hétérogènes...). Cette approche typologique permet de ne plus seulement tester l'effet d'un facteur pris individuellement mais d'évaluer l'influence de la conjonction de facteurs agissant de concert. On ne s'attache plus alors à une variable considérée isolément, on teste des formes globales d'organisations scolaires. Contrairement aux études économétriques classiques, on n'analyse pas séparément un seul paramètre organisationnel, on cherche à évaluer un système.

Par exemple, dans cette logique, nous montrerons que, certes, la durée du tronc commun est un des paramètres organisationnels fondamentaux quand on analyse l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, mais que sur cette « colonne vertébrale » de la structure scolaire viennent se greffer des pratiques de gestion de l'hétérogénéité, qui forment des systèmes cohérents, qui doivent être étudiés en tant que tels. L'analyse mettra ainsi en évidence qu'il existe plusieurs versions de l'école unique, c'est-à-dire plusieurs modes de gestion des parcours scolaires organisés autour d'un tronc commun long, et qu'elles n'ont pas toutes les mêmes effets sur les performances des élèves.

Dans tous les cas, ces nouveaux indicateurs nécessitent une vision multidisciplinaire de chaque phénomène. Des incursions historiques, économiques, sociologiques et politiques ont été nécessaires pour appréhender plus globalement la complexité des systèmes éducatifs.

(« Regards sur l'Education ») sont renseignés à la fois pour les pays de l'OCDE et pour certains de ces pays émergents.

L'alliance nécessaire entre des observateurs internes et externes des systèmes éducatifs

Enfin, quatrième évolution nécessaire dans la conception amont des enquêtes internationales : ces évaluations nécessitent l'adoption d'une « vision insider/outsider » (Schriewer (1988), Crossley (1999)). Alors que l'observateur interne peut apporter une vision qualitative approfondie de son système éducatif, le point de vue extérieur est nécessaire pour homogénéiser et contrôler les informations. Si les enquêtes comme celles de l'IEA ont déjà adopté ce type de fonctionnement, la collecte aujourd'hui des statistiques par les grandes organisations internationales, comme l'UNESCO ou l'OCDE, ne suit pas toujours cette logique.

Dans notre recherche, nous avons adopté cette « stratégie insider/outsider » pour le recueil des données. En effet, si nous avons eu recours à des interviews d'acteurs locaux ou à la lecture de descriptifs locaux des situations nationales, nous nous sommes toujours fondés sur des paramètres factuels précis de façon à éviter les jugements internes sur les systèmes. Ainsi, nous n'avons pas demandé aux observateurs locaux si les programmes étaient centralisés ou pas, mais quels étaient les intervenants et de quelle manière précisément ils participaient à la création des programmes (contenus, volumes horaires, pourcentage du volume d'enseignement laissé à l'appréciation des acteurs locaux, existence d'options locales ou non...). Notre stratégie de constitution de base de données se distingue donc des recherches qui sont fondées sur le recueil d'opinions d'experts (par exemple, Levy-Garboua et Damoiselet, 2000).

L'ensemble de ces évolutions nécessaires montre que, dans la conception des recherches comparatives internationales, des ponts doivent être jetés entre analyse quantitative et étude qualitative, la seconde ne devant pas être instrumentalisée au profit de la première, mais perçue comme une complémentarité nécessaire. Comme le souligne Epstein (1988), il n'existe pas de lien entre les positions épistémologiques (particularisme vs positivisme) et les méthodes utilisées (quantitatif vs qualitatif).

Au-delà de la conception amont des recherches, un renouvellement dans leur lecture et leur exploitation devrait également permettre de faire converger les approches particularistes et universalistes.

2. Renouveau de la lecture et de l'exploitation des études quantitatives internationales.

Pour une lecture des études quantitatives plus précautionneuse

Si certains auteurs, normatifs, ont pu parler, dans leur exposition des résultats d'études quantitatives, de « facteurs explicatifs », ou d'« impact » de tels facteurs sur les performances des systèmes éducatifs, il nous paraît, cependant, essentiel de réaffirmer que les études quantitatives ne permettent pas de mettre en lumière des effets de causalité mais seulement des corrélations, c'est-à-dire des associations entre plusieurs variables²⁵. Ainsi, nous n'affirmerons pas que le redoublement entraîne une baisse du niveau général des élèves, nous nous contenterons de constater que cette pratique est associée à des scores nationaux plus faibles. Ce type de conclusion laisse donc la porte largement ouverte à l'action d'autres facteurs qui n'auraient pas été pris en compte dans l'analyse.

De même, nous avons été précautionneux dans l'évaluation de la robustesse de nos résultats. Afin de pouvoir présenter des conclusions qui nous paraissaient fiables, nous avons cherché le plus possible à multiplier les points de vue statistiques. Tout d'abord, lorsque que cela s'est révélé réalisable, nous avons tenté d'appréhender les mêmes concepts à travers des approches statistiques diverses. Par exemple, la notion d'inégalités scolaires est analysée à travers deux indicateurs : l'écart-type national des résultats à l'épreuve de compréhension de l'écrit et le pourcentage des élèves de « niveau moyen », c'est-à-dire ceux qui atteignent les seuils de compétences intermédiaires de PISA. Lorsque les résultats des modèles différaient suivant l'indicateur utilisé, nous n'avons pas considéré que nous avions abouti à un résultat solide.

De la même façon, comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons multiplié les analyses portant sur des échantillons différents, de façon à évaluer leur convergence ou, au contraire, à poursuivre l'étude en expliquant et en exploitant leur divergence. Ainsi, nous avons parfois fait porter l'analyse sur l'ensemble des pays de PISA et parfois restreint le champ d'observation à l'OCDE. Ces variations du périmètre de l'étude nous ont permis de prendre du recul par rapport aux résultats de l'analyse économétrique.

De même, compte tenu du nombre limité de pays inclus dans l'étude, nous avons toujours observé de près les systèmes éducatifs qui correspondaient aux modalités mises en lumière par les modèles, de façon à voir si leurs caractéristiques ne biaisaient pas nos résultats. Lorsque nous avons un doute, nous avons construit de nouveaux modèles n'incluant pas ces pays fortement typés (c'est le cas en particulier du Luxembourg caractérisé par un contraste important entre ses performances et son niveau de richesse, c'est le cas également des pays qui présentent des performances élevées dans un domaine, par exemple les pays asiatiques très égalitaires...).

²⁵ Le lecteur voudra bien nous excuser si par commodité dans la suite du texte, pour alléger la présentation, nous utilisons parfois les termes d'« impact » ou d'« influence ».

Une ligne de conduite a donc dicté toute cette étude : plus les configurations²⁶ de modèles sont nombreuses à pointer vers des conclusions identiques sur un même sujet, plus le résultat statistique est fiable. A l'inverse, quand seule une configuration de modèle fonctionne alors que les autres ne présentent aucun pouvoir explicatif, nous avons considéré que ce résultat n'était pas conclusif.

Nous avons également adopté une attitude conservatrice dans la description même de nos modèles. Le lecteur constatera que ce sont plus les sens des relations et leur significativité que les coefficients eux-mêmes qui sont exploités, surtout dans les régressions faisant intervenir plusieurs variables explicatives. En effet, parce que nous travaillons au niveau agrégé des pays et compte tenu de la faible variance intra-pays qui peut être attachée à certains des indicateurs exploités, les modèles construits sont davantage pertinents pour les associations qu'ils révèlent que pour une description minutieuse de l'ampleur de ces relations.

Autre précaution – fondamentale - dans la lecture de nos résultats : quand cela s'est avéré possible, c'est-à-dire quand nous avons pu mobiliser des recherches antérieures présentant des cadres théoriques complets, nous avons confronté nos conclusions à des hypothèses théoriques.

Enfin, au-delà de notre étude empirique, nous avons considéré que seul un ensemble de recherches quantitatives pointant vers le même résultat, à partir de méthodes d'analyse et de données différentes, peut permettre de conclure au moins temporairement sur un sujet. Nous l'avons vu, ces cas sont rares. Outre l'analyse quantitative, notre recherche a donc, de façon assez traditionnelle, fait la synthèse des études portant sur les mêmes sujets pour des pays comparables (effets des politiques de décentralisation...). Nos résultats sont, ainsi, replacés dans le contexte des recherches précédentes.

Seconde évolution nécessaire : une conception multiple des performances des systèmes scolaires

La plupart des études quantitatives se focalisent sur l'analyse de l'efficacité des systèmes : dans un cadre international, elles vont, par exemple, se concentrer, de façon privilégiée, sur l'étude des scores nationaux des pays. La richesse des données collectées par les grandes enquêtes internationales permet, cependant, d'appréhender les systèmes éducatifs de plusieurs points de vue. L'analyse peut porter sur d'autres valeurs que l'efficacité, l'égalité par exemple, déclinée sous plusieurs versions : égalités territoriales, sociales, de genre, ethniques. Notre recherche a ainsi consisté à déterminer quelles répartitions des pouvoirs en éducation étaient davantage associées aux systèmes les plus égalitaires - globalement ou socialement parlant. Plus les conceptions des performances sont multiples, moins les résultats des études se laissent enfermer dans un palmarès forcément schématique et réducteur. Une pluralité d'indicateurs doit appuyer chacun des concepts développés. Des visions multiples de la réalité

²⁶ Un modèle peut présenter plusieurs configurations, en ce sens où la relation qu'il étudie peut être analysée dans plusieurs cadres : avec ou sans variables de contrôle, sur des échantillons différents (ensemble des pays de PISA ou OCDE seulement) ou à travers des indicateurs multiples qui cernent le même concept que l'on souhaite expliquer (les inégalités scolaires peuvent être appréhendées à travers les écarts-type de scores nationaux ou le pourcentage des élèves de niveaux 2, 3 et 4).

permettent de l'appréhender plus justement. Les études quantitatives internationales n'enferment, donc, pas le chercheur dans la quête d'un système éducatif « idéal » coût-efficace, elles peuvent s'adapter à l'analyse de la maximisation de n'importe quelles valeurs (efficacité mais aussi équité...). Encore faut-il définir les valeurs dont le système éducatif doit être porteur.

Dans la même perspective de pluralité des visions, il serait également intéressant dans une recherche ultérieure de combiner les indices de performances présentés par différentes études internationales. Par exemple, pour l'évaluation dans les premières années du secondaire, TIMSS-8^{ème} année (IEA), PISA (OCDE), l'International Assessment de l'IEAP et l'enquête Reading Literacy (IEA) pourraient apporter des visions complémentaires. De même, pour une estimation des compétences des élèves en primaire, TIMSS-4^{ème} année (IEA), l'International Assessment (IEAP) et PIRLS (IEA) peuvent se compléter.

Certes, ces études ne portent pas sur des périmètres totalement identiques : les disciplines peuvent être différentes (matières littéraires ou scientifiques), leurs concepts divergent (évaluation de connaissances scolaires ou de compétences plus larges), les cibles d'élèves ne sont pas identiques (l'échantillon peut porter sur un groupe d'élèves d'un âge déterminé ou d'une année scolaire particulière). Cependant, au-delà de ces différences, toutes ces enquêtes internationales cernent, à travers des spectres d'analyse divers, un même objet - la qualité de l'enseignement dispensé -, grâce à l'évaluation des compétences des élèves dans des domaines clefs, à des stades de développement scolaires fondamentaux.

Plutôt qu'un handicap à la comparaison, les différences dans la construction des études se révèlent une richesse. En effet, ces variations et les conséquences qu'elles induisent sur les résultats des enquêtes peuvent être en elles-mêmes sources d'étude. Il est ainsi intéressant de se demander pourquoi la France présente des résultats aussi médiocres au test de l'OCDE, alors que ses performances antérieures aux études de l'IEA étaient plus flatteuses. Ce décalage résulte-t-il du fait que PISA évalue des compétences et non des connaissances scolaires, ce qui ne peut pas ne pas entraîner une réflexion sur les contenus enseignés dans l'Hexagone ? Peut-il également s'expliquer par le fait que le programme de l'OCDE qui teste des élèves de 15 ans handicape de fait les systèmes scolaires qui ont recours au redoublement alors que les enquêtes de l'IEA donnaient, au contraire, une prime aux pays qui pratiquent cette stratégie de gestion de l'hétérogénéité. Des recherches futures ont tout à gagner à croiser les résultats des différentes enquêtes internationales. Quelques études, encore peu nombreuses, ont déjà exploré cette voie, certaines de façon constructive, d'autres dans un but polémique (Unicef-Innocenti Research Centre, 2002 ; Prais, 2003 ; Adams, 2003 ; Micklewright et Schnepf 2004 ; Robin, 2004...).

Troisième évolution nécessaire : une approche relativiste des lois sociologiques

On reproche souvent à l'école universaliste, qui s'appuie aujourd'hui, entre autres, sur les études quantitatives internationales, de rechercher des lois invariantes, en dehors de tout contexte temporel et géographique. Certains auteurs comme Holmes (1981) propose une vision moins déterministe des conclusions des études quantitatives. Plutôt que de lois

intemporelles, infaillibles (Le Thank Hoi, 1984), ils préfèrent parler de généralisations contextualisées dans lesquelles les comportements sont gouvernés par des conditions spatio-temporelles, socio-psychologiques, linguistiques ou économiques spécifiques.

Ainsi, avons-nous mis l'accent dans notre recherche sur le fait que les résultats trouvés n'étaient pas des lois universelles mais s'avéraient relatifs à l'échantillon analysé. Les deux vagues d'évaluation de PISA - avec 1) « PISA-2000 » intégrant quasi-exclusivement des pays industrialisés et 2) « PISA+ » élargissant, en 2002, l'échantillon à des pays émergents (Indonésie, Pérou, Argentine, Roumanie, Albanie...) - ont permis de montrer que les résultats évoluaient en fonction des pays testés.

La prise en considération de la relativité des lois dégagées à partir d'un échantillon spécifique est également de mise parce que des politiques éducatives d'apparence identique peuvent conduire dans des pays différents à des résultats divergents. Par exemple, nous montrerons ainsi que, dans le cadre du libre choix de l'école, les politiques d'incitation au développement du privé ont conduit à une progression des effectifs de ce secteur dans certains pays (Australie, Chili, Brésil, Hongrie...), alors que, dans d'autres, les familles n'ont pas mobilisé ces nouvelles opportunités éducatives (Suède, Finlande, Norvège...). Les transpositions, d'un pays à l'autre, des politiques éducatives jugées performantes semblent donc difficiles sans une analyse qualitative approfondie des contextes. Les conclusions de l'analyse quantitative rebouclent donc sur une étude qualitative à la fois du contexte initial dans lequel la réforme s'est avérée positive et du contexte du pays candidat à l'« importation ».

Compte tenu de l'ensemble de ces limites, cette étude ne se veut donc pas un recueil de « recettes » qui serait destiné à des réformateurs en quête de propositions pour améliorer les performances des systèmes éducatifs. L'analyse économétrique ne sera pas menée dans ce sens. Nous ne visons pas en effet à mettre en lumière « LA » combinaison des paramètres organisationnels qui permettrait d'optimiser les rendements scolaires et de faire disparaître les inégalités de l'école. Par exemple, nous n'affirmerons pas que, tous les problèmes seront résolus, si les programmes scolaires sont décentralisés de telle façon, si les redoublements sont limités entre 2% et 5%, si la durée du tronc commun s'élève à 9,5 années et si le libre choix est permis dans 4,2 établissements publics du secondaire.

Dans cette étude, notre objectif sera atteint si nous parvenons à convaincre le lecteur que la décentralisation, l'école unique ou le libre choix de l'établissement ne doivent pas être jugés péremptoirement comme de bonnes ou de mauvaises réformes éducatives, parce que, derrière une appellation commune, chacune conduit à des déclinaisons institutionnelles multiples aux effets divergents. Des visions dichotomiques ne doivent donc pas guider l'évaluation de ces politiques aux réalités complexes. Nous aurons également réussi si nous parvenons à mettre en évidence que les choix de paramétrages institutionnels doivent d'abord découler des objectifs premiers qui sont assignés aux systèmes éducatifs parce que les organisations optimales dépendent des buts privilégiés par les institutions scolaires - l'efficacité ou l'équité, et quelles versions de ces deux concepts. Nous souhaitons également montrer que l'observation des pratiques au-delà de nos frontières est source de richesse quand elle nous détourne des tentations d'ethnocentrisme mais peut être dangereuse si elle crée l'illusion d'une économie de réflexion sur l'école du fait d'une croyance dans l'importation aisée de

politiques éducatives gagnantes. Bref, nous aurons réussi si nous montrons qu'il n'y a pas de « recettes » toutes faites en éducation sur lesquelles les réformateurs pourraient s'appuyer pour s'épargner une analyse originale de la situation de leur école.

En conclusion, il nous semble que plusieurs constats s'imposent suite à cette analyse méthodologique :

1) Des évaluations quantitatives internationales et le *benchmarking* qu'elles permettent sont nécessaires dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Toute tentative d'évaluation peut prêter le flanc à la critique mais leur absence est préjudiciable.

2) Un ensemble de conditions doit être réuni pour permettre des études de qualité, ceci d'autant plus que, du fait de leur caractère international, ces recherches acquièrent souvent une portée politique supérieure à celles des évaluations nationales.

3) Analyses quantitative et qualitative doivent se compléter à tous les stades de la recherche : travail qualitatif en amont sur les contextes, étude quantitative des relations, analyse qualitative en aval pour valider la pertinence des résultats. Ce travail sera aidé par la création d'indicateurs *ad hoc*.

4) L'analyse des performances doit être multiple : l'efficacité mais aussi d'autres valeurs comme l'équité doivent être prises en compte. Les indicateurs statistiques présentés et les configurations de modèles testées doivent être nombreux car chacun ne révèle qu'une partie d'une réalité complexe.

5) La prudence est de mise dans la lecture et l'exploitation politique des recherches quantitatives internationales. Les résultats, qui ne révèlent que des associations entre variables, ne sont pas des « recettes » facilement transposables d'un pays à l'autre.

6) Trois pistes, qui n'ont pas pu être explorées dans cette étude, nous sembleraient également des voies prometteuses de recherche pour enrichir l'évaluation quantitative internationale :

a) la prise en compte de la dimension longitudinale dans les grandes enquêtes des organisations internationales permettrait de limiter les effets de contexte ;

b) des analyses multiniveaux des phénomènes pourraient mettre en perspective les effets distincts des différents étages des systèmes éducatifs, depuis l'individu jusqu'à des zones géographico-culturelles homogènes larges, en passant par l'établissement, la classe ou l'Etat ;

et, enfin, c) des analyses combinées des résultats des différentes enquêtes internationales permettraient de mieux embrasser une réalité complexe.

7) Enfin, malgré les critiques virulentes dont les recherches quantitatives internationales font l'objet et la dénonciation de leur domination dans le champ de la recherche en éducation, ces études restent en fait peu nombreuses, en particulier du fait de leur coût. L'éducation

comparée reste encore largement dominée par les études qualitatives portant sur un nombre limité de pays. Or, seule une masse critique de recherches quantitatives internationales permettra de corroborer les premiers résultats et d'avancer des pistes de réflexion plus solides.

Nous présentons, maintenant, les outils sur lesquels nous avons appuyé notre recherche.

II. LES OUTILS D'UNE EVALUATION QUANTITATIVE INTERNATIONALE.

Toute étude quantitative des effets de politiques éducatives met, d'un côté de la balance, des résultats et, de l'autre, les caractéristiques des systèmes éducatifs tels qu'ils apparaissent façonnés par les réformes que l'on souhaite évaluer. Cette opération statistique nécessite donc de remplir deux conditions : 1) trouver un critère d'évaluation des performances des institutions scolaires raisonnablement comparable à l'aune duquel il sera possible d'estimer les effets des politiques mises sous observation et 2) décrire les caractéristiques institutionnelles et les pratiques des acteurs qui révèlent la mise en œuvre de ces politiques.

Dans cette seconde partie, nous expliquerons, tout d'abord, pourquoi PISA - le « Programme international sur le suivi des acquis des élèves » de l'OCDE - qui présente une évaluation des compétences des élèves de 15 ans, nous a semblé convenir aux finalités de notre étude. Nous décrirons ensuite quelle analyse nous avons menée sur les systèmes éducatifs des pays participant à ce programme. Nous montrerons, ainsi, les lignes directrices adoptées pour la construction d'une base de données originale en relation avec les politiques de décentralisation, les stratégies de gestion de l'hétérogénéité et les réformes de libre choix de l'école.

A. PISA : un support d'évaluation des performances des systèmes éducatifs

Après avoir expliqué pourquoi nous avons fait le choix de PISA, nous décrirons les outils apportés par cette enquête internationale et mobilisés dans notre étude.

1. Le choix de PISA

Le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*, développé par l'OCDE, a été l'objet de multiples polémiques, comme avant lui les grandes enquêtes internationales de l'IEA²⁷. Nous ne reviendrons pas ici sur ces critiques nombreuses qui sont communes aux évaluations internationales et que nous avons détaillées auparavant. Dans cette partie nous explicitons notre choix. Si nous avons décidé de nous appuyer sur PISA pour conduire une évaluation des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative c'est parce que, outre son caractère récent, le programme de l'OCDE présente à la fois un ensemble de caractéristiques qui rejoignent les préoccupations de notre étude et une fiabilité technique plus avancée que les enquêtes précédentes.

1.1. *Acquisitions vs carrières scolaires, compétences vs connaissances*

Les concepts essentiels de PISA - l'évaluation des *acquisitions* des élèves à travers des *compétences* - rejoignent les nécessités de notre analyse.

²⁷ En France, les critiques adressées à PISA ont été plus nombreuses que les attaques qui avaient concerné les enquêtes de l'IEA, certainement parce que les résultats de l'Hexagone sont apparus plus médiocres dans cette évaluation.

1.1.a. L'évaluation des acquisitions : une nécessité de plus en plus prégnante, un concept incontournable dans notre étude sur l'école unique

Comme toutes les enquêtes internationales d'évaluation des compétences des élèves, PISA s'intéresse, par définition, aux acquis et non aux carrières scolaires des élèves (cf. encadré). Longtemps marginalisé par la sociologie qui auscultait l'éducation dans son rôle de vecteur de mobilité sociale, ce point de vue sur l'éducation se révèle aujourd'hui de plus en plus pertinent. Alors que, sur le marché du travail, les exigences en termes de connaissances se développent, l'éducation est désormais aussi considérée comme un bien en soi et non plus seulement instrumentalisée comme un outil de différenciation et d'accès à des positions sociales. C'est particulièrement le cas pour la scolarité obligatoire qui est le champ de notre étude.

Cette évolution affecte notre vision de l'efficacité et plus encore celle de l'équité des systèmes éducatifs.

Dans la lignée de la théorie du capital humain, l'éducation est non plus considérée comme un coût mais comme un investissement dont va résulter un capital. L'agrégation des compétences individuelles va refléter partiellement la force économique des pays. Les évaluations internationales des élèves sont ainsi devenues des enjeux politiques importants moins parce qu'elles reflètent la qualité des systèmes éducatifs que parce qu'elles permettent aux différents Etats de se mesurer à travers leurs potentiels économiques futurs. Les écoliers d'aujourd'hui sont les travailleurs de demain. Leurs compétences scolaires d'aujourd'hui reflètent leur potentiel économique de demain.

Les liaisons entre efficacité économique et acquisitions scolaires ont été mises en lumière, entre autres, par Barro (1999). Même si le questionnement sur la relation entre éducation et croissance économique reste toujours ouvert, le chercheur américain a montré que la mesure du capital humain à travers les scores aux évaluations scolaires explique mieux la progression des richesses nationales qu'une mesure par les carrières scolaires. Au niveau individuel, l'OCDE a également mis en évidence, à travers son étude sur la « *littéracie* » des adultes (EILA), que les compétences en lecture et en mathématiques de ces derniers sont davantage liées à la réussite sur le marché du travail et au niveau de revenus que ne peut l'être le niveau d'études (OCDE et Statistique Canada, 2000).

Au-delà de l'efficacité, cette nouvelle conception de l'éducation empreigne plus encore la réflexion sur l'équité des systèmes éducatifs. Alors que l'analyse des inégalités s'est longtemps concentrée sur l'étude des carrières scolaires, Meuret (1999, p.9) note que « ce paradigme ne saurait englober la question de la justice du système éducatif. (...) Le statut social du savoir a changé : tout le monde en a besoin, tout au long de sa vie et les formes du savoir utile se sont considérablement diversifiées. Le système éducatif du second degré avait pour tâche à peu près exclusive de sélectionner une élite, plus ou moins large suivant les époques. Dans cette perspective la question de la justice présentait trois faits marquants : elle se résumait à l'équité du processus de sélection, à vérifier que l'on était sélectionné selon ses

mérites ; on ne pouvait faire qu'elle ne soit qu'une question de second rang, l'important était d'abord qu'une élite soit dégagée. Enfin, on n'avait pas à se soucier des usages réels du savoir acquis par les uns et les autres puisque l'école servait surtout à assurer l'entrée dans une élite polyvalente. Nous ne sommes semble-t-il qu'au début d'une évolution qui devrait conduire à ce que l'objectif premier de l'éducation soit de conférer à chacun également les conditions d'une vie bonne. Dans cette perspective, on quitte une conception holiste, instrumentale de l'éducation pour une conception plus individualiste. »

Dans cette perspective, chaque individu acquiert le droit de disposer d'une éducation minimum pour s'insérer dignement dans la société et doit bénéficier d'une égalité dans les conditions de l'enseignement et non plus seulement d'une égalité d'accès à l'éducation. Des socles minimaux de compétences à acquérir durant sa scolarité obligatoire doivent alors être définis. C'est à ce travail que se sont attelées, depuis plus d'une décennie, les grandes enquêtes internationales. PISA poursuit cette logique en l'affinant.

Cette perspective est désormais également au cœur des politiques éducatives nationales. Le cas de la France et de son *Débat national sur l'avenir de l'Ecole* est édifiant à ce titre. Le rapport de la Commission Thélot propose de remplacer l'objectif maître qui régule le système éducatif français depuis la fin des années 80 - à savoir, « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat » - par la définition d'un « socle commun de l'indispensable » qui devrait être atteint à la fin de la scolarité obligatoire (Commission du Débat national sur l'avenir de l'Ecole, 2004). On assiste donc à une évolution des critères d'évaluation des systèmes éducatifs, depuis des objectifs exprimés en termes de carrières scolaires vers des finalités exprimées en termes d'acquisitions. D'autres pays, peu nombreux, ont précédé la France dans cette voie. A l'heure actuelle, ce sont principalement les pays qui traditionnellement ne connaissaient pas de programmes scolaires unifiés qui ont commencé à définir ce concept de socle de compétences minimum (Belgique, Royaume-Uni...).

Au-delà de cet intérêt général croissant pour l'évaluation des acquisitions, en se focalisant sur les acquis des élèves, PISA répondait également étroitement à une des finalités précises de notre étude : évaluer les politiques éducatives au sein de l'école unique. En effet, les études portant sur les carrières scolaires ne sont, par définition, pas applicables dans un tronc commun qui n'offre plus de parcours différenciés. Pour autant, la suppression des filières ne signifie pas que tous les élèves présentent le même niveau académique durant ces années d'apprentissages communes. Pour analyser, dans l'école *comprehensive*, les effets des différents modèles de gestion de l'hétérogénéité ou les conséquences des politiques de libre choix ou des décentralisations, il était nécessaire de s'intéresser aux acquisitions des élèves.

Comme nous le verrons, les conclusions auxquelles nous aboutissons à travers cette analyse complètent celles des études qui ont porté sur les carrières scolaires. Ainsi, si la recherche a montré que l'expansion de l'enseignement secondaire s'est traduit par une démocratisation inachevée de l'école (Duru-Bellat et Kieffer, 1999), notre analyse met, quant à elle, en évidence que cette ouverture n'a ni entraîné une égalisation des acquisitions des élèves, ni affaibli l'incidence du milieu socio-économique sur les résultats académiques. Si, dans les pays développés, l'accès au secondaire supérieur est aujourd'hui de plus en plus la règle, les

élèves qui entrent dans ce second cycle présentent des résultats académiques fort contrastés. S'intéresser aux acquisitions permet donc d'affiner, en retour, l'étude des progressions scolaires et de mieux comprendre les différences dans les destinées futures en s'intéressant à une de leurs origines : l'existence de compétences initialement divergentes qui produisent un effet cumulatif dans les processus d'apprentissages.

PISA 2000 : une évaluation internationale standardisée des acquisitions des élèves de 15 ans

Contenu :

- Le premier cycle d'évaluation de PISA - PISA 2000 - couvre trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture scientifique et la culture mathématique. Chaque évaluation de PISA comporte une discipline dont l'analyse est plus approfondie (deux-tiers du temps du test y est consacré). En 2000, il s'agissait de la compréhension de l'écrit. C'est cette dimension qui sera privilégiée dans notre recherche. Les résultats des pays aux différentes épreuves sont fortement liés (par exemple, coefficient de corrélation de + 0,95 entre l'épreuve de compréhension de l'écrit et celle de culture mathématique pour PISA 2000).

- Trois « types de tâches » ont été analysés dans le cadre de l'épreuve de compréhension de l'écrit. Ils correspondent à trois échelles différentes. Elles sont décrites par l'OCDE (2001a, p. 36) : « L'échelle « Retrouver de l'information » renvoie à la capacité des élèves à localiser des informations dans un texte, l'échelle « Développer une interprétation » à leur capacité à dégager du sens et à établir des inférences au départ de l'écrit et l'échelle « Réfléchir sur le contenu du texte » à leur capacité à mettre le texte en relation avec leurs connaissances, leurs idées et leurs expériences. »

Organisation de la première vague d'évaluations : PISA 2000-PISA PLUS 2001 :

- en 2000, le test a rassemblé 28 pays de l'OCDE et quatre pays n'appartenant pas à l'organisation internationale²⁸.

- en 2001, ce premier groupe a été rejoint, sur la base de la même évaluation, par onze pays supplémentaires non membres de l'OCDE²⁹.

- un total de 43 pays ont été testés lors de cette première évaluation.

- Taille de l'échantillon : suivant les pays entre 4 500 et 10000 élèves ont été évalués.

²⁸ Pays de l'OCDE : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique francophone, Belgique flamande, Canada, Corée du Sud (dans le reste du texte nous ne mentionnerons plus que la terme de « Corée »), Danemark, République Tchèque, Finlande, France, Grèce, Hollande Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Japon, Luxembourg, Mexique, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pologne, Portugal, Espagne, Suède, Royaume-Uni, Suisse, Etats-Unis. Pays n'appartenant pas à l'OCDE : Brésil, Fédération de Russie, Lettonie et Liechtenstein.

²⁹ Pays de l'enquête PISA-Plus, administrée en 2001 : Albanie, Argentine, Bulgarie, Chili, Indonésie, Israël, Hong Kong, Macédoine, Pérou, Roumanie et Thaïlande.

Méthode :

- Le cycle d'évaluation de PISA a été administré sous la forme d'une épreuve crayon-papier d'une durée de deux heures.
- Les instruments de PISA 2000 comprenaient à la fois des items basés sur des questions à choix multiples et des items nécessitant des réponses construites.
- Une batterie de tests représentant sept heures de test a été préparée. Différentes combinaisons de tests ont été administrées à différents élèves.
- Au-delà de l'évaluation des compétences, des informations sur les élèves et leurs contextes d'apprentissage ont été recueillies. Les élèves ont passé 30 minutes à répondre à un questionnaire contextuel. Dans 25 pays qui avaient choisi cette option, les élèves ont également été interrogés sur les pratiques d'études et d'apprentissages et sur la familiarité avec l'informatique. Les chefs d'établissement ont également rempli un questionnaire sur leur école.

Cycles d'évaluation après PISA 2000 :

PISA prévoit une évaluation tous les trois ans. L'accent a été mis en 2003 sur la culture mathématique. La culture scientifique sera davantage analysée en 2006.

1.1.b. Compétences vs connaissances scolaires

Dans cette nouvelle conception de l'éducation, le concept d'acquisition est en lien étroit avec la notion de compétence. Acquérir des connaissances scolaires ne doit pas seulement servir à passer les étapes de la sélection scolaire mais permettre, par un processus cumulatif, de construire un ensemble de compétences qui serviront au-delà de l'institution scolaire, tout au long de la vie. C'est dans cette perspective que le programme PISA se focalise sur l'évaluation des compétences, contrairement aux études de l'IEA davantage centrées sur la notion scolaire de connaissances. Il ne faut pas, comme le souligne Meuret (2003b), prendre ce terme dans une acception mineure. En effet, il ne s'agit pas de capacités subalternes uniquement requises pour la vie pratique quotidienne. Comme le précise Adams (2003), le responsable du consortium PISA, à travers cette notion de compétences, le programme de l'OCDE vise à « tester la connaissance de concepts fondamentaux et la capacité à les utiliser pour traiter des problèmes de la vie réelle ».

Les responsables de PISA (OCDE, 2001a) explicitent ainsi leur démarche : « l'évaluation est prospective dans le sens où elle porte sur l'aptitude des jeunes à exploiter leurs connaissances et compétences pour faire face aux défis de la vie réelle plutôt qu'à déterminer dans quelle mesure les élèves ont assimilé une matière spécifique du programme d'enseignement. Cette orientation est cohérente par rapport aux objectifs et aux finalités des programmes scolaires puisque, outre le souci de voir les élèves acquérir des connaissances dans le sens le plus étroit du terme, les programmes sont également axés sur la préoccupation de ce que les élèves peuvent accomplir grâce à leur apprentissage. » Cette notion de compétences découle d'un modèle de « *littéracie* » fondé sur la vision d'apprentissages continus tout au long de la vie et

donc plus dynamique que ceux qui ont présidé à la construction des enquêtes de l'IEA jusqu'à PIRLS.

Ce terme nouveau de *compétences* a bien sûr suscité l'ire des détracteurs des évaluations internationales. Goldstein (2004) souligne ainsi la confusion qui peut exister entre les acquisitions qui résulteraient d'apprentissages réalisés au sein de l'école et les savoir-faire acquis à l'extérieur de l'institution et s'interroge sur les conclusions, en termes de politiques éducatives, qui peuvent être tirées de PISA. Adams (2003, p. 381) de nouveau répond à cette interrogation : « si le score national d'un pays (...) est supérieur à celui d'un autre pays, il ne peut pas en être déduit automatiquement que les écoles ou que certains secteurs du système éducatif du premier pays sont supérieurs à ceux du second pays. Par contre, on peut légitimement en conclure que l'impact cumulé des expériences d'apprentissage dans le premier pays - depuis la maternelle jusqu'à 15 ans, embrassant une multiplicité d'expériences tant à l'école qu'à la maison - ont conduit à des résultats supérieurs. » Dans tous les cas, quelle évaluation - nationale ou internationale, standardisée ou ouverte, centrée sur les connaissances ou sur les compétences - serait capable de séparer ce qui résulte des apprentissages à l'école et des acquisitions à la maison ?

Au-delà de ces confusions inéluctables entre école et maison, le fait que PISA soit centré sur la notion de compétences est perçu par Meuret (2003b, p.1) comme une « avancée politique ». Alors que les enquêtes de l'IEA sont fondées uniquement sur la recherche du plus grand commun dénominateur entre les programmes d'études des différents Etats participants, « dans le cas de PISA, des pays s'accordent pour considérer qu'ils visent tous, chacun à leur manière, un certain socle de compétences à la fin de la scolarité obligatoire et ils définissent ce socle comme devant donner les moyens intellectuels d'une vie dans ce monde, soit une définition profondément laïque (Meuret, 1998) des objectifs de l'éducation (...). » (Meuret, 2003b, p.1).

Le processus de création de l'enquête a été à l'image de cette profession de foi politique. Meuret (2003b) en détaille les mécanismes³⁰ pour mieux montrer que l'étude n'a pas été bâtie uniquement par des experts en évaluation mais qu'elle est le résultat d'aller-retour nombreux et de réflexions croisées entre des acteurs politiques, représentant les pays, et des intervenants techniques en charge de la « logistique » de l'évaluation. On peut certes voir ce processus intégrateur comme une nouvelle forme de globalisation culturelle (van Zanten, 2004). Cependant, on ne peut pas s'empêcher de noter que, à travers PISA, plus de quarante pays ont réussi à s'accorder sur la définition d'un « minimum d'acquisitions vital » alors que cette notion reste encore floue dans la majorité des pays.

³⁰ « La construction des items a été régulée à la fois par des experts, par des groupes nationaux et un groupe de représentants des ministères de l'Education. Les représentants des pays ont validé le canevas théorique qui sous-tend la nature des épreuves ; sur cette base, les pays ont envoyé des propositions d'épreuves, parmi lesquelles un choix a été effectué par des spécialistes de l'évaluation, puis ces épreuves ont été envoyées aux pays pour examen et soumises au groupe des experts internationaux de chaque domaine (écrit, maths et sciences). L'épreuve ainsi construite a été pré-testée dans chaque pays, ce pré-test conduisant à une liste d'items amendée en fonction des observations de chaque pays, soumise à nouveau aux représentants des pays. » (Meuret, 2003, p. 1)

1.2. Une évaluation de la scolarité obligatoire qui porte sur les élèves de 15 ans

Le fait que PISA évalue les élèves à un âge qui correspond, en général, soit au terme de la scolarité obligatoire, soit à la fin du premier cycle du secondaire a également déterminé notre choix pour cette enquête. Notre analyse porte en effet sur des politiques éducatives dont les effets affectent l'ensemble de la scolarité obligatoire - primaire et secondaire -. Elle ne se focalise pas sur des dispositifs particuliers qui seraient propres à un niveau d'enseignement spécifique. Pour autant, nous ne souhaitons pas embrasser tout le secondaire puisqu'un de nos champs d'étude - l'analyse des modèles de gestion de l'hétérogénéité - s'intéresse au tronc commun qui court, dans la majorité des pays, sur le primaire et sur le premier cycle du secondaire.

La construction de l'enquête fondée sur un âge spécifique - 15 ans - plutôt que sur une année scolaire particulière converge également avec plusieurs préoccupations de notre étude.

Ce choix de l'OCDE (2001a, p.250) est ainsi légitimé : « il n'est pas possible de définir des années d'études réellement comparables à l'échelon international en raison des différences observées entre pays en ce qui concerne la nature et la portée de l'enseignement pré-primaire, l'âge de la scolarité obligatoire et les structures des systèmes éducatifs. La validité des comparaisons internationales du rendement scolaire passe donc par l'application d'un critère d'âge pour identifier les populations concernées. » PISA se démarque ainsi clairement de la méthode de l'IEA fondée sur une sélection d'élèves regroupés dans la même année scolaire.

Outre ces biais liés aux différences de structures scolaires, les concepteurs de PISA pointent du doigt un autre inconvénient majeur de l'approche du consortium concurrent. La démarche de l'IEA exclut de l'échantillon des élèves qui correspondraient à l'âge théorique de l'année scolaire sélectionnée mais qui ne sont plus scolarisés à ce stade, soit parce qu'ils ont bénéficié de promotion avancée, soit parce qu'au contraire ils ont subi un redoublement. PISA a donc fait le choix de l'indépendance par rapport aux structures scolaires et évalue les élèves âgés entre 15 ans et trois mois et 16 ans et deux mois, au début de l'évaluation.

Cette démarche, qui se libère d'une référence à un parcours scolaire précis, lui permet également d'élargir son échantillon à des élèves qui ne faisaient pas partie des enquêtes de l'IEA, parce que, bien que scolarisés, ils ne fréquentaient pas les établissements classiques dans lesquels les années scolaires définies par le consortium étaient dispensées³¹. Pour PISA,

³¹ Pour mieux expliquer la différence entre les démarches de PISA et de l'IEA, nous prenons ici le cas de TIMSS 1999, qui aurait pu présenter pour nous une alternative à l'enquête de l'OCDE. L'échantillon de cette évaluation est défini (Foy et Joncas, 2000, p. 30) comme « l'ensemble des élèves qui sont scolarisés dans le plus haut des deux niveaux scolaires consécutifs qui rassemblent le plus d'élèves âgés de 13 ans. » Dans la majorité des pays, ce sont les élèves de la 8^{ème} année qui ont été testés dans cette évaluation. Les élèves des établissements d'enseignement qui n'offraient pas ce niveau scolaire, parce qu'ils répondaient à d'autres nomenclatures de formation, n'ont pas été évalués par l'enquête mais n'ont pas non plus été considérés comme volontairement exclus de l'échantillon par les pays participants. Cette exception est d'importance puisque, pour que les résultats d'un pays soient considérés comme valides, la population des élèves qu'il décidait d'exclure du test alors qu'ils auraient dû s'y trouver ne devait pas dépasser 10%. Un nombre important d'établissements d'enseignement, orientés sur le professionnel, n'ont donc pas été testés dans TIMSS « en toute légalité », parce qu'ils ne rentraient pas dans cette vision scolaire de l'éducation. A la fois par le périmètre des écoles testées et par les contenus évalués, TIMSS présente donc une approche plus scolaire que celle de PISA.

tous les élèves de 15 ans qui sont inscrits dans un établissement d'enseignement sont potentiellement intégrables dans l'enquête, quels que soient l'année d'étude ou le type d'école fréquenté, qu'ils suivent un horaire à temps plein ou à temps partiel. PISA a souvent pris une acception plus large que les définitions nationales du terme d'«établissement d'enseignement» de façon à élargir le plus possible la cible de l'enseignement professionnel.

Outre la qualité technique de cette définition de l'échantillon, ce choix de population cible a rejoint doublement nos préoccupations. Elle se révélait tout d'abord indispensable dans l'analyse que nous souhaitions mener sur les différents modèles de gestion de l'hétérogénéité. En effet, comme nous le verrons, parmi les outils de gestion des parcours scolaires, le redoublement est un instrument encore majoritairement utilisé. Nous aurions donc perdu une partie de ces élèves redoublants en ayant recours à une évaluation fondée strictement sur l'année scolaire. Seconde préoccupation, la différenciation des parcours scolaires et la diversification de l'offre éducative : là aussi PISA correspond mieux à nos attentes parce que son échantillon touche davantage d'élèves scolarisés dans des cursus atypiques à mi-chemin entre la formation et le monde du travail.

Parce qu'il sortait des références strictement scolaires, ce choix d'un échantillon en fonction de l'âge a été critiqué. En effet, si à 15 ans, dans les pays développés, la quasi-totalité des élèves est encore scolarisée, dans les pays émergents intégrés dans l'étude, ce n'est pas le cas. Ainsi, une analyse des caractéristiques de transition des cohortes entre 11 ans et 20 ans montre que, dans la majorité des pays de l'OCDE, au moins 95% des élèves de 15 ans sont encore scolarisés, le Luxembourg (92%) et l'Italie (88%) faisant cependant exception (OCDE/UNESCO-WEI 1999). Dans les pays émergents, la proportion d'élèves qui ont pu poursuivre leur scolarité jusqu'à 15 ans est plus faible : si le Chili (86%) et le Brésil (85%) peuvent se mesurer aux mauvais résultats de l'Italie, les autres pays émergents de l'échantillon de PISA présentent des décrochages plus nets (Pérou (82%), Argentine (80%), Thaïlande (74%) et Russie (74%)). Lorsque les taux de scolarisation à 15 ans oscillent autour de 50% comme au Mexique (55%) et en Indonésie (45%), il est clair que PISA n'est plus représentatif des compétences des élèves âgés de 15 ans mais seulement de ceux, privilégiés, qui ont pu poursuivre leur cursus scolaire sans être éliminés du système éducatif.

Cette situation constitue un biais évident dans le souci de comparaison internationale et les résultats s'en ressentent. On peut être ainsi étonné de constater que, dans certains cas, les inégalités scolaires apparaissent plus développées dans les pays de l'OCDE que dans les pays émergents pourtant caractérisés par des inégalités sociales, extérieures à l'école, très importantes. Clairement, si l'étude de PISA intégrait aussi les élèves de 15 ans exclus de tout mode de scolarisation, les inégalités d'acquis apparaîtraient largement plus contrastées. En prenant en compte à la fois les élèves qui ont eu la chance de poursuivre leur scolarité jusqu'à cet âge et ceux qui ont été laissés au bord du chemin scolaire, l'évaluation de l'OCDE nous renseignerait plus fidèlement sur la qualité des acquis des enfants de 15 ans.

Cependant, si tel était le périmètre de l'étude, PISA pourrait-il encore nous donner des indications fiables sur la qualité des systèmes scolaires ? Que nous diraient de l'école les

acquis des élèves qui l'ont quittée trop précocement ? Or, comme le souligne PISA (2001a, p. 29), ce programme d'évaluation est conçu à des fins politiques : « PISA fournit une large évaluation du rendement comparé de l'apprentissage vers la fin de la scolarité obligatoire. Celle-ci peut à la fois orienter les décisions politiques et l'affectation des ressources, car elle permet de cerner les facteurs qui contribuent au développement des connaissances et des compétences, ainsi que la mesure dans laquelle ces facteurs sont communs aux différents pays. »

Le choix de limiter l'échantillon aux élèves scolarisés est donc cohérent avec cette finalité et avec l'âge, théoriquement scolaire, des enfants testés. Pour une évaluation plus globale des compétences de l'ensemble de la population, il faut certainement davantage se tourner vers un programme comme l'IELA (OCDE et Statistique Canada, 2000) qui apparaît complémentaire en ce qu'il teste les compétences de la population, sans discrimination, à un âge adulte.

Même si des informations peuvent être trouvées par ailleurs, il n'empêche que PISA ne nous renseigne pas sur les acquis de tous les enfants qui, un jour, ont croisé le chemin de l'école et que, de ce fait, il minore l'évaluation de l'inefficacité et l'inéquité de certains systèmes éducatifs émergents.

Nous avons essayé d'intégrer cette dimension dans notre analyse, par exemple, en limitant certains modèles au groupe plus homogène de l'OCDE. Nous avons, également, cherché à dépasser ce biais en introduisant des variables de contrôle représentatives de la structure sociale. Il est à noter que, de toute façon, à ce jour aucune évaluation ne permet de dépasser ce problème. Toutes les enquêtes internationales ne testent que les enfants scolarisés parce qu'elles veulent nous parler de l'école. PISA en affirmant sa volonté d'évaluer les élèves à un âge spécifique plutôt qu'en référence aux structures scolaires a eu le double mérite de soulever le problème et d'élargir le périmètre d'observation en testant davantage d'élèves qui fréquentent des modes de scolarisation marginaux, en bas de la hiérarchie scolaire, en rupture avec la voie générale unifiée.

1.3. Le souci de la diversité culturelle

Si PISA s'est attaché à la pluralité des formes de scolarisation, l'enquête de l'OCDE se soucie aussi de la multiplicité des contextes nationaux. Le souci de la comparabilité internationale et le soin apporté dans le traitement de possibles biais culturels paraissent, en effet, être au cœur de la construction de l'enquête PISA. Certainement parce qu'elle émane d'une organisation internationale qui lui pré-existe et qui doit représenter de façon égale l'ensemble de ses membres, PISA a mis en œuvre des procédures d'association des Etats participants visant, entre autres, à limiter les décalages culturels. Meuret (2003b) a décrit ces allers retours nombreux et ces visions complémentaires apportées par le consortium PISA, les experts internationaux et les représentants des pays membres. L'analyse des compte-rendus du *Conseil des pays participants*, qui est l'instance par laquelle les Etats-membres de l'OCDE

ont orienté et surveillé la construction de l'enquête PISA apporte des indications sur ce travail collaboratif³².

Certes, de nombreuses voix, surtout en France, se sont élevées pour souligner les biais culturels dont seraient victimes les pays qui ne sont pas de tradition anglo-saxonne. Cependant, s'il ne fait pas de doutes que certains items ont pu avantager certains pays, l'impact de ces biais culturels doit être mieux apprécié. Des détracteurs de PISA ont souligné tout d'abord que le test avantageait les pays anglo-saxons par le format QCM des questions. Or, un des atouts de PISA réside dans la multiplicité formelle des matériaux d'évaluation. Si 56% des items du test de compréhension de l'écrit reposent sur des questions à choix multiples, les autres items exigent des réponses construites fermées ou ouvertes (OCDE, 2001a). De plus, les résultats de l'enquête ont remis en cause les idées toutes faites sur les forces ou les faiblesses présumées des systèmes éducatifs. Alors que, dans l'Hexagone, les commentateurs craignaient que les élèves français ne soient désavantagés par la présence de QCM, c'est le contraire qui s'est produit : c'est à ces questions, dont le format est largement associé à la culture anglo-saxonne, que les élèves français ont le plus répondu, alors que leur taux d'abstention face aux questions ouvertes était supérieur à la moyenne de l'étude (Robin, 2004).

Pourchassant le biais culturel, d'autres recherches se sont également interrogées sur les variations de longueur des textes en fonction des langues, les Français en particulier étant désavantagés par une langue qui serait moins concise que l'anglais. Dans cette perspective, on peut alors s'interroger sur la bonne performance des élèves québécois qui partagent avec les Français ce « handicap » linguistique. Et que doit-on conclure des élèves coréens qui parviennent à des performances élevées alors que leur langue est la moins concise de l'OCDE (+30% par rapport à l'anglais) ?

Dans l'Hexagone, des commentateurs français ont également souligné que PISA introduisait des biais culturels parce que la philosophie des items proposés ne permettait pas de tester des facultés acquises à l'école française : seraient ainsi expliqués les mauvais résultats français dans la compétence « réagir » qui demande aux élèves de donner un point de vue construit sur un texte à partir de leur expérience personnelle.

Ces premières critiques ont, cependant, donné lieu, par la suite, à un mouvement d'introspection. A propos de la fameuse capacité « réagir », Robin, chargée de mission à la DPD, explique ainsi : « dans un premier temps, la tentative a été forte de dénier à cette compétence toute légitimité. En effet, selon nos critères, elle ne rentrait pas dans le champ de la lecture ; par ailleurs, elle n'exigeait pas de compétences techniques très poussées. L'intrusion de cette compétence a été l'occasion de réfléchir sur les spécificités du système français relativement aux autres et au système anglo-saxon en particulier. » (Robin, 2004 p. 4)

³² Ces compte-rendus sont disponibles sur Internet. Nous avons plus particulièrement étudié le 13ème *Conseil des pays participants* au cours duquel l'influence des contextes éducatifs, culturels et linguistiques des pays sur leurs positions relatives dans le classement de PISA a été évoqué. Cette analyse formelle se doit évidemment d'être corroborée par une investigation directe auprès des acteurs. Elle ne donne que des premières indications sur le fonctionnement de ce Conseil.

Meuret (2003b) poursuit également dans cette logique quand il affirme que, ce qui peut paraître au premier abord comme un biais culturel, peut se révéler, après plus ample analyse, un résultat intéressant. Si, sur un item, un pays performe moins bien ou mieux que ce que ses autres résultats auraient laissé supposer, c'est parce que la compétence évaluée est plus ou moins bien travaillée dans les écoles du pays. Des écarts de performances ne doivent donc pas être systématiquement interprétés comme des biais culturels mais plutôt faire l'objet d'une analyse plus approfondie. Devant un parterre français, Meuret (2003b, p. 4) souligne ainsi qu'« il est parfois difficile de tracer une frontière nette entre un biais psychométrique et un résultat intéressant : chacun la placera à un endroit qui dépend de la rigueur avec laquelle il estime que la situation française doit servir de norme. »

Au final, si la définition du biais culturel s'avère difficile et si aucune des enquêtes internationales telles qu'elles sont pratiquées aujourd'hui ne peut se targuer d'éliminer totalement ce problème, c'est moins leur existence que l'ampleur de ces défauts qui importe. C'est leur capacité à changer les résultats du test qui doit être évaluée. Le consortium PISA a mis au point une procédure permettant d'estimer concrètement les conséquences des possibles biais (OCDE, 2001c). Les pays participants ont été invités à choisir parmi les items la combinaison correspondant le mieux à leurs élèves. Les nouveaux classements, fondés sur ces choix, n'ont pas présenté de divergences majeures par rapport aux performances précédentes. Ainsi, la France, sur la base des items qu'elle avait choisis, ne passe que de la 14^{ème} à la 12^{ème} position et paradoxalement améliore plus encore ses performances avec les questions que la Nouvelle-Zélande avait sélectionnées pour ses propres élèves. Ces résultats infirment donc de façon radicale la thèse selon laquelle les résultats de PISA pourraient être disqualifiés par l'existence de biais culturels majeurs.

1.4. Une évaluation qui témoigne d'avancées techniques

Tous les observateurs - contempteurs ou laudateurs - s'accordent pour le constater : PISA a été l'objet de progrès techniques dans le domaine de l'évaluation (Meuret, 2003b, Goldstein, 2004...).

Ainsi, le programme de l'OCDE a été l'occasion d'améliorer la rigueur des processus d'échantillonnage et l'ensemble des procédures d'administration, de correction du test et de contrôle de qualité en général. Ces procédures innovantes sont décrites en détail dans le rapport technique de l'évaluation (Adams et Wu, 2002).

Parmi ces avancées, nous privilégions ici la description des progrès faits en matière de traduction parce qu'ils sont au cœur du débat sur la comparabilité internationale. « Nous savons maintenant que les erreurs de traduction sont une des causes majeures du dysfonctionnement des évaluations internationales », explique Aletta Grisay, dans le rapport technique de PISA (2002, p. 57). PISA a donc mis l'accent sur ce problème et élaboré une nouvelle technique assurant une plus grande fiabilité inter-langues.

Les évaluations précédentes étaient fondées, pour la plupart, sur le principe de la rétro-traduction : le texte initial, le plus souvent anglais, est traduit dans la langue nationale, la

traduction étant à son tour retraduite vers l'anglais pour assurer la comparaison. Ce processus de contrôle de qualité présente cependant un défaut majeur : il tend à conduire à des traductions trop littérales, dont les erreurs ne sont, de plus, pas détectées lors de la rétro-traduction dans la langue initiale.

Pour dépasser ce problème, PISA a mis en place un processus plus complexe. Tous les documents d'évaluation ont tout d'abord été produits dans deux sources originales – l'Anglais et le Français – puis chacune de ces sources a été traduites deux fois dans les langues des pays participants. Dans chaque langue, les deux versions finales ont ensuite été comparées par une tierce personne. Le processus de la « double traduction » - deux personnes traduisent le même texte et leurs traductions sont relues par une tierce personne - avait déjà été mis en œuvre par TIMSS-R. C'était la première fois que l'IEA expérimentait cette technique. PISA prolonge l'expérimentation en pratiquant une double traduction *à partir de deux langues différentes*.

En conclusion, outre son caractère récent, c'est l'intérêt de PISA pour les notions d'acquisitions et de compétences ainsi que sa sélection d'une population cible d'élèves à la fois centrée sur une tranche d'âge et située en fin de scolarité obligatoire qui expliquent que nous ayons choisi l'enquête internationale de l'OCDE comme critère d'évaluation des performances des systèmes éducatifs. Les qualités techniques de PISA et son fort souci des possibles distorsions de résultats liées à l'influence des contextes éducatifs, culturels ou linguistiques des pays ont également participé à cette décision.

Nous expliquons, maintenant, plus en détail quels sont les indicateurs de PISA que nous mobilisons dans notre étude.

2. Les outils apportés par PISA

PISA présente une variété d'outils qui nous a permis d'illustrer, par une multiplicité d'indicateurs, les dimensions d'efficacité et d'équité. Au-delà des variables disponibles dans l'évaluation internationale de l'OCDE, un indicateur synthétique sur les inégalités scolaires, créé dans une recherche précédente (Duru-Bellat, Suchaux et Mons, 2003), sera également mobilisé ici.

Dans cette étude, nous nous concentrerons sur les résultats de PISA correspondant à l'épreuve de compréhension de l'écrit pour deux raisons. Premièrement, il s'agit de la matière dominante de l'évaluation 2000 : le contrôle des acquisitions, qui a également porté sur les culture mathématique et scientifique, a été davantage poussé dans ce domaine. Deux-tiers du temps du test était consacré à cette discipline. Seconde raison : il existe une forte corrélation entre les résultats des pays aux tests pratiqués dans les différentes disciplines (cf. tableau ci-dessous).

Tableau I. 1 : Corrélations entre les scores moyens des pays à l'épreuve de compréhension de l'écrit et les deux autres disciplines testées dans PISA 2000 (coefficient Rho de Spearman)

	Mathématiques	Sciences
Compréhension de l'écrit	+ 0,94 ***	+ 0,96 ***

*** : significatif au seuil de 1%

Ces deux raisons nous ont donc conduit à privilégier l'analyse des résultats à l'épreuve de compréhension de l'écrit. Quand, par la suite, nous mentionnerons des résultats de PISA (score moyen, dispersion...), nous ferons donc référence à cette épreuve.

Au-delà du score moyen des pays, qui est l'indicateur le plus médiatisé, PISA a créé des outils qui permettent à la fois d'appréhender le niveau des disparités scolaires, les proportions d'élèves en difficulté ainsi que l'importance des élites scolaires.

1.1. Le score moyen pour appréhender le niveau général des pays

Le score moyen national à l'épreuve de compréhension de l'écrit reflète le niveau général des élèves scolarisés à 15 ans. Par convention, dans PISA, ce résultat est construit autour d'une moyenne de 500 et d'un écart-type de 100.

Notre propos n'est pas ici de présenter les résultats de PISA mais seulement d'attirer l'attention sur les caractéristiques des scores nationaux qui auront une incidence sur nos résultats.

Plusieurs constats s'imposent :

- Il existe des écarts importants entre les pays testés dans l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA. D'un côté, certains présentent des performances élevées : la Finlande dont le score atteint 546 points, soit près de la moitié d'un écart-type, suivie par le Canada, la Nouvelle-Zélande, l'Australie et la Corée. De l'autre, les pays qui n'appartiennent pas à l'OCDE et qui ont majoritairement rejoint le consortium lors de la vague de PISA-PLUS en 2001, sont caractérisés par des résultats médiocres. Ainsi, les scores du Brésil, de l'Indonésie, de l'Albanie ou du Pérou se situent en dessous de 400 points, soit plus d'un écart-type en dessous de la moyenne.

- **Si importantes qu'elles soient, ces différences inter-pays ne représentent qu'une part limitée de la variance totale des scores. Seul un dixième de la variance totale des performances des élèves enregistrée par PISA renvoie à des différences entre pays.** Ces résultats sont conformes à ceux de TIMSS 99 (OCDE, 2001a).

- Les classements qui ne tiennent compte que des scores bruts sont à analyser avec circonspection. A l'exception des cas extrêmes, l'ampleur des différences entre pays est parfois minimale et non significative sur le plan statistique. Ainsi, pour la compréhension de l'écrit, des pays comme la France (score moyen de 505), le Danemark (score de 497), la

Suisse (score de 494), les Etats-Unis (score de 504) peuvent être considérés comme équivalents sur le plan des performances. Les erreurs d'échantillonnage au sein de chaque pays sont parfois très importantes, ce qui conduit à considérer par exemple que le Japon (score moyen de 522) n'a pas des résultats significativement différents de ceux de la France.

- PISA propose également des scores corrigés en fonction des caractéristiques des pays (comme l'indice de statut socio-économique des parents (ISEI)³³, le pourcentage d'élèves appartenant à des familles monoparentales, le pourcentage d'élèves nés à l'étranger...). Cependant, comme le souligne Meuret (2003a), « ce type de corrections est lui-même entaché d'imprécisions. D'abord, on n'est jamais sûr d'avoir pris en compte l'ensemble des variables externes pertinentes. Ensuite, il suppose que l'effet des variables par lesquelles on corrige soit exogène. Or, ce n'est pas toujours le cas. Si, par exemple, un système éducatif cantonne tous ses élèves immigrés dans des écoles très inefficaces, la variable « élèves nés à l'étranger » aura dans ce système un effet négatif particulièrement prononcé, et ce calcul ci-dessus surestimerait son efficacité parce qu'il attribuerait au fait d'être étranger ce qui devrait être attribué aux écoles inefficaces que les étrangers fréquentent ». Cet ensemble de raisons nous a donc conduit à concentrer notre analyse sur les scores moyens *bruts*, quitte à introduire comme variable de contrôle dans nos modèles certains des indicateurs qui avaient été utilisés par PISA dans cette correction des résultats moyens (l'indicateur ISEI par exemple).

- Ces scores moyens occultent des différences internes importantes. Si 10% de la variation totale des performances des élèves renvoient à des différences entre pays, cela signifie que 90% sont imputables à des différences au sein même des pays, c'est-à-dire à des variations entre les structures scolaires, les programmes d'enseignement, les établissements et entre les élèves qui fréquentent le même établissement. Ceci nous renvoie donc à la description des inégalités scolaires.

1.2. Les inégalités scolaires appréhendées à travers des indicateurs multiples

Le tableau ci-dessous³⁴ met en relation le niveau moyen des pays à l'épreuve de compréhension de l'écrit et l'écart-type de leur score national. Il montre qu'un même résultat moyen peut être acquis de plusieurs façons (Duru-Bellat, Suchaut, Mons, 2003). Ainsi, certains pays sont caractérisés par des performances à la fois élevées en moyenne et relativement homogènes. La Finlande, le Japon et plus encore la Corée, isolée en haut et à gauche du graphique, correspondent à ce profil. A l'inverse, dans d'autres pays, les performances sont à la fois faibles et dispersées comme en Argentine. Il existe aussi des pays dont les performances sont à la fois faibles et peu dispersées comme l'Indonésie. Enfin, dans certains pays, les élèves sont à la fois performants et inégaux (notamment la Nouvelle Zélande ou le Royaume-Uni).

³³ Nous présentons cette variable par la suite.

³⁴ Plus plus de lisibilité, tous les noms de pays ne sont pas indiqués.

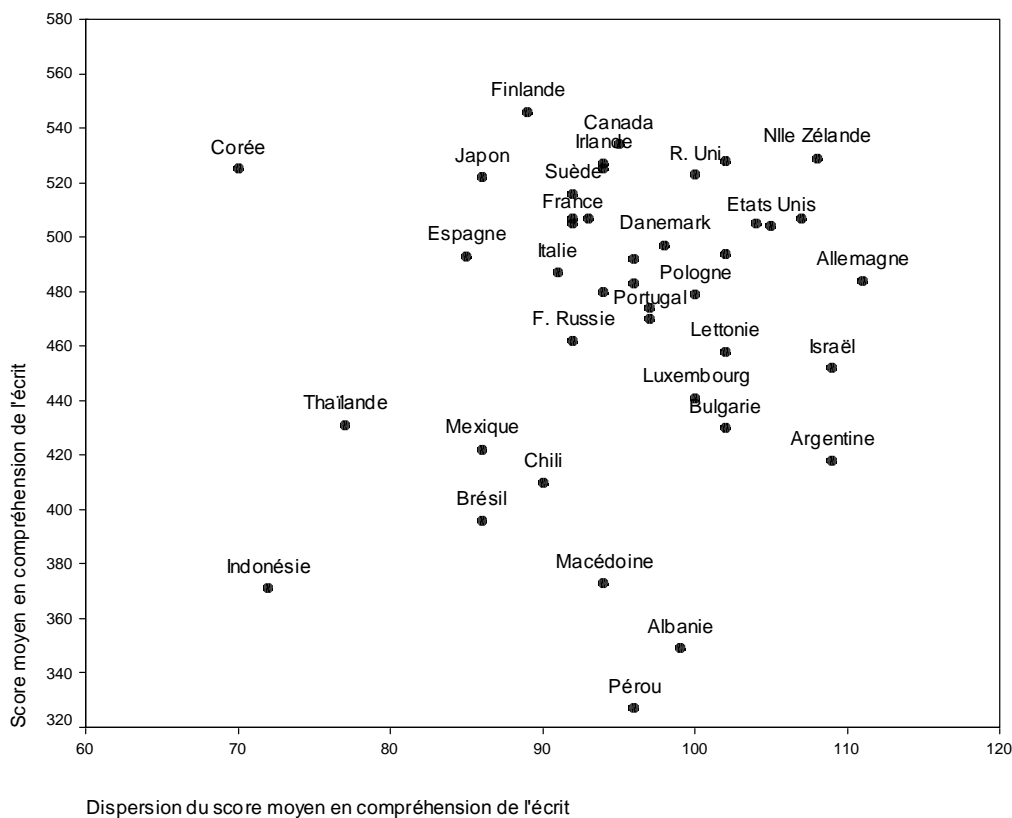


Figure I. 2 : Niveau moyen et dispersion en compréhension de l'écrit³⁵

Outre la dispersion du score moyen (qui sera désignée comme la variable « Disécrit » dans la suite du texte), les inégalités scolaires peuvent également être appréhendées à travers un autre indicateur calculé par PISA : la variance inter-établissements. Cet indicateur présente, pour chaque système éducatif, la variance des performances académiques entre les écoles exprimée en pourcentage de la variance totale du pays. Il s'agit donc, dans chaque pays, de la part de la variance des scores des élèves imputable aux établissements. Lorsque cet indicateur est élevé, les différences académiques inter-écoles participent amplement à l'explication des disparités scolaires constatées dans le pays. Plus la variance inter-établissements augmente, plus les écoles d'un pays présentent des résultats académiques contrastés.

Cet indicateur présente une moyenne de 39% et un écart-type de 21%. Au sein des pays que nous étudions, l'établissement joue donc un rôle non négligeable dans l'explication des inégalités. Pour autant, sa contribution aux disparités scolaires varie fortement suivant les pays, comme le montre son écart-type élevé. Les écarts de performances académiques entre établissements sont aussi importants au sein de l'OCDE et que dans l'ensemble des pays testés par PISA³⁶. Les disparités inter-établissements ne sont donc pas seulement un problème de pays émergents.

Les performances scolaires peuvent être également appréhendées à travers l'approche critériée de PISA.

³⁵ Plus plus de lisibilité, tous les noms de pays ne sont pas indiqués.

³⁶ Les moyennes et les écarts-types des deux groupes sont très proches.

1.3. Une approche critériée grâce à la définition de niveaux de compétences

Les compétences des élèves en compréhension de l'écrit ont été classées par PISA en cinq niveaux qui identifient clairement des capacités différentes. Ces niveaux qui vont de 0³⁷ à 5 ne servent pas seulement à classer les élèves, ils sont surtout utiles parce qu'ils nous renseignent sur les compétences maîtrisées par chaque élève.

Les scores correspondant à chaque niveau sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1.2 : Niveaux de compétences et scores sur l'échelle combinée de l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA

Niveaux	Scores sur l'échelle combinée de l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA
0	Inférieur à 335
1	335 à 407
2	408 à 480
3	481 à 552
4	553 à 625
5	Plus de 625

Chaque niveau de compétences représente un ensemble de facultés différentes en compréhension de l'écrit. Ces niveaux sont hiérarchisés, c'est-à-dire qu'un élève de niveau 3 possède les compétences du niveau 2.

Les niveaux 0 et 1 : des élèves en difficulté

D'après PISA, les élèves dont le résultat est inférieur au niveau 1 ne sont pas capables de mettre couramment en œuvre les compétences les plus simples que PISA a cherché à tester. Par la suite, pour simplifier, nous qualifierons ce degré de compétences de « niveau 0 ». Concrètement, ces élèves ne réussissent pas plus de 50% des tâches de niveau 1. Cela ne signifie pas qu'ils ne savent pas lire - PISA ne s'est pas attaché à évaluer les facultés techniques de déchiffrement de textes³⁸ -. Ces performances inférieures au niveau 1 indiquent « la présence de graves déficiences dans la capacité des élèves à utiliser la lecture comme un outil d'acquisition de connaissances et de compétences dans d'autres domaines » (OCDE, 2001a, p. 37).

Les élèves qui ont atteint le niveau 1 maîtrisent, eux, seulement les tâches de lecture les plus simples de l'épreuve : localiser un fragment unique d'information, identifier le thème principal d'un texte ou établir des relations simples avec des connaissances de la vie courante. Par opposition aux élèves de niveau 2, ils ne sont pas capables, par exemple, de localiser plusieurs éléments d'information qui répondent à plusieurs critères, de dégager le sens d'une

³⁷ Le niveau 0 n'est pas défini explicitement par PISA, c'est-à-dire qu'il ne correspond pas à un ensemble de tâches identifiées. Il correspond à la non maîtrise des capacités de niveau 1.

³⁸ « Le concept de compréhension de l'écrit tel qu'il est défini par PISA se concentre sur les connaissances et les compétences requises pour la « lecture pour apprendre » plutôt que sur les compétences techniques acquises lors de l'apprentissage de la lecture. (...) PISA ne cherche pas à mesurer si les élèves de 15 ans lisent correctement ou s'ils orthographient ou reconnaissent bien les mots. » (OCDE 2001a, p. 50).

partie du texte quand l'information n'est pas mise en évidence ou qu'il est fait appel à des inférences de bas niveau. Ils ne parviennent pas également à expliquer une caractéristique du texte en se fondant sur des connaissances extérieures qui ne seraient pas strictement relatives à la vie courante.

La proportion d'élèves de niveau 1 varie très fortement selon les pays de l'étude PISA. Si cet indicateur présente une moyenne de 15%, son écart-type s'élève à 8%. Alors que, dans certains pays comme la Corée, la Finlande, le Canada ou le Japon, il est largement en-dessous de la barre des 5%, au Mexique, en Bulgarie, en Argentine ou au Brésil, il dépasse 15%. La proportion des élèves de niveau 1 passe même au-dessus de la barre des 20% dans des pays comme l'Indonésie, l'Albanie ou le Pérou. Dans ce dernier pays, plus de 50% des élèves de 15 ans ne dépassent pas ce niveau. Ce constat est d'autant plus alarmant pour les pays émergents que PISA, comme nous l'avons déjà vu, n'évalue que les compétences des élèves encore scolarisés à 15 ans, c'est-à-dire, dans ces pays, la frange privilégiée des enfants de 15 ans.

Dans notre analyse, nous scruterons tout particulièrement l'importance de ces populations d'élèves en difficulté. En effet, comme le souligne l'OCDE (2001a, p. 51) « les systèmes éducatifs qui accusent de fortes proportions sous le niveau 1 - ou même de niveau 1 – sont appelés à se préoccuper du fait qu'un nombre significatif de bénéficiaires n'acquiert pas les connaissances et les compétences nécessaires pour tirer profit des possibilités d'enseignement ».

Elèves de niveau 5 : le poids de l'élite scolaire

Cette approche critériée nous permet également d'appréhender l'importance des élites scolaires, c'est-à-dire le pourcentage des élèves de niveau 5.

L'OCDE (2001, p.46) décrit ainsi ce niveau : « les élèves ayant atteint le niveau de compétences 5 sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexes (...) : traiter des informations difficiles à trouver dans des textes qui ne sont pas familiers, comprendre de manière approfondie des textes de ce type et en dégager les informations pertinentes pour la tâche à accomplir, procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécialisées et recourir à des notions qui peuvent être inattendues ».

Globalement les deux indicateurs relatifs aux populations extrêmes – élites scolaires et élèves en difficultés - sont liés négativement ($r = -0,66$). Cela signifie que le nombre d'élèves en difficulté est d'autant plus important que celui correspondant aux élèves de niveau 5 est faible. Comme le montre le graphique ci-dessous (extrait de l'étude Duru-Bellat, Suchaut et Mons (2003)), il existe cependant des spécificités au sein de l'échantillon.

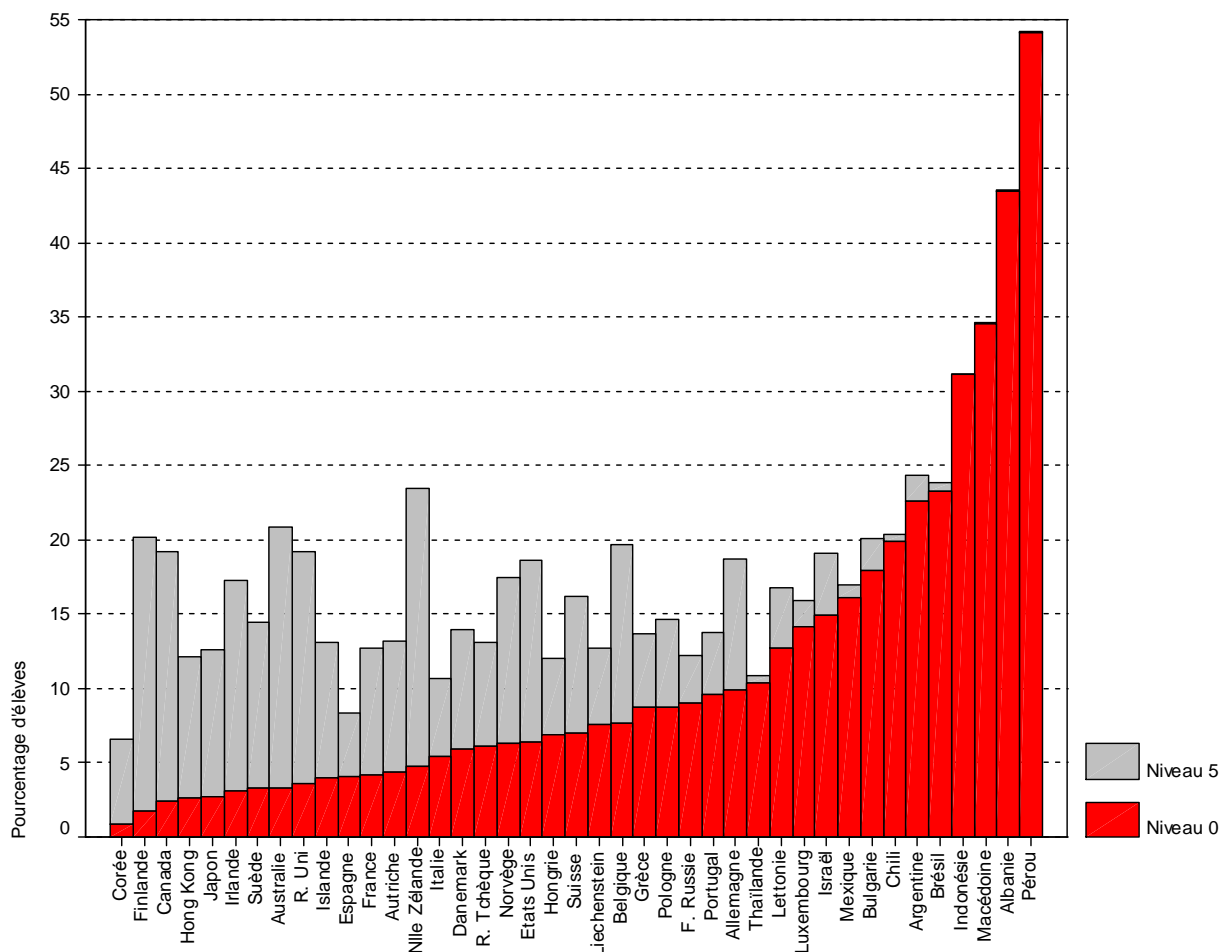


Figure I.3 : Relation entre les proportions d'élèves de niveau 1 et de niveau 5 de PISA (source Duru-Bellat, Suchaut, Mons, 2003)

« La Corée manifeste sous cet angle un resserrement très net des scores autour de la moyenne avec à la fois peu d' « élites » (5,7%) et quasiment pas d'élèves en difficulté (0,9%). La Belgique est dans une situation inverse avec à la fois un nombre d'élèves excellents et d'élèves faibles supérieurs à la moyenne (respectivement 12% et 7,7%). On peut aussi opposer des pays comme la Finlande et le Luxembourg, le premier pays cité présentant très peu d'élèves faibles (1,7%) et un fort pourcentage d'élèves au dessus du niveau 5 (18,5%), le second pays, pour sa part, ayant une élite limitée en nombre (1,7%) alors que les élèves dotés d'un faible niveau sont plus nombreux (14,2%). Quant à la France, elle affiche une position moyenne quant à la proportion d'élèves excellents (8,5%) et est en 11^{ème} position quant au nombre d'élèves présentant des difficultés (4,2%). On remarque enfin la position particulière des pays les plus pauvres qui n'ont parfois aucun élève au-dessus du niveau 5 (Indonésie, Macédoine, Albanie et Pérou) » (source Duru-Bellat, Suchaut, Mons, 2003, p. 21).

Niveaux 2, 3 et 4 : les élèves de « niveau moyen »

Les élèves qui ne se constituent pas les deux extrêmes de l'échelle de compétence de PISA ne seront pas oubliés dans cette analyse. En effet, l'addition des élèves de niveau 2, 3 et 4 nous permet de définir une population d'élèves que nous appellerons par la suite, les élèves de

« niveau moyen ». Nous utiliserons cette variable comme un indicateur de l'importance des inégalités scolaires dans les pays. Plus le nombre d'élèves de « niveau moyen » est fort, moins les inégalités sont importantes.

1.4. La construction d'une variable pour appréhender les inégalités scolaires d'origine sociale

De façon à inclure un ensemble large d'indicateurs relatifs au milieu social, économique et culturel des élèves, nous mobiliserons dans cette étude une variable créée dans le cadre d'un précédent travail sur PISA (Duru-Bellat, Suchaut et Mons, 2003).

Cet indicateur, que nous appellerons par la suite « Inega », permet de mettre en évidence la variation, selon les pays, de la relation entre le milieu socio-culturel de l'élève et sa performance à l'épreuve de PISA.

Sa construction s'appuie sur plusieurs indicateurs qui décrivent le milieu social, économique et culturel des élèves.

Elle mobilise tout d'abord un indicateur synthétique construit sur la base des réponses des élèves au questionnaire qui s'efforce d'appréhender le statut social de leur famille³⁹. Il s'agit de l'indice « ISEI » (Indice socio-économique international de statut professionnel) qui se présente sous une forme continue (de 0 à 90) et qui a été conçu par un spécialiste des comparaisons internationales de mobilité sociale, le sociologue Ganzeboom. Cet indicateur donne une valeur à toutes les professions afin de les classer selon les compétences requises pour les exercer. Par exemple, des métiers tels que ceux de petit agriculteur, transporteur routier ou restaurateur auront des valeurs variant entre 16 et 35 points alors qu'à l'inverse, la médecine, l'enseignement universitaire ou les professions juridiques auront des valeurs comprises entre 71 et 90 points. Au-delà de la description du milieu socio-économique de chaque élève, cet indice agrégé à un niveau national rend compte de la structure sociale des pays. Nous l'utiliserons ainsi fréquemment comme variable de contrôle dans nos régressions.

Un autre indicateur de la position sociale des parents des élèves - plus composite - a été également utilisé pour la construction de la variable « Inega » : la variable « IESCS ». Cet indicateur issu de PISA tient compte, non seulement de ISEI, mais aussi du niveau d'éducation du parent le plus instruit, du niveau de vie de la famille (mesuré à partir des biens matériels possédés) et de l'importance des biens culturels disponibles au foyer.

Enfin, le niveau d'éducation primaire ou secondaire de la mère a été également considéré dans la construction de l'indicateur « Inega ».

L'ensemble de ces variables représentatives du milieu social, économique et culturel des élèves peuvent être rapprochées de leurs performances.

³⁹ Le caractère déclaratif de ces données n'est pas sans poser problème.

Ainsi, grâce à la variable « ISEI », il est possible de comparer le niveau moyen des élèves dont le responsable familial appartient soit au quartile inférieur ou au quartile supérieur : on dispose ainsi d'un premier indicateur des inégalités sociales de réussite dans le pays qui a été appelé par convention « ECPISEI » (différence de score moyen entre les élèves du dernier et du premier quartile d'ISEI).

Une spécification complémentaire de l'influence d'ISEI sur les performances est le pourcentage de variance des résultats en écrit qui est expliqué par les variations d'ISEI. Cette variable (qui peut varier dans l'absolu de 0 à 100) est nommée « R2ISEI ».

La seconde variable indicatrice du milieu familial - « IESCS » - peut, quant à elle, être mise en relation avec la performance moyenne. On peut ainsi calculer une droite de régression dont la pente est une mesure, comparable d'un pays à l'autre, de l'ampleur des inégalités sociales de performances. Cette variable a été appelée « PENTEC ».

Enfin le niveau d'éducation maternel a été utilisé pour mettre en relation, d'un côté, les performances des élèves dont les mères n'ont pas dépassé l'enseignement primaire ou secondaire inférieur (ISCED 1 et 2) et, de l'autre, les résultats des élèves dont les mères ont pu accéder à l'enseignement supérieur (ISCED 5 et 6). Cette variable a été nommée «ECPNIVME».

Le tableau suivant, extrait des travaux précédents, présente les valeurs de ces différentes variables pour tous les pays étudiés.

Tableau I.3. : Indicateurs d'inégalités sociales dans les différents pays de l'étude PISA-2000

Pays	ECPNIVME	ECPISEI	R2ISEI	PENTEC
Albanie	61	89	11,8	39
Allemagne	126	114	15,8	60
Argentine	73	104	15,8	41
Australie	58	86	10,2	46
Autriche	57	80	11	41
Belgique	62	103	14	48
Brésil	61	67	10,4	38
Bulgarie	129	94	13,6	52
Canada	57	67	7,4	37
Chili	93	93	17,7	41
Corée	31	33	3,5	21
Danemark	84	78	9,3	42
Espagne	57	68	10,2	32
Etats-Unis	88	90	11,3	48
Fédération de Russie	64	73	9,2	31
Finlande	34	52	5,5	30
France	48	83	12,8	47
Grèce	57	79	10,3	38
Hong Kong	45	40	3,5	28
Hongrie	109	96	16,8	53

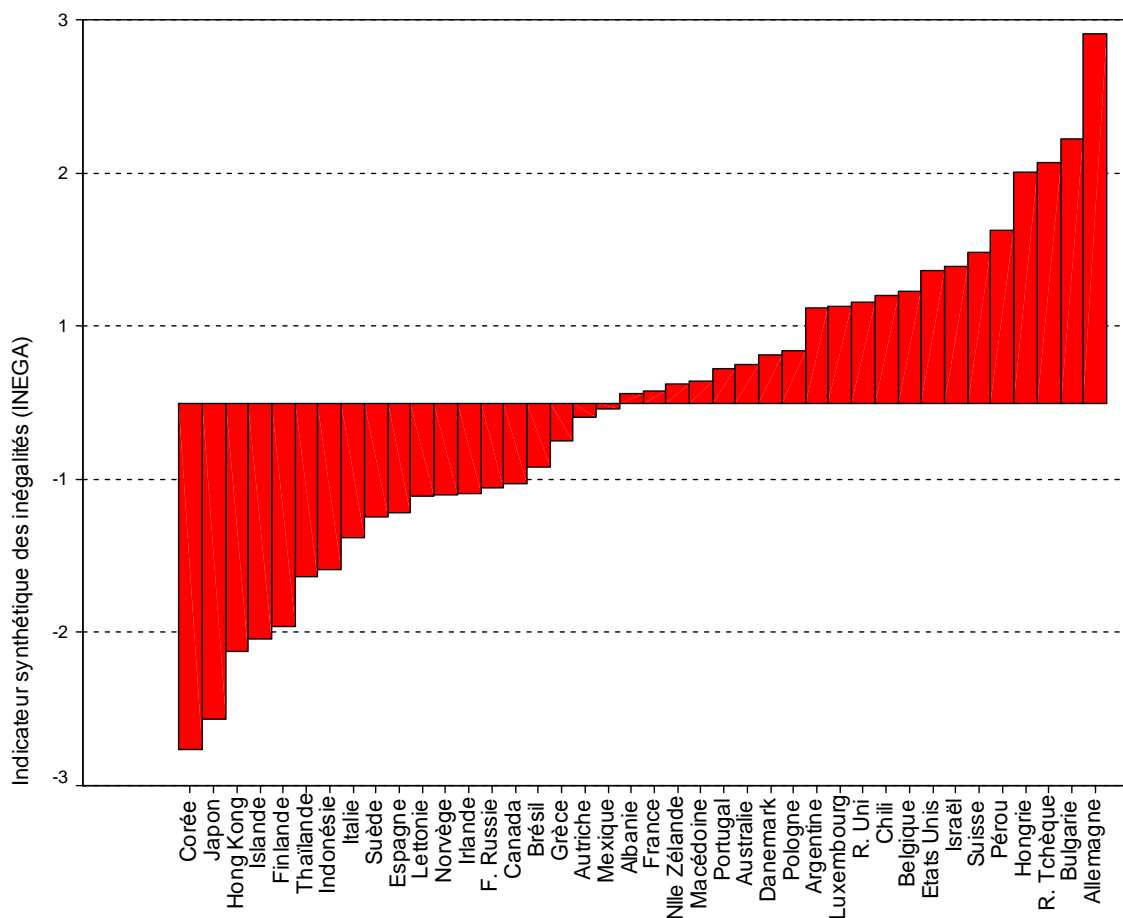
Indonésie	37	62	11,1	33
Irlande	34	79	9,9	38
Islande	44	53	4,7	24
Italie	46	68	8,1	32
Japon	-	-	0,7	21
Luxembourg	61	103	16,2	46
Mexique	70	86	14,9	35
Nlle Zélande	54	85	9,7	45
Norvège	37	70	7,6	41
Pérou	87	100	14,4	50
Pologne	88	89	12,4	36
Portugal	60	96	15,4	40
République Tchèque	119	98	15	50
Royaume Uni	61	98	14,7	49
Suède	37	73	8,8	36
Suisse	60	115	15,9	49
Thaïlande	61	46	6,5	31

Source : Duru-Bellat, Suchaut et Mons (2003)

Ce tableau permet de constater des variations importantes dans les inégalités sociales selon les pays. Ainsi, s'opposent, d'un côté, des pays très inégalitaires comme l'Allemagne, les pays d'Europe centrale (Hongrie, Bulgarie, République Tchèque) ou le Pérou et, de l'autre, des pays marqués par des disparités scolaires d'origine sociale faibles : l'Europe du Nord (Islande, Finlande) et l'Asie développée (Corée, Japon...).

Afin de donner plus de consistance à la mesure des inégalités sociales de réussite, l'ensemble des indicateurs décrits ci-dessus étant fortement corrélés, l'indicateur synthétique « Inega » a pu être construit⁴⁰. Cet indicateur est centré réduit (moyenne de 0, écart-type de 1). Le graphique ci-dessous présente les résultats de ce nouvel indicateur. Le classement entre pays est globalement le même que ceux effectués en fonction des indicateurs précédents mais il est établi sur une base plus consistante. C'est donc cet indicateur « Inega » qui sera utilisé dans les analyses ultérieures.

⁴⁰ Pour le Japon, seule la variable PENTEC a pu être prise en compte, les deux autres indicateurs n'étant pas documentés pour ce pays.



(source Duru-Bellat, Suchaut, Mons, 2003)

Figure I.4 : Répartition des pays selon l'indicateur synthétique de l'impact des inégalités sociales sur les performances en compréhension de l'écrit

Le graphique ci-après oppose, sur la gauche, les pays les plus égalitaires pour lesquels l'indicateur est faible (Japon, Corée, Islande, Finlande...) et, sur la droite, ceux qui présentent les inégalités scolaires de réussite les plus fortes (Allemagne, Bulgarie, République Tchèque, Pérou...). On constate que la France se trouve dans une position médiane.

C'est donc grâce à cet ensemble d'indicateurs, directement produits par PISA ou construits grâce à ses données, que nous évaluerons les performances des systèmes scolaires.

Ces résultats seront mis en correspondance avec les caractéristiques des systèmes éducatifs qui révèlent la mise en œuvre des politiques étudiées. Outre la collecte de statistiques internationales relatives à nos sujets (les effectifs du privé, par exemple), comme nous l'avons expliqué précédemment, nous avons été obligés de créer une série d'indicateurs *ad hoc*. Nous présentons maintenant cette démarche de création de base de données originale.

B. La constitution d'une base de données en relation avec les politiques d'éducation étudiées

Il ne s'agit pas ici de présenter l'ensemble des indicateurs qui seront mobilisés dans l'étude. Cette description fine des variables sera faite en lien avec l'étude empirique elle-même. Dans cette partie, nous présentons les grandes lignes directrices qui ont présidé à la création de notre base de données sur la décentralisation, le libre choix de l'école et les réformes de l'école unique.

1. L'analyse des systèmes éducatifs dépasse les seuls pays qui se sont réformés

L'étude de chacune des trois politiques d'éducation a été l'occasion de décrire un trait particulier des systèmes éducatifs. Réformés ou pas, l'ensemble des pays de l'étude PISA étaient donc potentiellement intégrables dans cette analyse.

Ainsi, pour étudier les réformes de décentralisation, nous nous sommes intéressés à la répartition des pouvoirs en éducation. L'étude des politiques de libre choix de l'école nous a amenés à analyser les règles d'inscription en vigueur dans les réseaux publics, les mesures de soutien dirigées vers le privé ainsi que les caractéristiques de ce secteur d'enseignement (effectifs, ampleur des subventions, poids du contrôle étatique...). De même, pour évaluer les effets des nouvelles mesures de différenciation de l'école unique, nous avons étudié l'organisation des étapes de sélection dans les différents pays mais aussi plus globalement les modèles de gestion de l'hétérogénéité des élèves mis en œuvre dans les systèmes éducatifs de notre échantillon. En effet, suivant la façon dont il est géré, le tronc commun long conduit à des performances divergentes. Pour mener ces analyses, tous les pays de l'étude PISA – réformés ou non – pouvaient potentiellement servir de support.

2. Une sélection parmi les pays de l'étude PISA-PISA Plus

Si nous avons considéré que tous les pays pouvaient potentiellement faire partie de l'étude, tous n'ont pas pour autant été retenus. Quand les conditions politiques apparaissaient trop instables, quand les organisateurs de PISA pointaient du doigt des dysfonctionnements dans l'organisation de l'évaluation ou quand la description du fonctionnement de leur système éducatif s'est révélée impossible du fait d'une succession de réformes et de contre-réformes, les pays n'ont pas été sélectionnés. Ainsi, parmi les 43 pays évalués dans PISA, nous avons éliminé la Lettonie, la Macédoine, Israël et les Pays-Bas. Les trois premiers pays n'ont pas été retenus du fait de l'instabilité de leurs structures éducatives ou de leur contexte politique en général. Les Pays-Bas ne font pas non plus partie de notre sélection du fait de la fiabilité insuffisante des résultats de l'évaluation dans ce pays, selon les organisateurs de PISA.

Par contre, afin d'accroître l'étendue et la diversité de notre échantillon, nous avons fait le choix d'inclure dans notre étude à la fois les pays de l'OCDE et les pays émergents inclus dans PISA. Les deux communautés linguistiques belges sont représentées. Au total, la base de données comporte 39 Etats ou communautés politiques⁴¹.

⁴¹ Parmi les pays de l'enquête PISA, administrée en 2000, nous avons retenu les pays et communautés politiques suivants : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique francophone, Belgique flamande, Canada, Danemark,

3. Des systèmes éducatifs analysés en fonction de la progression de la cohorte évaluée en 2000

De façon à rester cohérent avec la date de l'évaluation internationale, les systèmes éducatifs qui sont décrits sont ceux de la seconde moitié des années 90, voire dans certains cas, leur état au début des années 90 quand il s'est agi de présenter les systèmes pré-scolaires. C'est, en effet, à cette période que les élèves âgés de 15 ans en 2000 ont connu leurs années pré-scolaires.

Ce décalage dans le temps s'explique aussi par le fait que nous avons considéré que la mise en œuvre de réformes structurelles s'inscrit dans la durée. Leurs effets sur les apprentissages des élèves ne sont pas immédiats. Par exemple, quand il s'est agi d'analyser les effets des politiques de décentralisation, la réforme italienne de 1999-2000 n'a pas été considérée. Par contre, quand nous avons fait un état des lieux des politiques, les réformes les plus récentes sont mentionnées.

4. La nécessité de rassembler des données de bonne qualité

Si cette exigence peut paraître triviale, trois éléments doivent cependant être mentionnés :

- premièrement, les données internationales ne sont pas exemptes d'erreurs, comme nous le montrerons dans la suite de cette étude. Lorsque nous soupçonnions une erreur, nous avons effectué une vérification sur plusieurs années avant d'intégrer la statistique ;
- deuxièmement, face aux séries statistiques internationales très incomplètes ou constituées de références disparates (les taux de redoublement ou les coefficients de Gini, par exemple), nous avons soit choisi de créer de nouvelles variables qualitatives en intégrant une multiplicité d'informations, soit quand cette démarche n'était pas possible, nous avons dû recourir à des règles d'extrapolation pour présenter des données plus cohérentes (cf. Gini).
- enfin, pour dépasser le caractère erratique de certaines variables (les données financières par exemple dans les pays émergents), nous avons créé des données synthétiques permettant de lisser les résultats sur plusieurs années.

5. Caractériser certaines variables de façon pertinente et homogène

Il n'est pas toujours aisé de caractériser certaines variables. En effet, certains concepts peuvent revêtir des sens différents. Par exemple, nous nous sommes interrogés sur la signification des « effectifs de l'enseignement privé ». Pour dépasser ce problème, nous avons retenu une définition précise et très codifiée de cette notion qui varie fortement suivant les pays. Nous avons également multiplié les variables, si un concept pouvait avoir plusieurs sens intéressant l'analyse future. Ce fut le cas, par exemple, dans l'analyse du « tronc commun ».

République Tchèque, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Japon, Corée, Luxembourg, Mexique, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pologne, Portugal, Espagne, Suède, Royaume-Uni (Angleterre), Suisse, Etats-Unis, Brésil et la Fédération de Russie. Parmi les pays de l'enquête PISA-Plus, administrée en 2001, nous avons sélectionné les pays suivants : Albanie, Argentine, Bulgarie, Chili, Indonésie, Hong Kong, Pérou, Roumanie et Thaïlande.

6. Créer des variables à la fois synthétiques et reflétant des réalités complexes

L'enjeu est ici de rendre simples des réalités complexes, pour pouvoir ensuite les traiter de manière économétrique. Les variables décrivant la décentralisation budgétaire en constituent un bon exemple. Il était nécessaire de créer des variables synthétiques, alors que souvent les compétences dans la planification et l'allocation des budgets varient en fonction du type de dépenses engagées (personnel, capital, fonctionnement).

Face à cette complexité, les règles suivantes ont dicté la création des variables. Nous avons pris en compte les caractéristiques (par exemple, le niveau auquel se prend les décisions dans le cas de la décentralisation) qui peuvent influencer sur l'analyse future, parce que 1) elles varient fortement suivant les pays, et parce que 2) des études empiriques antérieures ont déjà montré leur impact. Par exemple, pour l'allocation des budgets, les dépenses de fonctionnement sont, dans quasiment tous les pays, en partie du ressort des écoles (on ne prendra donc pas en compte cette caractéristique qui varie peu en fonction des pays), alors que les dépenses en capital ou en personnel se décident rarement au niveau de l'établissement (donc, pour un pays donné, l'établissement sera pris en compte si le système éducatif lui octroie une compétence dans ce domaine).

7. Distinguer la réalité des systèmes éducatifs de leur cadre légal

Comme nous l'avons déjà mentionné, cette analyse s'est surtout attachée à la description de la réalité du fonctionnement des systèmes éducatifs. Certains phénomènes ont, cependant, été approchés à travers un double jeu de variables portant sur le cadre juridique et la réalité du fonctionnement (les politiques de choix de l'école par exemple).

Ayant en main, d'un côté, une évaluation des performances des systèmes éducatifs et, de l'autre, une base de données décrivant leur fonctionnement, il nous été possible de mener l'analyse empirique des effets des réformes de décentralisation, des mesures de différenciation de l'école unique et des politiques de libre choix de l'école.

PARTIE II. ETUDE EMPIRIQUE DES POLITIQUES DE DIFFERENCIATION ET DE DIVERSIFICATION DE L'OFFRE EDUCATIVE

Dans cette seconde partie, nous étudierons successivement les réformes de décentralisation, les mesures de différenciation des parcours scolaires et les politiques de libre choix de l'école.

Après avoir présenté des descriptions analytiques de ces politiques, nous analyserons les théories qui les sous-tendent. Enfin, nous évaluerons leurs effets sur les performances des systèmes éducatifs. Ces analyses économétriques seront interprétées à la lumière des recherches empiriques déjà menées sur ces sujets.

SECTION 1 : LA DIFFERENCIATION TERRITORIALE : ANALYSE DES CONSEQUENCES DES POLITIQUES DE DECENTRALISATION.

En 1998, le Royaume-Uni, adepte de l'ultra-décentralisation, adoptait sous le gouvernement Blair les « stratégies de lecture et de mathématiques », qui prévoyaient désormais pour le primaire un encadrement des méthodes pédagogiques très contraignant. La même année, la Hongrie, qui avait fait le choix d'une très forte décentralisation au début des années 90, revenait en arrière, les pouvoirs du gouvernement central étaient renforcés. Des Etats, pourtant très attachés au fédéralisme, comme les Etats-Unis ou l'Australie, ont également mis en place, depuis la fin des années 90, des standards pédagogiques nationaux qui limitent la marge de manœuvre de leurs Etats. A l'opposé de ces phénomènes de centralisation, la Suède a lancé début 2000 un programme pilote visant à estimer s'il était possible, sans répercussion négatives pour les élèves, de poursuivre sa décentralisation scolaire en déléguant totalement l'organisation du temps scolaire aux collectivités locales et aux établissements scolaires.

Ces interrogations et revirements de politique, sur fond le plus souvent de débats nationaux houleux, révèlent un phénomène : responsables politiques et chercheurs s'interrogent sur la meilleure répartition des compétences en éducation. Le modèle longtemps prédominant de l'Etat centralisé est aujourd'hui battu en brèche. Pour autant, la gouvernance locale peut-elle remédier à tous les maux des systèmes éducatifs ? Dans les pays pionniers de ce type de réforme, les doutes commencent à poindre. La décentralisation éducative n'en continue pas moins à conquérir de nouveaux Etats après deux décennies d'expansion.

En effet, les réformes de gouvernance locale se sont multipliées dans les années 80 et accélérées depuis les années 90.

Aucun continent n'est épargné par ce type de réforme. L'Amérique latine et centrale a été précurseur dans le domaine, avec la délégation aux provinces en Argentine ou la « federalizacion » au Mexique. L'Union européenne dans sa quasi-totalité a adopté de nouvelles organisations des pouvoirs. Les anciens pays de l'Est se sont tous convertis au credo de la décentralisation (Pologne, Hongrie, Bulgarie, Albanie...), l'Asie plus tardivement, au début des années 2000, comme en Thaïlande ou en Corée. Des pays aux niveaux de vie très

divers, des Etats de l'OCDE aux pays dits émergents se sont tournés vers les politiques de décentralisation.

Menées sur tous les continents, les réformes de décentralisation n'ont, de plus, pas de couleurs politiques. Elles sont inscrites dans les programmes de tous les partis politiques : gouvernements de droite comme en Angleterre sous le règne Thatcher ; partis de gauche comme en France ou en Nouvelle Zélande ; et même gouvernements autoritaires comme le Chili de Pinochet ou les généraux en Argentine. La décentralisation survit, de plus, aux remaniements politiques : entamée par les partis de droite, elle est confirmée par la gauche, comme en Espagne ; amorcée par la gauche elle est reprise à son compte par la droite comme en France, imposée par des régimes totalitaires, elle est confirmée par les gouvernements démocratiques comme au Chili ou en Argentine.

Il nous semblait donc crucial d'essayer d'analyser l'impact de ces politiques qui transgressent les clivages spatiaux, économiques et politiques. Les détracteurs de la décentralisation dénoncent les périls que ces politiques font encourir aux systèmes éducatifs. D'après eux, dans de nombreux pays, les organisations scolaires nationales se morcellent peu à peu sous les coups de boutoir des réformes décentralisatrices. Sur le même territoire national, un élève habitant dans telle région ne bénéficie plus totalement d'une égalité de traitement par rapport à un de ses pairs localisé dans une autre province. Les particularismes locaux menacent progressivement l'unité territoriale qui a longtemps caractérisée la plupart des systèmes éducatifs. Les réformes de décentralisation remettent en cause peu à peu l'homogénéité des structures et des contenus d'enseignement. Mais qu'entend-on au juste par décentralisation ? Toutes les réformes de gouvernance locale empruntent-elles le même chemin, malmènent-elles, tout autant, l'égalité de traitement ? Quelles sont, au final, leurs conséquences sur les résultats académiques des élèves ?

Dans une première partie, après avoir constaté les formes multiples que peut emprunter la décentralisation, nous dresserons un état des lieux des politiques menées durant les deux dernières décennies à partir de la construction d'une base de données propre. Dans un deuxième temps, nous mettrons en correspondance les théories de la décentralisation avec les résultats des études empiriques menées sur l'efficacité et l'équité de ces réformes. Enfin, dans un troisième temps, à partir des données de PISA, nous présenterons une analyse empirique des conséquences, sur les acquis des élèves, de cette première forme de différenciation des éducations nationales.

I. LES REFORMES DE DECENTRALISATION DANS LES PAYS DE PISA : UN ETAT DES LIEUX DE L'ORGANISATION DES POUVOIRS EN EDUCATION

A. La décentralisation : des politiques multi-formes

Si la décentralisation apparaît comme un des principaux instruments de politique éducative des deux dernières décennies, c'est parce que le terme englobe, en fait, une multitude de réformes. Elles ont toutes pour objectif d'alléger les prérogatives de l'Etat central dans la gestion des systèmes éducatifs, en les transférant vers des acteurs locaux.

La littérature distingue en général trois formes de décentralisation (Rondinelli, Nellis et Cheema, 1984) qui diffèrent principalement par le degré d'autonomie des unités sub-nationales par rapport au gouvernement central :

a) la « déconcentration » dans laquelle le transfert des compétences se fait au profit d'unités locales qui restent sous l'autorité du gouvernement central (les académies en France, par exemple) ;

b) la « délégation », c'est-à-dire le transfert de responsabilités à des unités sub-nationales ou des unités publiques, qui n'appartiennent pas au ministère de l'Education mais dont les pouvoirs sont clairement encadrés par l'autorité centrale (par exemple, les municipalités danoises interviennent en matière d'éducation (financement, pédagogie...) dans un cadre défini par l'Etat central) ;

c) la « dévolution », par laquelle le transfert des responsabilités se fait en faveur d'unités sub-nationales publiques, indépendantes du ministère de l'éducation et bénéficiant d'une large autonomie de décision, accordée souvent de façon pérenne. En Espagne, par exemple, de par la Constitution, les provinces autonomes sont les autorités en charge de l'éducation.

Donc, de façon synthétique, par décentralisation, nous entendrons ici, le transfert de responsabilités, en matière de planification, management, financement et allocation des ressources éducatives, du gouvernement central vers des unités locales sub-nationales publiques. Ces unités peuvent soit être directement placées sous l'autorité du gouvernement, soit disposer d'une autonomie partielle ou totale. Nous couvrons donc ici aussi bien la décentralisation politique et territoriale, la déconcentration technique que l'autonomie scolaire.

La gouvernance locale présente donc des visages multiples : on ne peut pas parler de décentralisation au singulier mais bien de modèles de décentralisation au pluriel. Les acteurs sont d'essence diverses : professionnels de l'éducation ou politiques. Ils sont multiples (centraux, régionaux, locaux...). Leurs interactions sont de nature diverses : relations hiérarchiques, partenariat sur un pied d'égalité entre deux niveaux de pouvoirs, complémentarité des actions indépendantes sur une même compétence...

B. La constitution d'une base de données sur la répartition des compétences en éducation

Pour analyser, dans les pays de PISA, cette décentralisation multiforme, nous avons créé une base de données.

Face à la complexité du phénomène, la philosophie suivante a présidé à sa réalisation. Il s'est agi, à la fois, d'appréhender à travers des indicateurs détaillés la réalité multiple de la répartition des compétences en éducation et d'enfermer cette réalité dans des outils statistiques efficaces dans le cadre d'une analyse quantitative future. Refléter le complexe, tout en simplifiant la réalité.

Pour cela, les systèmes éducatifs ont été analysés de trois points de vue.

1. Une typologie générale sur la répartition des compétences en éducation

Il a été mené, tout d'abord, une analyse globale des systèmes à travers une typologie forcément schématique. Les pays ont ainsi été regroupés en 5 familles :

- les « *Etats centralisés* » dominés par un gouvernement central fort qui définit les règles du système, le contrôle et le gère (le plus souvent cependant en partenariat avec des collectivités locales pour cette dernière fonction) ;
- seconde famille de pays, variante des Etats centralisés, les « *Etats centralisés à certification locale* » : les rênes du pouvoir restent, pour l'ensemble des compétences, entre les mains du gouvernement central mais l'évaluation du système est déléguée aux établissements scolaires ;
- le « *système de la collaboration* » : issue d'Etats autrefois centralisés, cette troisième famille pratique un partenariat inégal entre un Etat central prépondérant et des acteurs locaux - autorités locales et établissements – qui se voient octroyer des marges de manœuvre limitées ;
- Egalement dérivée des structures centralisées, la quatrième famille des « *systèmes décentralisateurs-volontaristes* » a adopté des réformes de décentralisation qui tournent radicalement le dos aux organisations anciennes. Les délégations de pouvoirs, principalement aux écoles, ont été massives dans de nombreux domaines : conception des programmes scolaires, gestion financière, administration du personnel... ;
- Enfin, cinquième et dernière famille, les « *Etats fédéraux* ». Les autorités infra-étatiques - les Länders, provinces et autres cantons - sont en charge de la totalité du fonctionnement du système éducatif, depuis sa conception jusqu'à son évaluation en passant par sa gestion.

En dressant cette première typologie de l'organisation des pouvoirs au sein des systèmes éducatifs, il s'agissait de répondre à des questions très générales : les systèmes centralisés tels que la Corée, le Japon, le Luxembourg ou la France sont-ils plus ou moins efficaces et équitables que les systèmes fédéraux, comme la Suisse, l'Australie ou l'Allemagne ? Les évolutions récentes de nombreux pays fédéraux vers une régulation nationale, comme en l'Australie ou au Brésil, ont-elles accru les compétences de leurs élèves ? Les réformes décentralisatrices qui accordent de nouvelles attributions aux établissements (Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande...) ou aux collectivités locales (Espagne, Belgique...) se sont-elles traduites par une amélioration des résultats scolaires dans ces pays ?...

Ces grandes familles de systèmes éducatifs étant par essence schématiques, il a paru intéressant d'affiner l'analyse et d'étudier plus en détail les systèmes éducatifs d'un second point de vue : un point de vue fonctionnel.

2. L'analyse de l'organisation des pouvoirs au sein des trois principales fonctions des systèmes : la conception, la gestion et le contrôle

Pour chaque système éducatif, nous avons ainsi défini les acteurs qui a) le conçoivent, b) le gèrent et c) l'évaluent et le sanctionnent.

Dans le premier cas, il s'est agi d'identifier quel(s) niveau(x) de pouvoir - Etat, collectivités locales ou établissements - étaient responsables de la conception générale du système éducatif, c'est-à-dire de la définition de l'ensemble des règles qui fondent son fonctionnement. Ces régulations concernent la structure du système (niveaux scolaires, types d'enseignement, nombre d'années de scolarité obligatoire...), la définition des contenus pédagogiques enseignés, les mécanismes de gestion du personnel (principes organisant le recrutement, la détermination des salaires...), la régulation du financement des écoles, la conception des évaluations et des certifications des élèves...

Dans le deuxième cas, il s'est agi de préciser la répartition des pouvoirs en ce qui concerne la gestion opérationnelle du système éducatif. Qui assure la gestion du personnel (recrutement, rémunération), la gestion financière des écoles (management du budget, contrats...), l'organisation des activités pédagogiques (constitution des classes, mise en place de systèmes d'évaluation continue, administration des évaluations et des examens menant aux certifications...)?

Enfin, dans le troisième cas, nous nous sommes interrogés sur les intervenants responsables à la fois a) de la surveillance de l'adéquation entre les règles de conception et la gestion du système, b) du contrôle de la qualité du système (évaluations des élèves, inspection des enseignants...) et c) de l'imposition des sanctions en cas de défaillances. Certains pays n'ont développé que des versions très embryonnaires de cette fonction de contrôle.

Pour chacune de ces trois fonctions, des niveaux de pouvoirs précis ont été identifiés ainsi que les modalités de leur collaboration. Les années 90 ont vu, en effet, se développer des mécanismes de co-décision ou des participations hiérarchisées de plusieurs niveaux de pouvoirs sur des mêmes compétences.

3. Une étude des systèmes éducatifs à travers des compétences fines

Au-delà de ces deux premières visions de la répartition des pouvoirs - l'une globale, l'autre plus fonctionnelle - les organisations éducatives ont été analysées, également, dans le détail en fonction de compétences précises et concrètes. Objectif : appréhender les structures de décision de façon très pragmatique. On a ainsi cherché à savoir quelles étaient les répartitions

de pouvoirs en ce qui concerne, par exemple, la définition des programmes scolaires, l'évaluation et la certification des élèves, le recrutement des enseignants, la définition des budgets....

L'ensemble de ces attributions ont été classées en trois familles :

- a) les activités pédagogiques qui incluent la conception des programmes scolaires, l'évaluation des élèves et le choix des manuels ;
- b) la gestion du personnel enseignant (décisions sur les recrutements, les salaires et les conditions de service) ;
- et c) le financement et la gestion budgétaire (sources de financement, définition, allocation et management des budgets).

Cette base de données sur les compétences a pour objectifs de répondre, par exemple, aux interrogations suivantes : pour être efficace ou équitable, un système scolaire doit-il concevoir ses programmes de façon centralisée ou, au contraire, déléguer aux écoles une partie de la définition des contenus à enseigner ? Les systèmes qui transfèrent aux autorités locales ou aux établissements le soin de recruter sont-ils plus performants et/ou plus inégalitaires que ceux qui sont restés centralisés ?....

Pour chacune des compétences, deux types d'indicateurs ont été créés.

Tout d'abord, chaque attribution a été étudiée à travers des variables simplifiées dichotomiques qui opposent des organisations de pouvoirs à tendance centralisatrice à des modes de fonctionnement incorporant une dose de décentralisation. Ainsi, par exemple, nous nous sommes demandés, pour chaque pays, si la conception des programmes scolaires répondait à des mécanismes plutôt centralisés ou plutôt décentralisés.

Dans un second temps, chacune des compétences a également été documentée de façon plus détaillée, afin de mieux appréhender la réalité, c'est-à-dire à la fois la multiplicité des acteurs et le type de relations qu'ils entretiennent (hiérarchie, co-décision, complémentarité des interventions sur des champs distincts, partenariat...).

Par exemple, dans cette seconde version, pour la conception des programmes scolaires, cinq modes de répartition des pouvoirs ont été détaillés :

- 1) la « *conception centralisée* » : l'Etat central définit, pour chaque année scolaire, les contenus et les volumes horaires de toutes les disciplines obligatoires et facultatives (France, Grèce, Japon, Corée...);
- 2) la « *conception fédérale* » : la définition des programmes appartient aux autorités locales en toute autonomie ;
- 3) la « *conception partenariale* » caractérisée par un cadre national contraignant détaillé et une faible délégation aux écoles. Les établissements peuvent par exemple, pour un quota d'heures limitées, décider de l'enseignement de sujets facultatifs ou d'activités de soutien pour les élèves. C'est le cas au Danemark, en Islande ou en Pologne ;
- 4) la « *conception déléguée* » partagée entre un Etat régulateur qui définit uniquement des règles générales de contenus à enseigner et des écoles bénéficiant d'une forte délégation. L'établissement, par exemple, décide de dispenser telle discipline obligatoire durant telle

année, avec tel volume horaire, en respectant un cadre national organisé uniquement en cycle scolaire. C'est le cas au Royaume-Uni, en Hongrie ou en Nouvelle-Zélande.

- et enfin 5) la « *conception localisée* » partagée entre un Etat régulateur qui conçoit un socle obligatoire national et des pouvoirs politiques locaux qui bénéficient de possibilités d'adaptation des contenus à enseigner (Espagne, Russie...) ⁴².

Au-delà de la simple description des interactions entre les acteurs, nous avons également cherché à appréhender l'esprit dans lequel ces nouvelles organisations de pouvoirs fonctionnent. Pour cela, nous avons créé des variables qualitatives, comme celle portant sur la « philosophie de conception des programmes scolaires ».

Ainsi, concernant les contenus à enseigner, nous nous sommes, tout d'abord, demandés s'ils obéissaient à une logique unitaire, la centralisation de la conception pouvant alors être exercée au niveau national ou infra-national. Nous nous sommes aussi interrogés sur la façon dont les processus de définition des programmes laissaient une place aux acteurs locaux. D'après l'analyse des systèmes éducatifs présents dans notre base de données, nous nous sommes rendus compte que ces délégations de pouvoirs en matière de programmes suivent deux principaux schémas : 1) le gouvernement central fixe uniquement des objectifs globaux pour l'ensemble des contenus à enseigner, à charge pour les acteurs locaux de rédiger des programmes détaillés pour l'ensemble des disciplines et 2) le gouvernement central définit dans le détail un socle national de matières obligatoires, à charge pour le pouvoir local de définir le reste des contenus à enseigner.

Au final, comme nous l'avons vu précédemment, cette variable sur « la philosophie des conceptions des programmes » comprend donc trois modalités :

- 1) la « conception unitaire des programmes », par un acteur national ou fédéral : les objectifs, les contenus à enseigner, les volumes horaires et souvent les méthodes pédagogiques sont définis de façon centralisée pour l'ensemble des disciplines obligatoires et facultatives. Ces indications sont données pour chacune des années et peuvent être également synthétisées par cycle scolaire. La France est l'archétype de ce modèle ;

- 2) les « programmes à objectifs » : le gouvernement central ne présente que des objectifs globaux d'enseignement par cycle scolaire : il ne donne donc aucune précision sur le volume horaire annuel qui doit être attribué à chaque discipline, ni sur les contenus formels à enseigner ou les méthodes pédagogiques qui doivent être mises en œuvre pour atteindre les objectifs indiqués. Il revient donc aux acteurs locaux (autorités politiques ou établissements) de construire à partir de ces indications globales, les programmes scolaires détaillés que devront suivre chaque année les élèves. Jusqu'à la fin des années 1990 ⁴³, le Royaume-Uni

⁴² Pour les commodités de l'analyse quantitative les deux dernières familles, trop peu nombreuses, ont souvent été réunies du fait de leurs caractéristiques communes : un Etat central important et une très forte délégation à des acteurs locaux.

⁴³ A partir de l'adoption des « stratégies de lecture et de mathématiques » en 1998 dans le primaire, le Royaume-Uni a opéré une très forte centralisation de la définition de ses programmes scolaires. Cependant, nous considérons dans notre étude l'organisation antérieure puisque c'est celle qu'ont connue les élèves anglais de 15 ans testés par PISA en 2000.

était emblématique de cette organisation pédagogique (cf. annexe n°2). Elle est également mise en œuvre en Finlande ou en Suède ;

- et, enfin, 3) les « programmes à contenus locaux » : les programmes des matières considérées comme obligatoires sont détaillés par le centre (objectifs, contenus, volumes horaires annuels), les autres contenus à enseigner sont laissés à la libre appréciation des acteurs locaux (établissements scolaires ou autorités politiques locales). C'est le cas en Espagne, Russie, Argentine ou en Norvège.

Pour chacune des variables de notre base de données, des nomenclatures différentes ont été définies pour mieux tenir compte de la complexité des situations tout en rendant l'outil utilisable statistiquement. Par exemple, si pour les programmes scolaires, nous avons cherché à documenter précisément l'intervention des établissements, puisqu'elle variait fortement suivant les pays, pour l'indicateur portant sur le financement du système, la participation des écoles n'a pas été analysée dans le détail. En effet, dans notre échantillon, il n'existe pas de pays dans lequel à la fois l'enseignement privé serait majoritaire numériquement et apporteur de financement propre conséquent. L'intervention des écoles dans le financement n'est donc pas importante. Conséquence, alors que nous avons détaillé cinq modes d'organisation des pouvoirs pour les programmes scolaires de façon à mettre en évidence la participation variable des établissements, la nomenclature de l'indicateur portant sur le financement n'est composée que de trois modalités qui ne font pas ressortir l'acteur « établissement » :

- 1) financement centralisé prépondérant : financement direct par l'Etat central supérieur à 70% des dépenses publiques d'éducation (60% si ce financement direct s'accompagne de subventions dédiées aux collectivités locales) ;
- 2) financement majoritairement par les autorités locales ;
- et 3) financement mixte par Etat central et autorités locales.

4. Des indicateurs du degré de décentralisation

C'est le dernier ensemble de variables créées. Pour appréhender l'ampleur des réformes de décentralisation, nous avons construit des variables permettant d'évaluer le degré de décentralisation des systèmes.

Pour cela, nous avons ordonné les pays en fonction de l'intervention croissante des pouvoirs locaux sur une échelle à huit modalités⁴⁴. Mais, si ce classement a été aisé pour certaines modalités - un Etat fédéral est clairement plus décentralisé qu'un Etat centralisé -, dans

⁴⁴ Classées dans un ordre de décentralisation croissante, les huit modalités sont les suivantes : 1) système éducatif totalement centralisé ; 2) système éducatif totalement centralisé avec certification locale ; 3) système éducatif centralisé avec gestion d'un niveau scolaire par le local ; 4) système éducatif caractérisé par un rôle de l'Etat central primordial et des délégations vers les écoles et les autorités locales faibles ; 5) idem avec des délégations vers le local modérées ; 6) Etats fédéraux avec existence de règles nationales contraignantes ; 7) Etats fédéraux sans existence de règles nationales contraignantes ; 8) système éducatif caractérisé par un Etat central aux attributions strictement régulatrices et la délégation de la quasi-totalité des fonctions opérationnelles vers les écoles. Cet ordre de classement des modèles d'organisations de pouvoir correspond à celui de notre première variable sur le degré de décentralisation. Les trois autres variables sont présentées en annexe.

certain cas, l'évaluation comparée du degré de décentralisation de chacune des organisations de pouvoir peut paraître arbitraire. Par exemple, est-ce qu'un système éducatif qui confie aux autorités locales toute la gestion de ses certifications est plus ou moins décentralisé qu'un Etat centralisé qui transfère toute la gestion opérationnelle d'un niveau scolaire à ses collectivités locales ? De même, est-ce qu'un pays fédéral avec des règles contraignantes (Espagne, Russie...) présente un degré de décentralisation plus ou moins élevé qu'un Etat qui a confié la quasi-totalité de son opérationnel à ses écoles (Hongrie, Nouvelle-Zélande...) ? Pour dépasser l'arbitraire de notre classement, nous avons ordonné les pays selon des classements différents dans quatre variables détaillées en annexe n°3.

Enfin, une méthode commune a conduit la réalisation de la base de données :

- nous avons, le plus possible, tenu compte de la réalité des répartitions des compétences et non strictement des réformes formelles ; pour cela, au-delà des sources internationales (IEA, OCDE...), nous avons mobilisé des monographies nationales. Quand la tâche s'est révélée impossible - certains Etats ayant connu dans les années 90 une organisation trop mouvante -, les pays de l'enquête PISA ont été retirés de l'analyse, comme la Lettonie ;
- nous avons tenu compte de la situation des systèmes éducatifs au milieu des années 90, de façon à mieux appréhender les systèmes qu'avaient réellement traversés les cohortes étudiées dans PISA. En effet, les politiques de décentralisation sont des réformes structurelles dont la mise en œuvre s'inscrit dans la durée ;
- lorsque l'enquête PISA présentait des scores infra-nationaux contrastés et que nos informations permettaient une documentation par région, nous avons présenté une répartition des compétences par territoire homogène (exemple, Belgique francophone vs flamande) ;
- à notre regret, notre analyse ne tient compte que des structures de décision sans considérer la taille des populations.

Cette base de données vient compléter la réflexion que l'OCDE a entamée au milieu des années 90 sur les structures de décision en éducation (Meuret, Prod'hom et Stocker, 1995). Parce que l'objectif de notre travail est analytique, tandis que celui de l'OCDE était initialement surtout descriptif, les indicateurs que nous avons créés sont plus synthétiques. Par exemple, comme nous l'avons vu précédemment, les nomenclatures utilisées diffèrent pour chaque variable afin de contenir le maximum d'informations, alors que l'OCDE réplique pour chaque attribution les mêmes modalités. Ainsi, pour l'administration des certifications, il est pertinent de se demander si les centres de décision sont nationaux, locaux ou relèvent de l'établissement. La même nomenclature est moins efficace pour les salaires des enseignants qui sont rarement totalement décidés par les écoles. Seconde différence avec les statistiques de l'OCDE : nous avons davantage mis l'accent sur le type d'interactions qu'entretiennent les pouvoirs en charge de la même compétence. Tout autant que les acteurs responsables d'une attribution, nous avons souhaité documenter le type de relation qu'ils entretenaient : autonomie, hiérarchie, interdépendance...

Le programme PISA propose également un ensemble d'indicateurs sur l'autonomie scolaire, documentés à partir du questionnaire rempli par les chefs d'établissement. Sont ainsi présentés, pour chaque pays, les pourcentages d'établissements secondaires⁴⁵ qui bénéficient d'une large autonomie pour un ensemble d'attributions : détermination des contenus des cours, admission des élèves, recrutement des enseignants, gestion des budgets... Parce que nous souhaitons pratiquer une analyse globale des politiques de gouvernance et donc comparer les effets respectifs de l'autonomie scolaire et de la décentralisation politique, nous avons préféré construire une base originale. Nous souhaitons également documenter la répartition des pouvoirs tant pour le secondaire que pour le primaire.

Les données de l'OCDE et du programme PISA nous ont, par contre, été utiles comme sources d'informations pour la construction de nos propres variables.

Au total, notre base de données sur la répartition des compétences en éducation comporte une vingtaine de variables qui appréhendent les systèmes éducatifs, à la fois, à un niveau global et à un niveau plus détaillé de compétences fines. Sont ainsi couverts, attribution par attribution, les activités pédagogiques, la gestion des ressources humaines, la gestion budgétaire et le financement.

Sur la totalité des 43 pays évalués par l'étude PISA, nous avons choisi de documenter la répartition des pouvoirs dans 39 pays et communautés politiques⁴⁶ qui présentaient, durant les années 90, une stabilité à la fois de leurs structures de décision et de leur contexte politique et économique général. Par la suite, quand nous mentionnerons les « pays de l'étude PISA », nous ferons référence à cette sélection.

⁴⁵ Seuls les chefs d'établissements qui accueillent les élèves de 15 ans sont interrogés par le programme PISA

⁴⁶ Parmi les pays de l'enquête PISA, administrée en 2000, nous avons retenu les pays et communautés politiques suivants : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique francophone, Belgique flamande, Canada, Danemark, République Tchèque, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Japon, Corée, Luxembourg, Mexique, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pologne, Portugal, Espagne, Suède, Royaume-Uni (Angleterre), Suisse, Etats-Unis, Brésil et la Fédération de Russie. Parmi les pays de l'enquête PISA-Plus, administrée en 2001, nous avons sélectionné les pays suivants : Albanie, Argentine, Bulgarie, Chili, Indonésie, Hong Kong, Pérou, Roumanie et Thaïlande. Nous avons donc éliminé la Lettonie, la Macédoine, Israël et les Pays-Bas. Les trois premiers pays n'ont pas été retenus du fait de l'instabilité de leurs structures éducatives ou de leur contexte politique en général. Les Pays-Bas ne font pas non plus partie de notre sélection du fait de la fiabilité insuffisante des résultats de l'évaluation dans ce pays, selon les organisateurs de PISA.

C. Etat des lieux de l'organisation des pouvoirs en éducation dans les pays de PISA

La constitution de cette base de données nous permet de dresser un état des lieux de l'organisation des compétences en éducation dans les pays de l'étude PISA⁴⁷. Notre analyse portera principalement sur les systèmes éducatifs de l'OCDE, qui y sont représentés au complet. Elle fournira également, par extrapolation, des enseignements sur les pays dits « émergents ».

1. Grande typologie des modèles de répartition des compétences en éducation

Traditionnellement, la construction des systèmes scolaires a schématiquement opposé deux grands modèles de répartition des pouvoirs : le modèle centralisé, majoritaire, dont la France est l'archétype, et les systèmes fédéraux dont les grands pays anglo-saxons (USA, Australie...) sont emblématiques. Les profondes évolutions institutionnelles, qui se sont accélérées dans tous les pays de l'OCDE depuis les années 80, ont enrichi et modifié cette typologie traditionnelle.

Y a-t-il encore aujourd'hui, dans l'OCDE et dans les pays émergents, une organisation des pouvoirs dominante ?

Le modèle classique de l'Etat centralisé s'est craquelé

Longtemps dominant, aux côtés des Etats fédéraux, le système centralisé n'est plus présent que dans un cinquième des pays dans l'OCDE (même pourcentage dans l'ensemble de notre base de données).

Dans ce modèle, l'Etat centralisé, à travers le plus souvent le ministère de l'Education et une administration déconcentrée plus ou moins autonome, définit les règles de fonctionnement dans tous les domaines :

- pédagogie (programmes centralisés, examens externes nationaux, le plus souvent participation au choix des manuels) ;
- gestion des ressources humaines (certification nationale ou concours pour le recrutement des enseignants, grille de salaires centralisée, conditions de service négociées nationalement...) ;
- finances (financement du système éducatif, affectation du budget et gestion des écoles par l'Etat central ou des administrations déconcentrées gardées sous forte tutelle).

Dans ce modèle, l'Etat central est donc à la fois concepteur, opérateur et contrôleur du système éducatif.

Sous la poussée des réformes de décentralisation entreprises systématiquement dans tous les Etats centralisés de l'OCDE, ce schéma monolithique s'est craquelé. Les pays de culture centralisatrice ont commencé à déléguer partiellement certaines fonctions à des acteurs

⁴⁷ Nous rappelons qu'il s'agit de l'organisation des pouvoirs qui prévalait à la fin des années 90. Les quelques décentralisations pratiquées depuis 2000 (Italie, Thaïlande...) viennent amplifier et non contredire les résultats présentés ici.

périphériques, comme les collectivités territoriales. Mais, pour cette famille de pays, il s'agit pour l'instant de transferts de compétences restreints, principalement opérés dans les domaines de la gestion des équipements et/ou dans le fonctionnement du primaire.

Ces timides décentralisations n'entament en rien le pouvoir décisionnaire de l'Etat central : les autorités locales se voient confier peu de compétences dans les domaines stratégiques de la pédagogie et de la gestion du personnel. Pour être schématique, elles collaborent à la marge en finançant ou en assurant la maintenance des bâtiments scolaires, elles ne rentrent pas dans les classes ni dans l'organisation pédagogique. Conséquence de l'association de ces nouveaux partenaires, le financement du système éducatif jusqu'alors très centralisé devient mixte.

Dans cette famille, la décentralisation s'accompagne également souvent de mesures de déconcentration⁴⁸. Il semblerait que, sous la pression d'un contexte favorable à la décentralisation politique, les administrations centrales contre-attaquent en mettant en œuvre des mesures de déconcentration en leur sein. Puisqu'il faut perdre du pouvoir, autant le transférer à des entités que l'on contrôle au final. Les transferts de compétences territoriaux sont ainsi préférés aux transferts de responsabilités vers des groupes politiques extérieurs à l'institution. C'est le cas au Japon, au Portugal, en Corée ou en France.

Dernière caractéristique de ces pays : un décalage important entre la légalité, souvent favorable à la décentralisation, et la réalité des usages. Dans les pays de culture consensuelle, les propositions de l'administration centrale, légalement facultatives, sont en fait appliquées à la lettre par les acteurs. Ainsi, au Japon, les écoles suivent-elles scrupuleusement les consignes facultatives mais très détaillées du ministère en matière de programmes scolaires. Dans les pays moins consensuels, comme le Portugal ou la France, les réformes décentralisatrices peinent à devenir réalité. On observe alors des politiques de stop and go. Suivant les pouvoirs politiques en place, les outils de la décentralisation, ceux de l'autonomie scolaire en particulier, sont plus ou moins « imposés » aux acteurs locaux.

Globalement, dans tous ces pays, faute de culture régionaliste ou communautaire forte, les tentatives de décentralisation des systèmes éducatifs restent timides, juridiquement et surtout dans les faits.

Variante de l'Etat centralisé, l'« Etat unitaire à certification locale » représente 7% des Etats dans l'OCDE (et jusqu'à 15% dans l'ensemble de notre base). Dans ce modèle, l'Etat central reste prépondérant dans la définition et la gestion du système mais, incongruité, il délègue aux écoles la responsabilité de la certification et du contrôle de qualité. Ce schéma atypique n'est donc pas rare, on le retrouve en Grèce, en Italie, au Pérou ou en Bulgarie. Il résulte d'une faiblesse du contrôle central qui n'a jamais institué un mécanisme de contrôle du système éducatif.

Au total, les Etats centralisés, sous leurs deux versions, représentent moins de 30% des pays de l'OCDE.

⁴⁸ Ce phénomène se vérifie principalement pour les grands pays de cette famille (au-delà de 20 millions d'habitants).

De nombreux Etats ont réussi à mettre en œuvre des politiques décentralisatrices plus déterminées

La régression du modèle centralisé a permis l'expansion de deux familles d'Etats nouvellement décentralisés.

Certains Etats ont fait le choix d'une décentralisation réelle mais modérée

Tout d'abord, le modèle que nous avons appelé le « système de collaboration » : les pays nordiques, comme l'Islande, le Danemark, la Norvège en sont l'archétype. Il représente aujourd'hui près de 30% des Etats de l'OCDE (un quart dans l'ensemble de la base). Issu de réformes de décentralisation modérées, ce système est caractérisé par un Etat central très présent qui accepte, cependant, de laisser les pouvoirs locaux intervenir sur l'ensemble de ses compétences traditionnelles. C'est la fin de la politique de chasse gardée : les collectivités locales et les écoles se voient reconnaître des pouvoirs décisionnaires dans tous les domaines.

Ils participent, tout d'abord, à la définition des activités pédagogiques par le biais de mécanismes variés : quotas d'heures scolaires laissés à leur discrétion, aménagement des horaires dans lesquels ils peuvent intervenir, choix d'options libres, possibilité d'augmenter les horaires des disciplines obligatoires en respectant un plafond maximum national... Pour autant, l'Etat central continue à encadrer rigoureusement les activités pédagogiques par la définition de disciplines obligatoires avec des horaires fixes. Les acteurs locaux ne bénéficient donc que d'un régime de liberté surveillée dans le domaine pédagogique.

Leur marge de manœuvre est en général, également, limitée dans la gestion des ressources humaines, même si les autorités locales se voient parfois octroyer le droit de recruter le personnel. La détermination des conditions de service et des salaires restent souvent le fruit de négociations nationales. Ces négociations sont, cependant, souvent tripartites : Etat central, syndicats d'enseignants et syndicat représentant les autorités locales.

Leur pouvoir est, au contraire, beaucoup plus large dans le domaine du financement et de l'administration des écoles. Etant fortement sollicitées financièrement - dans ce schéma les collectivités locales contribuent au financement du système sur leurs propres deniers -, elles se voient attribuer le pouvoir de gestion – corollaire des obligations de financement. Les municipalités, provinces et autres régions - tous pouvoirs politiques autonomes -, se retrouvent ainsi en charge de l'administration de niveaux scolaires entiers, en général, le primaire et le secondaire général. L'enseignement technique reste souvent l'apanage de l'Etat central. Cette famille est représentée par les pays nordiques mais aussi par certains Etats de l'Est en transition, comme la Pologne ou la République Tchèque.

Certains Etat ont fait le choix de décentralisations plus ambitieuses

Plus révolutionnaire, la famille des « Etats décentralisateurs-volontaristes », avec la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni ou le Chili, a également explosé dans les années 90. Ces systèmes représentent aujourd'hui un cinquième des pays de l'OCDE (et un cinquième de l'ensemble de notre base).

En conférant aux écoles ou aux pouvoirs politiques locaux des pouvoirs extraordinaires, en totale rupture avec les systèmes dont ils sont issus, cette cinquième famille est née de réformes de décentralisation qui s'apparentent à de mini-révolutions. Des Etats fortement centralisés ont résolument tourné le dos à leur ancienne organisation et fait nettement le choix du local.

L'Etat central n'abdique pas tout pouvoir dans l'organisation du système éducatif : mais ses compétences se limitent à la régulation et au contrôle. L'ensemble des tâches de gestion sont déléguées aux acteurs locaux, le plus souvent aux écoles qui bénéficient d'un large statut d'autonomie. Il s'agit de délégations de management au sens large. Les pouvoirs locaux, surtout les écoles, interviennent tout d'abord dans la conception des programmes : l'Etat central par la fixation d'objectifs – le plus souvent par cycle scolaire comme au Royaume Uni – pilote le système par les résultats, à charge pour les écoles de définir dans le détail les programmes scolaires qui permettront de présenter, lors de tests standardisés nationaux ou d'inspections nationales nombreuses et détaillées, des performances à la hauteur de cette liberté déléguée. Les acteurs locaux sont également en charge de la gestion des ressources humaines : les écoles recrutent, licencient et plus rarement déterminent partiellement les salaires des enseignants. Elles définissent leur budget, peuvent recueillir des fonds localement, passent des contrats de maintenance... Leur statut d'entité légale leur permet une gestion quasi-autonome.

Les Etats fédéraux confrontés à un double mouvement d'autonomie scolaire et de centralisation

Plus traditionnels, les Etats fédéraux sont, en général restés stables et représentent encore un cinquième des pays de l'OCDE.

Au Canada, aux Etats-Unis, au Brésil, en Suisse, ou en Allemagne, les Etats, länders, cantons ou autres provinces restent l'épicentre des systèmes éducatifs. Ce sont eux qui définissent le système (programme, certification, règles de recrutement, d'administration financière), qui le gèrent - souvent par le biais d'autorités locales comme les districts américains ou les school boards canadiens - et qui le contrôlent.

Mais les années 90 ont vu ces systèmes éducatifs ancrés dans l'histoire évoluer dans deux directions a priori opposées : un mouvement de centralisation et le transfert de nouvelles compétences aux écoles.

Le mouvement de centralisation de ces systèmes, adeptes du local et des communautés, s'est traduit par deux phénomènes :

- 1) l'imposition de standards nationaux - d'abord facultatifs puis, de plus en plus, contraignants - dans les pays dominés par un Etat fédéral fort, comme les Etats-Unis, le Brésil ou l'Australie ;
- 2) des initiatives de coopération inter-provinces dans la création des programmes et la reconnaissance des diplômes, comme au Canada, en Suisse ou en Allemagne.

A l'opposé, les nombreuses expériences d'autonomies des écoles aux USA, en Australie ou au Brésil, ont laissé davantage de marge de manoeuvre aux acteurs locaux professionnels de l'éducation (par opposition aux acteurs locaux politiques). Pour autant, ces programmes sont rarement généralisés à l'ensemble du territoire des Etats fédéraux.

Cette première grande typologie des systèmes fait apparaître, dans les pays de l'OCDE, un double mouvement dans la répartition des pouvoirs en éducation :

- **l'Etat centralisé traditionnel, largement remis en cause dès les années 80, a subi de profondes mutations et accouché de deux modèles décentralisés, l'un modéré, le second plus révolutionnaire ;**
- **l'Etat fédéral a connu un double phénomène de centralisation et d'autonomie scolaire, mais ce seulement à la toute fin des années 90. L'avenir des systèmes fédéraux est encore en devenir.**

Le diagramme ci-dessous montre la régression des systèmes éducatifs centralisés au sein de l'OCDE. Désormais, les organisations décentralisées (hachurées sur notre graphique⁴⁹) sont présentes dans les deux tiers des pays riches.

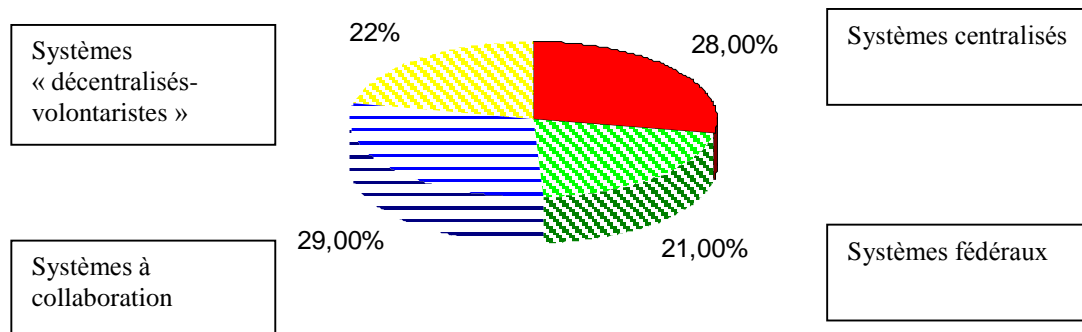


Diagramme II. 1 : Répartition des modes d'organisation des pouvoirs au sein de l'OCDE

Les réformes de décentralisation ont également touché les pays émergents qui restent cependant davantage caractérisés par le modèle centralisé et sa variante le « système unitaire à certification locale ». La moitié des pays non OCDE de notre base de données se classent dans une de ces deux familles.

2. L'analyse des systèmes éducatifs par compétence : pour dépasser l'opposition entre Etats centralisés et systèmes décentralisés

Une analyse prenant en compte chacune des compétences des systèmes éducatifs (conception des programmes, recrutement des enseignants, administration de la certification...) nous permet d'appréhender plus finement la répartition des pouvoirs en éducation.

⁴⁹ En cas de problème de restitution du tableau, ces modèles décentralisés sont repérés par les couleurs jaune, verte et bleue.

Cette étude permet de dépasser l'opposition manichéenne entre la famille des Etats centralisés, dans laquelle on rangerait la France, et celle des Etats décentralisés, souvent associée au monde anglo-saxon. En effet, aucune réforme décentralisatrice n'a été totale. Aucune politique de gouvernance locale n'a conduit à la décentralisation complète d'un système éducatif. Dans aucun pays, l'ensemble des compétences éducatives n'ont été déléguées aux collectivités locales ou aux écoles. Les pays qui ont mené les politiques d'autonomie scolaire les plus volontaristes (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, Hongrie...) encadrent de fait très rigoureusement le fonctionnement de leurs écoles, par des objectifs scolaires nationaux, par des inspections nombreuses ou par des règles salariales nationales. Les Etats fédéraux connaissent aujourd'hui également des règles nationales, sous forme de standards éducatifs (USA, Australie...), d'échelles de salaires nationales (Allemagne) ou de reconnaissances mutuelles des diplômes (Suisse, Canada...).

Désormais, les organisations nationales se caractérisent davantage par un équilibre entre des fonctions détenues par le pouvoir central et des compétences déléguées à des unités locales. Dans les Etats fédéraux, une régulation nationale vient désormais chapeauter les initiatives locales.

Le tableau ci-dessous montre que la répartition des compétences en éducation varie fortement suivant les pays.

Tableau II. 1 : Répartition des compétences pour certaines fonctions éducatives dans l'enseignement basique obligatoire, dans une sélection de pays de l'OCDE (fin années 90)

Compétences/ Pays	France	Japon	Luxembg	Norvège	Espagne	Mexique	Suède	UK	Nvelle Zélande
Conception programmes	1	1	1	1	1	1	3	3	3
Certification	1	1	1	1	2	2	1	1	1
Recrutement enseignants	1	2	1	2	2	2	3	3	3
Définition conditions de service enseignants	1	1	1	2	1	1	2	1	1
Allocation budgétaire	1	2	1	2	2	2	2	3	3

Source : auteur. Les pays sont classés en fonction d'une intervention croissante des acteurs locaux (collectivités locales et/ou établissements scolaires)

Légende :

- 1 = Etat central (et son administration déconcentrée), 2= Collectivités locales, 3= établissements scolaires
- Acteur agissant en toute autonomie
- Acteur prédominant dans l'exercice de la compétence mais agissant en collaboration avec d'autres centres de pouvoirs

Durant les années 80 et 90, les compétences éducatives ont été, en effet, diversement décentralisées suivant les pays.

Il est, tout d'abord, intéressant de s'interroger sur la répartition des pouvoirs dans les principales fonctions du système : la conception, la gestion et le contrôle des systèmes éducatifs. Quel(s) niveau(x) de pouvoir, aujourd'hui, définissent, conçoivent, imposent les règles du jeu des systèmes éducatifs ? Quels acteurs pilotent chacune des grandes fonctions du système ?

La conception des systèmes éducatifs reste le plus souvent encore centralisée

Si la majorité des Etats de l'OCDE ont adopté des politiques décentralisatrices, la fonction de conception est, le plus souvent, restée l'apanage des gouvernements centraux (près de 50% des pays de l'OCDE et de l'ensemble de notre base). Quand l'Etat partage, c'est tout d'abord avec les professionnels de l'éducation (30% des pays de l'OCDE) : il associe ainsi les écoles le plus souvent à la définition des programmes et des certifications. Seuls 4% des pays de l'OCDE prévoient un partage des pouvoirs de conception entre l'Etat central et les autorités locales. Les pays dits émergents ont davantage transféré des compétences de conception vers les autorités locales (15% sur l'ensemble de la base). L'Argentine ou le Chili font, par exemple, participer leurs municipalités ou provinces aux décisions stratégiques de définition du système scolaire. Enfin, dans l'OCDE, seuls 20% des pays – principalement les Etats fédéraux – voient leur système éducatif défini par les autorités locales seules.

La gestion des systèmes éducatifs a été le plus souvent déléguée à des acteurs locaux.

Si la conception du système éducatif reste globalement centralisée, qu'en est-il de sa gestion ? Là, la donne s'inverse totalement.

L'Etat gestionnaire unique est une espèce en voie de disparition. Dans l'ensemble de notre base, seule la Roumanie voit encore ses écoles directement gérées par l'administration centrale. Partout ailleurs, c'est la collaboration ou plus encore la délégation qui prévaut.

La collaboration entre l'Etat central et les autorités locales reste la règle dans les pays fortement centralisés, qui représentent encore un quart des systèmes éducatifs de l'OCDE. Cette collaboration peut revêtir des formes différentes, plus ou moins décentralisatrices. Le gouvernement central peut tout d'abord limiter l'intervention des collectivités à la seule gestion des équipements et des activités péri-scolaires (transports, cantines, aide sociale aux élèves...), comme en Grèce, en France ou au Portugal. Plus décentralisateur, il peut confier aux collectivités locales ou à des administrations déconcentrées fortement autonomes la gestion de tout un niveau scolaire (équipement et fonctionnement) comme au Luxembourg, au Japon ou au Mexique.

Enfin, l'Etat central peut déléguer aux écoles l'ensemble de leur gestion. Son rôle se limite alors à un simple encadrement et à un contrôle des activités des établissements scolaires. Révolutionnaire au début des années 80, le modèle s'impose aujourd'hui dans un quart des pays de l'OCDE (un peu moins dans l'ensemble de notre base : 15%). En Hongrie, en

Nouvelle-Zélande, au Royaume Uni ou en Belgique flamande, les écoles sont en charge du management quotidien de leurs activités : activités pédagogiques, mais aussi recrutement des enseignants, définition de leur budget, possibilité de lever des fonds localement...

Dernier cas de figure : le système éducatif est géré par les autorités locales dans un tiers des systèmes de l'OCDE, soit parce qu'il s'agit d'un pays fédéral, soit parce que l'Etat central a transféré la gestion des écoles aux autorités locales. C'est le cas des pays d'Amérique Latine et centrale, comme le Mexique et l'Argentine qui ont entamé dans les années 80 des réformes de décentralisation au profit de leurs provinces. C'est également la règle dans de nombreux pays nordiques comme la Finlande, la Norvège ou la Suède.

L'analyse croisée des niveaux de pouvoirs en charge de la conception et la gestion nous révèle certains profils de systèmes. Lorsque la définition du système est restée entre les mains du gouvernement central, l'Etat centralisé ne délègue que partiellement la gestion : les cas de délégations totales aux établissements sont rares (6%), ceux de transferts complets aux collectivités territoriales un peu plus fréquents (20%). Dans la plupart des cas, l'Etat central concepteur est aussi gestionnaire aux côtés des collectivités locales. Le profil français est tout à fait révélateur de cette évolution.

L'Etat fédéral concepteur est également à sa façon très centralisé : même si le mouvement est aujourd'hui en marche sous forme d'expérimentations, seuls 6% des Etats fédéraux, au sein de l'OCDE, ont adopté une politique nationale d'autonomie scolaire. Phénomène des années 90, les autorités locales - infra-étatiques comme les districts américains ou les school boards canadiens - ont vu, au contraire, leurs prérogatives réduites. Au contraire, les Etats qui ont fait le choix de partager la définition du système avec les écoles, leur délèguent également en général la gestion du quotidien.

L'évaluation des systèmes éducatifs tend à se centraliser

Troisième grande fonction du système : l'évaluation des écoles et des enseignements. Si globalement l'Etat central s'est désengagé de la gestion des écoles, qu'en est-il du contrôle du système ?

Dans la moitié des cas, c'est l'Etat central qui assure directement le contrôle du système à travers plusieurs mécanismes :

- l'existence d'une inspection (France, Nouvelle Zélande, Royaume-Uni...),
- un système de certification nationale qui prend souvent la forme d'un examen externe à la fin de l'enseignement obligatoire et/ou secondaire (Finlande, Suède, France, Hong Kong),
- et des tests standardisés périodiquement administrés durant la scolarité (Suède, Royaume-Uni, Chili, Argentine).

Le contrôle du système peut, également, être exercé par les autorités locales (un quart des cas), principalement dans les Etats fédéraux, plus rarement dans les pays de tradition centralisatrice, comme en Roumanie ou en Corée qui ont délégué à des inspections locales l'organisation de certifications ou de tests de compétences.

Enfin, certains systèmes, tout de même 20% des cas, délèguent aux établissements le soin d'évaluer la qualité de leur enseignement ! C'est le cas en République Tchèque, où ce sont les chefs d'établissement qui définissent l'ensemble des matières qui seront testées dans leurs écoles ainsi que les sujets. Le contrôle des examens est aussi local, en Espagne où la certification est administrée par l'école dans le cadre de règles fixées par les communautés. C'est le cas aussi en Pologne, en Bulgarie ou au Pérou.

La certification locale tend cependant à disparaître : la Belgique flamande, qui a laissé la certification entre les mains de ses écoles, impose cependant depuis 2002 des tests de compétences sur un échantillon large d'élèves du primaire. De même, la Pologne organise, au niveau national depuis l'année dernière des évaluations de compétences en fin de primaire et de secondaire inférieur et prévoit pour 2005 la création d'un examen national de fin de secondaire supérieur, la matura. L'Italie a, également, refondu récemment son examen de fin de secondaire. **Il semble donc que s'il survit des systèmes à certification locale, la décennie 2000 sera celle d'une centralisation de l'évaluation des enseignements.**

Après avoir étudié globalement les trois grandes fonctions des systèmes éducatifs, attachons-nous à la répartition des pouvoirs en ce qui concerne des compétences plus fines, comme la conception des programmes, les recrutements, la définition des budgets...

La conception des programmes scolaires fait de plus en plus intervenir les acteurs locaux

En matière de conception des programmes scolaires, la répartition des pouvoirs a fortement évolué durant les années 90. Si un tiers des pays de l'OCDE (idem pour l'ensemble de notre base) pratiquent encore le programme national obligatoire, près de la moitié d'entre eux (42%) ont délégué à leurs écoles ou aux collectivités locales des responsabilités en matière de conception des contenus à enseigner. Ces transferts de compétence peuvent être limités (quotas d'heures libres, options... : 12% des cas) ou plus importants (systèmes à objectifs dans près de 30% des cas).

Les Etats centralisés ont délégué aux établissements la charge de la création d'une partie des programmes par différents mécanismes : choix de contenus dits locaux, comme en Russie ou en Espagne, quotas horaires laissés à la discrétion des écoles comme en Suède ou en République Tchèque, possibilité d'aménager les horaires d'une discipline ou d'un groupe de discipline sur chacune des années d'un niveau scolaire comme en Suède, faculté d'augmenter les horaires de certaines disciplines obligatoires, comme en Espagne et même, dans les cas d'ultra-décentralisation liberté de créer son propre programme en respectant des objectifs nationaux comme en Nouvelle-Zélande ou au Royaume-Uni⁵⁰.

⁵⁰ Nous rappelons que le processus de conception et le cadre conceptuel des programmes anglais sont détaillés en annexe n°2. L'exemple du programme de géographie couvrant le Key Stage 3, c'est-à-dire les trois premières années du secondaire, est présenté.

Bien qu'existantes, les délégations de pouvoir aux collectivités territoriales dans le domaine pédagogique ont été plus rares, exception faite de la Belgique – les Communautés linguistiques étant désormais en charge de leurs programmes – ou de l'Espagne.

Conçus hier par des Etats centraux omnipotents en matière d'éducation, les programmes scolaires sont donc aujourd'hui davantage le fruit de mécanismes de co-décision. Les Etats dont le processus de création des programmes est demeuré totalement centralisé, comme la France, sont de moins en moins nombreux.

Au contraire, les Etats fédéraux, le plus souvent poussés par les résultats médiocres de leurs élèves aux tests d'évaluation, ont convergé vers un modèle plus centralisé en adoptant des standards éducatifs nationaux (objectifs de compétences/connaissances par grade ou cycle scolaire). Ces standards, facultatifs pour la plupart aux début des années 90, deviennent de plus en plus contraignants, comme aux USA ou au Brésil.

Le choix des manuels reste du ressort des établissements

Examinons maintenant l'attribution des pouvoirs en matière de choix des manuels. Terrain privilégié des libertés des enseignants, il est choisi traditionnellement par l'établissement dans près de 40% des cas. C'est aujourd'hui dans l'OCDE la situation majoritaire (France, Finlande, Suède, Danemark...). En effet, si la répartition des pouvoirs en matière de conception des programmes a évolué dans les années 90, celle du livre scolaire est restée plus stable. Avec des exceptions notables. Les anciens pays de l'Est ont libéralisé le marché des manuels scolaires. Certains pays émergents comme la Thaïlande, le Brésil ou le Mexique ont, au contraire, procédé à la distribution de livres gratuits pour l'enseignement basique suite à des études montrant l'impact sur les performances des élèves des matériaux pédagogiques. Le Royaume-Uni, dans le cadre de ses nouvelles politiques de soutien des apprentissages basiques - « les Numeracy and Literacy strategies » - impose désormais aux enseignants du primaire le choix des manuels.

Les systèmes niant aux enseignants le choix de leurs livres scolaires ne sont donc pas des exceptions, que cette décision soit prise par des gouvernements centraux, comme en Grèce, en République Tchèque ou en Thaïlande ou par des autorités locales, principalement dans le cas des Etats fédéraux. La centralisation du livre scolaire reste ainsi la règle dans un quart des pays de l'OCDE.

Des pays, plus nombreux, connaissent une procédure de co-décision (un tiers des pays de l'OCDE). Si les établissements scolaires exercent un choix final sur les manuels, les gouvernements centraux ou les provinces des Etats fédéraux encadrent strictement ce choix par des mécanismes divers :

- intervention en amont de la publication des manuels au Portugal ou au Japon (le gouvernement central nippon approuve les projets éditoriaux et les drafts des manuels des éditeurs),
- et intervention en aval avec la réalisation d'une liste de manuels autorisés par l'Etat central ou par les provinces, comme dans les ex-pays de l'Est (Hongrie, Pologne, Russie) mais aussi comme en Espagne ou en Allemagne.

L'évaluation des élèves tend à se centraliser

Les formules d'évaluation des systèmes éducatifs se sont fortement multipliées durant les années 90. C'est, en effet, la décennie du contrôle de qualité de l'enseignement tant dans les pays développés qu'émergents. Aux mots d'ordre sur la démocratisation des années 60 à 80 a succédé la volonté de faire progresser la qualité des enseignements. Le contrôle des acquis des élèves se révèle également d'autant plus important que les organisations scolaires se sont progressivement décentralisées.

Résultat, si les pays qui connaissaient déjà un système de certification nationale fort ont peu évolué (France, Danemark, Finlande...), ceux qui avaient laissé aux établissements la responsabilité de la délivrance des diplômes scolaires ou qui présentaient un système de certification nationale fortement contesté ont évolué dans trois directions :

- a) la rénovation des examens nationaux, comme en Roumanie ou en Italie,
- b) l'administration de tests de compétences standardisés nationaux ou infra-étatiques dans les pays anglo-saxons fédéraux (USA, Canada ou Australie)
- et enfin, c) dans les pays les plus réfractaires à l'homogénéisation du contrôle scolaire, des systèmes d'harmonisation et d'équivalence des diplômes, comme en Allemagne ou en Suisse.

Conséquence, tant dans l'OCDE que dans l'ensemble de notre base, la conception et l'administration de l'évaluation des acquisitions est désormais majoritairement entre les mains des autorités centrales (près de 60% des pays). Les autorités locales, principalement dans les pays fédéraux qui n'ont pas adopté de tests de compétences nationaux, sont en charge de la certification dans 15% des cas, tandis que les écoles évaluent la qualité de leur enseignement dans 30% des cas.

Les écoles interviennent de plus en plus dans le recrutement des enseignants

En ce qui concerne la gestion des ressources humaines, la situation est plus contrastée. Les grandes réformes de décentralisation des années 80 et 90 ont conduit à une gestion délocalisée du recrutement des enseignants dans de nombreux pays. L'Etat central n'est plus l'employeur des enseignants que dans moins d'un quart des Etats de l'OCDE (25% dans l'ensemble de notre base). La France, la Grèce ou le Luxembourg sont restés fidèle à cette organisation.

Aujourd'hui, le recrutement est d'abord l'affaire des autorités politiques locales : elles effectuent le recrutement dans 43% des cas. Ce schéma se retrouve tant dans les pays fédéraux que dans les Etats de tradition centralisatrice, comme le Danemark, l'Argentine, le Japon ou la Finlande. Pour autant, ce recrutement est le plus souvent encadré par des règles contraignantes imposées par l'Etat central. Ainsi, au Chili, les municipalités choisissent les candidats parmi les lauréats aux concours organisés par le ministère. En Autriche, les provinces choisissent les enseignants, mais un droit de regard sur les nominations est laissé à l'administration déconcentrée. Dans la plupart des pays, la fonction d'enseignant est, de toute façon, conditionnée à l'obtention d'un niveau d'enseignement minimum, qu'il soit respecté

dans les pays OCDE ou pas dans certains pays émergents (50% d'enseignants qualifiés au Pérou, 5% au primaire en Indonésie).

Second acteur important du recrutement des enseignants : les écoles. Dans plus d'un tiers des pays, ce sont elles qui choisissent les enseignants. C'est le cas en Hongrie, Suède, République Tchèque ou encore en Nouvelle-Zélande.

La marge de manœuvre de l'école peut être fortement encadrée, comme en Irlande. Certes l'établissement scolaire y est le recruteur et l'employeur des enseignants mais c'est le Ministère, à partir des financements qu'il distribue, qui détermine le staffing des écoles et autorise la titularisation des enseignants du primaire après inspection. A l'autre extrême, les écoles peuvent être relativement libres dans leur choix, comme dans les deux communautés linguistiques belges où héritage historique et prépondérance du privé expliquent cette situation. La puissante grève de 1991, dans la communauté francophone, a cependant permis aux enseignants d'obtenir que leurs conditions de service soient désormais fixées par une convention collective sectorielle et non plus seulement soumises aux décisions des réseaux et des établissements scolaires.

Les salaires et conditions de service des enseignants : le dossier sensible de la décentralisation

Si le recrutement a parfois été transféré aux collectivités locales et aux établissements scolaires, les grandes réformes n'ont quasiment dans aucun pays réussi à décentraliser les décisions qui touchent aux salaires et aux conditions de service des enseignants.

Dans 60% des pays de l'OCDE, les salaires se décident nationalement, soit à travers les grilles unifiées de la fonction publique, comme au Japon, en Corée ou en France, soit à partir de négociations qui ont lieu au niveau national. Ainsi, au Danemark, tous les deux ans, se tiennent des négociations entre le syndicat des collectivités locales (employeur des enseignants) et le syndicat enseignant pour définir les règles encadrant nationalement leurs conditions de travail. De même, au Mexique, si dans le cadre de la décentralisation le personnel enseignant est devenu salarié des Etats, son statut a été négocié nationalement, en 1992, dans le cadre de l'accord sur la modernisation de l'éducation basique (accord tripartite entre l'Etat fédéral, les Etats et le syndicat unique représentant les "travailleurs de l'éducation"). Cet accord a donné lieu à une très forte revalorisation des salaires dans le cadre d'une politique de rénovation de la fonction d'enseignant.

Le Mexique n'est pas une exception. Dans de nombreux pays émergents, le Brésil par exemple, loin d'être déléguée au local, la détermination des salaires tend de plus en plus à être centralisée, de façon à améliorer le recrutement enseignant et donc la qualité de l'enseignement.

Enfin, dans les rares cas où les conditions de service avaient été transférées aux autorités locales (le Chili par exemple) ou aux établissements (la Nouvelle-Zélande), ces réformes n'ont pas survécu aux changements de gouvernement. Décidée sous le gouvernement Pinochet, la gestion locale du personnel enseignants a été ramenée au niveau national lors du

changement démocratique. De même, en Nouvelle-Zélande, alors qu'au début des années 90, les écoles s'étaient vu transférer une subvention globale permettant, entre autres, de rémunérer les enseignants, ce système du « bulk funding » a été récemment remis en cause. La détermination et la charge des salaires incombent désormais de nouveau à l'Etat central.

Résultat, exception faite des Etats fédéraux, les pouvoirs locaux, sauf en Finlande, en Norvège ou en Suède (avec cependant un revenu minimum national), sont rarement décisionnaires en ce qui concerne les salaires. Les établissements scolaires encore moins : aucun pays de l'OCDE ne laisse ses écoles seules décisionnaires des rémunérations des enseignants.

Ceci ne signifie pas qu'elles n'y participent pas. Dans 40% des pays de l'OCDE et dans un quart de l'ensemble de notre échantillon, les établissements interviennent dans la rémunération des enseignants. Ainsi, au Portugal, le plan de revalorisation de la profession d'enseignant prévoit, en autres, des incitations financières qui sont fonction de la formation continue et des résultats scolaires évalués par l'école⁵¹. De même, au Chili, depuis 1996, les salaires sont en partie indexés sur les résultats des établissements aux évaluations nationales : des bonus sont attribués aux enseignants des écoles se plaçant dans le premier quartile.

Les anciens pays de l'Est pratiquent également des incitations salariales, incitations parfois controversées. Ainsi, en Albanie, si l'ensemble des conditions de service des enseignants font l'objet d'une négociation annuelle nationale entre le Ministère et le syndicat enseignant, le chef d'établissement peut apporter des bonus s'élevant à 5% de la masse salariale de son école. Les incitations financières sont plus élevées mais aussi plus controversées en Roumanie. Tant l'inspection locale, les « judets », que le conseil des enseignants de chaque établissement participent à la détermination des salaires⁵².

L'association des collectivités locales au financement des systèmes éducatifs devient la règle

Si les autorités locales interviennent très peu dans la fixation d'un des postes essentiels du budget des écoles - à savoir les salaires -, leur participation au financement global du système éducatif est en plein essor.

Là encore, le modèle traditionnel de l'Etat central *financeur exclusif* du système éducatif n'existe plus, dans les pays de l'OCDE. Partout, même modérément, les collectivités locales sont mises à contribution. L'Etat *financeur principal* – il apporte au moins 70% du total des dépenses d'éducation nationale - n'est plus présent que dans 40% des pays de l'OCDE (un peu plus sur l'ensemble des pays de notre base).

Près d'un tiers des pays prévoient une collaboration financière entre le budget national et les ressources locales. La participation des collectivités locales au financement peut revêtir plusieurs formes. Les collectivités locales peuvent, tout d'abord, décider de lever des fonds

⁵¹ C'est le directeur de l'école qui est en charge de l'évaluation des enseignants de son établissement.

⁵² L'inspection locale, les « judets », peut apporter un complément salarial qui prend la forme d'un bonus de 15% de la masse salariale distribué à 4% du personnel. Le conseil des enseignants de chaque établissement distribue également des bonus représentant jusqu'à 10% du fonds salarial de l'unité scolaire.

locaux. Par exemple, au Japon, les préfectures et les municipalités, en charge du primaire et du secondaire, investissent un quart de leur budget propre dans le financement de leurs écoles, aux côtés du budget national. Les collectivités locales peuvent, également, gérer des subventions de l'Etat central dont l'usage est de moins en moins régulé. Ainsi, les municipalités suédoises reçoivent une dotation globale couvrant l'ensemble des services publics et décident de l'affectation d'une partie à l'éducation.

Dernier cas : ce sont les autorités locales qui assurent seules le financement du système, dans un tiers des cas pour les pays de l'OCDE. Il s'agit principalement d'Etats fédéraux. Là encore, la situation a largement évolué depuis les années 90. Aux côtés des autorités locales, qui restent les grands pourvoyeurs des systèmes éducatifs, les gouvernements fédéraux interviennent de plus en plus dans le financement. Hier, à travers l'enseignement supérieur et technique, souvent développé nationalement, ils initient aujourd'hui, de plus en plus, des programmes spéciaux visant à améliorer la qualité de l'enseignement obligatoire.

Depuis 1997, le gouvernement fédéral australien a ainsi financé, en concertation avec ses Etats, le National Literacy and Numeracy Plan qui prévoit entre autres une évaluation des élèves par leurs enseignants dès la première année et des interventions rapides pour les enfants en difficulté grâce aux Reading Recovery Programmes.

De même avec la législation No Child Left Behind, en 2002, l'Etat fédéral américain conditionne désormais une partie du versement de ses subventions aux résultats scolaires des établissements. Bref, on assiste par le biais de programmes spéciaux ou d'actions de péréquations de ressources, comme au Brésil, à une montée en charge des Etats fédéraux dans le financement de leur système éducatif.

La définition du budget des écoles progressivement décentralisée

L'analyse de la définition et de l'allocation des budgets aux écoles va dans le même sens. Dans l'OCDE, il n'existe plus désormais d'Etat centralisé concentrant entre ses mains la définition du budget et son attribution à chacune des écoles.

Désormais, dans près de 50% des cas (dans les pays de l'OCDE et dans notre base), l'Etat central agit en partenariat avec les collectivités locales, comme en Autriche ou en Italie. Dans près de 20% des cas, il a délégué cette fonction aux établissements comme en Nouvelle-Zélande. En effet, si le gouvernement central alloue aux écoles néo-zélandaises une subvention de fonctionnement sur la base du nombre d'élèves scolarisés, ce sont les « boards » des écoles qui définissent leurs propres budgets et peuvent choisir de lever des fonds pour compléter le financement national. Cette liberté est cependant sous haute surveillance : les écoles doivent effectuer un reporting annuel auprès du Ministère de l'Education.

Enfin, dans un tiers des cas, ce sont les autorités locales qui définissent les budgets des écoles soit dans le cas des Etats fédéraux, soit dans le cas d'Etats, historiquement centralisés, comme l'Islande, la Pologne ou l'Argentine.

Les établissements scolaires de plus en plus concernés par le management de leur budget

Enfin, en ce qui concerne le management des budgets au quotidien, là encore l'Etat centralisé a vécu. Dans aucun pays de l'OCDE, l'Etat central ne gère seul et en direct ses écoles.

Dans la moitié des cas, les établissements participent largement à cette activité (40% au sein de notre base), mais toujours sous haute surveillance. C'est le cas des pays à forte tradition privée religieuse comme en Belgique ou en Irlande. C'est aussi le cas comme nous l'avons vu précédemment des pays qui ont adopté une politique d'ultra-décentralisation comme la Nouvelle-Zélande, le Royaume Uni ou le Chili. C'est également le cas des pays qui ont opéré une transition démocratique comme l'Espagne ou la Pologne.

Enfin, dans les Etats fédéraux ou les pays de tradition centralisatrice comme le Japon, ce sont les collectivités locales ou des administrations déconcentrées qui gèrent les écoles.

Au total, on constate que les réformes de décentralisation ont affecté la majorité des pays de l'OCDE et nombre de pays émergents. Pour autant, l'analyse plus précise des compétences montre que ces politiques ont affecté très diversement les différentes fonctions des systèmes éducatifs. La conception des programmes scolaires, le financement, la définition et le management des budgets et, dans une moindre mesure, le recrutement du personnel enseignant ont fait l'objet de délégations de pouvoirs importantes. Par contre, certaines fonctions, comme la détermination des salaires et des conditions de service, sont restées entre les mains des gouvernements centraux. Certaines compétences ont même fait l'objet d'une « recentralisation » : en complément de l'évaluation continue qui est restée du ressort des enseignants, le contrôle des connaissances des élèves a aussi donné davantage lieu à des examens ou à des tests standardisés administrés nationalement.

D. Modèles de répartition des pouvoirs en éducation et caractéristiques générales des pays

Nous l'avons vu l'opposition entre système centralisé et modèle décentralisé ne reflète que très imparfaitement une réalité complexe et mouvante. Les modèles d'organisation des pouvoirs sont multiples. Nous examinerons, dans cette seconde partie de l'état des lieux, si ces grands systèmes peuvent être mis en relation avec les caractéristiques des pays. Est-ce que la décentralisation est davantage caractéristique des Etats aux populations nombreuses ? Est-ce qu'elle correspond à un stade de développement économique, de développement social ?

Nous étudierons, successivement, la relation entre les organisations de pouvoirs en éducation et les caractéristiques démographiques (taille de la population, taux d'urbanisation), économiques (niveau de richesse du pays), sociales (niveau d'éducation de la population) et budgétaires (dépenses publiques d'éducation).

Pour mener cette analyse, nous avons repris notre typologie initiale qui partage les pays en 5 grands modèles de répartition des compétences : 1) les Etats centralisés ; 2) les Etats centralisés à certification locale ; 3) les Etats pratiquant la collaboration entre le centre et les autorités locales dans le cadre d'une politique de décentralisation modérée 4) les systèmes que nous avons décrits comme « décentralisateurs-volontaristes » qui ont transféré massivement de nombreuses compétences aux pouvoirs locaux et aux établissements et 5) les Etats fédéraux.

1. Modèles de répartition des pouvoirs et importance de la population

Nous nous sommes, tout d'abord, demandés si la taille de la population du pays pouvait conditionner le choix d'un modèle d'organisation des pouvoirs, avec l'idée intuitive que des pays à la population nombreuse opteraient davantage pour des régimes décentralisés leur permettant de gérer au plus près leur système scolaire.

La réponse ne s'avère pas aussi schématique, comme le montre le diagramme suivant⁵³.

⁵³ Le diagramme suivant présente la distribution de la population des pays pour chacun des modèles d'organisation des pouvoirs en éducation. Pour chaque distribution, les deux quartiles constituent les extrémités de la boîte, alors que la médiane est indiquée par la ligne horizontale proche en général de son milieu. L'étendue de la distribution à chacune des extrémités est indiquée par deux lignes horizontales.

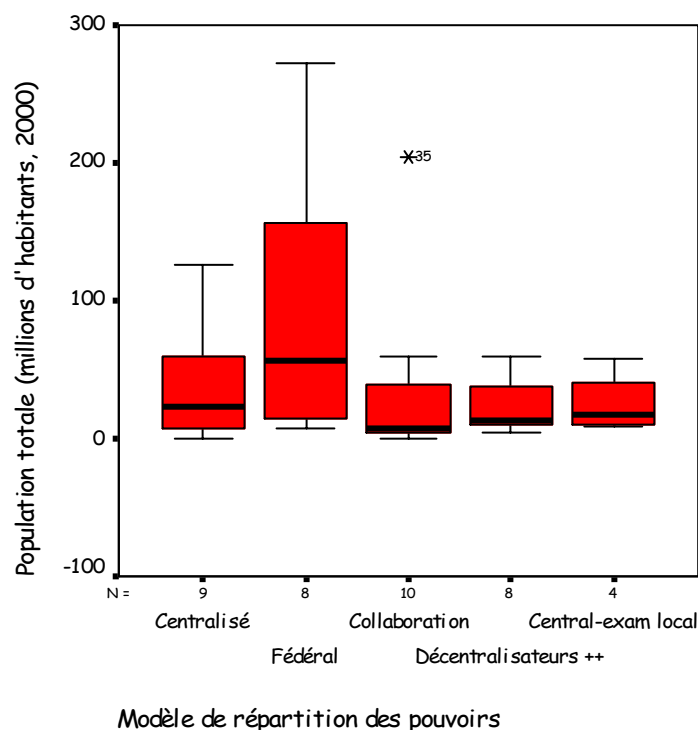


Figure II. 1 : Relations entre les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation et la taille de la population des pays

Certes, les Etats à structure fédérale présentent des population largement plus nombreuses que les autres modèles d'organisation : la moyenne des populations des Etats fédéraux s'établit à 91 millions. Cependant, le fort écart-type (95) montre que cette famille regroupe de grands pays comme les Etats-Unis, le Canada, ou le Brésil mais aussi des Etats plus petits comme la Suisse. Les Etats centralisés ont également tendance à abriter des populations plus larges, tandis que le modèle décentralisateur-volontariste se caractérise par de plus faibles populations. Cependant, dans l'ensemble compte tenu des faibles différences et des intervalles de variation très importants dans chaque catégorie, il semble que la taille de la population n'explique que partiellement les choix des pays en matière d'organisation des pouvoirs en éducation.

2. Modèles de répartition des pouvoirs et population urbaine

Autre interrogation concernant toujours la structure démographique du pays : l'importance de la population urbaine d'un pays conditionne-t-elle son choix en matière de répartition des pouvoirs ? On avance l'hypothèse que les pays à forte population rurale font de préférence le choix de la décentralisation qui permet responsabiliser les acteurs sur tout le territoire.

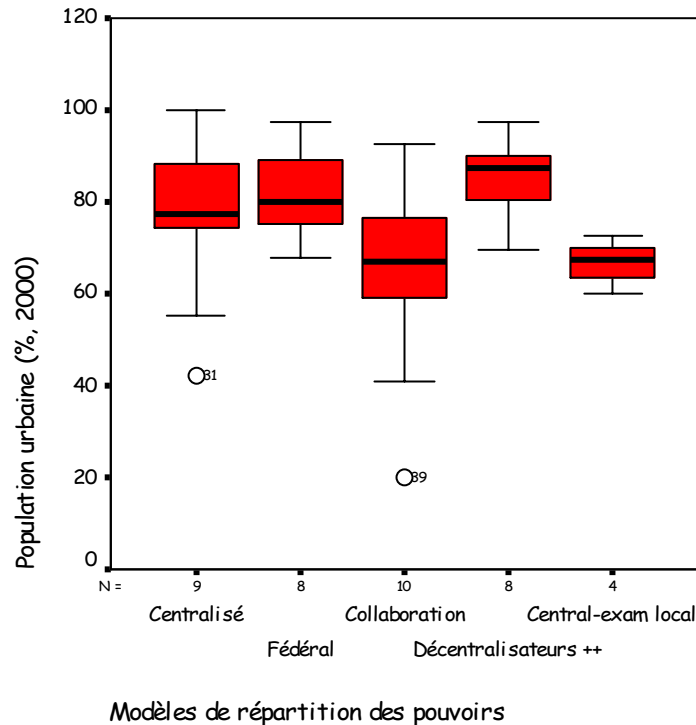


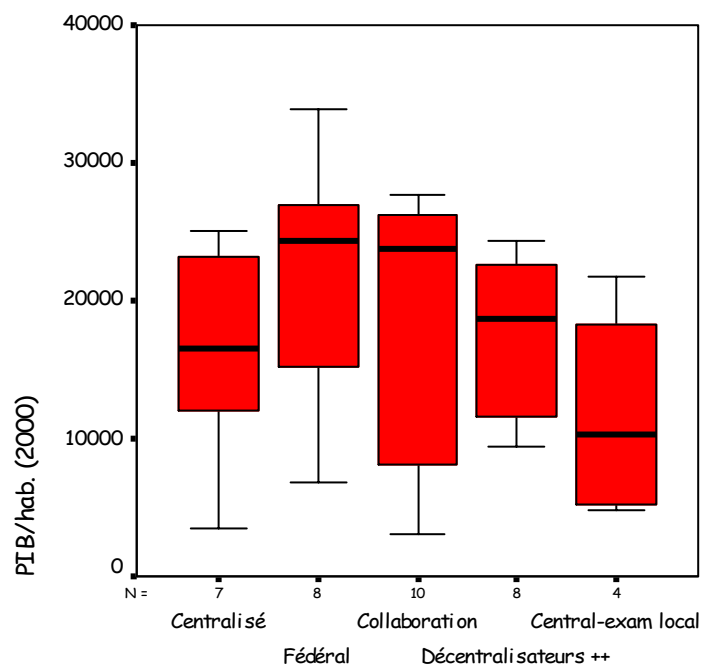
Figure II. 2: Relations entre les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation et l'importance de la population urbaine

Là encore, la structure démographique géographique influe certainement sur les choix mais à la marge, dans le sens inverse de celui envisagé initialement. Ce sont les Etats les plus décentralisés, c'est-à-dire les Etats fédéraux et les Etats décentralisateurs-volontaristes qui présentent les taux de population urbaine les plus forts (respectivement 81% et 85% pour une moyenne sur l'ensemble de notre base de 75%).

Il ne semble pas ce que ce soit des considérations d'ordre démographique et le souci d'une répartition spatiale efficace des pouvoirs qui aient poussés les pays à entamer les nombreuses réformes de décentralisation.

3. Modèles de répartition des pouvoirs et niveau de richesse économique

Est-ce que le niveau de richesse a davantage d'impact sur ces choix d'organisation institutionnelle ? Examinons l'influence du PIB par habitant avec l'hypothèse suivante : les pays les plus riches mettent davantage en œuvre des réformes de décentralisation, perçues comme une réponse aux problèmes de la qualité de l'enseignement, les moins favorisés se focalisent davantage sur des réformes permettant d'élargir l'accès à l'éducation. L'hypothèse se révèle partiellement vérifiée.



Modèles de répartition des pouvoirs

Figure II. 3 : Relations entre les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation et le niveau de développement économique

Ainsi, la famille des pays centralisés⁵⁴ et, plus encore, sa variante - les « Etats centralisés à certification locale » - présentent en moyenne des PIB par habitant beaucoup plus faibles que les autres modèles⁵⁵. Il semblerait donc que les modèles décentralisés soient davantage associés à des niveaux de richesse supérieurs. Mais là encore, compte tenu des fortes variations de richesse dans chacune des catégories, comme le montre le graphique ci-dessus, cette conclusion n'est à prendre que comme une grande tendance.

Analysons maintenant plus finement les relations entre la richesse économique des pays et les trois fonctions de conception, de gestion et de contrôle. Est-ce que les acteurs en charge de ces fonctions évoluent selon le niveau de développement économique des pays ?

Le diagramme présenté ci-dessous met en évidence, tout d'abord, que la décentralisation totale de la fonction de conception (« pouvoirs locaux » sur le graphique) est associée à des niveaux de développement économique élevés. Cette situation se confond avec le schéma de l'Etat fédéral (Etats-Unis, Australie, Suisse ou Allemagne).

Il montre également que lorsqu'une politique de décentralisation est mise en œuvre, le choix des acteurs locaux avec lesquels l'Etat central va partager ses fonctions de conception varie fortement selon le niveau de développement du pays.

⁵⁴ Nous retirons de l'analyse le Luxembourg dont le PIB par habitant présente un niveau extrêmement élevé par rapport à cette famille de pays.

⁵⁵ Les moyennes des PIB/habitant des « pays centralisés » et des « Etats centralisés à certification locale » s'élèvent respectivement à 17000 et 11000 dollars, contre 23000\$ pour les Etats fédéraux.

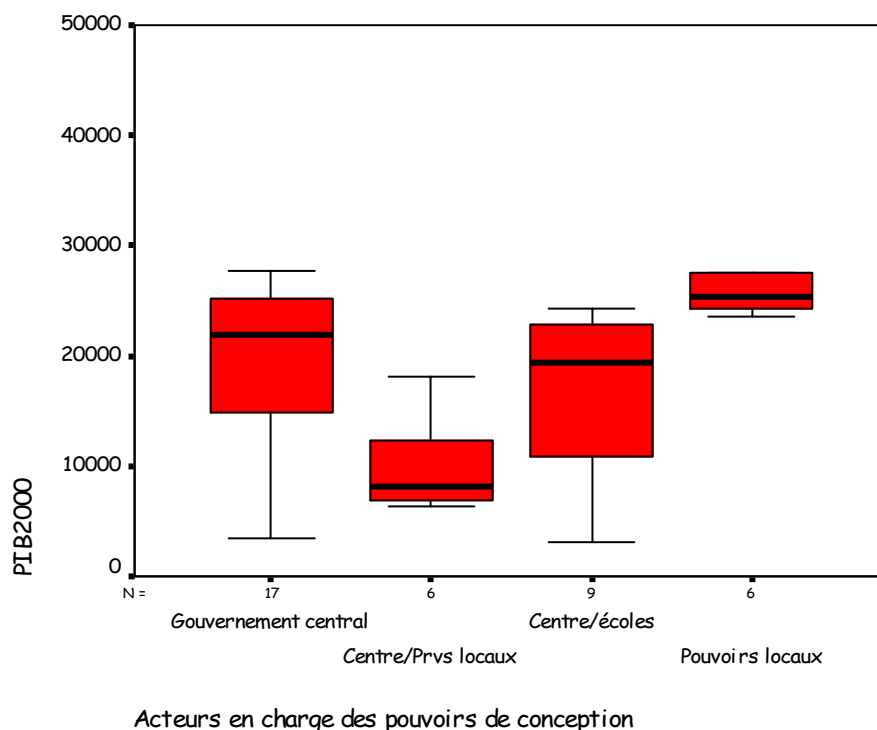


Figure II. 4 : Relations entre les acteurs en charge de la fonction de conception et le niveau de développement économique

Dans les pays émergents, le gouvernement central partagera plutôt ses compétences avec les autorités locales (« centre/prvs locaux » sur le graphique). C'est le cas par exemple en Argentine. Au contraire, les Etats les plus riches ont tendance soit à garder cette fonction centralisée, soit à la partager avec les établissements scolaires.

On observe le même phénomène en ce qui concerne les compétences de contrôle, comme le montre le schéma ci-dessous. Les Etats les plus riches concentrent la fonction d'évaluation du système entre les mains du pouvoir central, tandis que les plus défavorisés s'en remettent souvent aux acteurs locaux à travers des mécanismes d'auto-évaluation. Ainsi, la famille des pays pratiquant des certifications nationales présente un PIB/habitant moyen de 22 000 dollars tandis que les pays qui délèguent à leurs écoles le soin de contrôler les acquisitions des élèves ont un PIB moyen de 12 000 dollars par habitant.

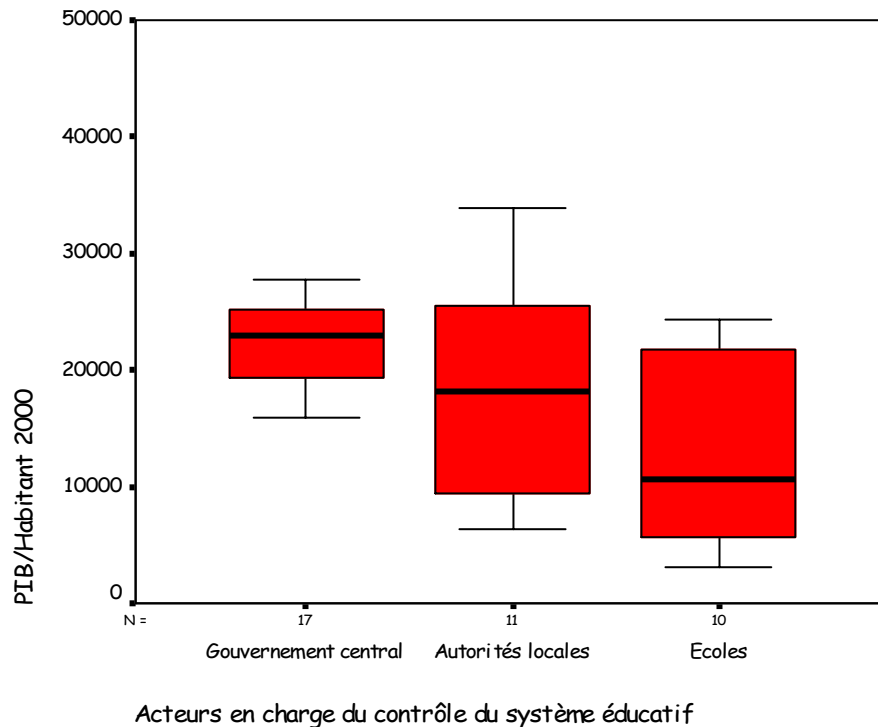


Figure II. 5 : Relations entre les acteurs en charge de la fonction de contrôle et le niveau de développement économique

Quant à la gestion du système, il semblerait que les Etats les plus riches la délèguent majoritairement aux écoles et aux collectivités territoriales, les pays les plus défavorisés étant caractérisés par une gestion centrale des écoles. Cependant, les très fortes variations de richesses au sein de chacune des catégories nous obligent à beaucoup de prudence sur ce point.

Au total, il apparaît que les choix réalisés en matière de répartition des pouvoirs sont largement dépendants du niveau de développement. La décentralisation est plutôt associée à un stade de développement économique avancé.

4. Modèles de répartition des pouvoirs et importance de la scolarisation

Est-ce que le niveau de scolarisation de la population entretient une relation avec le degré de décentralisation des systèmes éducatifs ? Pour mener cette analyse, nous mobilisons l'indicateur du PNUD sur les taux de scolarisation bruts combinés du primaire au tertiaire (2000). Nous avons utilisé cet indicateur comme proxy du développement éducatif et donc social du pays.

Les résultats vont dans le même sens que notre étude sur le PIB mais sont, cependant, plus nets. Plus les pays présentent une population scolarisée, plus leurs structures de décision ont tendance à être décentralisées, comme le montre le schéma suivant. Si, en moyenne, le taux de scolarisation combiné primaire-tertiaire ne dépasse pas 80% dans les Etats centralisés, il

s'élève à 86% dans les Etats pratiquant la « collaboration » entre le centre et les autorités locales. Il atteint 94% dans les Etats fédéraux.

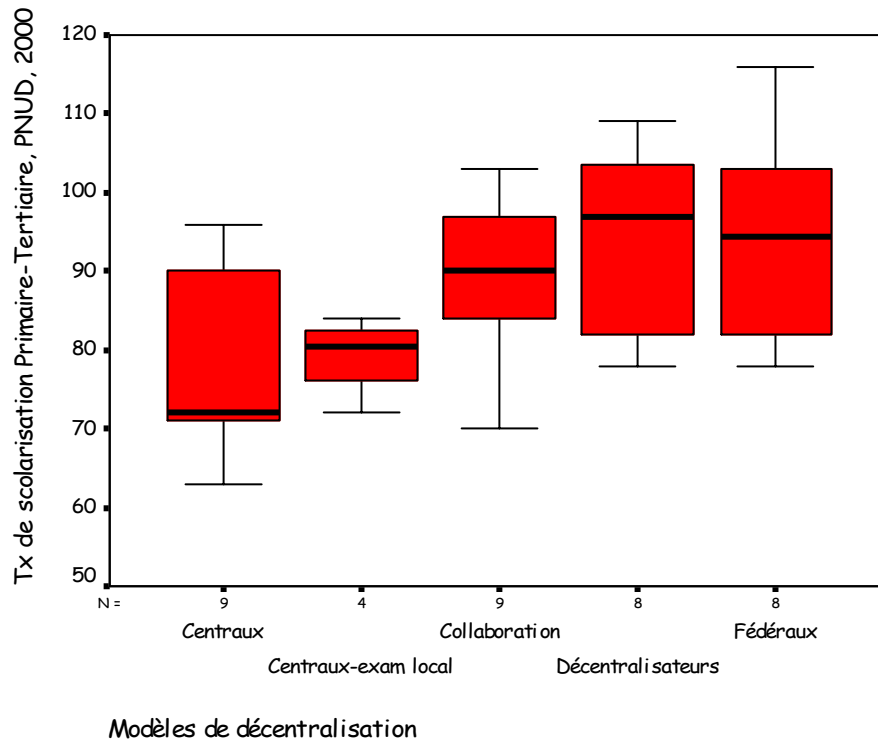


Figure II. 6 : Relations entre les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation et l'importance de la scolarisation de la population (taux de scolarisation combinés du primaire au tertiaire)

On retrouve ce même résultat pour les fonctions de conception et de gestion du système. Plus la scolarisation de la population progresse, plus la conception et le management du système sont décentralisés. Par contre, la fonction de contrôle présente un mouvement inverse, comme le montre le schéma ci-dessous.

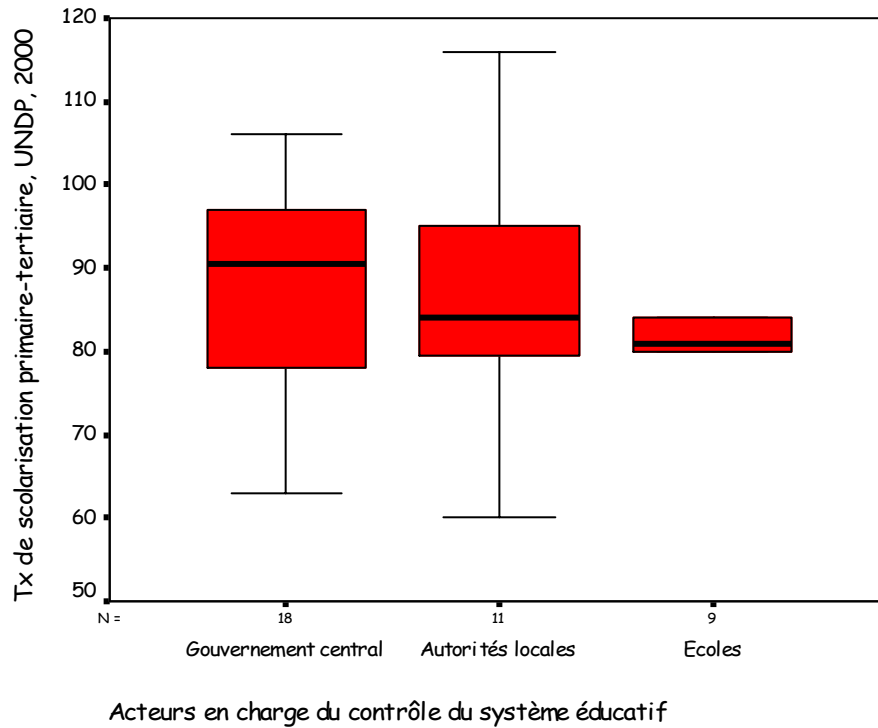


Figure II. 7 : relation entre les acteurs en charge du contrôle de la qualité du système éducatif et le niveau de scolarisation de la population (taux de scolarisation combinés primaire-tertiaire)

Plus la population est scolarisée, moins l'évaluation du système scolaire est confiée au local.

5. Modèles de répartition des pouvoirs et niveau de dépenses éducatives

Est-ce que le niveau des dépenses en éducation est en relation avec la répartition des compétences au sein des systèmes éducatifs ? On avance l'hypothèse selon laquelle les pays qui ont la possibilité de se focaliser sur la qualité de l'enseignement, au-delà de sa démocratisation, et qui entament des politiques de décentralisation dans ce sens, investissent davantage dans leur système éducatif. On peut également lire la relation dans un sens inverse et se demander si la décentralisation des systèmes éducatifs n'est pas responsable d'une progression des coûts des systèmes éducatifs.

Quel que soit le sens de l'interprétation, la réponse se révèle être positive. **Les modèles décentralisés investissent davantage dans l'éducation.** Alors que dans les Etats centralisés, les dépenses publiques d'éducation ne dépassent pas en moyenne 4,3% du PIB, elles atteignent dans les deux modèles les plus décentralisés respectivement 4,8% pour les Etats fédéraux et près de 5% du PIB dans les Etats décentralisateurs-volontaristes.

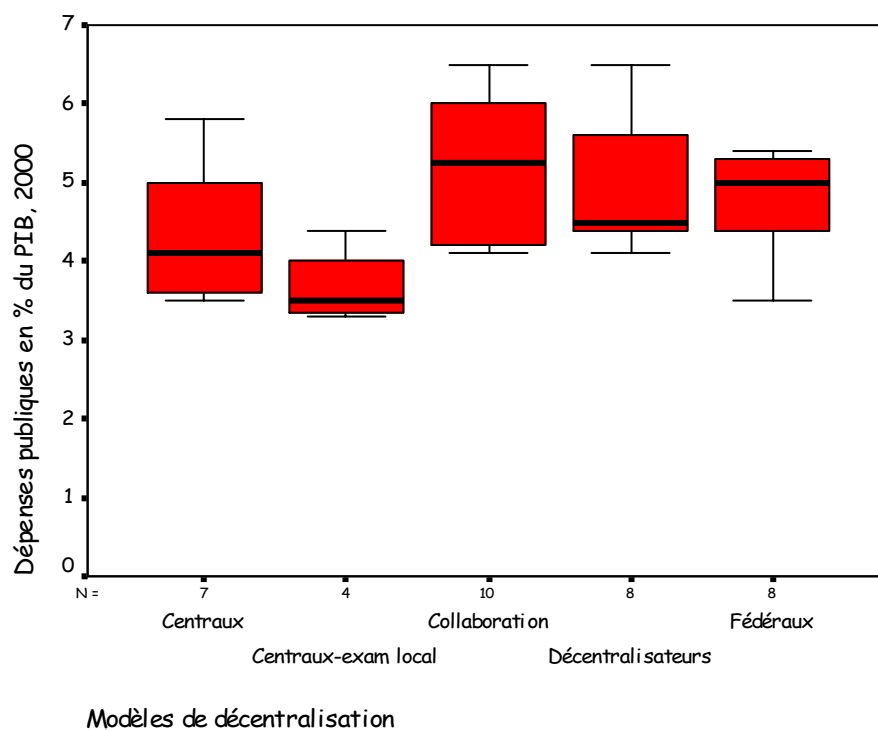


Figure II. 8 : Relations entre les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation et les dépenses d'éducation publiques en % du PIB

On retrouve partiellement ce résultat pour l'attribution de la fonction de conception : plus le gouvernement central délègue cette fonction aux pouvoirs locaux, plus les dépenses éducatives augmentent. Dans le cas des fonctions de conception, il faut cependant apporter un bémol de taille : la famille des Etats centralisés comprend de nombreux pays qui investissent largement dans leur système éducatif, c'est-à-dire au-delà de 6% de leur PIB, comme la Corée ou certains pays nordiques (Danemark, Norvège..).

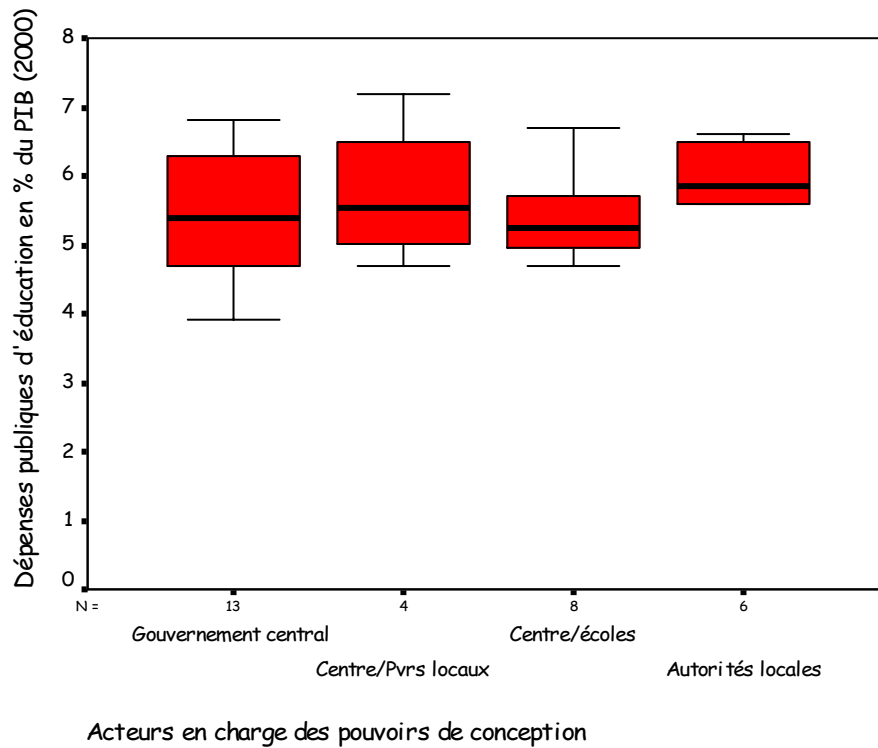


Figure II. 9: Relations entre les acteurs en charge de la fonction de conception et le niveau de dépenses publiques en éducation

Le constat de progression des dépenses publiques d'éducation avec la décentralisation se vérifie plus encore quand on étudie la fonction de gestion. Comme le montre le diagramme ci-dessous, **plus les systèmes éducatifs décentralisent leur management, plus les dépenses augmentent**. Si, en moyenne, les dépenses publiques d'éducation s'élèvent à 3,6% du PIB pour les Etats centralisés, elles atteignent 5% quand la gestion est assurée par les autorités locales (Etats fédéraux), ou par les écoles (Hongrie, Irlande ou Nouvelle Zélande...).

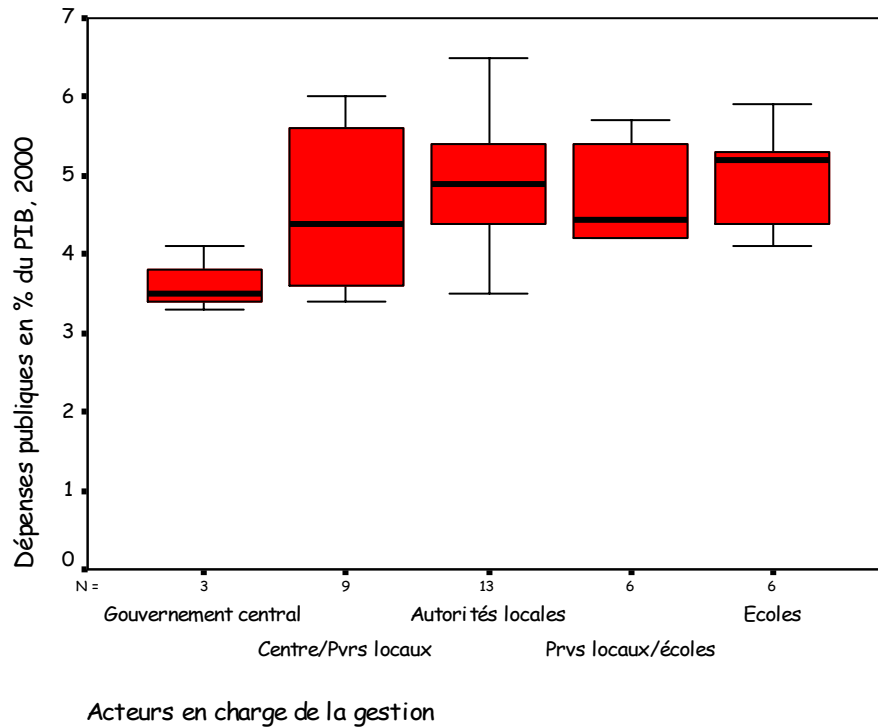


Figure II. 10 : Relations entre les acteurs en charge de la fonction de gestion et le niveau des dépenses publiques d'éducation

L'organisation de la fonction de contrôle obéit, par contre, au mouvement inverse. Plus les Etats investissent dans l'éducation, plus ils centralisent les mécanismes de contrôle de la qualité de l'enseignement, comme le montre le diagramme ci-dessous.

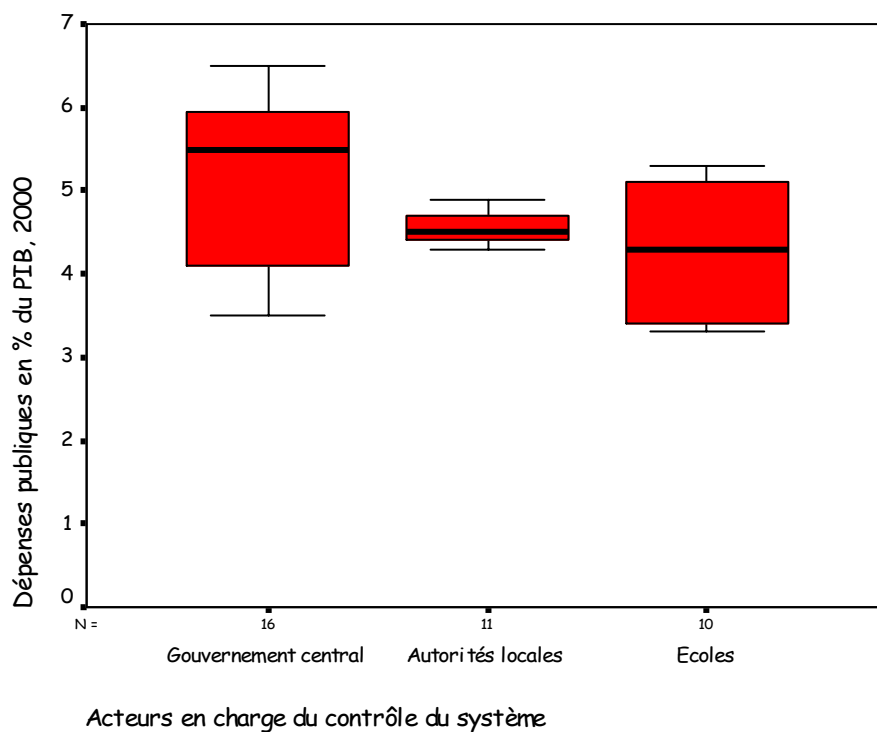


Figure II. 11 : Relations entre les acteurs en charge de la fonction de contrôle et le niveau des dépenses publiques d'éducation

Au total, on constate que les Etats décentralisés présentent un ensemble de spécificités. Dotés d'une population totale plutôt nombreuse, en général fortement urbaine, ils sont marqués par un niveau de développement économique et surtout des taux de scolarisation plus élevés que les pays centralisés. Ils se caractérisent également par des dépenses en éducation plutôt fortes. Les politiques de décentralisation ayant quasiment touché l'ensemble des pays de l'OCDE, ce « portrait-robot » comprend de nombreuses exceptions.

6. Modèles de répartition des pouvoirs et zones géographico-culturelles

Enfin, dernière caractéristique des pays : leur rattachement à une zone géographique ou à une culture dominante. On cherche ici à savoir si certains modèles de répartition des pouvoirs sont plus caractéristiques de certaines régions ou de certaines cultures.

L'analyse par zone géographique nous montre, tout d'abord, que l'Etat centralisé reste aujourd'hui surtout l'apanage de l'Union Européenne et de l'Asie. Espèce en voie de disparition sur le continent sud américain, étranger depuis toujours au continent nord américain, il n'est plus présent dans les anciens pays de l'Est depuis la vague de réformes des années 90 (à l'exception de la Roumanie). L'Est de l'Europe est aujourd'hui, en effet, davantage marqué par des modèles de collaboration qui permettent des partenariats entre les

gouvernements centraux et des autorités locales nouvellement créées, comme en Albanie ou en Bulgarie. Certains d'entre eux ont même adopté - anti-thèse de l'organisation des anciens régimes - des modèles résolument décentralisés qui laissent une large place à l'autonomie des établissements, comme la Hongrie.

Les pays scandinaves sont surtout marqués par les régimes de collaboration (Finlande, Danemark ou Norvège). Plus révolutionnaire, la Suède s'est ralliée au groupe des pays « décentralisateurs-volontaristes », tout comme le Royaume-Uni.

Cette dernière famille de création récente ne se confond pas avec une zone géographique. Elle est représentée sur tous les continents : en Europe avec les pays nouvellement entrés dans l'UE (Hongrie...), en Amérique Latine avec le Chili ou encore dans le Pacifique avec la Nouvelle Zélande... De même, les pays à structure fédérale (avec l'exception du continent nord-américain avec les Etats-Unis et le Canada) ainsi que les « Etats centralisés à certification locale » ne sont pas caractéristiques d'une zone géographique.

Au total, donc, exception faite du continent européen marqué par la cohabitation des régimes centralisés et l'avènement du modèle de collaboration dans les pays scandinaves et les anciens pays de l'Est, aucun continent ne semble se confondre avec un modèle d'organisation des pouvoirs spécifique. En particulier, aucune zone géographique n'a été épargnée par les réformes de décentralisation.

Plus que leur rattachement géographique, ce sont les cultures politiques et sociétales qui semblent marquer les choix réalisés en matière de répartition des compétences.

Ainsi, les Etats anglo-saxons sont davantage marqués par des structures décentralisées. Cette famille culturelle se partage entre les Etats fédéraux traditionnels (Etats-Unis, Canada...) et les pays fraîchement décentralisés qui ont choisi de déléguer une large part de responsabilité aux autorités locales ou aux établissements (Royaume-Uni, Nouvelle Zélande, Irlande). Ainsi, un tiers des Etats fédéraux et un quart des Etats ayant choisi ce régime « décentralisateur-volontariste » sont, dans notre base de données, de culture anglo-saxonne.

Les pays scandinaves sont davantage caractérisés par les régimes de « collaboration » qui associent dans un partenariat d'égalité d'un côté, les gouvernements centraux et, de l'autre, les autorités locales et les écoles. 40% des pays qui ont développé un « système de collaboration » sont situés dans cette zone.

L'Europe du pourtour méditerranéen est marquée par des régimes centralisés.

Enfin, l'Europe continentale se caractérise principalement par des structures décentralisées, en particulier des Etats fédéraux (de tradition comme la Suisse ou l'Allemagne ou de création plus récente comme la Belgique).

Au final, on peut opposer aujourd'hui une culture méditerranéenne ancrée dans la tradition des Etats centralisés et un monde anglo-saxon converti depuis toujours aux

structures fédérales et décentralisées. Les pays nordiques semblent adopter une position médiane avec les modèles de collaboration. Dans tous les cas, la répartition des pouvoirs en éducation, qui est souvent le fruit de réformes globales des institutions politiques, est en adéquation avec l'organisation politique générale des pays. Rares sont les dispositifs institutionnels adoptés uniquement dans le champ de l'éducation.

Si certaines zones culturelles sont davantage associées aux traditions de décentralisation, la multiplication des réformes de gouvernance locale durant les deux dernières années a touché tous les continents. Si les réformes décentralisatrices sont généralisées, sont-elles efficaces ? Conduisent-elles à une progression des acquis des élèves ? Quelles sont leurs conséquences sur le degré d'équité des systèmes éducatifs ?

II. EFFICACITE ET EQUITE DES REFORMES DECENTRALISATRICES : THEORIES ET RECHERCHES EMPIRIQUES

Dans cette seconde partie, nous présentons les théories développées sur la décentralisation et synthétisons les résultats de la recherche empirique sur le sujet.

A. Les théories de la décentralisation en éducation

Malgré la généralisation des réformes de décentralisation, il ne semble pas que ces politiques puissent trouver leur légitimité dans une argumentation théorique solide. Pour Ozler et King (1998), il n'existe pas de théories consistantes qui expliquent pourquoi et comment la gouvernance locale peut avoir des effets positifs sur les performances des élèves. Les défenseurs de la thèse locale pour l'école puisent souvent leurs arguments dans les théories générales de la décentralisation et extrapolent sur l'éducation.

1. La défense de la décentralisation

L'idée centrale des défenseurs de la décentralisation est que plus on rapproche la gestion scolaire des écoles elles-mêmes, en transférant des compétences aux pouvoirs locaux (provinces, Etats, länder ou autres municipalités), voire aux unités scolaires elles-mêmes, meilleure sera la fourniture de services éducatifs (Winkler, 1989).

Et ce pour trois quatre principales, que nous énonçons très schématiquement ici.

En rapprochant les producteurs de l'utilisateur final, la gouvernance locale permet tout d'abord de produire des services plus en adéquation avec les besoins locaux (Oates, 1972). Les théoriciens ne s'accordent, cependant, pas sur les mécanismes mis en jeu. Pour certains, c'est une meilleure information des agents locaux (Musgrave, 1959), pour d'autres, la crainte d'être sanctionné lors des élections locales, pour d'autres (Tiebout, 1956) ce serait la compétition entre les gouvernements sub-nationaux qui souhaitent garder leurs habitants et leurs taxes plutôt que de les voir « voter avec leurs pieds », c'est-à-dire déménager s'ils ne trouvent pas la politique locale positive.

Dans cette logique, plus les délégations de pouvoirs se font auprès de l'unité scolaire, meilleurs sont les résultats. « Plus la décision est locale, plus la voix du consommateur-voteur peut se faire entendre. Cela signifie qu'elle est plus entendue au niveau de l'école qu'au niveau municipal, et de même qu'elle est plus efficace dans les structures de décisions strictement dédiées à l'éducation, comme les school districts, que dans les gouvernements politiques locaux qui sont en charge d'un large éventail de responsabilités », expliquent Winkler et Gershberg (1999).

Cet argument renoue avec la théorie économique de Niskanen (1971). En effet, d'après l'auteur de la « Théorie du Choix Public », dans les organisations administratives centralisées, l'Etat, responsable de l'embauche des agents mais éloigné de leur lieu de travail, 1) n'a pas

toujours la possibilité de pouvoir estimer leurs réelles compétences puisqu'il ne peut les observer directement, 2) bénéficie d'un niveau d'information sur la réalité de l'efficacité du travail des agents inférieur à ces derniers et 3) ne peut stimuler la motivation d'un agent défaillant, puisque l'administration se caractérise par une absence de concurrence. Ce contexte est donc favorable à un détournement de l'organisation de l'institution en faveur des intérêts privés de l'Agent. Toute réforme qui contrecarre ce mouvement et qui permet de rapprocher le décisionnaire hiérarchique (le Principal) de son Agent est donc positive. On comprend aisément que les politiques décentralisatrices et les réformes d'autonomie scolaire s'inscrivent dans le cadre des modèles Principal-Agent.

Autre atout de la délégation des pouvoirs : en permettant des variations dans les services éducatifs distribués, voire en autorisant une compétition entre les écoles, la décentralisation est censée également renforcer les capacités d'innovation des établissements scolaires et donc des résultats scolaires des élèves (Hoxby, 2000). En permettant d'apporter une solution adaptée à chaque individu et non des services éducatifs homogènes, la décentralisation quand elle prend la forme de l'autonomie scolaire, permettrait d'offrir un enseignement personnalisé et même d'améliorer l'équité du système éducatif (Caldwell, 1990).

Troisième argument en faveur de la gouvernance locale: la décentralisation est démocratique et participative. Quand elle prend la forme de l'autonomie scolaire, par exemple, elle permet une plus grande implication des enseignants dans les processus de décision, ce qui en retour accroîtrait leur motivation (Seddon, Angus et Poole, 1990). La participation de la communauté est également censée enrichir la vie scolaire et accroître le contrôle sur les structures éducatives.

Quatrième avantage de l'adoption de structures éducatives décentralisées : elles doivent permettre une meilleure allocation des ressources éducatives (Murphy, 1991). La décentralisation est censée réduire les coûts de fonctionnement en allégeant la bureaucratie nationale (Raywid, 1990), en réduisant le temps de prise des décisions, en rendant plus efficace le contrôle des dépenses locales, en permettant aux écoles de trouver les meilleurs contractants aux meilleurs prix...Le management local, plus proche des besoins locaux et mieux contrôlé par les utilisateurs finaux, permettrait une meilleure utilisation des deniers publics.

Autre avantage financier de la décentralisation : elle permettrait d'alléger les finances publiques en générant de nouvelles ressources privées (Litvack et Seddon, 1999) : en effet, les familles associées au fonctionnement des écoles seraient plus enclins à participer financièrement à l'éducation de leurs enfants.

2. De multiples attaques contre la décentralisation

A ces allégations, les détracteurs de la décentralisation opposent de multiples arguments (Prud'homme, 1995).

Ils combattent, tout d'abord, les prétendues qualités de la décentralisation. Faute d'économies d'échelle et du fait de la duplication des structures et des décisions, ils doutent que la décentralisation puisse conduire à une allocation plus efficace des ressources.

De même, si la gouvernance locale peut permettre un contrôle plus vigilant des décisionnaires locaux, elle pourrait également conduire à la capture du pouvoir local par certains groupes d'intérêt dont le pouvoir est accru localement (Bardhan et Mookherjee, 1998).

De même, la multiplicité des centres de décision peut entraîner des problèmes de recrutement : toutes les régions disposeront-elles des ressources humaines compétentes pour mettre en œuvre les nouvelles politiques éducatives dont elles ont désormais la charge ?

Mais, surtout, les opposants de la décentralisation pointent du doigt les risques inhérents à la gouvernance locale.

Tout d'abord, la décentralisation ne tiendrait pas compte de l'existence d'externalités, c'est-à-dire du fait que l'éducation peut avoir pour l'ensemble de la société des retombées économiques et sociales supérieures aux avantages personnels qu'elle procure à l'individu qui en bénéficie. Or, même si le débat sur le sujet n'est pas encore clos, les externalités seraient fortes dans le domaine de l'éducation. D'après Lucas (1988), le rendement social de l'éducation, c'est-à-dire la somme des avantages que la société peut retirer de cet investissement, serait supérieur à son rendement privé. En permettant aux utilisateurs finaux de prendre des décisions uniquement en fonction de leurs intérêts individuels, la décentralisation nie le caractère global de l'éducation et peut conduire les contribuables à ne pas assez investir dans les services éducatifs.

Les opposants à la décentralisation pointent également du doigt les inégalités territoriales et sociales que de telles réformes peuvent générer. En laissant aux communautés (villes, régions, provinces...) le soin de financer les services éducatifs, souvent sur leurs deniers propres, ou en accroissant les pouvoirs de management et de gestion des écoles, la décentralisation peut entraîner de fortes variations dans les ressources éducatives. Ces dernières peuvent en effet varier en fonction de la richesse des communautés mais aussi de la priorité que ces dernières donnent à l'investissement éducatif (Winkler, 1989).

Au total, on constate qu'il n'existe pas un consensus théorique autour des réformes de décentralisation.

B. La recherche empirique ne légitime pas à ce jour les réformes de décentralisation

Pas plus que l'argumentation théorique, le débat empirique sur la décentralisation ne semble ni clos ni apporter une justification solide aux politiques de gouvernance locale en éducation.

La décentralisation est marquée en éducation par une littérature importante mais principalement descriptive. Les études portant sur l'impact pédagogique de la gouvernance locale ou sur ses mécanismes sont rares.

Ces recherches présentent, de plus, des conclusions discordantes.

Quelques résultats ressortent, cependant, dans certains domaines.

1. L'assiduité des élèves semble renforcée par les réformes de décentralisation

Il semblerait, tout d'abord, que la gouvernance locale, surtout quand elle prend la forme de l'autonomie scolaire, puisse avoir des conséquences positives sur l'absentéisme des élèves, du fait d'une plus grande implication des parents et de l'ensemble de la communauté. Ainsi, au Brésil, la réforme d'autonomie scolaire, (élection des directeurs et des conseils d'école, gestion par les écoles des ressources financières...), initiée dans l'Etat du Minas Gerais et étendue dans d'autres Etats, s'est traduite par une réduction de l'absentéisme (Paes de Barros et Mendonça, 1998). Les mêmes résultats ont été constatés dans l'expérience d'autonomie des écoles à Chicago. D'après Pandey (2000), les Etats indiens ayant mis en œuvre, depuis 1994, le District Primary Education Program (DPEP), qui associe étroitement les communautés au développement scolaire, ont également connu une rapide expansion de la scolarisation, en particulier de celle des filles.

2. La décentralisation serait associée à une réduction de l'absentéisme chez les enseignants

De la même façon, le contrôle exercé sur les enseignants semble avoir eu dans certaines expériences des effets positifs sur leur absentéisme. En Inde, d'après Pandey (2000), l'assiduité des enseignants a fortement progressé depuis que les Comités Villageois d'Education en sont responsables. King et Ozler (1998) rapportent qu'au Nicaragua les écoles qui bénéficient d'un statut d'autonomie et d'une plus grande participation des parents, connaissent également un taux d'absentéisme enseignant moins important. De même, au Salvador, les écoles autonomes EDUCO, qui sélectionnent elles-mêmes leurs propres enseignants, connaissent moins d'absences.

Si, dans les économies pauvres ou émergentes, la décentralisation peut avoir des conséquences bénéfiques sur l'assiduité des élèves et des enseignants, son association positive avec les résultats scolaires n'est pas à ce jour légitimée par la recherche.

3. L'association entre décentralisation et performances académiques reste encore à démontrer

Certaines recherches montrent des liens positifs entre la gouvernance locale et les résultats scolaires

Deux des évaluations les plus rigoureuses ont été menées dans des grandes villes américaines ayant mis en œuvre des politiques ambitieuses d'autonomie scolaire : Chicago et Memphis.

Chicago a adopté successivement, à partir de la fin des années 80, deux réformes décentralisatrices. Si la première politique, axée sur une évolution des structures scolaires, n'a pas abouti aux résultats escomptés, la réforme de 1995, évaluée par un consortium universitaire dirigé par l'université de Chicago, a vu les résultats des élèves évoluer significativement (Bryk, Thum, Easton, et Luppescu, 1998, voir encadré). Les résultats aux tests locaux se sont améliorés : en 1999, 36% des élèves de primaire atteignaient en lecture au moins le standard moyen contre 26% en 1995. Le taux de diplômés du secondaire supérieur a également progressé en 1999 pour atteindre 65%, ce qui reste tout de même largement inférieur à la moyenne de l'Illinois (82% pour la même année).

L'autonomie scolaire à Chicago : deux réformes successives

Avec près de 600 écoles et quelque 450 000 élèves scolarisés dans ses établissements, Chicago a mis en œuvre, à partir de la fin des années 80 successivement deux vagues de réformes décentralisatrices. Objectif : améliorer les résultats éducatifs de cette ville qui, avec 83% d'élèves issus de familles défavorisées, ne comptait aux évaluations nationales que 30% d'élèves présentant un score égal ou supérieur à la moyenne nationale.

La première réforme, en 1988, prévoit surtout une forte évolution des structures du système. Des conseils d'école, dans lesquels les parents et les représentants de la communauté ont un fort pouvoir de décision aux côtés des enseignants et du chef d'établissement, se voient reconnaître de nombreuses attributions : recrutement, évaluation et renvoi des chefs d'établissements, participation aux côtés du chef d'établissement à la définition et à la mise en œuvre du projet d'école... Le statut permanent des chefs d'établissement est remplacé par un contrat de quatre ans. Les enseignants sont recrutés par le chef d'établissement chargé également de leur évaluation, les conditions de leur renvoi sont rendues plus aisées. L'autonomie financière des écoles est également renforcée.

Sept ans après l'introduction de la réforme, ses résultats sont plus que mitigés. L'autonomie scolaire telle qu'elle avait été définie en 1988 n'a pas permis d'améliorer significativement les performances des élèves qui demeurent médiocres. En 1995, une seconde politique est mise en œuvre. Elle poursuit la décentralisation, dans le domaine budgétaire en particulier, et renforce les contrôles du district sur les résultats des écoles. Plus d'attention est alors portée aux activités pédagogiques plutôt qu'à l'évolution des structures du système. Il s'agit de permettre aux écoles d'exprimer leur autonomie mais dans un cadre cette fois plus normalisé (standards pédagogiques, évaluation des élèves, standards pour le recrutement des enseignants...).

La réforme d'autonomie scolaire adoptée par le district de Memphis, dans le Tennessee, a conduit également à des résultats positifs. Entamée en 1995, la nouvelle politique s'est dès le début focalisée sur les activités pédagogiques plutôt que sur une réforme des structures.

Dominées par une population défavorisée, les écoles de Memphis, qui présentaient des résultats académiques médiocres, se sont vues octroyer, par leur district, une plus grande autonomie : il leur a été demandé de choisir parmi huit modèles de développement (« restructuring »). S'ils diffèrent par leurs orientations pédagogiques, ces nouveaux modes d'organisation ont cependant plusieurs points communs : l'autonomie bien sûr, des objectifs pédagogiques finaux identiques, un contrôle des progressions des élèves similaire et, pour les enseignants, un fort développement de la formation continue et des incitations importantes au travail en équipe.

Le Bureau Central d'Education de Memphis (le district en charge des écoles) continue à jouer un rôle majeur : conception d'objectifs pédagogiques communs à toutes les écoles, organisation des tests d'évaluation des élèves (par exemple, tous les élèves de primaire doivent passer chaque année une évaluation en mathématiques et en sciences pour être promus dans la classe supérieure), fort investissement dans la formation continue des enseignants, reporting aux écoles permettant de situer leurs performances par rapport aux autres établissements...

Sur la durée, les résultats s'avèrent positifs. En effet, au bout de deux ans d'expérimentation, les résultats des élèves des écoles expérimentales sont devenus supérieurs à ceux des écoles du groupe pilote (Ross, Sanders, Wright and Stringfield, 1998). L'évaluation a également montré le rôle central du chef d'établissement et la nécessité de l'implication des enseignants dans la réforme.

D'autres évaluations, à l'échelle cette fois-ci d'un pays entier - l'Argentine -, ont également montré un lien positif entre gouvernance locale et résultats scolaires. Après une décentralisation conflictuelle de son éducation primaire dans les années 70, l'Argentine, au début des années 90, poursuit le mouvement en confiant son éducation secondaire à ses provinces. L'Etat central reste présent dans l'éducation : aux côtés des provinces, il définit les programmes scolaires et conçoit les évaluations nationales. Les provinces, en charge de la gestion des écoles, du financement de l'éducation et du recrutement du personnel enseignant deviennent l'épicentre du système éducatif.

Plusieurs études convergent pour montrer que cette réforme aurait eu des effets positifs sur les résultats académiques des élèves. D'après Giliani et Schargrotsky (2001), il existerait ainsi un lien entre le transfert des écoles du secondaire aux provinces et leurs résultats académiques, mesurés par le test national administré en dernière année du secondaire en espagnol et en mathématiques (le Système National d'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement (SINEC)). Cependant, pour les auteurs, si la décentralisation s'avère globalement positive, son impact peut varier en fonction des caractéristiques des provinces auxquelles les écoles sont confiées, et en particulier en fonction de la santé budgétaire locale. Plus la province présente un déficit budgétaire important, plus l'effet positif des réformes décentralisatrices serait réduit, l'impact

pouvant même être négatif dans le cas de régions connaissant de graves difficultés financières.

Toujours en Argentine, Eskeland et Filmer (2002) concluent également que l'autonomie scolaire et la participation des parents dans la vie scolaire sont associées à des performances supérieures des élèves aux évaluations des 6ème et 7ème années de l'enseignement de base. Ces résultats sont confirmés pour des sous-populations défavorisées : les élèves appartenant à des milieux socio-économiques défavorisés ou les élèves ayant des mères peu éduquées.

Au Royaume-Uni, la réforme radicale de 1988, caractérisée par le libre choix parental et une forte autonomie des établissements scolaires, se serait également traduite par des résultats en hausse à l'examen de fin de secondaire (Gorard et Taylor, 2002). Mais ces conclusions sont à prendre avec précaution. L'évolution positive des performances scolaires peut avoir été affectée par des facteurs autres que la politique de décentralisation. Certains remettent également en cause la possibilité de comparer les résultats de l'examen de fin secondaire à deux dates données, les pratiques de notation au GCSE ayant varié entre les deux périodes. Les compétences mesurées aux âges-clefs sont, par contre, plus stables dans le temps. Or la progression des élèves anglais à l'aune de ces évaluations sont impressionnantes, principalement dans le primaire. Ainsi, en quatre ans, de 1996 à 2000, le taux d'élèves ayant atteint le niveau requis à 11 ans est passé en mathématiques de 54% à 72% et en lecture de 57% à 75%. Il semble donc, malgré l'absence d'évaluation rigoureuse, que l'on puisse conclure à un effet positif de la réforme anglaise sur les performances des élèves, surtout en primaire.

Au total, il semblerait donc, exception faite de l'Argentine, que les politiques de décentralisation qui ont eu des répercussions positives sur les performances des élèves soient davantage orientées sur l'autonomie scolaire que sur le transfert de compétences aux collectivités locales. L'exemple du Chili est encore plus probant. Alors que la réforme des années 80, fortement axée sur la municipalisation des services éducatifs et l'introduction de la compétition et du choix parental, ne semble pas avoir eu d'impact sur les résultats académiques (McEwan et Carnoy, 1998), la seconde phase de réforme entamée en 1990 et plus axée sur l'établissement scolaire a vu les résultats des élèves au test standardisé, le SIMCE, fortement progresser (Cox et Lemaitre, 1999).

D'autres recherches n'établissent pas d'association entre décentralisation et résultats académiques

A ces exemples positifs s'opposent un certain nombre de recherches empiriques ayant conclu à l'absence d'impacts des réformes décentralisatrices sur les résultats académiques des élèves.

Etat fédéral, le Brésil a conduit une double réforme de décentralisation : à fin des années 80, par un transfert d'une partie de la gestion de l'enseignement primaire aux municipalités et, dans les années 90, par une politique d'autonomie scolaire dans certains Etats.

Cependant, d'après Paes de Barros et Mendonça (1998), il ne semble pas que ces réformes décentralisatrices soient associées à une progression des résultats académiques, tels que

mesurés par les résultats aux tests nationaux (le Programme d'Évaluation Nationale Brésilienne, le SAEB).

Une étude internationale abonde dans le même sens. Meuret, Prod'hom et Stocker (1995) n'ont trouvé aucun lien entre le degré d'autonomie des collèges dans douze pays de l'OCDE et le niveau des élèves en lecture à 14 ans, mesuré par l'enquête internationale Reading Literacy (1990).

Globalement, les revues de la littérature sur le sujet (Duru-Bellat et Meuret (2001), Leithwood et Menzies (1998)...), surtout axées sur les expériences d'autonomie scolaire, concluent toutes au même résultat : les réformes de décentralisation dans l'éducation ne conduisent pas automatiquement à une amélioration des performances des élèves.

Les explications avancées sont multiples et certainement complémentaires.

Les réformes de décentralisation n'auraient pas des effets immédiats sur les acquisitions des élèves : un délai de cinq à dix ans serait nécessaire pour que ces réformes de structures affectent les apprentissages. Les expériences américaines à Chicago et à Memphis semblent, par exemple, aller dans ce sens là.

Seconde explication : instrument légal, la décentralisation n'est pas toujours mise en œuvre par les acteurs du système. C'est la fameuse « empty opportunity » de Lockheed et Zhao (1992) : « la décentralisation ne produit pas à elle seule un contrôle local des écoles ».

Autre explication : lorsque les décentralisations ne restent pas lettres mortes, il semblerait que leurs effets pédagogiques soient limités parce que, tout simplement, en modifiant les structures et non les méthodes pédagogiques, elles ne changent pas les variables qui affectent réellement les apprentissages des élèves (Leithwood et Menzies, 1998). Permettre aux enseignants d'intervenir davantage dans la vie de l'école ne conduit pas nécessairement à un changement dans leurs méthodes d'enseignement. De plus, les conseils d'écoles qui ne sont pas exclusivement constitués de professionnels de l'éducation se préoccupent rarement des questions liées aux contenus scolaires et aux méthodes d'apprentissage (Thrupp, Harold, Mansell et Hawksworth, 2000). Globalement, toutes les recherches concordent sur le fait que la décentralisation, même lorsqu'elle prend la forme de l'autonomie scolaire, ne conduit pas aux innovations pédagogiques tant espérées par les théoriciens de la gouvernance locale.

Et Leithwood et Menzies de conclure : « des améliorations significatives des apprentissages scolaires ne peuvent être obtenues qu'avec la mise en œuvre généralisée de méthodes d'apprentissages plus efficaces ». D'après eux, il semble qu'il existe donc des solutions plus directes, plus rapides et moins onéreuses pour réformer l'école.

Des recherches récentes avancent une autre explication. D'après Walberg (1999) et Wössmann (2000), pour être efficaces, les systèmes éducatifs ne doivent pas être totalement décentralisés : un équilibre doit être trouvé entre des compétences qui doivent en partie rester du ressort du gouvernement central (la conception des programmes scolaires, le contrôle de la qualité de l'enseignement, la délivrance des certifications...), tandis que d'autres fonctions,

comme la gestion des ressources humaines ou les méthodes pédagogiques, doivent être transférées aux acteurs locaux.

Ainsi, Walberg a mis en relation, d'un côté, les performances de 14 pays mesurées à travers l'enquête d'évaluation en sciences et en mathématiques de fin de collège (TIMSS) et, de l'autre, les degrés d'autonomie des établissements de ces pays dans différentes compétences (programmes scolaires, gestion du personnel, gestion budgétaire...). Ses travaux concluent à une possible association positive entre le niveau des élèves en sciences et le fait que les décisions relatives au personnel soient prises au niveau de l'établissement.

De même, selon le chercheur américain, il existerait un lien positif entre la conception centralisée des examens et les résultats scolaires. Au contraire, il existerait des corrélations négatives entre les performances scolaires et l'attribution de responsabilités à des pouvoirs intermédiaires, comme les collectivités locales. L'intervention des pouvoirs locaux dans les activités pédagogiques (programmes scolaires, durée de l'enseignement, manuels scolaires, examens), dans la gestion du personnel enseignant ou dans l'allocation et l'utilisation des ressources budgétaires est associée à des performances moindres en sciences.

De la même façon, Wössmann (2000), s'appuyant également sur l'étude internationale TIMSS, a montré que l'autonomie des établissements ne conduit pas en bloc à une amélioration des performances des élèves. D'après lui, le fait d'octroyer des responsabilités larges aux écoles en matière d'allocation des ressources, d'organisation de l'enseignement ou de recrutement des enseignants est associé à des performances académiques élevées. A l'inverse, l'autonomie totale des écoles en matière de programmes scolaires, de définition des budgets et de choix des manuels est associée à des résultats académiques plus faibles.

La solution ne passerait pas donc par une gouvernance locale totale. Les réformes décentralisatrices étant multifformes, seules certaines seraient efficaces.

4. Les décentralisations sont potentiellement porteuses d'inégalités scolaires

Si les études analysant l'impact de la décentralisation sur les résultats scolaires produisent des résultats divergents, les chercheurs s'accordent sur un point : la gouvernance locale est potentiellement porteuse d'inégalités territoriales et sociales. Malgré les interrogations que suscite le développement de possibles inégalités dans des contextes éducatifs décentralisés, les recherches restent encore trop peu nombreuses sur ce sujet.

Winkler et Rounds (1996) ont démontré que la politique chilienne de municipalisation de l'éducation avait conduit à des disparités dans les dépenses d'éducation. De la même façon, en Hongrie, le transfert aux municipalités de la gestion et d'une partie du financement des écoles secondaires a conduit à des disparités de performances scolaires entre les villes de tailles différentes (Lockheed, 1996). En Argentine et au Brésil, il semblerait que la dispersion territoriale dans la qualité des services, mesurée à travers des indicateurs intermédiaires,

comme les salaires ou le niveau de formation initiale des enseignants, se soit accrue après les réformes de décentralisation (Di Gropello, 1999).

Même si les recherches d'évaluation sur les réformes décentralisatrices sont encore trop peu nombreuses et même si leurs résultats sont parfois discordants, les études décrites ici semblent tout de même dessiner un « faisceau de présomptions » sur plusieurs points.

- Premièrement, la décentralisation n'apparaît pas systématiquement liée à des performances scolaires supérieures. Les systèmes éducatifs efficaces se caractérisent moins par un transfert global de toutes les attributions à des acteurs locaux que par une articulation complexe de compétences gérées par les gouvernements nationaux et d'attribution confiées aux responsables locaux.
- Plusieurs études concordent également pour montrer que, dans un souci d'efficacité, il semblerait préférable de privilégier l'autonomie scolaire plutôt que la territorialisation de l'éducation (McEwan et Carnoy, 1998 ; Cox et Lemaitre, 1999 ; Walbert, 1999). Autrement dit, le transfert des compétences doit plutôt s'effectuer en faveur de l'établissement scolaire - entité la plus proche de l'utilisateur final - plutôt que vers les collectivités locales. Ceci semble particulièrement se vérifier en matière de pédagogie et de gestion du personnel.
- Second constat dans la même logique : les modèles d'autonomie scolaire, qui mettent au centre de la rénovation de l'organisation, la pédagogie et les enseignants sont les plus efficaces (Leithwood et Menzies, 1998 ; Bryk, Thum, Easton, et Luppescu, 1998 ; Ross, Sanders, Wright and Stringfield, 1998 ; Thrupp, Harold, Mansell et Hawksworth, 2000).
A l'opposé, les autonomies scolaires dites « administratives » (le chef d'établissement se voit confier de nouvelles tâches principalement de gestion), ou communautaires (les parents et la communauté s'emparent du pouvoir de décision au sein de l'établissement) aboutiraient difficilement à des résultats positifs. Schématiquement, plus la décentralisation touche le fonctionnement de l'école et plus encore la classe et le travail de l'enseignant, plus elle est potentiellement efficace.
- Toute autonomie pour être positive doit s'appuyer sur un fort contrôle externe des résultats des acteurs (Bryk, Thum, Easton, et Luppescu (1998), Ross, Sanders, Wright and Stringfield, (1998), Duru-Bellat et Meuret (2001))
- Enfin, l'Etat central doit garder un rôle prépondérant dans de multiples domaines : la définition des objectifs pédagogiques du système, la conduite de l'évaluation des élèves, des enseignants et des écoles et le financement du système (Ross, Sanders, Wright and Stringfield, 1998 ; Cox et Lemaitre, 1999 ; Walbert, 1999).

III. ORGANISATION DES COMPETENCES EN EDUCATION ET PERFORMANCES DES SYSTEMES EDUCATIFS : UNE ETUDE EMPIRIQUE

Est-ce que l'analyse des données de PISA convergent vers ces mêmes conclusions ? Dans cette troisième partie, nous étudierons successivement la relation qu'entretient l'organisation des pouvoirs avec le niveau moyen des élèves, avec l'ampleur des élèves en difficulté et avec la production des élites scolaires. Nous analyserons également les conséquences des politiques de décentralisation sur les inégalités scolaires globales et sur les disparités d'origine sociale.

Nous conduirons cette analyse dans le cadre théorique du modèle Principal-Agent. Si, en particulier, la « Théorie du Choix Public » se trouve avérée, l'étude que nous allons mener doit permettre de constater que les systèmes éducatifs décentralisés sont associés à des performances scolaires élevées. En effet, les régimes qui misent sur la gouvernance locale doivent autoriser un contrôle plus soutenu du Principal sur ses Agents et, par corollaire, un travail éducatif plus efficace, plus novateur, davantage adapté aux besoins de chaque catégorie d'élèves, dans le cadre de conditions d'enseignement plus favorables du fait, entre autres, d'une meilleure rentabilisation des deniers publics.

Examinons, tout d'abord, les relations entre l'organisation des compétences et les performances moyennes des élèves.

A. Répartition des pouvoirs en éducation et niveau moyen des élèves

Les théoriciens de la décentralisation attendent de ce type de réforme une amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs. Cette amélioration des rendements se traduit-elle par une progression du niveau scolaire moyen des élèves ?

Pour évaluer les performances moyennes des élèves dans chaque pays, nous utilisons les scores moyens nationaux à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA.

Du fait de la forte liaison entre le niveau de richesse nationale et les performances moyennes des élèves⁵⁶, nous avons intégré le PIB/habitant, comme variable de contrôle, dans tous les modèles que nous présentons ici. Nous analysons donc les situations institutionnelles à niveau de richesse comparable.

Est-ce que certains des grands modèles que nous avons décrits précédemment se révèlent associés à des performances scolaires supérieures ? Est-ce que, en particulier, les systèmes décentralisés apparaissent liés à des résultats académiques élevés ?

La réponse est négative. **La grande typologie des modèles d'organisation des pouvoirs (Etats centralisés, fédéraux, décentralisés modérés, décentralisés volontaristes...) n'a pas permis d'expliquer les inégalités de scores moyens entre les pays** (cf. tableau ci-dessous).

⁵⁶ Le R² du modèle qui lie le PIB/habitant (sous sa forme logarithmique) et le score moyen des pays s'établit à 65%

Il semble qu'aucun des grands modèles d'organisation, tels qu'ils existent aujourd'hui, ne soit apte à faire particulièrement progresser les performances globales des élèves. Nous rejoignons ici les analyses de Walberg (1999) et de Wössmann (2000) : selon les deux chercheurs, la meilleure efficacité des systèmes éducatifs est atteinte grâce à une articulation précise de compétences décentralisées et d'attributions gérées par le niveau national. Il se peut donc qu'aujourd'hui aucun des modèles existants ne soit strictement en adéquation avec cette organisation optimale des pouvoirs.

Ces conclusions expliquent, également, certainement que les variables que nous avons construites sur le degré de décentralisation des systèmes éducatifs ne soient pas, elles aussi, associées au score moyen. Le degré de décentralisation ne semble pas être, en lui-même, un facteur d'efficacité, c'est plutôt l'organisation précise des attributions qui doit être considérée. Ce résultat rejoint les conclusions de Meuret, Prod'hom et Stocker (1995) qui, comme nous l'avons vu précédemment, n'avaient pas non plus trouvé de liens, au sein de l'OCDE, entre le degré d'autonomie des collèges et les performances des élèves. Contrairement aux allégations des défenseurs de la gouvernance locale, il semble difficile d'affirmer que plus un système éducatif est décentralisé, plus ses performances sont élevées.

Tableau II. 2 : Relation entre le score moyen à l'écrit et les modèles de répartition des compétences en éducation

Modèle		
N = 39		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	- 132,13	
LogPIB	+ 148,60	***
Etat fédéral (réf ci-dessous)	+ 4,2	ns
Etat central intervenant aux côtés des établissements et des autorités locales (faible délégation de pouvoirs aux acteurs locaux) (réf ci-dessous)	+15,6	ns
Etat central intervenant aux côtés des établissements et des autorités locales (forte délégation de pouvoirs aux acteurs locaux) (réf ci-dessous)	+15,6	ns
Etat central à certification locale (réf ci-dessous)	-10,5	ns

ns : non significatif

Réf : Etat centralisé

L'analyse des grandes fonctions des systèmes éducatifs – la conception, la gestion et le contrôle - s'est révélée plus opérante. De nouveau, elle ne conforte pas totalement la thèse des théoriciens de la décentralisation.

En effet, en ce qui concerne la conception du système éducatif, c'est l'attribution de pouvoirs au binôme Etat-établissements scolaires qui est la plus associée à des scores moyens élevés (cf. modèle ci-dessous). Ce mode d'organisation est caractéristique des pays qui, historiquement centralisés, ont fait le choix récemment d'une forte délégation aux écoles : Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, Finlande, Suède... Ce modèle s'avère donc plus efficace que la conception centralisée (France, Autriche, Danemark...), ou que la définition du système éducatif par les autorités locales seules (les grands pays fédéraux). De même, les pays qui partagent la conception du système entre les pouvoirs locaux et les gouvernements centraux, comme l'Espagne, le Brésil ou la Russie, s'avèrent désavantagés.

Deux constats peuvent donc être tirés de ce modèle. Premièrement, en matière de conception, la présence d'un Etat central fort est associée à des performances supérieures. Deuxièmement, la délégation de certaines compétences est nécessaire et doit privilégier les établissements scolaires plutôt que les collectivités locales. Ces résultats rejoignent les études qui montrent que le rôle de l'Etat central doit rester primordial lorsque des politiques de décentralisation sont mises en œuvre (Ross, Sanders, Wright and Stringfield, 1998 ; Cox et Lemaitre, 1999 ; Walbert, 1999). Ils aboutissent également aux mêmes conclusions que les enquêtes qui ont montré que l'autonomie scolaire était préférable à la territorialisation de l'éducation (McEwan et Carnoy, 1998 ; Cox et Lemaitre, 1999 ; Walbert, 1999).

Tableau II. 3 : Modèle explicatif du score moyen à l'écrit en fonction des acteurs en charge de la conception du système éducatif⁵⁷

Modèle		
N = 39		
<u>Score moyen</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 187,24	
LogPIB	+156,36	***
Conception du système éducatif : intervention complémentaire de l'Etat central et des établissements (réf : ensemble des autres modalités (a))	+ 35,95	**
$R^2 = 73\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : significatif au seuil de 5%

a) Les autres modalités sont : 1) conception du système par l'Etat central, 2) conception du système par les autorités locales seules (Etats, régions, provinces...), 3) conception du système par à la fois l'Etat central et les autorités locales

⁵⁷ Dans cette analyse empirique des conséquences de la décentralisation, nous dérogeons aux conventions traditionnelles de présentation des modèles économétriques. Compte tenu des nombreuses variables qualitatives aux modalités multiples, nous ne présentons dans les tableaux que les modalités qui sont significativement associées aux variables dépendantes. Le lecteur en déduira que les modalités qui ne sont pas incluses dans les tableaux mais qui sont toujours mentionnées en légende ne sont pas significativement associées aux variables dépendantes.

Par contre, l'organisation de la fonction de gestion se révèle neutre par rapport aux résultats moyens des élèves. Les nouvelles responsabilités dans le fonctionnement des établissements confiées depuis deux décennies aux collectivités locales ainsi que les attributions de gestion déléguées aux écoles dans certains pays ne semblent donc pas permettre de faire progresser les performances moyennes des élèves.

De même, l'organisation du contrôle du système éducatif n'est pas associée aux scores moyens. Ce résultat entre en contradiction avec les analyses de Walberg (1999) et de Wössmann (2000) qui, tous deux, ont montré que l'existence d'examens externes nationaux était liée à un niveau de performances supérieures. Nous aurions abouti au même résultat si nous n'avions pas mené une analyse à niveau de richesse constante. En effet, si le PIB n'est pas intégré dans la régression, c'est bien le contrôle laissé aux établissements qui est associé aux performances les plus faibles ($R^2 = 10\%$).

Etudions, maintenant, finement chacune des compétences.

Est-ce que la décentralisation de la conception des programmes scolaires entretient des relations positives avec le score moyen ? On peut en effet supposer en suivant la théorie du Principal-Agent que plus les programmes sont décentralisés, plus ils permettent une meilleure adaptation aux profils des élèves qui se traduit au final par une progression du niveau général. De nouveau, cependant, notre analyse ne confirme que partiellement les bénéfices de la décentralisation. En effet, en matière de définition de programmes, le **modèle couplant l'intervention de l'Etat central avec un fort statut d'autonomie des écoles (Finlande, Suède, Nouvelle-Zélande...)** est associé à des scores plus élevés que ceux de l'Etat centralisé, du système fédéral ou des régimes dans lesquels l'Etat central ne délègue que faiblement aux établissements ($R^2 = 7,9\%$).

Après avoir étudié les acteurs en charge de la définition des contenus d'enseignement, nous avons également souhaité analyser les effets des différentes « philosophies » qui sous-tendent la création des programmes. Pour cela, nous avons donc mobilisé la variable décrite précédemment qui synthétise l'esprit dans lequel s'opère la conception des programmes scolaires. Nous rappelons qu'elle comprend les trois modalités suivantes :

- 1) « conception des programmes *unitaire* » : la définition des programmes est concentrée entre les mains d'un seul acteur, national ou infra-national dans le cas des Etats fédéraux (France, Grèce, Japon, Allemagne...);
- 2) « les programmes à objectifs » : le gouvernement central impose uniquement des objectifs globaux d'enseignement que les acteurs locaux (autorités politiques ou établissements) transcrivent sous forme de programmes détaillés (Royaume-Uni, Finlande, Suède...);
- 3) « les programmes à contenus locaux » : un socle minimum d'enseignements obligatoires est détaillé par le centre, le reste des contenus scolaires est laissé à l'appréciation des acteurs locaux - établissements scolaires et surtout autorités politiques locales - (Espagne, Russie, Argentine, Norvège...).

C'est le modèle des « programmes par objectifs » qui est associé aux performances moyennes les plus élevées (cf. tableau ci-dessous). **Il semble donc qu'en matière de création de programmes, l'Etat ait intérêt à faire intervenir les établissements scolaires, et ce plutôt en leur assignant des objectifs globaux (Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande...) qu'en leur laissant définir la partie facultative de l'emploi du temps des élèves (Espagne, Russie, Thaïlande, Argentine...).**

Tableau II. 4 : Modèle explicatif du score moyen à l'écrit en fonction des « philosophies » de conception des programmes scolaires

Modèle		
N = 39		
<u>Score moyen</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 150,53	
LogPIB	+148,36	***
Création des programmes dans le cadre d'un système par objectifs (réf : ensemble des autres modalités (a))	+ 26,03	**
$R^2 = 69\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

a) Les modalités de référence sont : 1) « modèle unitaire » : programmes définis par un acteur unique (national ou fédéral), 2) programmes à « contenus locaux » : contenus obligatoires détaillés par le centre et contenus facultatifs laissés à l'appréciation des acteurs locaux (établissements scolaires ou autorités politiques locales)

L'organisation de l'évaluation des élèves⁵⁸ et du choix des manuels s'avère neutre par rapport aux performances moyennes.

Nous aboutissons à des résultats identiques mais plus complets grâce à la variable synthétique sur les activités pédagogiques. Cet indicateur couvre à la fois les contenus enseignés, le choix des manuels et les mécanismes d'évaluation des élèves. Il distingue cinq grandes familles pédagogiques :

- 1) l'Etat centralisé : les programmes scolaires, l'évaluation des élèves et parfois l'encadrement du choix des manuels sont entre les mains du gouvernement central (Japon, Norvège, France...);
- 2) l'Etat fédéral, dans lequel les mêmes activités sont assurées par les collectivités locales (Australie, Suisse, Etats-Unis...);

⁵⁸ Notre variable tient compte à la fois des examens donnant lieu à un diplôme (principalement à la fin du premier cycle du secondaire) et de l'administration de tests standardisés d'évaluation des compétences, si des échantillons larges d'élèves ont été concernés. Cette variable n'entretient pas de relations avec les performances moyennes des élèves. Ce résultat s'opposant une nouvelle fois aux conclusions de Walberg (1999) et Wössmann (2000), nous avons créé une variable totalement identique à la leur : elle ne couvre que les examens externes nationaux et n'intègre donc plus les tests standardisés. De nouveau, cette variable sur les examens se révèle neutre par rapport aux performances moyennes des élèves, à niveau de développement économique comparable. Par contre, si la régression est construite sans mettre le PIB/habitant en contrôle, nous aboutissons aux mêmes résultats que Wössmann et Walberg : l'existence d'examens nationaux est associée à des scores moyens élevés ($R^2=13\%$).

- 3) le système alliant des règles nationales contraignantes avec une faible délégation de pouvoirs aux écoles : l'Etat central impose un cadre contraignant aux programmes, une certification nationale et souvent intervient dans le choix des manuels, les écoles disposent d'une marge de manoeuvre limitée sur l'emploi du temps des élèves (Danemark, Islande, Thaïlande...);
- 4) le modèle faisant cohabiter des règles nationales obligatoires avec une forte délégation aux écoles, dans le cadre d'un pilotage par objectifs de l'Etat central (Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande, Chili...);
- et 5) le système couplant des règles nationales obligatoires avec un fort pouvoir des autorités locales : aux côtés des matières obligatoires nationales, définition de contenus locaux laissés à l'appréciation des autorités politiques et des écoles. La certification est souvent assurée localement (Espagne, Russie, Argentine, République Tchèque...).

C'est le quatrième modèle pédagogique, qui s'appuie sur un pilotage du système éducatif par les objectifs, qui s'avère le plus efficace (Finlande, Hongrie, Nouvelle Zélande, Royaume Uni...). S'il laisse une place importante aux écoles dans la définition des programmes, l'Etat central s'avère de fait très interventionniste à travers l'établissement d'objectifs chiffrés, précis, l'organisation d'une certification nationale et, souvent, un l'encadrement du choix des manuels (cf. modèle ci-dessous).

Tableau II. 5 : Relation entre le score moyen à l'écrit et la répartition des compétences pour les activités pédagogiques

Modèle		
N = 39		
<u>Score moyen</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 171,11	
LogPIB	+153,41	***
Système par objectifs à certification nationale (réf : modèle centralisé (a))	+ 25,78	**
$R^2 = 68\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

a) Les autres modalités sont : 1) modèle pédagogiquement centralisé 2) modèle pédagogique à structure fédérale, 3) modèle couplant un cadre pédagogique national imposé par l'Etat central (programmes, certification, souvent intervention dans le choix des manuels) et une faible autonomie pédagogique des établissements scolaires ; 4) modèle couplant un cadre pédagogique national imposé par l'Etat central et une forte autonomie pédagogique des écoles, 5) modèle couplant un cadre pédagogique national imposé par l'Etat central et une forte autonomie pédagogique des autorités locales (définition de contenus locaux laissés à l'appréciation des autorités politiques, aux côtés des matières obligatoires nationales, souvent certification locale)

Au total, l'ensemble des modèles précédents convergent vers une définition identique d'une répartition des pouvoirs efficace dans le domaine pédagogique. Les scores moyens les plus élevés sont associés à un Etat central, concepteur et régulateur, gardant un rôle important : il définit les objectifs pédagogiques, dispose d'un droit de regard sur les matériaux pédagogiques et évalue la qualité des enseignements par des mécanismes de

certifications nationaux. Il octroie cependant un fort statut d'autonomie aux établissements qui doivent, à partir des standards définis nationalement, développer sur l'ensemble des disciplines - obligatoires et facultatives - leurs propres programmes scolaires.

Qu'en est-il de la gestion des enseignants ? C'est un des domaines sur lesquels les défenseurs de la décentralisation ont le plus mis l'accent : en effet, ils reprochent principalement aux lourdes bureaucraties nationales de ne pouvoir, du fait de leur éloignement, contrôler leurs agents qui, forts de cette liberté, développent des stratégies d'intérêts personnels. On peut donc supposer que la décentralisation de la gestion du personnel et, plus particulièrement, du recrutement peuvent avoir des effets positifs importants sur le niveau général des élèves. Sur ce point, notre analyse infirme la théorie du Principal-Agent. En effet, aucune des caractéristiques institutionnelles que nous avons choisies de documenter, à savoir le recrutement, la détermination des conditions de service ou les salaires n'influent sur les performances moyennes des élèves, dans le cadre de ces premiers modèles simples.

Pour autant, nous verrons par la suite que la gestion du personnel intervient dans un modèle plus global aux côtés des programmes et du financement du système.

Le choix des acteurs décisionnaires en matière de financement du système a, lui, un impact direct sur les résultats des élèves.

L'intervention conjointe des deux acteurs - l'Etat central et les autorités locales - dans le financement s'avère très positive ($R^2 = 72\%$).

Tableau II. 6 : Modèle explicatif du score moyen en écrit en fonction des acteurs en charge du financement du système éducatif

Modèle		
N = 39		
<u>Score moyen</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 196,20	
LogPIB	+158,35	***
Financement mixte Etat central- autorités locales (réf : financement centralisé)	+ 31,49	**
$R^2 = 72\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

Les autres modalités sont : 1) financement totalement centralisé, 2) financement exclusivement par les autorités locales

Ce financement mixte se révèle plus efficace que le financement par un acteur exclusif, qu'il soit central ou local. Ces partenariats financiers se retrouvent, tout d'abord, dans les Etats de tradition centralisatrice. Les gouvernements centraux font alors participer largement les collectivités locales en les autorisant à lever des fonds propres pour financer les écoles dont

elles ont la responsabilité. Ils abondent aussi le système local à travers des subventions non dédiées, comme en France, en Finlande, au Japon ou en Corée.

Second cas de financement mixte, dans les Etats fédéraux cette fois-ci : l'Etat central intervient pour imposer des règles financières nationales, des mécanismes de péréquation et le financement de programmes spéciaux (revalorisation des salaires enseignants, programmes pédagogiques dédiés...), comme au Brésil.

Les Etats qui ont gardé des structures de financement traditionnelles, soit centralisées, comme la Grèce, l'Italie ou le Mexique, soit fédérales, comme l'Allemagne ou la Suisse se révèlent désavantagés.

Si le choix des acteurs en charge du financement s'avère crucial, l'allocation du budget ne semble pas entretenir de relations avec les performances moyennes des élèves.

Nous voyons donc, à travers ces premiers modèles simples, se dessiner un système éducatif efficace qui reposerait, au moins dans les domaines pédagogiques et financier, sur un partenariat entre, d'un côté, l'Etat central concepteur, régulateur et intervenant dans le financement du système et, de l'autre, les établissements scolaires et les autorités locales. Ces décisionnaires locaux auraient un rôle spécifique à jouer, les uns dans la conception du cadre pédagogique, les autres dans le financement des écoles.

Cependant, ces analyses simples présentent des limites : certaines variables, du fait d'une forte corrélation entre elles, peuvent être porteuses d' « informations cachées ». Par exemple, une variable peut sembler nous renseigner sur le rôle des établissements dans le recrutement des enseignants et intégrer, de fait, des considérations plus larges que la gestion du personnel. En effet, le fait pour un pays de donner à ses écoles le statut d'employeur des enseignants s'accompagne le plus souvent de mesures plus globales de décentralisation en leur faveur : les établissements sont également les principaux décisionnaires en pédagogie et en gestion. Les décentralisations obéissent à des logiques globales, chaque compétence n'est pas transférée individuellement. Cette situation complexe crée donc de fortes corrélations entre les différentes attributions.

Après l'analyse individuelle de chacune des variables, il nous est donc apparu important, dans un second temps, de construire des modèles de régression plus globaux permettant d'expliquer les performances des élèves par un jeu complet de variables institutionnelles. L'objectif est de dégager l'effet réel de chacune des compétences.

Nous avons abouti au modèle présenté ci-dessous. Il se trouve en concordance avec nos résultats antérieurs. Les différentes variables ne présentent pas un degré de corrélation pouvant entraîner un biais dans l'analyse. **Avec un R² élevé de 78% - du fait, entre autres, de la relation forte entre le PIB et le score moyen⁵⁹ -, ce modèle, qui intègre de façon concomitante les activités pédagogiques, les ressources humaines et la gestion financière des systèmes éducatifs, montre que les choix faits en matière d'attribution des pouvoirs**

⁵⁹ Le R² du modèle qui lie le PIB/habitant et le score moyen s'établit à 65%

ont des conséquences non négligeables sur les performances des élèves. La répartition des pouvoirs peut, en effet, expliquer jusqu'à 13%⁶⁰ de la variance du score moyen, soit près d'un tiers de la variance non expliquée par les disparités dans les richesses nationales. Ces choix institutionnels sont loin d'être négligeables.

Tableau II. 7 : Relation entre le score moyen à l'écrit et la répartition des pouvoirs en matière de conception des programmes, gestion du personnel, budget et financement des systèmes éducatifs

Modèle		
N = 39		
<u>Score moyen</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 204,85	
LogPIB	+152,94	***
Création des programmes dans le cadre d'un système par objectifs (réf : ensemble des autres modalités (a))	+ 35,14	**
Gestion centralisée du personnel enseignant (réf : ensemble des autres modalités (b))	+ 32,72	**
Financement mixte Etat central-autorités locales (réf : l'ensemble des autres modalités (c))	+44,10	**
Allocation des budgets par les autorités locales (réf : l'ensemble des autres modalités (d))	+ 29,16	**
$R^2 = 78\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

- a) Programmes. Les modalités de référence sont : 1) programmes définis par un acteur unique (national ou fédéral), 2) programmes à « contenus locaux » facultatifs (contenus obligatoires détaillés par le centre et contenus locaux laissés à l'appréciation des acteurs locaux (établissements scolaires ou autorités politiques locales))
- b) Gestion du personnel enseignants. Les modalités de référence sont : 1) gestion du personnel enseignant par les autorités locales seules, 2) gestion du personnel enseignant par les autorités locales encadrées par un cadre national contraignant, 3) pouvoirs prépondérants laissés aux établissements pour la gestion du personnel (principalement dans le recrutement), dans le cadre toujours existant d'un contrôle du gouvernement central ou des autorités locales
- c) Financement. Les autres modalités sont : 1) financement totalement centralisé, 2) financement exclusivement par les autorités locales

⁶⁰ Le R² global du modèle atteint 78% tandis que le R² de la régression entre le score moyen et le PIB s'élève à 65%.

- d) Budget. Les autres modalités sont : 1) définition et allocation des budgets centralisées, 2) rôle prépondérant des établissements dans la définition et l'allocation des budgets, 3) définition et allocation des budgets conjointement par l'Etat central et les pouvoirs locaux

Pour être efficace, en terme de performance moyenne, comment les systèmes éducatifs doivent-ils organiser leurs différentes compétences ?

Ce modèle est en adéquation avec nos résultats antérieurs.

De nouveau, les scores moyens élevés sont associés aux programmes scolaires à objectifs (Finlande, Nouvelle Zélande, Royaume-Uni...).

Le modèle montre également que la gestion centralisée du personnel entretient des relations positives avec les performances globales (Japon, Corée, France...). En restant responsable des ressources humaines du système, dont on sait l'importance en terme d'efficacité, l'Etat est le garant du contrôle du niveau de qualité de la profession enseignante. Si certains Etats, comme nous l'avons vu précédemment avaient fait le choix, dans les années 80, de la décentralisation de la gestion du personnel, nombre d'entre eux sont revenus à des systèmes en partie nationaux, comme la Nouvelle Zélande ou le Chili... De même, dans les Etats fédéraux, le Brésil par exemple, les programmes ambitieux d'amélioration de la qualité de l'enseignement ont incorporé un volet de revalorisation de la profession enseignante qui passait le plus souvent par l'acquisition d'un statut national (en ce qui concerne la formation initiale, les salaires et les conditions de service).

L'association positive entre le financement mixte et le niveau moyen des élèves est aussi confirmée par le modèle global (Finlande, Nouvelle Zélande, Corée, Japon...). Si l'Etat intervient dans le financement, il semble cependant qu'il doive laisser au local les rôles en ce qui concerne la définition et l'allocation des budgets, comme c'est le cas au Japon, au Royaume-Uni, en Islande ou encore dans les Etats fédéraux (Etats-Unis, Canada, Australie...). Plus d'efficacité en la matière passe donc par une gestion locale. En effet, les systèmes qui voient cohabiter deux gestionnaires - central et local - sont associés à des performances moindres (Autriche, République Tchèque, Grèce...).

Au total, l'analyse des relations entre la répartition des compétences et les performances moyennes des élèves montre que l'opposition manichéenne qui est faite entre l'Etat centralisé et le système décentralisé n'est pas opérationnelle. Notre modèle global montre que chaque acteur a un rôle particulier à jouer pour rendre le système scolaire plus efficace.

En effet, des performances moyennes élevées sont, d'abord, associées à un Etat central qui encadre la conception du système et intervient en particulier pour définir des objectifs pédagogiques précis et les règles de certification des élèves. Son rôle est également primordial en matière de financement. Outre les fonds nécessaires au bon fonctionnement des écoles, c'est également lui qui assure par des mécanismes de péréquation une égalité financière entre les régions. Enfin, afin de garantir un haut

niveau de qualité de la profession enseignante, c'est aussi lui qui définit les règles de recrutement, les salaires, les conditions de travail et gère les ressources humaines.

Des performances globales élevées sont également associées à un modèle donnant aux autorités locales un rôle opérationnel dans la gestion financière des établissements scolaires qui leur sont confiés. Enfin, dans ce schéma organisationnel, les établissements jouent un rôle primordial, en particulier dans la définition des contenus à enseigner, il semblerait que l'intérêt de leur intervention dans la gestion des ressources humaines ou financières soit plus limité. Sur ce dernier point, nous rejoignons donc les conclusions des études qui ont montré que l'autonomie scolaire dans le domaine pédagogique était plus efficace que celle octroyée dans les domaines financiers et administratifs (Leithwood et Menzies, 1998 ; Bryk, Thum, Easton, et Luppescu, 1998 ; Ross, Sanders, Wright and Stringfield, 1998 ; Thrupp, Harold, Mansell et Hawksworth, 2000).

Le tableau ci-dessous présente, pour une sélection de pays - parmi les plus et les moins performants de l'enquête PISA -, la répartition des pouvoirs pour les compétences mises en avant dans notre modèle : conception des programmes, gestion des ressources humaines, financement et budget. Il permet, certes, de visualiser le caractère théorique de notre modèle : **aucun pays, même parmi les plus performants de notre échantillon, n'est totalement en adéquation avec notre schéma d'organisation. On peut cependant voir que des pays performants comme la Finlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume Uni s'en rapprochent très fortement, la Corée et le Japon dans une moindre mesure.**

A l'inverse, l'Allemagne, la Suisse, le Pérou ou l'Albanie, parmi les lanternes rouges de l'enquête PISA⁶¹, incorporent dans leur système éducatif peu des caractéristiques institutionnelles efficaces.

Notre modèle se révèle hybride : il fait cohabiter d'un côté des compétences qui doivent être décentralisées (budget), et de l'autre des attributions qui doivent être gérées par le gouvernement central (ressources humaines) ou conjointement par plusieurs niveaux de pouvoirs (finances et programmes). Cette nature hybride le met en porte à faux avec les grandes idéologies – unificatrices ou décentralisatrices - qui ont présidé à la création ou aux mutations actuelles des systèmes éducatifs. Enfin, on remarquera que cette configuration abstraite ne correspond à aucun des grands systèmes d'organisation que nous avons décrits précédemment. Ceci explique certainement qu'aucune des modalités de notre typologie n'ait été associée au score moyen.

⁶¹ Pour ce classement, nous avons tenu du niveau de richesse des pays et calculé des scores corrigés de l'influence du PIB/habitant.

Tableau II. 8 : Répartition des pouvoirs pour les compétences mises en avant dans le modèle global, dans une sélection de pays de l'enquête PISA

Pays	Finlande	Nouvelle-Zélande	Corée	UK	Japon	Allemagne	Suisse	Albanie	Pérou
Score moyen écrit corrigé de l'influence du PIB (a)	44	38	47	23	16	-19	-19	-29	-71
Système pédagogique à objectifs	***	***	0	***	0	0	0	0	**
Gestion enseignante centralisée	**	**	***	**	**	0	0	***	**
Financement mixte Etat-collectivités locales	***	***	***	**	***	0	0	0	0
Allocation budget en local	**	**	**	**	**	***	***	0	0

*** : répartition des pouvoirs en adéquation avec le modèle global, pour la compétence désignée

** : répartition des pouvoirs proche du modèle global, pour la compétence désignée

0 : répartition des pouvoirs en contradiction avec le modèle global, pour la compétence désignée

(a) : Les pays qui ont un score positif présentent des performances supérieures à celles qu'ils devraient obtenir compte tenu de leur PIB/habitant. Au contraire, les pays présentant un score négatif sous-performent par rapport à leur niveau de développement. Les pays les plus performants sélectionnés dans ce tableau appartiennent tous au premier quartile de l'indicateur « score corrigé de l'influence du PIB/habitant », à l'opposé, les pays sous-performants appartiennent tous au dernier quartile. L'Albanie et le Pérou ne sont donc pas seulement parmi les pays sous-performants à cause de la faiblesse de leur développement, mais aussi, entre autres, à cause de leurs organisations des pouvoirs.

B. Répartition des pouvoirs et élèves en difficulté

Pour les défenseurs de la gouvernance locale, les réformes de décentralisation doivent permettre d'apporter aux usagers – les élèves en l'occurrence – un service plus adapté à leurs besoins. On peut donc imaginer que les élèves en difficulté puissent tirer profit d'organisations scolaires plus décentralisées dans lesquelles leurs profils spécifiques peuvent être davantage pris en compte. Cette amélioration de l'efficacité scolaire pour les élèves les moins avancés peut passer par des programmes scolaires mieux adaptés à leurs besoins, par des innovations pédagogiques locales qui leur sont destinées et, plus globalement, par une gestion pédagogique, administrative et financière plus flexible permettant d'adapter les organisations scolaires à leurs profils spécifiques. La théorie du Principal-Agent va dans ce sens : plus le système est décentralisé, plus il permet de tenir compte des intérêts particuliers de chaque catégorie d'usagers.

A l'opposé, les détracteurs des réformes décentralisatrices soulignent que la montée des particularismes scolaires locaux – c'est-à-dire des programmes d'enseignement variables suivant les régions, suivant les écoles et, donc, suivant les publics scolaires ; des budgets différents suivant les établissements ; des recrutements de qualité variable...- peuvent, en tout premier lieu, nuire aux élèves en difficulté. La recherche a, en effet, montré que leur situation – plus que celle de leurs pairs - est particulièrement associée aux contextes scolaires dans lesquels ils évoluent.

Est-ce que l'un de ces points de vue est confirmé par l'analyse des données de PISA ?

Pour étudier l'ampleur des élèves en difficulté dans chaque pays, nous avons mobilisé l'indicateur portant sur le pourcentage d'élèves qui ne dépassent pas le niveau 1 de PISA⁶².

Comme, dans l'échantillon des pays PISA, le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 entretient une relation très forte avec le niveau de développement⁶³, nous avons intégré le PIB/habitant, comme variable de contrôle, dans toutes nos régressions.

Paradoxalement, l'analyse des données de PISA confirme les deux thèses précédentes et montre qu'une synthèse est possible entre ces deux points de vue originellement opposés.

En effet, les différents modèles convergent pour montrer, tout d'abord, que la lutte contre l'échec scolaire passe par davantage d'autonomie locale, octroyée surtout aux établissements scolaires et, dans une moindre mesure, aux collectivités locales. Pour autant, l'intervention importante des acteurs locaux doit se faire dans un cadre national strictement défini par un Etat central fort.

⁶² Nous rappelons que, dans l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, les performances des élèves sont classées sur une échelle de 5 niveaux. D'après PISA, les élèves de compétences de niveau 1 et en deçà peuvent être techniquement capables de lire. Pour autant, ils ne réussissent que les tâches les plus simples de l'épreuve : localiser un fragment unique d'information, identifier le thème principal d'un texte ou établir des relations simples avec des connaissances de la vie courante.

⁶³ Le R² du modèle qui lie le PIB/habitant (sous sa forme inverse) et le pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 s'établit à 71%.

Ainsi, comme le montre le modèle ci-dessous, c'est la conception du système partagée entre l'Etat central et les établissements qui est la plus associée à des pourcentages d'élèves de niveau 1 faibles.

Tableau II. 9 : Relation entre l'importance des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et le mode d'organisation de la conception des systèmes éducatifs

Modèle		
N = 39		
% élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+9,57	
Inverse PIB	+225588	***
Conception système éducatif partagé entre Etat central et établissements scolaires (réf : ens. des autres références (a))	-9,8	***
$R^2 = 77\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

a) Les autres modalités sont : 1) conception centralisée, 2) conception par Etats, régions, provinces ou toute administration intermédiaire et locale, 3) complémentarité 1 et 2 ; 4) complémentarité de l'Etat central et des établissements dans la conception

De même, le mode d'organisation opérationnelle le plus associé à des difficultés scolaires réduites combine l'intervention, de nouveau, des établissements mais, cette fois-ci, aux côtés des collectivités locales (modèle ci-dessous).

Cependant, lorsque l'on intègre dans un modèle global, les différentes modalités de conception, de gestion et de contrôle des systèmes éducatifs, seule la conception mixte Etat central/établissements ressort. Le fonctionnement de la gestion apparaît, donc, comme secondaire par rapport à l'organisation de la conception. L'intervention des collectivités locales semble moins importante que celle du couple Etat-établissements scolaires. Ce résultat rejoint, de nouveau, les conclusions des études qui montrent que l'autonomie scolaire doit être préférée à la territorialisation de l'éducation (Leithwood et Menzies, 1998 ; Bryk, Thum, Easton, et Luppescu, 1998 ; Ross, Sanders, Wright and Stringfield, 1998 ; Thrupp, Harold, Mansell et Hawksworth, 2000).

Tableau II. 10 : Relation entre l'importance des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et le mode d'organisation de la gestion des systèmes éducatifs

Modèle		
N = 39		
% élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+8,48	
Inverse PIB	+226388	***
Gestion de l'opérationnel par autorités locales et établissements scolaires (réf : ens. des autres références (a))	-8,1	*
R² = 74%		

*** : significatif au seuil de 1%

* : inférieur à 10%

a) Les autres modalités sont : 1) opérationnel centralisé, 2) opérationnel par Etats, régions, provinces ou toute administration intermédiaire et locale, 3) opérationnel majoritairement par établissements scolaires, 4) complémentarité 1 et 2.

Le rôle prépondérant des établissements scolaires se trouve également confirmé par le modèle ci-dessous : plus les écoles interviennent de façon prépondérante dans les recrutements des enseignants, plus l'ampleur des élèves en difficulté régresse. La théorie du Principal-Agent, qui met tout particulièrement l'accent sur la gestion du personnel, se trouve donc confirmée pour les élèves à risques. Même si le recrutement local ne paraît pas capable de tirer vers le haut l'ensemble des élèves - nous avons vu en effet précédemment que cette variable n'entretenait aucune relation avec les performances moyennes -, cette forme de gestion des ressources humaines semble avoir un effet positif sur les élèves les plus en difficulté, peut-être parce qu'elle permet une meilleure adéquation entre le profil des enseignants et leurs publics scolaires, peut-être également parce que les enseignants recrutés localement se sentent davantage en charge des destinées des élèves de « leur » établissement.

Tableau II. 11 : Relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et le mode d'organisation du recrutement des enseignants

Modèle		
N = 39		
<u>% élèves de niveaux 0 et 1</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+10,42	
Inverse PIB	+218904	***
Recrutement par l'établissement (réf : recrutement centralisé)	-7,2	**
$R^2 = 76\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

Les modalités de la variable sur le recrutement sont : 1) le principal décideur pour le recrutement des enseignants est le gouvernement central (en direct ou par une administration déconcentrée), 2) le principal décideur pour le recrutement des enseignants est une autorité locale indépendante politiquement (Etats, régions, provinces ou toute autorité intermédiaire et locale), 3) principal décideur pour le recrutement des enseignants est l'établissement scolaire, ses décisions pouvant être encadrées par des régulations et un contrôle a posteriori nationaux ou locaux

Enfin, l'intervention du local dans le financement semble également positive. En effet, c'est, de nouveau, le financement mixte assumé par l'Etat central et les collectivités locales qui est le plus associé à des populations d'élèves faibles réduites ($R^2 = 80\%$). L'importance du financement mixte est confirmée aux côtés du recrutement par l'établissement dans un modèle général (cf. modèle suivant). L'organisation de la répartition des pouvoirs en matière budgétaire se révèle également importante. C'est la centralisation de la définition et de l'allocation des budgets qui est associée à des populations d'élèves faibles plus réduites ($R^2=74\%$).

Tableau II. 12 : Relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et le mode d'organisation du financement du système éducatif et celui du recrutement des enseignants

Modèle		
N = 39		
% élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+9,96	
Inverse PIB	+227587	***
Financement mixte Etat central- autorités locales (réf : financement centralisé)	-8,8	**
Recrutement par l'établissement (réf : recrutement centralisé)	-6,1	*
$R^2 = 84\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

* : inférieur à 10%

Les modalités de l'organisation du financement sont : 1) financement totalement centralisé, 2) financement exclusivement par les autorités locales, 3) financement mixte collectivités locales et Etat central

Les modalités de l'organisation du recrutement sont : 1) le principal décideur pour le recrutement des enseignants est le gouvernement central (en direct ou par une administration déconcentrée), 2) le principal décideur pour le recrutement des enseignants est une autorité locale indépendante politiquement (Etats, régions, provinces ou toute autorité intermédiaire et locale), 3) principal décideur pour le recrutement des enseignants est l'établissement scolaire, ses décisions pouvant être encadrées par des régulations et un contrôle a posteriori nationaux ou locaux.

Au total, ces résultats montrent que l'autonomie scolaire peut être un cadre bénéfique pour la lutte contre l'échec scolaire. Pour autant, l'encadrement pédagogique et financier de l'Etat central reste primordial pour atteindre cet objectif. Cette conclusion rejoint les études qui montrent que le rôle de l'Etat central doit rester prépondérant (Bryk, Thum, Easton, et Luppescu (1998), Ross, Sanders, Wright and Stringfield, (1998), Duru-Bellat et Meuret (2001)).

Paradoxalement, ce sont surtout les autonomies dans la gestion du personnel et dans l'organisation quotidienne qui entretiennent les relations les plus fortes avec le pourcentage d'élèves en difficulté, alors que l'on aurait pu supposer que la répartition des pouvoirs dans le domaine pédagogique puisse avoir une forte influence sur cette variable. De fait, ni l'organisation de la conception des programmes, ni celle de la certification, ni les procédures de choix des manuels n'entretiennent de relations avec l'importance des difficultés scolaires. Malgré les craintes exprimées par les détracteurs de l'autonomie scolaire, il semblerait donc, qu'en matière de programmes scolaires, l'organisation de leur conception soit davantage associée au niveau moyen des élèves qu'au pourcentage de ceux qui rencontrent des difficultés. L'adaptation des programmes aux besoins locaux ne se traduirait donc par un enseignement au rabais pour les élèves les moins avancés.

L'organisation d'évaluations nationales⁶⁴ ne conduit pas non plus à une limitation des difficultés scolaires alors que l'on aurait pu imaginer les voir jouer un rôle stimulant à la fois pour les élèves et pour les enseignants. L'absence d'association entre le pourcentage des élèves faibles et le mode d'organisation du contrôle des systèmes éducatifs va dans le même sens. A PIB par habitant comparable, un encadrement national des enseignants et des élèves ne se traduit pas par de meilleurs résultats qu'un contrôle strictement local.

Par contre, comme nous venons de le voir, lorsque l'établissement intervient fortement dans les décisions de fonctionnement et dans le recrutement des enseignants - c'est-à-dire dans leur choix et dans leur contrôle -, le pourcentage des élèves en difficulté s'en trouve réduit. Tout se passe comme si des contrôles nationaux externes uniquement pratiqués à certains points du système éducatif se révélaient moins efficaces qu'un contrôle au quotidien effectué au sein et par l'établissement, lui-même guidé par des principes nationaux. Ce résultat rejoint certaines études qui ont montré l'inefficacité des systèmes d' « accountability »⁶⁵ lorsqu'ils ne donnent pas un rôle et donc une responsabilité locale importante aux établissements (Newmann et al, 1997, cité dans, Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2000). Il semblerait donc qu'un contrôle externe soit nécessaire mais pas suffisant. L'évaluation externe ne permet pas à elle seule de réduire le nombre d'élèves en difficulté, si elle ne se combine pas avec une responsabilisation des établissements scolaires auxquels il est donné de réels moyens d'agir.

Toutes les variables relatives au budget ne sont pas apparues corrélées au pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1. Nous retombons ici sur le résultat classique de l'inefficacité des autonomies administratives et financières.

Enfin, de la même façon que pour le score moyen, ni la typologie globale des modèles de répartition des pouvoirs ni les variables portant sur le degré de décentralisation n'entretiennent de relations avec l'ampleur des difficultés scolaires. Les conclusions formulées dans la partie précédente sont confirmées de nouveau ici.

Au total, il apparaît que, comme pour les performances moyennes, l'organisation des pouvoirs entretient des relations non négligeables avec l'importance des élèves en difficulté. Dans notre modèle le plus complet⁶⁶, près de la moitié du pouvoir explicatif non attribuable au niveau de développement économique s'explique statistiquement par l'organisation des structures de décision.

Plus le système marie un Etat central imposant des règles d'encadrement précises avec une autonomie large des établissements, plus le pourcentage des élèves en difficulté

⁶⁴ Notre indicateur recense à la fois les examens donnant lieu à un titre ou diplôme (principalement à la fin du premier cycle du secondaire) et les évaluations réalisées à partir de tests standardisés sur un échantillon important d'élèves.

⁶⁵ Schématiquement, l'« accountability » est le fait pour un établissement scolaire de devoir rendre des comptes sur ses résultats à sa tutelle.

⁶⁶ Le R² du modèle liant le PIB/habitant et le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 atteint 71%. Un peu moins de 30% de la variance de cet indicateur reste donc à expliquer. Notre modèle le plus complet, qui intègre à la fois les modalités sur le recrutement et le financement, présente lui un R² de 84%. Il ajoute donc 13% de pouvoir explicatif à la régression qui lie exclusivement le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 avec le PIB/habitant.

décroit. Contrairement aux conclusions de l'analyse sur le score moyen, c'est principalement une autonomie dans le domaine des ressources humaines enseignantes et dans la gestion au sens large (budget exclu) qui permet à l'établissement de définir une politique de lutte contre l'échec scolaire efficace. Par exemple, outre le recrutement, l'implication des établissements dans des décisions de gestion des activités pédagogiques comme l'organisation des classes ou l'évaluation continue des élèves pourrait être positive⁶⁷. Par contre, l'intervention des écoles dans la conception des programmes ou dans l'organisation des certifications se révèle neutre.

Pour être efficace, cette marge de manœuvre doit être encadrée par des directives de l'Etat central. Un contrôle externe national isolé et assuré ponctuellement semble moins efficace qu'un partenariat entre un Etat dirigiste et des établissements aux responsabilités et aux compétences larges. Cela ne signifie pas que les évaluations nationales externes soient inefficaces, ces résultats montrent qu'elles ne sont pas suffisantes en matière de lutte contre l'échec scolaire.

Si la répartition des pouvoirs entretient des relations avec l'ampleur des élèves en difficulté, est-elle également associée à la production des élites scolaires ?

⁶⁷ Dans un modèle décrit précédemment, nous avons vu que l'intervention des établissements dans la gestion quotidienne, aux côtés des collectivités locales, est associée à des pourcentages d'élèves en difficulté faibles. Cet indicateur comprend l'implication des écoles dans les activités pédagogiques (évaluation continue des élèves (certification exclue), organisation des classes, organisation des programmes scolaires (filiales...)). Par contre, nous n'avons pas créé de variables permettant de tester de façon isolée ces notions. La gestion des options et des volumes horaires a, elle, été intégrée dans la variable sur la conception des programmes scolaires.

C. Répartition des pouvoirs et élite scolaire

Il peut sembler que, cette fois-ci, les points de vue des détracteurs et des défenseurs de la décentralisation puissent converger sur le sujet de l'élite scolaire. En effet, dans les deux cas, la décentralisation devrait conduire théoriquement à un renforcement de l'élite scolaire. En effet, pour les premiers un service mieux adapté à chaque élève doit permettre de détecter et d'amplifier les talents des meilleurs. Les détracteurs de la gouvernance locale soulignent, eux, que la montée des particularismes locaux peut se traduire par une amélioration des conditions d'apprentissage réservées aux meilleurs élèves qui sont également le plus souvent les enfants des lobbys sociaux locaux les plus puissants.

Pour pratiquer notre analyse sur les élites scolaires, nous avons utilisé l'indicateur qui porte sur le pourcentage d'élèves qui atteignent le niveau 5 de PISA. C'est l'échelon de compétences le plus haut défini par le programme d'évaluation de l'OCDE⁶⁸.

Nos modèles intègrent le PIB/ habitant comme variable de contrôle du fait des fortes relations qui existent entre le niveau de richesse et le développement des élites scolaires.

Tous nos modèles convergent vers une conclusion identique : les régimes décentralisés sont les structures les plus favorables au développement d'une élite scolaire.

Ainsi, lorsque nous utilisons la typologie des modèles de répartition des pouvoirs, tous les systèmes qui comportent une part de décentralisation sont associés à des pourcentages d'élèves de niveaux 5 supérieurs (cf. modèle suivant). Cette relation est forte : près d'un quart du pouvoir explicatif du modèle est attribuable à la répartition des compétences⁶⁹. Le modèle dans lequel les délégations de pouvoirs se font au profit des établissements (les pays « décentralisateurs-volontaristes) s'avère plus efficace que le schéma dans lequel les responsabilités en éducation sont assumées, en partie ou en totalité, par les autorités politiques locales (« Etat fédéral » et modèle de la « collaboration »).

⁶⁸ Nous rappelons que l'OCDE (2001, p.46) décrit ainsi ce niveau : « les élèves ayant atteint le niveau de compétences 5 sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexes (...) : traiter des informations difficiles à trouver dans des textes qui ne sont pas familiers, comprendre de manière approfondie des textes de ce type et en dégager les informations pertinentes pour la tâche à accomplir, procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécialisées et recourir à des notions qui peuvent être inattendues ».

⁶⁹ Le R² de la régression qui lie le PIB/habitant au pourcentage d'élèves de niveau 5 est de 37%. Il progresse à 48% quand on introduit en sus les indicatrices sur les modèles de répartition des pouvoirs (les indicatrices sont les différentes modalités que peut prendre une variable qualitative).

Tableau II. 13: Relation entre l'importance des élèves de niveau 5 de PISA et les principaux modèles d'organisation des compétences en éducation

Modèle		
N = 39		
<u>% élèves de niveau 5</u>	Coefficient	Significativité
Constante	-1,6	
PIB	+0,0035	***
« Etat fédéral » (réf. « système centralisé »)	+3,4	*
« Collaboration » (réf. « système centralisé »)	+3,4	*
« Décentralisateurs-volontaristes » (réf. « système centralisé »)	+4,5	**
« Centralisé à certification locale » (réf. « système centralisé »)	+0,99	n.s.
$R^2 = 48\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

* : inférieur à 10%

n.s. : non significatif

L'importance des mesures de décentralisation pour la production des élites scolaires est confirmée par l'analyse menée avec l'indicateur sur le degré de décentralisation. Contrairement aux analyses précédentes dans lesquelles cette variable s'avérait neutre, cette fois-ci, elle est corrélée positivement avec le pourcentage d'élèves de niveau 5. **Plus les systèmes éducatifs sont décentralisés, quelle que soit la forme que cette gouvernance locale emprunte, plus le nombre des élèves de bon niveau est important.**

L'analyse de chacune des compétences converge vers le même résultat.

Ainsi, la décentralisation des activités pédagogiques apparaît comme favorable à la production d'une élite scolaire. En effet, à niveau économique comparable, la conception centralisée des programmes scolaires est associée aux pourcentages d'élèves de niveau 5 les plus faibles ($R^2 = 46\%$). Pour autant, incorporer une dose de décentralisation dans la création des programmes scolaires ne conduit pas toujours à des résultats favorables. La définition des enseignements par les autorités locales seules (Etats-Unis, Australie, Canada...) ou par le couple Etat central-établissements scolaires (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni...) se révèle positive. Par contre, le binôme Etat-autorités locales (Espagne, Russie...) produit des effets négatifs ($R^2 = 47\%$).

L'analyse de la variable sur la « philosophie » des programmes scolaires⁷⁰ aboutit aux mêmes résultats, amplifiés. Ainsi, les programmes scolaires à objectifs (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni...) sont associés à des pourcentages d'élèves de niveau 5 élevés ($R^2 = 52\%$). A l'opposé donc, les programmes scolaires de conception unitaire (France, Grèce, Italie...) se révèlent un cadre moins favorable à la production d'une élite. De même, déléguer aux autorités locales le soin de compléter par des contenus facultatifs locaux un noyau dur obligatoire défini par le gouvernement national semble peu propice au développement d'une élite (Espagne, Russie..).

Ces résultats sont confirmés par la variable synthétique qui présente une vision globale des activités pédagogiques : elle nous renseigne à la fois sur les acteurs en charge de la définition des programmes, du choix des manuels et de l'organisation de la certification⁷¹. Ainsi, le modèle fédéral qui confie aux autorités locales le soin de définir les contenus à enseigner, d'organiser les certifications et souvent d'encadrer le choix des manuels, se révèle positivement associé à la production d'élites scolaires ($R^2 = 49\%$). De même, les pays qui mettent en œuvre la méthode des programmes par objectifs⁷², couplée le plus souvent à une liberté de choix des manuels et à une certification nationale présentent des populations d'élèves de niveau 5 nombreuses.

Ces résultats expliquent que ni l'organisation de l'évaluation des élèves - qui est tout aussi efficace si elle est nationale ou locale⁷³ -, ni le choix des manuels ne se révèlent associés au pourcentage des élèves très performants.

Au-delà des activités pédagogiques, la décentralisation de la gestion du personnel enseignant est également favorable à la production des élites scolaires.

⁷⁰ Nous rappelons que cette variable comprend les trois modalités suivantes : 1) « conception des programmes unitaire », par un acteur national ou fédéral, 2) « programmes à objectifs » : le gouvernement central ne présente que des objectifs globaux d'enseignement que les acteurs locaux (autorités politiques ou établissements) transcrivent sous forme de programmes détaillés, 3) « programmes à contenus locaux facultatifs » : les contenus obligatoires sont détaillés par le centre, les contenus locaux étant laissés à l'appréciation des acteurs locaux (établissements scolaires ou autorités politiques locales).

⁷¹ Les différentes modalités de cette variable sont les suivantes : 1) conception des programmes, encadrement des manuels et certification centralisés, 2) modèle fédéral : conception des programmes et certification confiées aux autorités locales, possibilité d'intervention des collectivités locales dans le choix des manuels réalisés par les établissements 3) Etat central imposant un cadre des programmes contraignants, une certification nationale, un contrôle du choix des manuels, les établissements bénéficient d'une marge de manœuvre dans la conception des programmes et le choix des manuels, 4) existence de règles nationales avec une forte délégation aux écoles, dans le cadre d'un pilotage par objectifs de l'Etat central. L'Etat central concepteur et régulateur organise souvent une certification au niveau national ; 5) existence de règles nationales avec un fort pouvoir politique local : définition de contenus locaux laissés à l'appréciation des autorités politiques et parfois des écoles, aux côtés des matières obligatoires nationales. La certification est souvent confiée au local. Le choix des manuels est souvent visé par les autorités locales.

⁷² Dans le système à objectifs, le gouvernement central définit pour chaque cycle scolaire un ensemble d'objectifs académiques à atteindre, à charge pour les écoles de détailler les programmes scolaires relatifs à chaque année et à chaque discipline.

⁷³ Il eut été intéressant de poursuivre l'étude en construisant une régression nous permettant de tester les effets des différentes conceptions de programme, à *organisation de la certification constante*. Cela n'a malheureusement pas été possible du fait de la corrélation entre l'indicatrice portant sur les examens organisés nationalement et celle portant sur les programmes scolaires conçus avec une forte délégation par les écoles, Le nombre limité des pays intégrés dans l'étude ne nous a pas permis non plus de créer de nouvelles catégories croisant plusieurs variables.

En effet, à niveau économique comparable, les recrutements des enseignants effectués par les autorités locales et surtout par les établissements scolaires sont associés à des proportions d'élèves de niveau 5 élevées ($R^2 = 51\%$). Par contre, de nouveau, l'autonomie scolaire se révèle plus efficace que la délégation de compétences aux autorités politiques locales. Le recrutement des enseignants par les établissements (Suède, Nouvelle-Zélande, Islande...) est associé à des populations d'élèves de bon niveau supérieures à celles des systèmes qui confient cette attribution aux collectivités locales (Australie, Danemark, Norvège...).

Tableau II. 14 : Relation entre le pourcentage des élèves de niveau 5 de PISA et le mode d'organisation des recrutements des enseignants

Modèle		
N = 39		
% élèves de niveau 5	Coefficient	Significativité
Constante	-2,4	
Inverse PIB	+0,0036	***
Recrutement par les autorités locales seules (réf : recrutement centralisé)	+3,3	*
Recrutement par les établissements (réf : recrutement centralisé)	+5,8	***
$R^2 = 51\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

* : inférieur à 10%

La variable synthétique sur la gestion du personnel, qui nous renseigne à la fois sur le recrutement, la détermination des salaires et la définition des conditions de service des enseignants, converge vers le même résultat. Ce sont a) le modèle qui délègue aux écoles le recrutement des enseignants mais conserve une définition centralisée des salaires et des conditions de service et b) la gestion du personnel par les autorités locales en toute autonomie qui sont les plus associés à des niveaux élevés d'élèves très performants ($R^2 = 48\%$). A l'opposé, la gestion totalement centralisée du personnel (France, Grèce, Corée...) apparaît négative pour la production des élites scolaires. De même, l'intervention conjointe des autorités locales au quotidien et de l'Etat central dans la définition des salaires ou des conditions de services (Espagne, Danemark, Allemagne...) est associée à des élites scolaires faibles. Puisque, comme le montre le modèle précédent, des décisions sur les conditions de service et les salaires peuvent être aussi efficaces quand elles sont prises au niveau local ou national, il semble donc que ce soit principalement le recrutement qui entretient des relations avec l'importance des élèves de niveau 5.

La décentralisation budgétaire est également associée à la production des élites scolaires. Ainsi, plus le management du budget est centralisé, plus le pourcentage d'élèves de niveau 5 est faible. La gestion totalement centralisée des budgets des écoles (Grèce, Portugal, Pérou...) ou l'intervention conjointe des autorités locales et de l'Etat central (Autriche, Japon, Luxembourg...) sont associées à des élites scolaires réduites ($R^2 = 50\%$).

Le modèle global, présenté ci-dessous, nous permet d'analyser ensemble les trois formes de décentralisation : la décentralisation des activités pédagogiques, des ressources financières et du management financier. Il montre que leurs effets se conjuguent pour produire ou contredire le développement d'une élite scolaire. La décentralisation pédagogique semble jouer un rôle plus important dans la production des élites que les autres formes de décentralisation.

Tableau II. 15 : Relation entre le pourcentage d'élèves de niveau 5 et l'organisation de la conception des programmes scolaires, de la gestion du personnel et du management des budgets

Modèle		
N = 39		
<u>% élèves de niveau 5</u>	Coefficient	Significativité
Constante	-2,55	
Inverse PIB	+0,0035	***
Programmes scolaires par objectifs (réf : ens. des autres modalités (a))	+5,3	***
Gestion du personnel enseignant par autorités locales (réf : ens. des autres modalités (b))	+2,5	*
Management partagé entre Etat central et autorités locales (réf : ens. des autres modalités (c))	-2,9	*
$R^2 = 63\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

* : inférieur à 10%

a) Pour la variable sur la « philosophie » des programmes scolaires, les modalités sont :

- 1) « conception des programmes unitaire », par un acteur national ou fédéral,
- 2) « programmes à objectifs » : le gouvernement central ne présente que des objectifs globaux d'enseignement que les acteurs locaux (autorités politiques ou établissements) transcrivent sous forme de programmes détaillés,
- 3) « programmes à contenus locaux facultatifs » : les contenus obligatoires sont détaillés par le centre, les contenus locaux étant laissés à l'appréciation des acteurs locaux (établissements scolaires ou autorités politiques locales).

b) Pour la variable sur la gestion du personnel enseignant (recrutement, salaires et conditions de service), les modalités sont :

- 1) gestion du personnel (recrutement, salaires et conditions de service) totalement centralisée,
- 2) gestion du personnel entièrement confiée aux collectivités locales,
- 3) gestion du personnel par les autorités locales avec un encadrement national (décisions le plus souvent à propos des grilles de salaires et de conditions de service au niveau national),
- 4) système accordant un rôle prépondérant aux écoles dans la gestion du personnel (recrutement, intéressements salariaux...) dans un cadre réglementaire fixé soit nationalement soit par les autorités locales.

c) Pour la variable sur le management du budget, les modalités sont les suivantes :

- 1) gestion financière centralisée,

- 2) gestion financière par toute administration intermédiaire ou collectivité locale,
- 3) participation importante des établissements scolaires à la gestion financière, aux côtés d'intervenants nationaux ou locaux ;
- 4) complémentarité des acteurs centraux et locaux.

Ce modèle global confirme les résultats précédents. Les programmes par objectifs sont associés à des pourcentages d'élèves de niveau 5 élevés, à management financier et gestion du personnel comparables. De même, les effets positifs de la décentralisation de la gestion du personnel est confirmée, même lorsque l'on raisonne à conception des programmes et organisation financière identiques. Enfin, le caractère peu propice d'un management financier en partie concentré au niveau national apparaît clairement.

L'analyse de la répartition des pouvoirs à travers les grandes fonctions de conception, de gestion et de contrôle des systèmes éducatifs aboutit aux mêmes résultats. Plus la conception est confiée aux autorités locales (Australie, Etats-Unis, Canada...) ou à un binôme constitué d'un Etat central régulateur et d'établissements très autonomes (Belgique flamande, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni), plus le pourcentage des élèves de niveau 5 progresse ($R^2 = 59\%$).

De même, plus la gestion du système éducatif donne une place prépondérante aux écoles (Belgique flamande, Nouvelle-Zélande...), plus l'élite scolaire est nombreuse ($R^2 = 55\%$). A l'opposé, la gestion pratiquée conjointement par les gouvernements centraux et les autorités locales (Espagne, Autriche, Italie...) apparaît négative.

La fonction de contrôle, de nouveau, n'intervient pas sur la production des élites scolaires.

Au total, il apparaît que la répartition des compétences en éducation et l'ampleur de l'élite scolaire entretiennent des relations très fortes. Plus le système éducatif est décentralisé, plus le nombre d'élèves très performants augmente. Toutes les mesures de décentralisation, à la fois dans les activités pédagogiques, le management financier et la gestion du personnel, se conjuguent pour favoriser le développement d'une élite scolaire nombreuse. Les délégations de pouvoir effectuées en faveur des établissements semblent plus efficaces que celles qui concernent les collectivités locales.

Comment expliquer cette relation forte entre décentralisation et élite scolaire ? Le modèle du Principal-Agent suffit-il à expliquer les effets positifs de la gouvernance locale ? Est-ce parce que la décentralisation et surtout l'autonomie scolaire conduisent à une meilleure adaptation des conditions et des contenus d'apprentissage à chaque public scolaire qu'elles favorisent le développement d'élites scolaires ? Si tel était le cas, on se demande pourquoi nous n'avons pas, dans notre analyse sur les élèves en difficulté, trouvé un résultat qui fasse pendant à cette conclusion. Si les mesures de décentralisation s'avèrent positives pour les élèves les plus avancés, elles devraient permettre également de limiter les difficultés scolaires en répondant mieux aux besoins spécifiques des élèves en difficulté. Or, nous n'avons pas exactement abouti à cette conclusion. Nous avons vu en effet que, certes, des interventions locales pouvaient être positives mais que, pour ce faire, elles devaient être opérées dans un cadre défini nationalement. Dans le cas de l'analyse sur l'élite scolaire, la nécessité d'un

encadrement national n'apparaît nullement. Au contraire, les interventions des gouvernements centraux sont souvent associées à des populations d'élèves de niveau 5 plus faibles.

Cela montre donc que, au-delà des explications avancées par le modèle du Principal-Agent, qui certainement expliquent partiellement nos résultats, une dynamique locale propre agit en faveur du développement d'une élite scolaire. L'argumentation des détracteurs de la décentralisation pourrait donc peut-être expliquer également en partie ce phénomène. En effet, on sait, depuis le rapport Coleman (1966), que les élèves les meilleurs sont le plus souvent issus de milieux socialement favorisés. Des mécanismes inégalitaires, liés à la gouvernance locale, pourraient donc intervenir pour améliorer plus encore les conditions d'apprentissage des élèves de milieux aisés dont on sait qu'elles sont déjà très favorables, même dans des pays centralisés comme la France. Tout se passe comme si, face à une absence de mécanismes de péréquation nationaux, les élites sociales locales parvenaient à détourner à leur profit des ressources éducatives qui vont permettre d'asseoir le développement d'une élite scolaire. Des délégations de pouvoirs dans tous les domaines – pédagogie, R.H., budget - se conjugueraient alors pour assurer une définition des contenus scolaires optimum pour ces élèves avancés et aisés, pour recruter dans leurs écoles les enseignants les plus performants et pour permettre à leurs établissements de bénéficier de ressources supplémentaires, certainement parce qu'ils sont localisés dans des zones géographiques riches. Ceci explique peut-être que les décentralisations budgétaires, qui ont traditionnellement peu d'impact, présentent ici des effets positifs.

Dans quels lieux agissent ces mécanismes ? On pense bien sûr immédiatement aux établissements scolaires. De nombreuses études concordent pour montrer que les contextes « établissements » sont fortement variables et jouent significativement sur les performances des élèves. Pour analyser ces différences inter-écoles, nous mobilisons, dans les données calculées par PISA, l'indicateur qui présente, pour chaque système éducatif, la variance des performances académiques entre les écoles exprimée en pourcentage de la variance totale du pays. Nous rappelons que pour simplifier, dans ce texte, nous appelons cette variable la « variance inter-établissement ». Lorsque cet indicateur est élevé, les différences académiques inter-écoles participent amplement à l'explication des disparités scolaires constatées dans le pays. Plus la variance inter-établissement augmente, plus les écoles d'un pays présentent des résultats académiques contrastés.

Si les établissements sont le lieu privilégié des mécanismes inégalitaires suscités par les mesures de décentralisation, la variance inter-établissement doit entretenir des relations fortes avec les modèles de répartition des compétences les plus décentralisés. Autrement dit, la gouvernance locale devrait se traduire par des différences plus fortes entre les établissements. Comme le montre le modèle ci-dessous, il n'en est rien⁷⁴. Contre toute attente, c'est un des modèles centralisés qui est associé à la variance inter-établissement la plus forte. Le résultat n'est pas tout à fait paradoxal. En effet, c'est le régime « centralisé avec certification locale » qui entretient une relation significative avec la variance inter-établissement. Aucun des modèles décentralisés, dont nous avons vu qu'ils jouent positivement sur l'ampleur des élites

⁷⁴ Le modèle explicatif de la variance inter-établissement a été construit sans variable de contrôle. En particulier, l'analyse a montré que cette variable n'est corrélée ni avec le PIB/habitant, ni avec les inégalités sociales (coefficient GINI), ni avec la structure sociale des pays (« ISEI »).

scolaires, n'est associé à un niveau de variance inter-établissement particulièrement élevé. La décentralisation, quelle que soient les formes qu'elle emprunte, ne se traduit donc pas par des différences inter-établissements accrues.

Tableau II. 16 : Relation entre la variance inter-établissement et les modèles de répartition des pouvoirs

Modèle		
N = 39		
<u>Variance inter-établissement</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+50,1	
Système centralisé à certification locale	+21	**
Système centralisé	-5	n.s.
Système fédéral	+1,8	n.s.
Système à « collaboration »	-11	n.s.
Système « décentralisateurs-volontaristes »	+4	n.s.
$R^2 = 11\%$		

** : inférieur à 5%

n.s. : non significatif

L'analyse plus fine menée sur les compétences conduit aux mêmes résultats. Aucune des indicatrices décrivant les systèmes dans lesquels les établissements bénéficient d'une forte autonomie (programmes scolaires à objectifs, recrutements réalisés par l'école, management important du budget par l'école...) n'est corrélée avec la variance inter-établissement. Il ne semble donc pas que les autonomies scolaires se traduisent par davantage d'inégalités entre les établissements.

Si des mécanismes inégalitaires sont impliqués par les réformes de décentralisation, ils se produisent manifestement à un niveau autre que celui de l'établissement. Lorsque les décentralisations sont politiques, ces processus ont certainement davantage lieu au niveau du territoire des collectivités qui participent à la gestion des écoles. Evidemment, une explication est plus difficile à apporter dans le cas des autonomies scolaires. Ces inégalités s'expriment-elles au sein des établissements, dans les classes ? Mais peut-être que les autonomies scolaires ne se traduisent, contrairement à la thèse des détracteurs de la décentralisation, ni par des différences accrues entre les établissements, ni même par des inégalités supplémentaires entre les élèves ?

Pour répondre à cette question, nous examinons maintenant les relations entre la répartition des pouvoirs et les inégalités scolaires.

D. Répartition des compétences et inégalités scolaires

Pour évaluer les disparités académiques dans chaque pays, nous avons mobilisé deux variables. Nous avons premièrement étudié le nombre d'élèves que l'on peut considérer de niveau « moyen » puisqu'ils atteignent les niveaux 2, 3 et 4 de PISA. Nous avons également analysé les écarts-types de performances scolaires qui caractérisent chaque pays. Nous avons donc deux versions du même phénomène. Plus le nombre d'élèves de niveau « moyen » est important, moins le pays connaît des disparités académiques fortes. De même, plus l'écart-type de ses performances est faible, moins les inégalités scolaires sont évidemment élevées.

Les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation expliquent-ils en partie les disparités de résultats scolaires constatées au sein des pays de l'enquête PISA ? Est-ce que la décentralisation conduit à des écarts scolaires plus importants ? La production d'inégalités est, en effet, le principal grief adressé à la décentralisation. Parce qu'elle morcelle les unités scolaires et qu'elle pourrait permettre des accès inégaux aux ressources éducatives suivant les lieux de scolarisation, la gouvernance locale est perçue comme une menace contre le principe de l'égalité de traitement. Parce que les élèves ne bénéficieraient plus tout à fait des mêmes conditions d'apprentissage, leurs résultats scolaires s'en trouveraient affectés.

Aussi, reproche-t-on souvent aux Etats fédéraux – emblématiques de la gouvernance locale - et aux pays qui ont mené des politiques de décentralisation volontaristes depuis les années 80 de connaître des disparités scolaires importantes.

Un survol rapide des résultats de l'enquête PISA montre, certes, que certains grands Etats fédéraux comme l'Allemagne (dispersion du score moyen à l'écrit de 111), les Etats-Unis (105) ou l'Australie (102) présentent des résultats scolaires hétérogènes. De même, certains pays que nous avons classés dans les « Etats décentralisateurs-volontaristes », comme la Nouvelle-Zélande (108), se caractérisent également par des inégalités de performances entre leurs élèves. Mais les contre-exemples sont nombreux dans chacune des deux familles. Etats à structure fédérale, le Canada (95) ou la Russie (92) sont relativement égalitaires. De même, dans la famille des « Etats décentralisateurs-volontaristes », la Suède (92), la Hongrie (94) ou le Chili (90) ont une population scolaire relativement homogène.

Manifestement, le lien de cause à effet entre la décentralisation des pouvoirs et les inégalités de résultats scolaires n'est pas établi par un premier survol des pays de notre échantillon. La décentralisation ne rime pas toujours avec inégalité, de même que certains Etats centralisés se classent parmi les pays inégalitaires (Roumanie, Bulgarie...).

L'analyse statistique va dans le même sens. Quel que soit l'indicateur utilisé – le pourcentage d'élèves moyens ou les disparités des résultats à l'épreuve de l'écrit -, le lien entre la décentralisation et les inégalités scolaires n'est pas simple à établir.

Chacun des indicateurs a été analysé avec des variables de contrôle spécifiques⁷⁵.

⁷⁵ Le PIB/habitant entretenant une forte relation avec le pourcentage des élèves de niveaux 2, 3, et 4, nous l'avons intégré dans tous les modèles de notre analyse sur la proportion des élèves de « niveau moyen ». De

Pour nos deux variables, la typologie des modèles d'organisation des pouvoirs (Etats centralisés, fédéraux, décentralisés modérés, décentralisés volontaristes...) n'a pas permis d'expliquer les inégalités de résultats scolaires. On peut donc penser qu'aucun des grands modèles d'organisation, tels qu'ils existent aujourd'hui, ne conduit à une structure particulièrement homogène ou hétérogène de sa population scolaire.

De même, l'analyse effectuée à partir des variables sur le degré de décentralisation a abouti au même résultat. Ni le pourcentage d'élèves moyens, ni la disparité des résultats scolaires ne sont associés au degré de centralisation. Contrairement aux allégations des détracteurs de la décentralisation, on ne peut donc pas affirmer que plus la décentralisation progresse, plus les inégalités entre élèves augmentent.

Affinons, maintenant, notre analyse par une étude fine des compétences.

L'analyse des deux variables reflétant les inégalités scolaires a abouti aux résultats suivants :

- 1) Nous confirmons le premier résultat : la relation entre la répartition des pouvoirs et les inégalités scolaires n'est pas significative dans de nombreux domaines.
 - a. Ainsi, dans le domaine pédagogique, ni le pourcentage d'élèves moyens, ni la disparité des résultats ne sont associés à l'organisation de la conception des programmes scolaires. De même, l'analyse des deux variables montre que la « philosophie » des programmes – unitaire, à objectifs ou à contenus locaux – n'intervient ni pour creuser, ni pour réduire les écarts. L'organisation des examens est aussi neutre dans ce domaine. Seul l'encadrement du choix des manuels par un Etat central ou une collectivité local joue positivement sur le nombre d'élèves moyens ($R^2=50\%$).
 - b. De la même façon, l'organisation de la gestion du personnel ne semble pas associée aux inégalités scolaires, d'après les deux variables étudiées. Que le recrutement des enseignants soit effectué par les établissements, par les autorités locales ou par l'Etat central se révèle neutre par rapport aux écarts scolaires. L'organisation des compétences pour la détermination des salaires et des conditions de service n'influe également pas sur les inégalités scolaires. La décentralisation du personnel ne semble donc pas se traduire par davantage d'inégalités.
 - c. Enfin, la décentralisation financière n'accroît pas non plus les inégalités académiques. Ni la définition et l'allocation des budgets, ni leur management au quotidien ne sont associés au nombre d'élèves moyens ou aux disparités scolaires. Seul un financement mixte alliant les collectivités locales à l'Etat central permet de lutter contre les écarts scolaires ($R^2= 40\%$ pour la variable

même, puisque l'Indice Socio Economique de Statut Professionnel (ISEI) influence grandement les disparités de résultats scolaires ($R^2 : 33\%$), nous l'avons conservé dans les modèles explicatifs de cette variable.

sur les élèves de niveau « moyen », $R^2 = 38\%$ pour la variable sur les disparités scolaires).

- 2) En fait, seul un modèle d'organisation des pouvoirs semble plutôt lié à des inégalités scolaires supérieures. La structure fédérale « pure » paraît être davantage porteuse d'inégalités de résultats que les autres schémas d'organisation. Par « pure », nous entendons que les autorités locales disposent de toute liberté et contrôle sur leur système éducatif sans que l'Etat fédéral n'intervienne. Ce résultat se retrouve à travers plusieurs compétences. Ainsi, l'hétérogénéité de la population scolaire est accrue quand sont confiées aux collectivités locales seules (Etats-Unis, Australie, Allemagne, Suisse...) la conception du système éducatif ($R^2 = 50\%$) ou la définition des programmes scolaires et des certifications ($R^2 = 39\%$).

Par contre, l'intervention des autorités locales n'est pas à bannir par principe. Ainsi, en matière de gestion du système, le schéma qui allie les collectivités locales et les établissements semble le moins porteur d'inégalités ($R^2 : 44\%$). Il semblerait donc qu'une gestion locale – si elle associe les deux acteurs locaux – soit positive, comme en Hongrie, en Espagne, en Finlande ou en Islande.

La légitimité de l'intervention des collectivités locales dans de nombreux domaines - quand elle n'est pas exclusive - explique que les Etats fédéraux ne soient pas uniformément marqués par une population scolaire hétérogène. Nombre d'entre eux ont, en effet, adopté, dans les années 90, des mécanismes d'encadrement de l'action de leurs Etats (Brésil, Canada...): standards communs, règles de péréquation des ressources, programmes pédagogiques fédéraux... Seuls les Etats fédéraux « purs », comme l'Allemagne, la Suisse ou les Etats-Unis des années 90⁷⁶ sont porteurs d'inégalités scolaires importantes.

Au total, les craintes des détracteurs de la décentralisation n'apparaissent qu'en partie fondées. La gouvernance locale ne conduit pas toujours à un accroissement des inégalités scolaires. Il semble que seule une des formes de décentralisation soit associée à des disparités scolaires élevées. Il s'agit des Etats fédéraux, dans lesquels aucun mécanisme de régulation et de péréquation au sein de l'école ne vient contrecarrer les inégalités sociales et territoriales fortes qui caractérisent ces sociétés.

A l'opposé, les politiques de décentralisation menée depuis deux décennies, qu'elles empruntent la forme modérée de la « collaboration » ou le chemin plus offensif des pays « décentralisateurs-volontaristes », ne paraissent pas s'être soldées par des inégalités scolaires plus élevées. En effet, dans les deux cas, l'Etat central, s'il a délégué des fonctions de gestion, conserve un rôle structurant majeur pour la conception et le contrôle du système. Il semble que même s'il ne rentre pas dans le détail de l'organisation pédagogique et financière quotidienne, même s'il ne gère plus en direct les

⁷⁶ Les grands programmes fédéraux américains, adoptés à la toute fin de la décennie, n'ont que très faiblement marqué la cohorte testée dans PISA 2000.

ressources humaines, les régulations strictes qu'il édicte puissent empêcher les dérives inégalitaires.

Une explication complémentaire peut également être apportée sur l'absence de liaison entre les inégalités de performances et les politiques de décentralisation menées depuis les années 80 : les disparités de ressources éducatives, peut-être générées par ces réformes mais certainement cantonnées dans des limites politiquement acceptables, pourraient ne pas s'être traduites par des disparités de résultats scolaires. De nombreuses études empiriques ont, en effet, montré qu'il n'y pas de strictes translations entre les ressources éducatives et les performances scolaires. Au total, si les décentralisations peuvent quelque peu malmener l'égalité de traitement, il se pourrait donc qu'elles ne nuisent pas totalement à l'égalité des acquis si elles sont menées dans un cadre régulé nationalement.

Est-ce que l'étude des inégalités scolaires d'origine sociale aboutit aux mêmes conclusions ?

E. Répartition des compétences et les inégalités scolaires d'origine sociale

Pour appréhender les inégalités sociales de performances, nous avons mobilisé la variable « INEGA » présentée précédemment⁷⁷. Schématiquement, cet indicateur décrit, pour chaque pays, les relations qui existent entre les caractéristiques socio-économiques des élèves et leurs performances moyennes. Plus il est élevé, plus les résultats académiques sont associés aux caractéristiques familiales. La force de cette relation varie suivant les pays. En effet, dans certains systèmes éducatifs, les relations entre les caractéristiques socio-économiques des élèves et les performances académiques sont fortes. Au contraire, d'autres pays parviennent à limiter à l'école l'influence du milieu socio-économique. Par exemple, les inégalités sociales de performances sont faibles en Corée, au Japon, en Islande, en Finlande ou en Espagne. Elles sont très marquées en Allemagne, en Hongrie, en Suisse, aux Etats-Unis ou au Royaume-Uni. La variable « INEGA » permet donc d'appréhender la variation de l'influence socio-économique sur les résultats scolaires selon les pays.

Nous cherchons donc ici à savoir si la répartition des compétences en éducation entretient une relation avec ces disparités sociales. On s'interroge, en particulier, sur les liens qui peuvent exister entre le modèle décentralisé et les inégalités sociales de performances. Est-ce que la gouvernance locale se solde par des écarts sociaux plus importants ? C'est ce que semble appréhender les détracteurs de la gouvernance locale. En effet, selon eux, la décentralisation peut conduire à la capture du pouvoir local renforcé par certains groupes d'intérêt locaux, ces lobbies se confondant certainement avec les groupes sociaux les plus influents (Bardhan et Mookherjee, 1998). Les réformes de décentralisation pourraient donc se traduire par un contexte d'apprentissage plus avantageux pour les élèves des milieux favorisés, ce qui creuserait les écarts scolaires entre les groupes sociaux.

Nous avons mené notre étude à niveau de disparités scolaires constant⁷⁸.

Tous nos modèles convergent pour montrer qu'il existe une relation forte entre la décentralisation et des inégalités scolaires d'origine sociale élevées. Quelles que soient les formes qu'ils revêtent, les modèles décentralisés sont associés à des disparités sociales élevées. A l'opposé, **la lutte contre les inégalités sociales de compétence passe par le schéma simple de l'Etat unitaire et centralisé.**

Ce résultat se retrouve, tout d'abord, dans les activités pédagogiques.

En effet, la création centralisée des programmes scolaires (Japon, Corée, France...) est associée à des niveaux de disparités sociales faibles ($R^2 = 50\%$). C'est également le cas de la

⁷⁷ La construction de cette variable est décrite dans la partie I. Cet indicateur a été construit dans le cadre d'un travail précédent (Duru-Bellat, Mons, Suchaut, 2003)

⁷⁸ Nous souhaitons en effet estimer les réelles relations entre la répartition des pouvoirs et les inégalités sociales sans que ces résultats soient biaisés par des disparités scolaires initiales. Par exemple, les Etats fédéraux sont caractérisés par de fortes inégalités scolaires, mais sont-ils également marqués par des inégalités sociales ? Or, la variable « Inega » qui décrit le niveau des inégalités sociales de performances dans chaque pays entretient une relation forte avec les disparités de résultats globales à l'épreuve écrite (variable « Disécrit »). Le R^2 du modèle qui lie ces deux variables atteint 44%. Dans tous les modèles que nous présentons ici, nous avons donc intégré, en contrôle, la variable « Disécrit ».

philosophie de conception des programmes que nous avons appelée « unitaire » ($R^2 = 52\%$). A l'opposé, les deux modèles qui laissent une initiative au local dans la définition des enseignements, à savoir les « programmes à objectifs »⁷⁹ (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni...) et les « programmes à contenus locaux » (Norvège, Pologne...) se solderaient par des écarts sociaux plus importants ($R^2=52\%$).

L'existence de mécanismes d'évaluation-certification nationaux⁸⁰ (Danemark, Finlande, France...) semblerait, également, empêcher les dérives inégalitaires ($R^2=50\%$). A l'opposé, le modèle qui prévoit une certification par les écoles (Pérou, République Tchèque...) est associé à des disparités sociales fortes ($R^2= 49\%$). Plus globalement, le fait que la fonction de contrôle⁸¹ soit exercée par le gouvernement central - par le biais d'examens, de tests standardisés nationaux (Suède, Finlande, Norvège) ou d'inspections puissantes (Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni) - contribue également à réduire les inégalités sociales de performance ($R^2 = 56\%$).

Toutes ces relations sont relativement fortes. En effet, dans les modèles présentés précédemment, la répartition des compétences contribue aux pouvoirs explicatifs des différentes régressions pour environ 10% à 20%⁸². Les organisations centralisées sont associées, en général, à des inégalités sociales inférieures au moins d'un demi-écart type⁸³.

Au-delà de la pédagogie, on retrouve les mêmes résultats dans le domaine de la gestion du personnel. Les meilleurs résultats sont acquis par une gestion centralisée des ressources humaines enseignantes, comme au Japon ou en Corée ($R^2 = 52\%$). A l'opposé, par défaut, une forte autonomie des établissements semblerait davantage porteuse d'inégalités sociales.

De nouveau, un financement mixte, comme en Finlande, au Japon, ou en Nouvelle-Zélande, se révèle également positif ($R^2 = 63\%$, dans le cadre d'un modèle global). Par contre, la décentralisation des budgets ne semble pas intervenir sur les disparités sociales.

⁷⁹ Nous rappelons que la variable sur la « philosophie » des programmes comporte les modalités suivantes :

- 1) « conception des programmes unitaire », par un acteur national ou fédéral,
- 2) « programmes à objectifs » : le gouvernement central ne présente que des objectifs globaux d'enseignement que les acteurs locaux (autorités politiques ou établissements) transcrivent sous forme de programmes détaillés,
- 3) « programmes à contenus locaux facultatifs » : les contenus obligatoires sont détaillés par le centre, les contenus facultatifs étant laissés à l'appréciation des acteurs locaux (établissements scolaires ou autorités politiques locales).

⁸⁰ Il s'agit ici de la variable qui porte exclusivement sur l'évaluation des élèves à travers des examens nationaux et des tests standardisés quand ils touchent des échantillons de grande ampleur. L'évaluation nationale est opposée à une évaluation par les collectivités locales ou par les écoles.

⁸¹ Il s'agit ici de la variable plus globale portant sur la « fonction de contrôle » du système éducatif. Elle intègre donc aussi bien l'évaluation des élèves que celles des enseignants, les procédures de sanction et les mécanismes de contrôle de qualité. Le contrôle centralisé s'oppose au contrôle par les collectivités locales et à celui laissé aux écoles (certifications par l'école, évaluation des enseignants par les écoles...).

⁸² Le R^2 du modèle qui lie « Inega » au inégalités scolaires globales (« Disécrit ») atteint 44%. Les R^2 des modèles que nous venons de présenter oscillent entre 48% et 56%.

⁸³ C'est le cas pour les modèles faisant intervenir les programmes centralisés, la philosophie des programmes dite unitaire et les examens nationaux. Le contrôle national est lui associé à un niveau d'inégalités sociales inférieur de 2/3 d'écart-type. Pour les pays étudiés ici, la variable « Inega » présente une moyenne de 0 et un écart-type de 1.

Le modèle global⁸⁴, présenté ci-dessous, montre que ce sont principalement les compétences des domaines pédagogiques et financiers qui entretiennent des relations avec les inégalités sociales. En effet, à organisations des programmes et du financement identiques, la centralisation du personnel ne joue plus le rôle positif que nous avons décrit précédemment. Par contre, ce modèle global confirme les premières conclusions. A mode de financement comparable, les conceptions de programmes qui laissent une large initiative au local sont bien associées à des inégalités sociales plus fortes. Il s'agit des programmes « à objectifs » et « à contenus locaux ». Un financement mixte apparaît positif.

⁸⁴ Du fait des fortes corrélations qui existent entre toutes les indicatrices associées positivement à des inégalités sociales réduites (programmes centralisés, examens centralisés, gestion du personnel centralisée...), nous n'avons pas pu construire un modèle plus directement lisible, c'est-à-dire faisant intervenir uniquement des variables associées positivement à des inégalités sociales faibles.

Tableau II. 17 : Relation entre l'ampleur des inégalités sociales de performances et l'organisation de la conception des programmes scolaires, de la gestion du personnel et du financement du système éducatif, à inégalités scolaires constantes (variable « Disécrit »)

Modèle		
N = 39		
<u>Inégalités sociales</u> (« INEGA »)	Coefficient	Significativité
Constante	-6,9	
Inégalités scolaires globales (« Disécrit »)	+0,07	***
Financement par Etat et collectivités locales (réf. Autres modalités (a))	-0,6	**
« Programmes scolaires par objectifs » (réf : programmes scolaires unitaires)	+0,8	**
« Programmes scolaires à contenus locaux » (réf. programmes scolaires unitaires)	+0,7	**
Gestion du personnel enseignant centralisée (réf : ens. des autres modalités (b))	-0,2	n.s.
$R^2 = 57\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

* : inférieur à 10%

ns : non significatif

a) Pour la variable sur le financement, les modalités sont : 1) financement centralisé, 2) financement par les collectivités locales seules, 3) financement mixte par l'Etat central et les collectivités

Pour la variable sur la « philosophie » des programmes scolaires, les modalités sont :

- 1) « conception des programmes unitaire », par un acteur national ou fédéral,
- 2) « programmes à objectifs » : le gouvernement central ne présente que des objectifs globaux d'enseignement que les acteurs locaux (autorités politiques ou établissements) transcrivent sous forme de programmes détaillés,
- 3) « programmes à contenus locaux facultatifs » : les contenus obligatoires sont détaillés par le centre, les contenus facultatifs étant laissés à l'appréciation des acteurs locaux (établissements scolaires ou autorités politiques locales).

b) la variable sur la gestion du personnel enseignant (recrutement, salaires et conditions de service), les modalités sont :

- 1) gestion du personnel (recrutement, salaires et conditions de service) totalement centralisée,
- 2) gestion du personnel entièrement confiée aux collectivités locales,
- 3) gestion du personnel par les autorités locales avec un encadrement national (décisions le plus souvent de grilles de salaires et de conditions de service au niveau national),
- 4) système accordant un rôle prépondérant aux écoles dans la gestion du personnel (recrutement, intéressements salariaux...) dans un cadre réglementaire fixé soit nationalement soit par les autorités locales.

Les pays asiatiques (Japon, Corée, Hong Kong, et Thaïlande) qui se caractérisent à la fois par de faibles disparités de résultats et des inégalités sociales de performances très limitées sont l'archétype de ce système (cf. tableau ci-dessous).

Tableau II. 18 : Facteurs institutionnels associés à de faibles niveaux d'inégalités scolaires d'origine sociale et sélection de pays présentant des situations extrêmes en terme d'inégalités sociales de performances

Pays	Japon	Hong Kong	Islande	Finlande	Allemagne	Rep Tchèque	Hongrie
	Inégalités sociales faibles				Inégalités sociales fortes		
Inégalités sociales	-2,1	-1,6	-1,5	-1,5	2,41	1,6	1,5
Programmes centralisés	***	***	***	0	0	0	0
Evaluation nationale du système	***	***	***	***	0	0	***
Gestion centralisée des ressources humaine enseignante	***	***	**	0	0	**	**
Financement mixte	***	**	**	***	0	0	***

*** : répartition des pouvoirs en adéquation avec le modèle global, pour la compétence désignée

** : répartition des pouvoirs proche du modèle global, pour la compétence désignée

0 : répartition des pouvoirs en contradiction avec le modèle global, pour la compétence désignée

Au total, les craintes des détracteurs de la décentralisation sur une possible dérive des inégalités sociales de performances semblent fondées. En effet, quelles que soient les formes empruntées par la gouvernance locale, le transfert de compétences aux écoles ou aux collectivités locales paraît se solder par des écarts sociaux plus élevés. L'autonomie scolaire et la décentralisation politique ont, toutes deux, des conséquences aussi négatives en terme d'inégalités sociales. Au contraire, le modèle monolithique de l'Etat centralisé unitaire est associé à des disparités sociales moindres.

C'est la décentralisation pédagogique qui semble entretenir le plus de relations avec les inégalités sociales à l'école. A l'opposé, un financement mixte associant Etat et collectivités locales apparaît positif.

Conclusion

A la suite de cette analyse sur les relations entre la répartition des pouvoirs et les performances des élèves, plusieurs constats s'imposent.

1) Les réformes institutionnelles touchant aux modes de gouvernance ont des effets importants sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

Notre analyse montre clairement que les modes d'organisation des compétences en éducation entretiennent des relations importantes avec les résultats des élèves.

Les choix faits en matière de décentralisation ont donc des conséquences qui ne sont pas négligeables sur les performances des systèmes éducatifs. Tant le niveau général que l'importance des élèves en difficulté ou la production de l'élite scolaire sont, en partie, déterminés par l'organisation des pouvoirs. De la même façon, l'ampleur des inégalités scolaires et des disparités sociales de performances ont à voir avec les structures de décision.

2) Pour la recherche d'une meilleure efficacité, donner davantage d'initiative aux acteurs locaux peut être positif si leurs interventions sont encadrées nationalement.

L'étude montre, à l'instar des modèles Principal-Agent, que les mesures de décentralisation peuvent avoir des conséquences positives sur l'efficacité des systèmes éducatifs. Ainsi, permettre aux écoles de construire leurs propres programmes scolaires, à partir d'objectifs globaux érigés par le gouvernement central, est bénéfique à la fois pour le niveau moyen des élèves et pour la production d'une élite scolaire. De même, confier aux établissements le soin de recruter leurs enseignants est associé à des populations d'élèves en difficulté plus réduites et à des élites scolaires plus nombreuses.

Pour autant, les interventions des acteurs locaux ne sont efficaces que si elles s'intègrent dans un cadre défini par l'Etat central. Ainsi, au-delà de l'autonomie laissée aux écoles, les « programmes à objectifs » sont efficaces parce qu'ils permettent au gouvernement central d'imposer aux écoles non plus une obligation de moyens mais une obligation de résultats. Les enseignants ne doivent plus seulement « couvrir » un programme, ils doivent garantir que les acquisitions ont bien été réalisées. De la même façon, pour développer une élite nombreuse, le recrutement par l'établissement voit son efficacité renforcée s'il est couplé avec des décisions nationales en matière de niveau de formation minimum, de salaires et de conditions de service. L'établissement choisit l'individu-enseignant, le gouvernement central définit le portrait-type et garantit son statut. Il assure ainsi un niveau de qualité minimum du corps enseignant et laisse l'établissement choisir les meilleurs dans son vivier.

Au total, donner davantage d'initiative aux acteurs locaux est important, encadrer leur intervention pour que le système garde une cohérence globale est nécessaire.

3) Equité scolaire : la décentralisation, sans garde-fous nationaux, conduit à davantage d'inégalités de performances

Cette intervention centrale se révèle également nécessaire pour contrecarrer les dérives inégalitaires de la gouvernance locale. En effet, quand elle est totale – c'est-à-dire quand les acteurs locaux assument leurs responsabilités éducatives en toute autonomie –, la

décentralisation conduit à des inégalités scolaires renforcées. Cette situation se confond avec la décentralisation politique. En effet, l'autonomie scolaire s'accompagne toujours d'un encadrement national. Aucun pays n'a délégué à ses écoles l'ensemble des responsabilités éducatives. Résultat, les autonomies scolaires ne semblent pas se traduire par des inégalités scolaires supérieures à celles des modèles centralisés.

4) Equité sociale : toutes les formes de décentralisation renforcent les inégalités sociales face à l'école.

Si l'autonomie scolaire et la décentralisation politique ne s'accompagnent pas des mêmes dérives inégalitaires en matière de résultats scolaires, toute délégation de pouvoirs vers le local, quelles que soient les formes empruntées, se traduit, par contre, par des inégalités scolaires d'origine sociale accrues. La décentralisation est donc synonyme d'inégalités sociales renforcées.

Est-ce que cette situation s'explique par le fait que les modèles décentralisés se développent davantage dans des sociétés inégalitaires ? Ceci ne semble pas être la bonne réponse. En effet, le coefficient de Gini⁸⁵ n'est pas corrélé avec notre grande typologie des pouvoirs. Aucun schéma d'organisation des compétences ne se caractérise par un niveau d'inégalités sociales spécifique, dont l'école ne serait qu'un des révélateurs. Ce sont bien les décentralisations scolaires qui sont responsables de ces inégalités sociales de performances accrues.

Autre interrogation : pourquoi les autonomies scolaires, qui ne se caractérisent pas par des publics scolaires spécialement hétérogènes, produisent au contraire des inégalités sociales élevées ? Une explication peut être avancée : les mécanismes de péréquation qui caractérisent ces décentralisations se soucient davantage d'inégalités territoriales que de disparités sociales. Ils visent principalement à remédier à de potentielles différences de ressources entre les régions ou entre les établissements. Ils ne cherchent quasiment jamais à contrecarrer des disparités d'acquis entre les groupes sociaux⁸⁶. L'analyse doit être poursuivie sur ce sujet.

5) La nécessité de rôles différenciés pour chacun des acteurs

Quels doivent être les rôles de chacun des acteurs ? Le tableau présenté ci-dessous répond partiellement à la question.

Il synthétise les résultats exposés précédemment à propos des trois grandes fonctions des systèmes éducatifs : la conception, la gestion et le contrôle. Il met en évidence l'intensité des corrélations qui existent entre la répartition des pouvoirs dans chacune des grandes fonctions et les résultats des systèmes éducatifs que nous avons étudiés précédemment (performances moyennes, proportion d'élèves en difficulté, niveau des inégalités scolaires...). Il précise, également, pour les trois fonctions, quel est le mode d'organisation des compétences le plus efficace pour atteindre chacun des résultats. Par exemple, la fonction de conception doit être attribuée conjointement à l'Etat central et aux établissements si l'on souhaite voir progresser

⁸⁵ Nous mobilisons pour cette analyse les coefficients de Gini fondés sur les revenus bruts des foyers (dernières années disponibles entre 1992-98). Ils indiquent pour chaque pays la disparité des revenus. Ce sont donc des indicateurs du niveau d'inégalités sociales.

⁸⁶ Le cas néo-zélandais fait exception puisque, désormais, une partie de la subvention que les établissements reçoivent du gouvernement local est conditionnée par la présence d'élèves de milieux défavorisés.

le niveau moyen des élèves ou se réduire la proportion des élèves en difficulté. Dans les deux cas, la corrélation entre l'organisation des pouvoirs en matière de conception et les deux indicateurs d'efficacité des systèmes éducatifs est importante. A l'opposé, le choix des acteurs en charge de la conception semble neutre par rapport aux inégalités scolaires d'origine sociale. La corrélation est donc nulle.

Tableau II. 19 : Relations entre les principaux indicateurs de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs et la répartition des compétences dans les trois grandes fonctions

Indicateurs de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs	Répartition des compétences dans les grandes fonctions des systèmes éducatifs					
	Conception		Gestion		Contrôle	
	Intensité de la corrélation	Acteurs positivement associés	Intensité de la corrélation	Acteurs positivement associés	Intensité de la corrélation	Acteurs positivement associés
Performances globales élevées	***	couple 1 et 3 (positivement)	0	aucun	0	aucun
Faible proportion d'élèves en difficulté	***	Couple 1 et 3 (positivement)	**	Couple 2 et 3 (positivement)	0	aucun
Proportion élevée d'élèves très performants	***	2 ou couple 1 et 3 (positivement)	***	3 (positivement)	0	aucun
Inégalités scolaires faibles	***	2 (négativement)	***	Couple 2 et 3 (positivement)	0	aucun
Inégalités scolaires d'origine sociale faibles	0	aucun	0	aucun	***	1 (positivement)

Légende : 1= Etat central, 2= collectivités locales, 3= établissements scolaires. Quand il est fait mention de « couple », il s'agit de l'intervention conjointe de deux acteurs

Intensité de la corrélation : 0= nulle, *=faible, **=moyenne, ***= élevée

Que nous montre ce tableau sur les champs d'action qui doivent être attribués à chaque acteur ?

Comme nous venons de le voir, il apparaît tout d'abord nettement que l'intervention de l'Etat central est primordiale. Elle semble surtout nécessaire dans les fonctions de conception et de contrôle du système éducatif. Son intervention est positivement associée à une amélioration des performances moyennes, une réduction du nombre des élèves en difficulté et la production d'une élite nombreuse. Un contrôle exercé au niveau central est également associé à des inégalités scolaires d'origine sociale plus faibles. A l'opposé, son implication paraît moins cruciale dans la fonction de gestion. Ce sont plutôt les acteurs locaux –établissements

et autorités locales – qui ont un rôle à jouer dans le management quotidien des écoles, souvent en interaction.

Quel acteur local doit être privilégié ?

Le tableau ci-dessus montre que le rôle des établissements est plus essentiel au fonctionnement des systèmes éducatifs que celui des collectivités locales. En effet, les écoles semblent avoir un rôle important à jouer dans la gestion mais aussi dans la conception du système scolaire. A l’opposé, les collectivités locales semblent devoir se cantonner à des activités de gestion, En effet, comme nous l’avons vu précédemment, des initiatives des pouvoirs politiques locaux dans les domaines pédagogiques - surtout quand ils agissent en toute autonomie - peuvent se solder par des résultats négatifs. Ainsi, la définition des programmes et l’organisation des certifications par les autorités locales seules se traduisent par des inégalités scolaires supérieures et des performances moyennes moins élevées.

Si l’intervention des autorités locales dans les domaines pédagogiques ne semble pas positive, leur participation au financement du système éducatif aux côtés de l’Etat central est, au contraire, très bénéfique. En effet, ce financement mixte est associé à des performances moyennes élevées et à des proportions d’élèves en difficulté faibles. Il entretient également des relations positives avec les inégalités scolaires et les disparités sociales. Ces résultats très significatifs ne s’expliquent pas par le fait que les collectivités locales apportent des ressources financières supplémentaires au système éducatif. En effet, le financement mixte n’est pas associé à un niveau de dépenses éducatives plus élevé que les autres modes de financement. Il semblerait que ce résultat s’explique plutôt par le fait que l’action conjointe de deux acteurs disposant de niveaux d’information différents puisse être plus efficace que l’intervention d’un gouvernement central éloigné du terrain. L’analyse doit être poursuivie sur ce sujet.

Quels sont les leviers sur lesquels les politiques de décentralisation doivent agir pour améliorer les performances scolaires ? Quelles sont les compétences qui doivent être transférées au local et les attributions qui doivent rester du ressort des gouvernements nationaux ?

Le tableau présenté ci-dessous permet de répondre partiellement à la question. Il met en évidence les relations entre les cinq résultats des systèmes éducatifs que nous avons étudiés précédemment (performances moyennes, proportion d’élèves en difficulté, ampleur des inégalités scolaires...) et la répartition des compétences dans les principaux domaines de l’action publique. Pour plus de clarté, les attributions ont, en effet, été regroupées au sein de quatre grands domaines : la pédagogie, la gestion du personnel enseignants, le financement et la gestion budgétaire. Le tableau présente, dans chacun de ces domaines, les modes d’organisation des compétences qui sont positivement et négativement associés aux indicateurs de l’efficacité et de l’équité des systèmes éducatifs étudiés précédemment.

Ainsi, dans la famille des fonctions pédagogiques, des performances moyennes élevées sont associées aux programmes à objectifs ou – autre vision du même objet – à l’intervention conjointe de l’Etat central et des établissements. A l’opposé, ces mêmes programmes par

objectifs se trouvent corrélés négativement avec l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale. Autre exemple, l'organisation des compétences en matière d'évaluation (« variable examen ») ne semble agir que sur l'ampleur des inégalités scolaires globales ou d'origine sociale. Lorsque les examens sont organisés par les collectivités locales seules, ils sont associés à des publics scolaires plus hétérogènes. Quand ils sont nationaux, ils conduisent à une réduction des inégalités scolaires d'origine sociale.

Ce tableau nous apporte un dernier éclairage. La vision synthétique des compétences par grand domaine nous permet d'estimer la force de la corrélation entre la répartition des compétences dans chaque domaine et les résultats académiques. Ainsi, un survol rapide du tableau montre que c'est l'organisation des pouvoirs en matière de financement qui entretient les relations les plus fortes avec les résultats des systèmes éducatifs. La répartition des pouvoirs en matière pédagogique semble également déterminante pour les performances des élèves. A l'opposé, l'organisation des compétences en matière de gestion du personnel enseignant et, surtout, en matière de gestion budgétaire ne semble pas entretenir de relations fortes avec les performances des systèmes éducatifs.

Tableau II. 20 : Relations entre les principaux indicateurs d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs et la répartition des compétences dans les domaines de la pédagogie, de la gestion du personnel, du financement et de la gestion budgétaire

Domaines de politique éducative		Principaux indicateurs de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs				
		Performances globales élevées de l'ensemble des élèves	Faible proportion d'élèves en difficulté	Proportions élevées d'élèves forts	Inégalités scolaires faibles	Inégalités scolaires d'origine sociale faibles
Pédagogie	Intensité de la corrélation	**	0	**	**	***
	Variables positivement corrélées	Programmes à objectifs, Programme par couple 1 +3		Programmes à objectifs, Programme par 1 +3, programme par 2		Programme par 1, Philosophie programme unitaire, Examen par 1
	Variables négativement corrélées	programme par 1, programme unitaire, programme par 2		programme par 1, programme unitaire, Programme par 1+2	Programme par 2, Examen par 2	Programmes à objectifs, Programmes à « contenus locaux », Examen 3
	Variables neutres	Examen, Manuel	Programme, examen, manuel	Examen, Manuel		
Gestion du personnel enseignant	Intensité de la corrélation	*	*	***	0	**
	Variables positivement corrélées	Gestion centralisée	Recrutement par 3	Recrutement par 2, recrutement par 3, gestion globale par 1 et 3, gestion globale par 2		Gestion globale par 1
	Variables négativement corrélées			Recrutement par 1		

	Variables neutres	Recrutement	Variable synthétique sur la gestion		Toutes variables R.H.	Recrutement
Financement	Intensité de la corrélation	***	***	0	***	***
	Variables positivement corrélées	Financement mixte 1+2			Financement mixte 1+ 2	Financement mixte 1+ 2
Gestion budgétaire	Intensité de la corrélation	0	**	***	0	0
	Variables positivement corrélées		Déf budget par 1	Déf. Budget par 2, Déf. Budget par 3		
	Variables négativement corrélées			Management budget par 1, Management budget par 1+2		
	Variables neutres	Déf. Budget, management budget	Management budget	Management budget	Déf. Budget, management budget	Déf. Budget, management budget

Légende :

1= Etat central, 2= collectivités locales, 3= établissement scolaire. Quand il est fait mention de couple, il s'agit de l'intervention conjointe de deux acteurs

Intensité de la corrélation : 0= nulle, *=faible, **=moyenne, ***= élevée

Ce tableau répond donc partiellement à notre question initiale : quelle est l'organisation optimale des pouvoirs ?

Il nous montre, tout d'abord, qu'aucune réponse simple ne peut être apportée à cette question. En effet, suivant l'objectif que l'on se fixe – améliorer l'efficacité ou l'équité du système éducatif – l'organisation optimale des compétences varie. Par exemple, pour schématiser, si l'on recherche une plus grande égalité sociale devant l'école, on organisera une conception centralisée des programmes scolaires. Par contre, ce processus d'organisation lèsera à la fois le niveau général et les élèves les plus talentueux.

Tous les modes d'organisation des compétences ne produisent pas des effets aussi contrastés. Par exemple, aucun dilemme ne se pose en matière d'organisation de l'évaluation. L'administration par le gouvernement central d'examens ou de tests standardisés nationaux

paraît uniquement positive. Elle est associée positivement à des inégalités scolaires d'origine sociale faibles et ne produit aucun effet négatif par ailleurs. Ses alternatives, par contre, sont clairement associées à des résultats négatifs : confier l'évaluation et la certification aux écoles accroît les inégalités sociales. Laisser la responsabilité des évaluations aux collectivités locales conduit à des inégalités scolaires supérieures. L'organisation des évaluations est davantage associée à l'équité qu'à l'efficacité des systèmes éducatifs.

Un financement mixte par l'Etat central et les collectivités locales apparaît également toujours positif et, au pire, neutre. Le recrutement par les établissements paraît également globalement positif.

A l'opposé, certaines organisations sont à éviter. Ainsi, les programmes à « contenus locaux »⁸⁷ apparaissent uniquement associés à des résultats négatifs. Leur mise en œuvre accroît les inégalités d'origine sociale sans améliorer par ailleurs les performances des élèves. Ce mode d'organisation, adopté en Espagne ou en Russie par exemple, trouve certainement davantage sa légitimité dans des contraintes politiques de participation des pouvoirs locaux. Pédagogiquement, il ne semble pas efficace.

Un tableau permettant - pour chacune des compétences - une vision synthétique des relations entre les modes d'organisation et les cinq résultats des systèmes éducatifs étudiés précédemment est présenté à la fin de cette partie.

Second enseignement du tableau : il nous indique que les relations entre la répartition des pouvoirs et les résultats scolaires sont plus fortes dans certains domaines que dans d'autres. Ainsi, les performances des élèves sont particulièrement affectées par l'organisation des compétences en matière de financement. Les modes de répartition des pouvoirs des fonctions pédagogiques ont, également, des conséquences importantes.

Au total, cette analyse rejoint sur la plupart des points les conclusions des études déjà menées sur le sujet.

- L'organisation des pouvoirs en éducation affecte les performances des élèves. A partir des données TIMSS, Walberg (1999) et Wössmann (2000) avaient déjà montré des liens entre la répartition des compétences et les résultats des élèves à 14 ans.
- *En termes d'efficacité*, une organisation optimale des compétences ne passe pas par un schéma totalement décentralisé ou, au contraire, rigoureusement unitaire. Seule une articulation complexe d'attributions gérées par le gouvernement central et de fonctions déléguées aux acteurs locaux permet d'atteindre les meilleurs résultats. Le degré de décentralisation n'est donc pas un facteur déterminant de l'efficacité des systèmes éducatifs. Les variables construites autour de cette notion entretiennent rarement des relations avec les performances des élèves. Nous rejoignons en cela l'analyse de Meuret, Prod'hom et Stocker (1995) qui ont montré que les résultats des élèves au

⁸⁷ L'Etat central définit un socle obligatoire national, les pouvoirs régionaux sont en charge de l'adaptation locale des contenus au-delà de ce socle obligatoire.

collège n'étaient pas associés au degré d'autonomie des établissements. On ne peut donc pas conclure, comme les théoriciens de la décentralisation, que plus le local acquiert de pouvoirs, plus son action est efficace.

- Plus que la décentralisation politique, c'est l'autonomie scolaire qui peut être positive. Le transfert de pouvoirs aux collectivités locales se révèle particulièrement nuisible quand il est réalisé dans le domaine pédagogique. Au contraire, l'intervention des écoles, en matière de programmes scolaires, de recrutement des enseignants et de définition des budgets est associée à des résultats positifs. Ces résultats rejoignent les conclusions d'autres études (McEwan et Carnoy, 1998 ; Cox et Lemaitre, 1999 ; Walbert, 1999).
- La décentralisation des fonctions pédagogiques et du financement est plus efficace que celle des compétences budgétaires ou des ressources humaines. Exception faite de l'organisation du financement dont les conséquences ont jusque là été peu étudiées, ces résultats aboutissent aux mêmes conclusions que les études menées sur l'autonomie scolaire. Ces recherches ont en effet opposé des « autonomies pédagogiques » efficaces et des « autonomies administratives » au mieux sans effet (Leithwood et Menzies, 1998 ; Bryk, Thum, Easton, et Luppescu, 1998 ; Ross, Sanders, Wright and Stringfield, 1998 ; Thrupp, Harold, Mansell et Hawksworth, 2000).
- Le rôle de l'Etat reste primordial quand une réforme décentralisatrice est mise en œuvre. Le gouvernement central doit principalement conserver ses fonctions en matière de conception et de contrôle du système éducatif. En particulier, ses interventions sont importantes dans la définition des objectifs pédagogiques du système, la conduite de l'évaluation des élèves, des enseignants et des écoles et le financement du système. Ce résultat aboutit aux mêmes conclusions que plusieurs études (Ross, Sanders, Wright and Stringfield, 1998 ; Cox et Lemaitre, 1999 ; Walbert, 1999).
- Enfin, nous rejoignons également les recherches qui ont montré que les décentralisations peuvent se traduire par des inégalités scolaires accrues. Certaines études ont conclu que les réformes de gouvernance locale aboutissaient à l'accroissement des disparités de ressources éducatives (Winkler et Rounds au Chili (1996) ; Di Gropello en Argentine et au Brésil (1999)). Nous allons un peu plus loin et constatons, comme Lockheed en Hongrie (1996), que certaines formes de décentralisation peuvent également se traduire par des inégalités de performances. Nous avons cependant montré, grâce à la comparaison de plusieurs « formules » de décentralisation, que les dérives inégalitaires de la gouvernance locale ne sont pas des fatalités. Un contrôle national et des mécanismes de péréquation efficaces peuvent permettre d'enrayer ces phénomènes. Enfin, davantage d'études sont nécessaires pour confirmer nos conclusions sur l'existence de relations fortes entre la décentralisation et les inégalités scolaires d'origine sociale. C'est pour l'instant un champ de recherche relativement inexploré.

Tableau II. 21 : Relations entre l'organisation des pouvoirs et les performances scolaires pour une sélection de compétences

Mode d'organisation des compétences	Intensité de la corrélation avec les performances scolaires	Résultats des systèmes éducatifs : efficacité et équité				
		Performances globales élevées de l'ensemble des élèves	Faible proportion d'élèves en difficulté	Proportions élevées d'élèves forts	Inégalités scolaires faibles	Inégalités scolaires d'origine sociale faibles
Conception des programmes scolaires						
Programmes par 1	***	-	0	-	0	+
Programmes par 2	***	-	0	+	-	0
Programmes par 1 avec délégation locale faible	***	0	0	+	0	0
Programmes par 1 avec délégation locale forte	***	+	0	+	0	0
Philosophie des programmes						
Programmes unitaires	***	-	0	-	0	+
Programmes à objectifs	***	+	0	+	0	-
Programmes à contenus locaux	***	0	0	0	0	-
Examens						
Examens nationaux	*	0	0	0	0	+
Examens par 2	*	0	0	0	-	0
Examens par 3	*	0	0	0	0	0
Recrutements enseignants						
Recrutement par 1	*	0	0	-	0	0
Recrutement par 2	*	0	0	+	0	0
Recrutement	**	0	+	+	0	0

par 3						
Gestion globale R.H.						
Gestion par 1	*	+	0	0	0	+
Gestion par 2	*	0	0	+	0	0
Gestion par 2 avec 1	*	0	0	0	0	0
Gestion par 3 avec 1	*	0	0	+	0	0
Financement						
Financement 1	0	0	0	0	0	0
Financement 2	0	0	0	0	0	0
Financement 1+2	***	+	+	0	+	+
Définition Budget						
Budget par 1	*	0	+	0	0	0
Budget par 2	0	0	0	0	0	0
Budget avec 3	0	0	0	0	0	0
Budget par 1 et 2	0	0	0	0	0	0
Management budget						
Budget par 1	*	0	0	-	0	0
Budget par 2	0	0	0	0	0	0
Budget avec 3	0	0	0	0	0	0
Budget par 1 et 2	0	0	0	-	0	0

Légende :

- Intensité de la corrélation avec les performances scolaires: 0= nulle, *=faible, **=moyenne, ***= élevée
- Nature des corrélations entre la variable et les résultats scolaires : 0=absence de corrélation, += corrélation positive, - = corrélation négative

SECTION 2 : LA DIFFERENCIATION DES PARCOURS SCOLAIRES

De la même façon que nous assistons à une territorialisation des systèmes éducatifs qui remet progressivement en cause leur unicité, on observe aussi, depuis le milieu des années 90, le renouveau d'une seconde forme de différenciation : celle des parcours scolaires. Alors que, dans l'OCDE et dans de nombreux pays émergents, le premier cycle du secondaire était marqué par la prégnance de l'école unique, ce concept égalitaire tend désormais à se lézarder dans de nombreux pays. Au tronc commun, on préfère de plus en plus des parcours différenciés.

Car l'école *comprehensive* est accusée d'avoir failli à son objectif. Ses détracteurs dressent un double constat d'échec : l'école unique aurait entraîné un nivellement par le bas des acquis des élèves, l'hétérogénéité des publics scolaires se révélant un contexte peu favorable aux apprentissages. Elle n'aurait, de plus, pas tenu sa promesse d'une démocratisation de l'école : les carrières scolaires continueraient à être socialement inégales. Résultat, les attaques contre cette institution des années 60 se sont récemment multipliées sous des formes diverses : création d'écoles spécialisées destinées à l'élite ou, au contraire, aux élèves en difficultés, création de semi-filières par le biais d'options différenciatrices, rigidification et développement du *tracking*⁸⁸ dans certains pays anglo-saxons, différenciation des programmes scolaires en fonction des compétences des élèves...

Alors que l'école *comprehensive* revendiquait la volonté d'accueillir des publics divers dans un même lieu, toutes les évolutions actuelles visent un même objectif : réduire l'hétérogénéité des publics scolaires auxquels sont confrontés les enseignants. Dans ce but, les cursus scolaires, autrefois uniques, progressivement se diversifient. Ces nouveaux modèles de gestion des parcours scolaires sont-ils plus ou moins efficaces que l'école unique traditionnelle ? Peuvent-ils réussir là où l'école *comprehensive* est accusée d'avoir échoué ? Permettent-ils d'élever le niveau moyen des élèves ? Conduisent-ils à une réduction des inégalités scolaires que l'école unique n'aurait pas réussi à atteindre ?

De la même façon que nous nous sommes interrogés sur les conséquences de la territorialisation de l'enseignement, cette partie sera donc consacrée à l'analyse des relations entre la différenciation des parcours scolaires et les résultats académiques des élèves.

Mais limiter cette analyse à la seule étude des liens entre la durée du tronc commun et les performances des élèves eut été incomplet. En effet, comme nous le verrons, il existe des façons multiples de gérer l'école unique. Certains systèmes éducatifs assortissent le tronc commun long d'un fort recours au redoublement pour permettre à toutes leurs cohortes de parvenir à la fin de ce chemin unique. D'autres, au contraire, ont adopté le principe de la promotion automatique et préfèrent pratiquer un accompagnement individuel de chaque élève grâce à la mise en place de programmes d'enseignement individualisé. Certains systèmes éducatifs se fondent, eux, en priorité sur l'organisation de groupes de niveau pour réduire l'hétérogénéité des classes de leur *common school*. Enfin, certaines organisations scolaires acceptent l'échec scolaire comme moyen de gestion de l'hétérogénéité, alors que d'autres ne tolèrent pas les sorties sans qualifications. Nous verrons que, selon les pays, ces mécanismes de gestion des flux scolaires se conjuguent selon des combinaisons différentes pour créer des modèles de gestion de l'hétérogénéité cohérents.

⁸⁸ Le terme de *tracking* désigne dans les pays anglo-saxons des regroupements pédagogique d'élèves en fonction de leurs compétences. Ces regroupements sont le plus souvent organisés ponctuellement, autour des disciplines fondamentales comme l'anglais et les mathématiques.

Au-delà du simple tronc commun, nous étudierons donc plus globalement les relations entre les performances des systèmes éducatifs et ces différentes organisations de gestion des parcours scolaires. Nous constaterons ainsi que, selon les formes qu'il emprunte, le concept de l'école unique peut conduire à des performances fort différentes en termes d'efficacité et d'équité.

Pour conduire cette analyse, dans une première partie descriptive, nous étudierons ces différentes formules de gestion des parcours scolaires. Est-ce que les pays pratiquent une sélection précoce ou proposent-ils, au contraire, un programme scolaire commun de longue durée ? Lorsqu'ils font le choix d'un tronc commun long, comment gèrent-ils l'hétérogénéité de leurs publics scolaires ?

Dans une seconde partie, nous analyserons les relations qui unissent les performances des systèmes éducatifs et ces schémas de gestion des parcours scolaires. Nous étudierons, tout d'abord, séparément chacun des mécanismes impliqués dans ces modèles: on s'interrogera ainsi sur l'efficacité et l'équité des sélections précoces ou tardives, de la pratique du redoublement, des classes de niveau et de l'enseignement individualisé. En effet, il s'agit, par l'analyse individuelle des effets de chacun des composants des modèles de gestion de l'hétérogénéité, de commencer à comprendre pourquoi ces différentes organisations peuvent conduire à des résultats aussi contrastés. Ensuite, puisque ces traits institutionnels s'organisent en modèles de gestion des parcours scolaires cohérents et qu'ils peuvent donc interagir, nous évaluerons globalement ces diverses stratégies organisationnelles.

I. LA GESTION DES PARCOURS SCOLAIRES : OBJECTIFS, MECANISMES ET TYPOLOGIE DE MODELES

Nous avons vu que les pays ont recours à des pratiques variées en matière de gestion des flux scolaires : sélection précoce ou tronc commun long, redoublement ou promotion automatique, généralisation de l'enseignement individualisé ou timides mesures de tutorat, constitution de groupes de niveaux ou de classes hétérogènes, recours à la « gestion par l'échec » qui poussent certains élèves à des sorties prématurées ou sans qualification ou au contraire intolérance aux sorties sans qualification...

Après avoir décrit individuellement ces caractéristiques de la gestion de l'hétérogénéité, nous mettrons en lumière les relations cohérentes qu'elles entretiennent au sein de modèles globaux de gestion des parcours scolaires.

A. Objectifs et mécanismes de la gestion des parcours scolaires

Est-ce que tous les pays ont adopté le modèle de l'école unique ? Est-ce que la pratique du redoublement est généralisée, est-ce que le recours à l'enseignement individualisé se développe, est-ce que la gestion par l'échec scolaire est tolérée dans de nombreux pays ?

Dans cette première partie, nous dressons un état des lieux des pratiques de gestion des flux scolaires.

1. Durée du programme commun : école unique vs école à filières

Caractéristique fondamentale de la gestion des cursus scolaires, la durée variable du programme scolaire unifié oppose schématiquement, d'un côté, les pays à sélection précoce et, de l'autre, les systèmes éducatifs proposant un tronc commun long.

Mais qu'entend-on par « tronc commun long » ? Est-ce que tous les pays en donnent la même définition ? La majorité d'entre eux s'est-elle vraiment ralliée à ce schéma organisationnel ? Pourquoi l'école unique avait-elle réussi à s'imposer dans les années 60 et pourquoi est-elle aujourd'hui remise en cause ?

Nous essayerons de répondre à ces questions dans cette partie.

Après avoir tenté de cerner le concept de « tronc commun » à travers des définitions multiples, nous évaluerons, dans un second temps, la réalité de la domination de l'école unique. Dans une troisième partie, nous retracerons son évolution historique et son actuelle remise en cause. Enfin, dans une dernière partie, nous chercherons à identifier les facteurs qui peuvent expliquer les choix des pays en faveur d'une sélection précoce ou d'un programme scolaire unique long.

1.1. Des définitions multiples du tronc commun

Malgré son apparente simplicité, la notion de tronc commun n'est pas facile à appréhender. Si, de prime abord, le tronc commun peut simplement se définir comme le nombre d'années scolaires pendant lesquelles l'ensemble des élèves suivent un programme d'étude unique, l'analyse précise des systèmes éducatifs montre que ce concept est difficile à cerner. Par exemple, lorsque trois ou quatre ans avant la sélection officielle, un pays présente une filière pour l'élite ou pour les élèves en difficulté qui accueille plus de 20% des effectifs, doit-on considérer que le tronc commun s'arrête à ce stade ou qu'il se prolonge jusqu'à l'âge de la sélection officielle ? Autre cas : quand, deux ans avant l'orientation officielle, un pays impose aux élèves les plus faibles le choix d'options professionnelles qui se substituent aux disciplines classiques nécessaires à la poursuite de la voie générale dans le secondaire supérieur, le tronc commun se poursuit-il réellement jusqu'à la sélection officielle ou est-il, de fait, écourté à ce stade ?

On le constate, il n'est pas toujours aisé, dans tous les pays, de déterminer quelle est l'année scolaire qui correspond vraiment à la fin du programme commun. Parce qu'elle est l'objet de polémiques, nous avons cherché à mieux appréhender cette notion en proposant quatre définitions différentes mais complémentaires. Nous avons renseigné⁸⁹ ces définitions en tenant compte des systèmes éducatifs tels qu'ils fonctionnaient dans la seconde moitié des années 90, puisque ce sont ces contextes scolaires qu'ont connus les élèves testés en 2000 dans l'étude PISA.

⁸⁹ Pour documenter cette partie, nous avons utilisé principalement la base de données Eurybase d'Eurydice (2001) qui décrit pour les pays de l'Union Européenne les structures scolaires du secondaire ainsi que les rapports de l'UNESCO contenus dans la base de données « World Data on Education », dans ses versions de 1999 et 2003. Lorsque des sources complémentaires ont été mobilisées, elles sont indiquées explicitement dans le corps du texte.

1.1.a. Les définitions officielles

Nous nous sommes tout d'abord attachés aux définitions du tronc commun données par les pays eux-mêmes. Selon cette première acception, le tronc commun se termine dès lors qu'une orientation officielle, avalisée par l'existence de filières labellisées, s'impose aux élèves. Pour renseigner cette version officielle du tronc commun, nous nous sommes appuyés sur les déclarations des pays concernant l'âge de la première sélection. Ces données sont publiées dans le rapport de l'OCDE sur les pays du groupe PISA Plus (2003). Connaissant par nos propres recherches l'âge de début de scolarité et donc, par le biais de ce rapport PISA, celui de la première sélection officielle, nous avons calculé la durée du tronc commun telle qu'elle peut être rendue publique par les pays eux-mêmes. Par la suite, nous appellerons cette première définition le « tronc commun officiel ».

Traditionnellement, les pays présentent une version du tronc commun limitée aux cycles primaire et secondaire. Nous avons cherché à étendre la définition à l'ensemble de la scolarité obligatoire, en incluant donc le pré-scolaire. C'est là notre seconde définition du tronc commun. Cependant, à quelques exceptions près (Luxembourg, Argentine...), cette définition s'est avérée semblable à la définition officielle du tronc commun. En effet, peu de pays imposent une scolarité obligatoire pré-scolaire, même parmi ceux qui scolarisent les enfants massivement dès l'âge de 3 ans, comme la France ou la Belgique.

1.1.b. Les définitions officieuses : « tronc commun réel » et « tronc commun avec 80% d'effectifs »

Au-delà de ces deux premières approches « officielles », il nous est paru nécessaire de prolonger l'analyse et de cerner plus rigoureusement de la notion de tronc commun.

En effet, l'étude détaillée de certains pays nous a montré que derrière la façade de l'école unique se cachaient parfois des parcours scolaires très diversifiés. Dans certains pays, une sélection officieuse précède l'orientation officielle.

Ces voies différenciées peuvent, tout d'abord, résulter d'une évolution historique vers l'école *comprehensive* non achevée. C'est le cas des pays qui ont souhaité instaurer légalement l'école unique mais qui se sont, de fait, arrêtés au milieu du gué. Ainsi, l'Irlande déclare, dans les documents de l'OCDE (2003), que dans son système scolaire la première sélection s'effectue à 15 ans, ce qui est théoriquement l'objectif depuis l'introduction en 1989 du « Junior Certificate Elementary Programme » intégrant dans un programme unique les cursus des écoles *vocational* et *comprehensive*. De fait, cependant, dans le premier cycle du secondaire, suivant l'école fréquentée les programmes dispensés ne sont pas encore totalement identiques, les disciplines peuvent différer. De plus, les élèves peuvent suivre certaines disciplines à des niveaux d'exigence différents (niveaux « foundation », « ordinary » et « higher » pour les mathématiques, l'anglais et irlandais). Enfin, la création en 1996 d'un examen en fin de secondaire inférieur, destiné spécifiquement aux élèves présentant de graves difficultés - le « Junior Certificate Elementary Programme » - montre clairement que les voies sont multiples dans l'école *comprehensive* irlandaise, malgré les volontés affichées d'atteindre une unicité des parcours scolaires.

A l'opposé de la situation irlandaise, l'existence de parcours différenciés peut résulter dans certains pays d'une désagrégation progressive de l'école unique. Les filières sélectives ou de relégation se développent alors à la marge de l'école *comprehensive*. C'est le cas, par exemple, de la République Tchèque ou de la Hongrie. Si la majorité des élèves suivent encore un tronc commun de 8-9 ans dans les deux pays - héritage du modèle soviétique -, depuis le début des années 90, le développement rapide des gymnasiums dits « étendus » a permis l'apparition d'une filière sélective dont l'entrée s'effectue entre les quatrième et sixième années et qui scolarise aujourd'hui, dans ces deux pays, plus de 10% des élèves dans le primaire et 40% dans le secondaire.

Autre forme de parcours différenciés non avouée, surtout pratiquée dans le monde anglo-saxon : le *tracking*. Ainsi, si le Royaume-Uni, les Etats-Unis, la Nouvelle-Zélande ou le Canada n'affichent pas de sélection officielle explicite (OCDE, 2003), des mécanismes de différenciation sont mis en œuvre pour conduire les élèves à des orientations variées dans le secondaire supérieur. Parce qu'une offre de cours à des niveaux différents est proposée dans les dernières années du premier cycle du secondaire, les élèves de fait suivent dans certaines disciplines (anglais et mathématiques principalement) des programmes distincts. Le *tracking* à l'anglo-saxonne, quand il est appliqué de façon rigide, peut donc être assimilé à des filières.

Dernière forme de sélection officieuse : des mécanismes de pré-orientation, par le biais d'options par exemple, peuvent avoir des conséquences quasi-définitives. Ainsi, si la Thaïlande annonce l'existence de filières différenciantes à partir du second cycle du secondaire seulement, les élèves sont orientés de fait durant le premier cycle du secondaire par le choix d'options générales ou professionnelles qui conditionnent leur future carrière scolaire.

Pour illustrer cette différence entre tronc commun officiel et tronc commun réel, prenons un exemple : le cas des Etats-Unis. Alors que les rapports de l'OCDE (2002, 2003) font état d'une absence de sélection dans la *comprehensive school* américaine - ce qui se vérifie tout à fait par l'inexistence de filières scolaires -, il existe dans deux-tiers des écoles américaines des parcours scolaires distincts durant le premier cycle du secondaire. Ainsi, d'après Loveless (1998), dès la 8^{ème} année, les établissements proposent une offre de cours différenciée dans son contenu, en anglais et en mathématiques. Les élèves les plus avancés en mathématiques suivent, par exemple, les cours d'algèbre, tandis que les plus faibles se voient offrir le plus souvent des cours de remédiation surtout orientés sur de l'arithmétique basique. Ce *tracking* ne fonctionne de façon rigide que dans un quart des écoles : les élèves sont alors intégrés dans une classe de niveau, pour toutes les disciplines, tout au long de la journée. Dans 50% des établissements, il est organisé, au contraire, de façon plus souple. Les élèves ne sont regroupés par niveau que dans certaines disciplines, et ces regroupements ne sont pas identiques : un élève peut rejoindre un groupe avancé en mathématiques et, au contraire, faire partie d'une classe plus faible en anglais. Malgré cette souplesse, et même si ce *tracking* souple labellise moins les élèves, ceux d'entre eux qui ont suivi les cours les moins exigeants en mathématiques ou en anglais n'auront pas acquis les bases nécessaires pour intégrer les voies les plus prisées de la *high school*. De fait donc, souple ou rigide, quand il aboutit à offrir des contenus différents, le *tracking* fonctionne bien comme des filières non officielles.

Dans tous les cas, à travers cette troisième définition du tronc commun, l'objectif est de montrer que, derrière la façade monolithique de l'école *comprehensive*, se cachent parfois des parcours différenciés non avoués.

Nous avons donc défini ce que nous appellerons par la suite le « tronc commun réel » comme :

- **1) un programme d'étude couvrant le primaire et parfois le secondaire, avec un contenu unique, sans qu'aucune filière parallèle ne scolarise plus de 10% des élèves (que ces voies distinctes soient sélectives ou, au contraire, de relégation)**
- **2) un programme dispensé dans des établissements de même nature et**
- **3) conduisant à des débouchés scolaires identiques.**

Rares sont les pays qui n'organisent pas de filières parallèles à leur tronc commun. Cependant, nous avons estimé que ces voies distinctes ne remettaient en cause l'esprit de l'école unique que si elles accueilleraient un nombre significatif d'élèves⁹⁰. Ainsi, avons-nous considéré les « gymnasium étendus » en Hongrie et en République Tchèque comme des filières –avec plus de 10% des effectifs –et non les *grammar schools* qui sont des voies sélectives qui scolarisent aujourd'hui dans le secondaire moins de 5% des élèves anglais.

Enfin, une quatrième et dernière définition du tronc commun à la fois prend en considération l'ensemble de la scolarité, du pré-scolaire au secondaire, et tient compte, selon un autre point de vue, de la réalité du tronc commun. Il s'agit ici d'évaluer le nombre d'années scolaires qui à la fois répondent à la définition du « tronc commun réel » et scolarisent au moins 80% d'une tranche d'âge.

Cet indicateur que nous appellerons par la suite « tronc commun à 80% d'effectifs » tient donc compte en premier lieu des effectifs scolarisés en pré-scolaire quand ils sont massifs : même si ce cycle est très rarement obligatoire, il est conçu comme un tronc commun dans tous les pays qui scolarisent des effectifs importants à ce niveau et pourrait avoir une influence significative sur les performances académiques des élèves dans leur carrière scolaire.

A l'autre bout du parcours scolaire, cet indicateur permet - principalement dans les pays émergents -, d'éliminer de la durée du tronc commun des années scolaires qui sont suivies par moins de 80% des cohortes. Par exemple, en Indonésie, la notion d'école *comprehensive* reste un concept abstrait sans rapport avec la réalité de la scolarisation. En effet, si officiellement le système éducatif prévoit neuf années de tronc commun obligatoire, soit six ans pour le primaire et trois ans pour le premier cycle du secondaire, la tranche d'âge scolarisant 80% des enfants n'excède pas quatre ans, entre 8 et 11 ans. Avec l'indicateur de « tronc commun avec 80% d'effectifs », nous affinons plus rigoureusement encore la notion de tronc commun.

En conclusion, pour mieux cerner une notion qui prête souvent à polémique, nous avons renseigné quatre définitions distinctes mais complémentaires du tronc commun :

- **nous sommes tout d'abord partis des déclarations publiques des pays sur l'âge de la première sélection pour définir un « tronc commun officiel » pour le primaire et le secondaire ;**
- **nous avons cherché, ensuite, à étendre la durée de ce tronc commun officiel en intégrant les années pré-scolaires quand elles étaient obligatoires. Cette variable, qui s'est avérée quasiment identique à la précédente, ne sera pas mobilisée par la suite ;**

⁹⁰ Nous n'avons pas tenu compte de l'éducation spécialisée dans notre étude.

- dans une troisième définition, pour aller au-delà des déclarations publiques des pays, nous avons défini un « tronc commun réel », pour le primaire et le secondaire, reflétant le plus fidèlement possible la réalité des pratiques de sélection des systèmes éducatifs ;
- enfin, dans une quatrième et ultime définition - le « tronc commun à 80% d'effectifs » -, nous avons tenu compte, du pré-scolaire au secondaire, à la fois de l'importance des effectifs scolarisés par rapport à l'ensemble de la cohorte et des pratiques réelles de sélection.

1.2. Analyse descriptive : la prédominance de l'école unique

Sélection précoce ou tronc commun long : quelle est la forme d'organisation dominante, au sein de l'OCDE et, plus globalement, des pays de l'étude PISA, durant la seconde moitié des années 90 ?

Nous répondrons à cette question grâce à l'analyse successive du tronc commun officiel, du tronc commun réel et du tronc commun à 80% d'effectifs.

Officiellement, l'école unique est le modèle dominant. Que ce soit au sein de l'OCDE, ou plus globalement dans notre base de données, on constate en 2000 une prédominance des systèmes éducatifs ayant officiellement prolongé leur tronc commun jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire. L'école *comprehensive* est officiellement présente dans 53% des systèmes éducatifs de l'OCDE et 59% des pays de PISA (cf. tableau ci-dessous). Se classent dans cette famille des pays aussi disparates que la famille latine (Italie, Espagne, Grèce, France...), l'Europe du Nord (Islande, Norvège, Suède, Danemark...), la majorité des ex-pays de l'Est (Fédération de Russie, Pologne, Albanie, Roumanie...) et de nombreux pays émergents (Thaïlande, Indonésie...).

Arrivent en seconde position les pays qui revendiquent le fait de ne pratiquer aucune sélection ni en primaire ni dans le secondaire. Ces pays n'organisent pas de filières ni dans le premier ni dans le second cycle du secondaire. Ils représentent 18% des systèmes éducatifs de l'OCDE (principalement les pays anglo-saxons comme les Etats-Unis, le Royaume-Uni ou la Nouvelle-Zélande), et un cinquième de notre base de données, avec des pays émergents comme le Brésil ou l'Argentine.

En troisième position, les pays qui pratiquent une sélection précoce en fin de primaire (Allemagne, Autriche, Belgique...), représentent encore aujourd'hui, malgré le mouvement historique de l'école unique, 18% des systèmes éducatifs dans l'OCDE et 13% dans l'étude PISA.

Enfin, le premier cycle du secondaire apparaît être un des sas de sélection officielle les moins utilisés, puisque seulement 11% des pays de l'OCDE et moins de 8% dans l'ensemble de notre base déclarent sélectionner leurs élèves durant cette étape scolaire (Hongrie, République Tchèque, Luxembourg...).

Tableau II. 22 : Répartition des systèmes éducatifs, au sein de l'OCDE et de l'étude PISA, suivant le cycle scolaire durant lequel se pratique la première sélection officielle

	Absence de sélection	Première sélection scolaire officielle			Total
		En fin de primaire	Durant le 1 ^{er} cycle du secondaire	A la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	
Pays de l'OCDE	18%	18%	11%	53%	100%
Pays étude PISA	20%	13%	8%	59%	100%

Au final, l'analyse de la durée officielle du tronc commun met en lumière le phénomène historique de l'école unique. Une première version de cette école *comprehensive* n'opère officiellement aucune sélection et offre un programme unique durant tout le cursus scolaire. C'est le cas majoritairement dans le monde anglo-saxon. La seconde version de l'école unique limite le tronc commun au primaire et au premier cycle du secondaire. C'est le modèle largement dominant avec des familles de pays aussi diverses que les Etats latins, les pays nordiques, la majorité de l'ancienne Europe de l'Est et certains pays émergents (Indonésie, Thaïlande...). Malgré la large domination de l'école unique, les structures à filières représentent encore près d'un cinquième des systèmes éducatifs dans l'OCDE.

Comparons maintenant cette version officielle avec la durée réelle du tronc commun.

Tableau II. 23 : Répartition des systèmes éducatifs, au sein de l'OCDE et de l'étude PISA, suivant le cycle scolaire durant lequel se pratique la première sélection réelle

	Première sélection scolaire réelle			Total
	En fin de primaire	Durant le 1 ^{er} cycle du secondaire	A la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire	
Pays de l'OCDE	28%	18%	54%	100%
Pays étude PISA	26%	23%	51%	100%

On constate tout d'abord, comme dans la version officielle, que le modèle dominant est celui de l'école unique limitée au primaire et au premier cycle du secondaire. Cette organisation scolaire concerne, encore, plus de la moitié des systèmes éducatifs, tant au sein de l'OCDE (54%) que de l'ensemble de notre base (51%).

Ceci ne signifie pas, pour autant, que les versions officielles et réelles se recoupent. En effet, si le nombre de pays sélectionnant leurs élèves à la fin du premier cycle du secondaire reste constant, c'est parce que les pays qui affirment ne pratiquer aucune sélection durant tout le cursus scolaire, de fait, orientent leurs élèves vers des voies variées au plus tard à la fin du premier cycle du secondaire. Dans cette version « tronc commun réel », la catégorie des pays revendiquant une « absence de sélection » a, en effet, totalement disparu. **De fait, il n'existe pas aujourd'hui de pays qui n'utilisent pas le second cycle du secondaire comme une étape de pré-orientation, soit vers la vie active soit vers des parcours universitaires diversifiés.**

Autre différence entre les deux versions, les pays qui, dans l'OCDE, pratiquent une orientation précoce en fin de primaire se révèlent être beaucoup plus nombreux que dans les déclarations officielles : 28% contre 18%. Par exemple, la Suisse a déclaré une première orientation officielle à 15 ans, peut-être parce que certains cantons – très peu nombreux, comme le Tessin et sa *scuola media* -, ne pratiquent pas de parcours distinctifs. Dans les faits, cependant, dès 12 ans, à la sortie du primaire, les élèves sont orientés dans la quasi-totalité des cantons, vers les filières à « exigences élémentaires », « moyennes » ou vers les « sections pré-gymnasiales ». Cette dernière voie est la seule à mener à une formation secondaire générale.

Enfin, dernière différence entre les deux indicateurs, le premier cycle du secondaire semble être réellement utilisé comme une étape de sélection, contrairement à ce que laissent entendre les déclarations officielles : 18% des pays de l'OCDE (un quart dans l'ensemble de notre base) pratiquent de fait leur première sélection durant le secondaire inférieur alors que seulement 11% d'entre eux (7% dans l'ensemble de notre base) déclarent le faire officiellement. Il s'agit là typiquement de sélections rampantes qui empruntent des formes multiples : options conditionnant les choix d'orientation futurs (Thaïlande, Islande...), *tracking* permettant une offre de cours au contenu diversifié (Etats-Unis...), regroupements d'élèves qui évoluent en quasi-filières (les « gymnasiums étendus » en Hongrie et en République Tchèque...)...

Les sélections qui ont lieu durant le premier cycle du secondaire, souvent officieuses, relèvent moins de l'organisation globale des systèmes éducatifs que de stratégies locales d'établissements fondées sur des offres de programmes scolaires différenciées.

Au total, l'analyse du tronc commun réel nous a permis d'affiner notre étude des mécanismes de la première sélection. On constate, tout d'abord, qu'aucun pays de l'étude PISA, contrairement aux déclarations officielles, ne propose un cursus scolaire exempt de sélection. Dans tous les pays de notre base de données, des parcours scolaires différenciés apparaissent au plus tard à l'entrée du second cycle du secondaire.

Second constat : à la fin des années 90, le phénomène historique de l'école *comprehensive* concerne bien la majorité des pays de l'OCDE et l'étude PISA. Si le phénomène est d'ampleur, il n'est cependant pas généralisé. De nombreux pays (plus d'un quart des Etats de l'OCDE) continuent à pratiquer une sélection à la fin du primaire. D'autres, moins nombreux, mettent en place, souvent de façon plus opaque, des mécanismes de pré-orientation durant le premier cycle du secondaire.

Dernier constat, si les sélections associées aux fins de cycle – primaire ou secondaire - sont souvent officielles, les orientations qui se pratiquent durant le premier cycle du secondaire relèvent, dans la majorité des cas, de la responsabilité des établissements qui opèrent des orientations officieuses en proposant une offre de programmes scolaires différenciante.

Que nous apprend l'analyse de notre troisième indicateur de la durée du tronc commun, le « tronc commun à 80% d'effectifs » ? Rappelons que cet indicateur permet d'évaluer le nombre d'années scolaires qui, à la fois, répondent à la définition du « tronc commun réel » et

scolarisent au moins 80% d'une tranche d'âge. Il tient compte, également, du scolaire et du pré-scolaire⁹¹.

L'analyse de cet indicateur révèle, tout d'abord, que dans un nombre non négligeable de pays la durée du programme commun qui scolarise 80% des effectifs atteint au mieux 6 années, soit un cycle primaire long. Ce profil représente 13,5% des pays PISA et, de façon plus étonnante, 14% des pays de l'OCDE. Cette famille mêle des pays aux profils très variés : la famille allemandique qui sélectionne très précocement les élèves et ne propose pas d'offre pré-scolaire conséquente (Allemagne, Autriche, Suisse...) ou les pays émergents (Indonésie, Mexique...) qui peinent à scolariser leurs élèves dans les dernières années du primaire.

Les pays qui offrent un tronc commun compris entre 6 et 8 ans à 80% de leurs cohortes se recrutent à la fois parmi les pays émergents qui intègrent difficilement tous leurs élèves dans le premier cycle du secondaire (Pérou, Roumanie, Chili...) et parmi les pays pratiquant une orientation précoce mais offrant des services pré-scolaires importants (Luxembourg, Hongrie, République Tchèque et Irlande).

Les pays qui scolarisent dans un tronc commun plus de 80% de leurs effectifs pendant une durée variant entre 8 et 10 ans sont les plus nombreux (près de la moitié des pays de l'OCDE et près d'un quart de notre échantillon). On retrouve dans cette famille les pays qui repoussent l'âge de la première sélection à la fin du premier cycle du secondaire mais scolarisent peu d'élèves dans les classes pré-scolaires. Ce sont principalement les pays anglo-saxons (Australie, Canada, Etats-Unis...) et les pays scandinaves (Suède, Norvège, Danemark et Finlande).

Seuls les pays qui pratiquent à la fois une orientation tardive et une pré-scolarisation large peuvent scolariser plus de 80% de leurs effectifs dans un programme commun pendant plus de 10 ans. Ils représentent plus d'un quart des systèmes éducatifs de l'OCDE (et 16% des pays PISA). Si, en apparence, cette famille semble hétéroclite (France, Italie, Espagne, Islande, Japon, Nouvelle-Zélande), on remarque tout de même une forte présence des pays latins.

Tableau II. 24 : Répartition des systèmes éducatifs en fonction de la durée du « tronc commun à 80% d'effectifs », dans l'OCDE et les pays de l'étude PISA

Nombre d'années de « tronc commun à 80% d'effectifs »	OCDE	Pays PISA
Inférieur ou égal à 6 ans	14%	14%
7-8 ans	18%	32%
9-10 ans	47%	38%
Au-delà de 10 ans	21%	16%
Total	100,0%	100,0%

⁹¹ Nous rappelons que nous avons tenu compte de la situation des systèmes éducatifs traversés par les élèves évalués dans le programme PISA. Pour le pré-scolaire, il s'agit donc des structures et des effectifs qui existaient durant la première moitié des années 90. Si le pré-scolaire a connu une expansion durant les années 90, les tendances que nous présentons restent globalement vérifiées en ce début du XXIème siècle. En effet, le développement des effectifs n'a pas toujours permis d'atteindre le seuil de scolarisation minimum que nous avons situé à 80%. De ce point de vue, donc, la situation actuelle des pays n'a évolué que marginalement par rapport à celle décrite ici.

Au total, plus encore que l'analyse de la durée du programme commun réel, l'étude du « tronc commun scolarisant 80% des effectifs » révèle de fortes disparités entre les pays. Les capacités des pays émergents à accueillir l'ensemble de leurs cohortes jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire diffèrent notablement de celles des pays de l'OCDE. Mais c'est surtout au sein de l'offre pré-scolaire que les variations les plus importantes s'observent dans les pays de PISA mais aussi au sein de l'OCDE. La pré-scolarisation n'est pas un phénomène universel. En particulier, tous les pays riches n'ont pas choisi de prolonger leur tronc commun par des années de pré-primaire.

Pour autant, au-delà de ces variations, l'école unique apparaît bien comme le modèle actuellement dominant. Comment cette organisation scolaire en rupture totale avec le système dual qui l'a précédé, a-t-elle réussi à s'imposer dans des pays aux caractéristiques si contrastées ? Nous examinons, maintenant, l'évolution historique et les tendances actuelles de l'école *comprehensive*.

1.3. Le phénomène de l'école unique : histoire et tendances actuelles

L'école unique qui s'est massivement imposée aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale est, aujourd'hui, l'objet d'une remise en cause dans de nombreux pays.

1.3.a. Evolutions historiques de l'école *comprehensive*

L'école unique n'est pas une invention de l'Europe occidentale. La *common school* est née aux Etats-Unis, avant d'être exportée en Asie. En Europe, elle fut, d'abord, le fruit des régimes soviétiques avant d'être adoptée par les pays de l'Ouest.

La *common school* est une création américaine. Au début du XXème siècle, le système éducatif Outre-Atlantique, en forte expansion, devance largement ceux des pays européens. En 1910, 10% des jeunes Américains terminent des études secondaires supérieures, ils sont 40% à poursuivre jusqu'à ce niveau en 1940. Résultat, au milieu des années 50, les USA ont 35 ans d'avance sur le Royaume-Uni, en termes de niveau scolaire atteint par les 14-17 ans. Ce développement massif de l'éducation secondaire s'est accompagné d'une réflexion poussée sur la nature de la *high school* dans les années 10 et 20. Doit-on suivre le système dual allemand ou, au contraire, créer une école unique qui offrira dans un même lieu à la fois des enseignements communs et des formations spécialisées ?

Après de vifs débats, le choix de la *common school* s'impose. La forte croissance économique, le développement de l'enseignement professionnel et surtout l'arrivée massive de nouveaux immigrants de l'Europe de l'Est que l'on souhaite intégrer dans la culture américaine vont conduire à l'adoption de l'école *comprehensive* américaine. Un même lieu doit accueillir l'ensemble des élèves qui suivent à la fois des enseignements communs - créant une culture générale - et des formations spécialisées - permettant à l'école de répondre aux besoins du marché du travail -. Le modèle de la *high school* américaine répond au double impératif de l'école : l'unification et la spécialisation (Loveless, 1999).

Depuis sa création, au gré des modes pédagogiques et suivant les périodes de développement ou de ralentissement économiques, l'école américaine secondaire n'a cessé d'osciller entre ces deux extrêmes : unifier ou spécialiser. Jusqu'à la Seconde Guerre mondiale, la fonction de spécialisation domine : sur la base de tests de compétences stricts élaborés durant la Première

Guerre mondiale, un *tracking* rigide est mis en place conduisant à des formations très pointues. La Grande Dépression des années 30, qui voit l'école secondaire accueillir de nombreux jeunes que le marché de l'emploi ne peut intégrer, exacerbe ce double phénomène de sélection et de spécialisation.

Dans les années 50, la crise de Spoutnik, qui symbolise le retard américain en matière de conquête spatiale, va jeter le doute sur cette école *comprehensive* trop spécialisée. Si les Américains sont désormais devancés par les Russes, n'est-ce pas à cause d'un système éducatif qui prépare mal les jeunes générations ? Les parcours d'études secondaires sont alors accusés de fonctionner comme des « cafétéria » dans lesquelles les élèves se servent trop librement. L'accent est de nouveau mis sur une base académique solide et la nécessité d'imposer des cursus généralistes stricts. Des programmes pour élèves « doués » sont particulièrement développés en mathématiques et en sciences. Les années 60 et le projet de « Grande Société » remettent en cause cette école comme lieu de perpétuation des inégalités sociales et ethniques. Les soutiens destinés aux plus défavorisés se multiplient. Au total, tous ces programmes – pour enfants de milieux sociaux défavorisés, pour minorités ne maîtrisant pas la langue anglaise, pour élèves « doués »...- renforcent la différenciation de l'école *comprehensive*.

A partir des années 70, le modèle du *tracking* est violemment remis en cause : de nombreuses recherches montrent alors que les élèves appartenant aux milieux sociaux défavorisés et aux minorités ethniques sont orientés de façon disproportionnée vers les « low tracks », les formations les moins prisées. Le mouvement de *de-tracking* touche depuis une partie des écoles secondaires américaines.

Si les Etats-Unis ont oscillé, depuis les années 20, entre l'école de la spécialisation et celle de l'unification, cette réflexion n'a jamais remise en cause la notion large de *common school*, c'est-à-dire un établissement secondaire unique pour tous les élèves. C'est ce concept qu'ils imposent aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale dans les pays asiatiques vaincus - le Japon et sa colonie coréenne -.

Alors qu'au Japon, l'ère Meiji avait imposé un système éducatif secondaire public très hiérarchisé, les valeurs confucéennes sont remises en cause aux lendemains de la défaite. En 1946, la Mission américaine pour l'Education impose un système calqué sur le modèle Outre-Atlantique : une école *comprehensive* secondaire unifiée, régulée par des *school boards* élus et appuyée sur une scolarité obligatoire de neuf ans. Le système japonais, qui reposait jusqu'alors sur un primaire égalitariste quasi-universel et un secondaire différencié, élitiste et fortement marqué socialement, est aboli. Si le rétablissement de la souveraineté japonaise en 1952 va mettre à mal la décentralisation du système éducatif, l'école *comprehensive* ne sera pas remise en cause dans un contexte de fort développement économique.

Après l'invasion du sud de la péninsule coréenne, les Américains imposent également la même *common school* à l'ancienne colonie japonaise, marquée jusqu'alors par un secondaire élitiste. Le même modèle de *comprehensive school* décentralisée et assise sur une scolarité obligatoire de neuf ans est mis en place. Si le pouvoir des *schools boards* et la longueur de la scolarité obligatoire sont remis en cause suite au départ des Américains dans les années 50, la *common school* va perdurer en Corée, comme au Japon.

Paradoxalement, alors que tout les oppose, c'est l'autre Grand du monde post-Yalta qui va également imposer dans sa zone de domination le concept d'école unique. Sur le modèle

soviétique, l'école dite « polytechnique » est mise en place sans exception, aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, dans tous les pays de l'Europe communiste (Hongrie, Tchécoslovaquie, Roumanie, Albanie, Bulgarie, Pologne...). Le système, gouverné uniquement par l'Etat, est marqué par une école unifiée, sans distinction entre le primaire et le secondaire inférieur, couvrant en général les neuf premières années de la scolarité. Ce tronc commun est suivi d'un secondaire supérieur fortement orienté vers le professionnel et permettant la spécialisation des élèves en lien étroit avec les demandes d'une économie planifiée.

Finalement, ce n'est que plus tardivement que l'Europe occidentale adopte progressivement l'école unique, sous des formes variées (Duru-Bellat, 2000).

Les pays scandinaves seront les pionniers de cette réforme. Ils se caractérisent par une structure unique de neuf ans sans distinction entre le primaire et le secondaire. En Suède, le parti social-démocrate réussit ainsi à établir la Grundskola en 1950. La Folkeskole danoise est organisée à partir de 1957.

A l'exception de l'Italie, qui met en place la *scuola media* à partir de 1962, les pays latins n'adoptent le modèle de l'école unifiée que dans les années 70. C'est le cas de la France qui ne va rompre que progressivement avec son traditionnel système dual : des classes de « primaire supérieur » sont créées en 1941, le cycle d'observation de deux ans est instauré par la réforme Berthoin en 1959 et, enfin, les différentes filières sont réunies dans des établissements uniques - les CES - en 1963. Ce n'est, cependant, qu'en 1975 que la réforme Haby instaure les premiers collèges uniques. Dans les autres pays latins, il faut attendre la chute des dictatures - caractérisées par des systèmes secondaires sous-développés, élitistes et très socialement marqués - pour que s'impose l'école unique (Grèce (1977), Portugal (1986), Espagne (1990)).

La rupture est moins nette au Royaume-Uni qui, à travers l'Education Act de 1944, rend le secondaire gratuit et accessible à tous mais conserve une multiplicité d'écoles dont certaines sont clairement réservées à l'élite scolaire, les *grammar schools* (5% des effectifs scolaires aujourd'hui).

A quelques exceptions près (Mexique...), l'école *comprehensive* s'est également imposée dans les pays émergents (Chili, Argentine, Brésil, Pérou, Indonésie...). Mais le concept d'une école unifiée jusqu'en fin de secondaire inférieur reste théorique dans des pays qui sont encore loin de scolariser toutes leurs cohortes tout au long de la scolarité obligatoire.

Enfin, dans certains pays de l'Europe continentale, malgré des tentatives comme celle de la *Gesamtschule* allemande, le concept de l'école *comprehensive* ne s'est pas imposé significativement. L'Allemagne, l'Autriche, la plupart des cantons suisses et dans une moindre mesure la Belgique, malgré l'instauration de l'« enseignement rénové » en 1971, restent globalement fidèles à un système secondaire à filières et une orientation précoce à la fin du primaire ou durant les premières années du secondaire.

Ainsi, il apparaît que, appuyée par une conjoncture économique positive, une massification des effectifs du secondaire et une idéologie politique favorable à plus d'égalité sociale, le concept de l'école unique s'est imposé dans la plupart des systèmes

éducatifs développés et émergents. L'école *comprehensive* se présente, avant tout, comme « un choix de société plus que comme un idéal pédagogique » (Duru-Bellat, 2000).

1.3.b. La remise en cause progressive de l'école unique

Si l'école *comprehensive* est clairement le modèle dominant des systèmes éducatifs développés de la fin du XXème siècle, les dix dernières années ont vu se multiplier les remises en cause de cette institution. L'attaque n'est jamais frontale. Aucun pays n'est totalement revenu en arrière en rétablissant son traditionnel système dual. C'est la multiplication des traitements d'élèves dérogatoires à la norme commune qui progressivement lézarde le système compréhensif.

Car l'école *comprehensive* est accusée d'avoir failli à son objectif. Ses détracteurs dressent un double constat d'échec : l'école unique aurait entraîné un nivellement par le bas des acquis des élèves, l'hétérogénéité des publics scolaires se révélant un contexte peu favorable aux apprentissages. Elle n'aurait, de plus, pas tenu sa promesse d'une démocratisation de l'école : les carrières scolaires continueraient à être socialement inégales. Résultat, les attaques contre cette institution de l'après-guerre se sont récemment multipliées sous des formes diverses.

Première remise en cause de l'école unique : la création d'écoles parallèles ou d'un label d'« excellence » décerné à une partie seulement des établissements. En effet, face à l'école unifiée censée réunir l'ensemble des élèves sous un même toit, certains pays mettent en place des structures complémentaires ou des labels scolaires distinctifs, qui visent souvent à orienter les « bons éléments » vers des écoles sélectives, surtout dans les zones défavorisées. C'est une tactique principalement développée dans les pays anglo-saxons qui connaissent déjà un paysage scolaire bigarré.

Le cas anglais est à ce titre exemplaire. Initiée par les conservateurs au début des années 90, la création d'écoles parallèles a débuté avec les *City Technology Colleges* (CTC), établissements d'« excellence » développés autour d'une formation très pointue, financée par un partenariat public-privé. Ces *City Technology Colleges* ont été rejoints en 2001 par un nouveau modèle créé par les travaillistes, les *City Academies*, gratuites, financées à 100% par des fonds publics et développant une spécialisation plus large que celle offerte par les CTC.

Au-delà de la création des *City Academies*, la stratégie du gouvernement Blair a surtout consisté à renforcer le programme des « écoles spécialisées ». Ce label d'excellence peut être décerné à toute école secondaire publique⁹², qui suit le programme scolaire national mais décide également de se consacrer plus particulièrement à un domaine de formation : les technologies, les langues étrangères, les humanités, le sport, l'ingénierie... Pour recevoir le label d'« écoles spécialisées », les établissements candidats doivent réunir environ 50 000 £ de financement privé et préparer un plan de développement scolaire montrant les objectifs précis de la formation. En retour, si leur dossier est accepté, ils reçoivent, en sus des fonds normaux, un prêt conséquent (150 000 euros environ) et des ressources supplémentaires par

⁹² Ces écoles sont financées par des fonds publics mais peuvent être gérées par des acteurs publics ou privés.

élève pendant quatre ans. Le développement de ce concept a été encouragé du fait des résultats positifs de cette politique : les « écoles spécialisées » présentent, aux tests nationaux, des scores plus élevés que les écoles traditionnelles. En 2003, un tiers des collèges anglais a reçu ce label, l'objectif étant de spécialiser la moitié des établissements secondaires d'ici 2005. Si cette politique a le soutien des milieux économiques et des conservateurs, elle est cependant remise en cause par une partie de l'opinion publique qui y voit la création d'un système à deux vitesses. Le même concept a donné lieu au Canada à des *magnet schools* qui couplent également sélection et enseignement de qualité.

D'autres pays remettent également en cause l'école unique par une différenciation accrue des contenus enseignés au sein du tronc commun.

Ces stratégies peuvent, tout d'abord, concerner les élèves les plus faibles, à qui un parcours spécial est offert. Ainsi, en 1996, en Angleterre, une certification spéciale - le « entry-level awards » - et un programme d'étude destiné à sa préparation ont été instaurés pour les élèves en difficulté, à leur entrée en *Key Stage 4*, à 14 ans. De même, au Portugal, l'établissement en 1997, d'un curriculum alternatif visant les élèves les plus faibles a été perçu comme « une stratégie douce d'exclusion ». En France, en classe de troisième, une option « découverte professionnelle » pour les « élèves en grande difficulté » a été instaurée à raison de 6 heures hebdomadaires à la rentrée 2004. Même si des passerelles futures sont annoncées, le fait que cette option remplace l'étude d'une discipline indispensable au suivi de la voie générale dans le secondaire supérieur orienté, de fait, ces élèves prioritairement vers l'enseignement professionnel. Les classes proposant cette option seront, d'ailleurs, développées dans les lycées professionnels et non pas dans les collèges. Cette réforme a été dénoncée par certains syndicats enseignants comme une forme de pré-orientation.

Au-delà des élèves en difficulté, la diversification des programmes peut aussi concerner l'ensemble de la cohorte. La Corée, caractérisée jusqu'alors par un programme scolaire monolithique, a ainsi introduit en 2000 un enseignement différencié à partir de l'entrée en primaire, en mathématiques, en anglais et en coréen. Depuis 2000, l'Angleterre propose aux élèves de 14 ans, à leur entrée en *Key Stage 4*, un enseignement des mathématiques à deux niveaux - « higher » et « foundation » -, le second ayant davantage recours à des « explications fondées sur des situations concrètes » (Eurydice, 2002). De même, en Ecosse, les premières années du premier cycle du secondaire sont de plus en plus marquées par des pratiques de *streaming* (Gamoran, 2002). La Colombie britannique au Canada a également réintroduit récemment les groupes de niveau à partir de la 9^{ème} année. A l'opposé, cependant, une part non négligeable des écoles américaines connaissent le phénomène inverse de *de-tracking*.

La diversification des contenus scolaires peut également prendre la forme d'options qui préparent une orientation future. Depuis 2004, toutes les écoles anglaises doivent proposer des options professionnelles à partir du *Key Stage 4*⁹³. En Espagne, en 2000, le Parti Populaire a également introduit des semi-filières - « technologie » et « sciences-humanités » - dès la troisième année du premier cycle du secondaire, c'est-à-dire deux ans avant la fin officielle du

⁹³ Cycle d'études dans lequel les élèves anglais entrent à 14 ans.

tronc commun. La dernière année du programme commun est désormais considérée comme une année d'orientation vers l'enseignement post-obligatoire avec trois filières (technologie, humanités et sciences). Suite aux élections de 2004, le parti socialiste pourrait, cependant, revenir sur cette décision.

Enfin, dernière forme de remise en cause de l'école unique : la territorialisation des programmes. Alors que le concept d'école *comprehensive* impose à tous les établissements de suivre un programme unique, quels que soient les contextes sociaux ou économiques dans lesquels ils s'inscrivent, certains pays autorisent les écoles qui se trouvent dans des secteurs défavorisés à procéder à des allègements de programmes. C'est le cas, depuis 2004, en Angleterre où une partie des disciplines jusqu'alors obligatoire est désormais laissée au libre arbitre des écoles qui peuvent donc, en fonction du niveau des élèves, choisir ou non de les dispenser en *Key Stage 4* (14 ans). Plus globalement, comme nous l'avons vu dans la partie précédente sur la répartition des pouvoirs, les interventions croissantes des écoles dans la conception des programmes d'études conduisent à un morcellement local de l'offre scolaire.

En définitive, on constate que si l'école unique est officiellement le modèle dominant dans les systèmes éducatifs développés, l'institution est en butte à de nombreuses attaques. Certes, le concept n'est pas remis directement en cause, cependant de fréquents aménagements dans les structures et les cursus scolaires conduisent à une diversification croissante des contenus enseignés dans de nombreux pays.

Comment expliquer ces positions contrastées face à l'école unique ? Est-ce que certaines caractéristiques des pays expliquent les choix réalisés en matière d'organisation de la sélection ? Est-ce que, par exemple, les pays riches proposent à leurs élèves un tronc commun plus long que les pays moins développés ? Est-ce que l'école unique caractérise davantage des sociétés plus égalitaires ? Est-ce que l'école à filières est adoptée par des pays qui sont confrontés à une croissance démographique forte ?

Pour répondre à ces questions, nous examinons, maintenant, les relations qui peuvent exister entre la durée du tronc commun et les caractéristiques économiques, sociales, démographiques et culturelles des pays.

1.4. Caractéristiques générales des pays et durée du tronc commun

Analysons, tout d'abord, la liaison possible entre l'âge de la première sélection et le niveau de richesse du pays, appréhendé à travers le PIB par habitant (2000). Pour faire cette analyse, nous nous fondons sur l'indicateur du tronc commun réel qui nous permet de mieux cerner la réalité de la première sélection. Intuitivement, il est envisageable que plus un pays possède un niveau de développement économique élevé, plus il accorde à ses élèves un tronc commun long.

Le diagramme ci-dessous⁹⁴ montre qu'il n'existe pas de relation simple entre le modèle de sélection des pays et leur richesse économique.

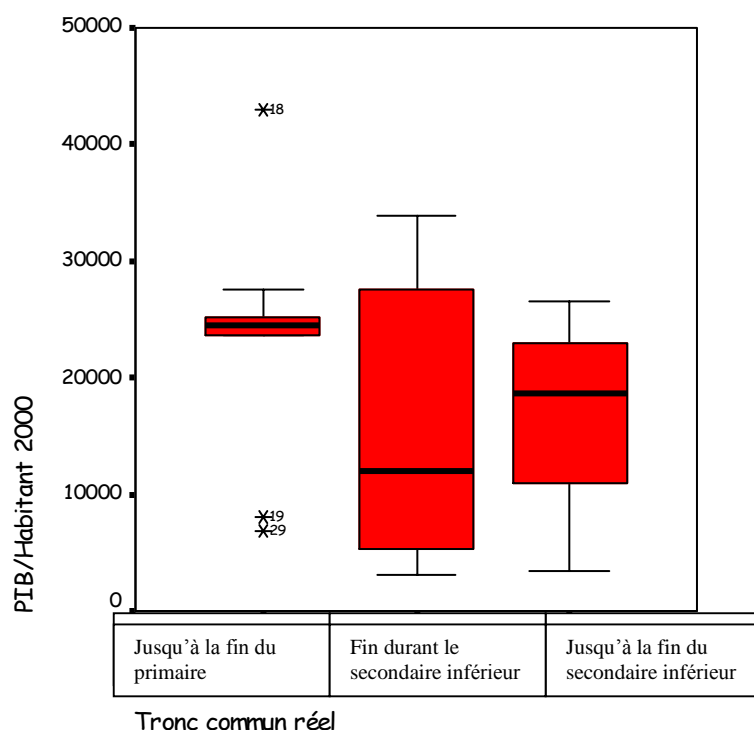


Figure II. 12 : Relation entre le PIB/ habitant et la durée du tronc commun réel

Il apparaît, en effet, clairement que la médiane des pays qui opèrent leur première sélection en fin de primaire est largement supérieure à celles des pays à tronc commun long. Seuls quelques pays émergents, comme le Mexique, font exception à la règle et proposent à leurs élèves un tronc commun court. Si les pays à sélection précoce sont en général relativement riches, les pays qui font le choix d'une sélection durant ou à la fin du premier cycle du secondaire appartiennent eux, aussi bien au monde développé qu'au monde émergent.

Au total, il apparaît que le modèle à filières n'est pas particulièrement adopté par les pays les moins développés de l'étude. Au contraire, il caractérise, à quelques exceptions

⁹⁴ Sur ce diagramme, les quartiles constituent les extrémités des trois boîtes, les médianes sont indiquées par les lignes horizontales proches en général de leur milieu. Les étendues des trois distributions sont marquées par les couples de lignes horizontales extrêmes. Le diagramme permet ainsi d'appréhender à la fois les valeurs centrales et les dispersions de chaque distribution.

près, les pays les plus riches de PISA. A l’opposé, les systèmes éducatifs à tronc commun long se retrouvent aussi bien dans le monde développé qu’émérgent.

Est-ce que le niveau d’inégalités sociales qui structure les pays les conduit à faire certains choix d’organisation de la sélection ? On est tenté d’avancer l’hypothèse selon laquelle les pays fortement inégalitaires accepteraient plus facilement le modèle à filières, alors que les pays qui connaissent peu de disparités sociales auraient davantage tendance à opter pour une sélection tardive, perçue comme plus égalitaire. Pour évaluer les disparités sociales au sein des pays, nous avons mobilisé le coefficient GINI fondé sur les revenus bruts des foyers.

De nouveau, il apparaît que la relation entre le modèle de sélection et le niveau d’inégalités sociales du pays n’est pas directe. Les pays qui ont repoussé l’orientation à la fin du premier cycle du secondaire ne se différencient pas de ceux qui ont adopté une école à filières.

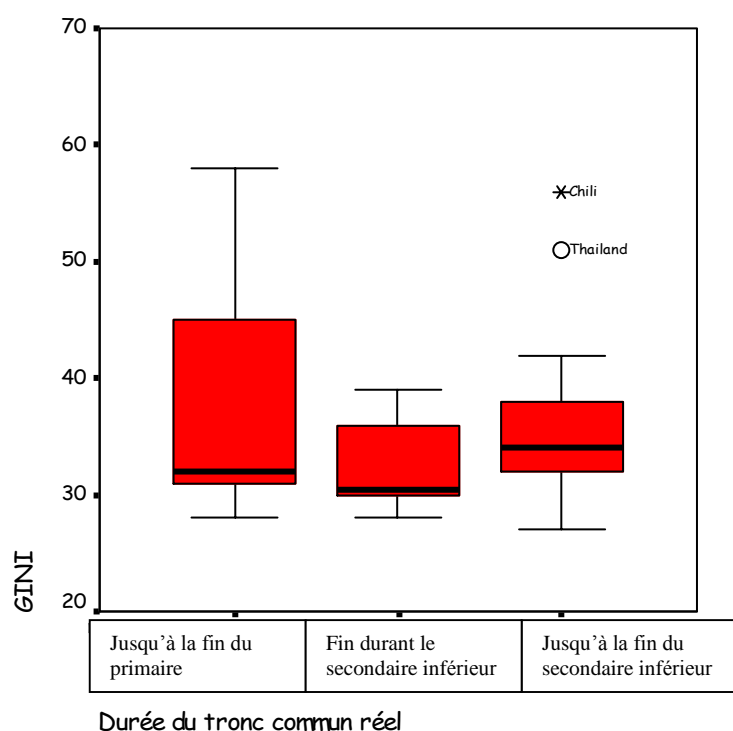


Figure II. 13: relation entre le niveau des inégalités sociales et la durée du tronc commun réel

Par contre, les caractéristiques démographiques semblent davantage être en relation avec l’organisation de la sélection.

L’importance de la population jeune à scolariser se révèle déterminante. Paradoxalement, le modèle à filières, dont on pourrait penser qu’il permet de gérer plus facilement des flux scolaires importants, n’est pas particulièrement adopté par des pays confrontés à une pression démographique forte. Au contraire, comme le montre le tableau croisé ci-dessous⁹⁵, les pays qui présentent les taux d’accroissement démographique les plus faibles sont plus prompts à

⁹⁵ Les pays ont été départagés en deux ensembles au niveau de la médiane. La médiane de l’indicateur portant sur la proportion de population jeune de 5 à 14 ans s’établit à 13%.

organiser une sélection précoce. C'est le cas de l'Allemagne, de l'Autriche, de la Belgique ou du Luxembourg

A l'opposé, les pays les plus jeunes de notre échantillon⁹⁶ offrent plus souvent un tronc commun long. Il s'agit bien évidemment de pays émergents comme le Brésil, l'Argentine ou le Chili, mais aussi de pays développés au dynamisme démographique soutenu comme les Etats-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la France ou l'Irlande.

Tableau II. 25 : Organisation de la sélection réelle et importance de la population jeune (5-14 ans)

Importance de la population âgée de 5 à 14 ans (en % de la population totale)	Sélection en fin de primaire	Sélection durant le 1 ^{er} cycle du secondaire	Sélection à la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire
Population jeune plutôt importante (supérieure à 13%)	35%	85%	60%
Population jeune faible (inférieure à 13%)	65%	15%	40%
Total	100%	100%	100%

L'indicateur sur la population jeune présente le pourcentage de la population totale ayant entre 5 et 14 ans (sources OCDE (1996) et WEI (1997))

L'indicateur sur la population jeune a été divisé en deux au niveau de la médiane (médiane =13%, intervalle interquartile =4%)

De même, comme le montre le tableau ci-dessous, l'importance de la population jeune étrangère est un facteur déterminant pour le choix d'un tronc commun court. Les pays à sélection précoce sont, en effet, marqués par l'existence de populations jeunes étrangères importantes. C'est le cas en Allemagne, en Autriche et surtout en Suisse ou au Luxembourg. A l'opposé, le tronc commun long est à la fois adopté par des pays qui ont des traditions d'immigration (Australie, Canada, Etats-Unis, France...) et par des pays qui accueillent peu d'enfants étrangers (Espagne, Portugal, Norvège, Finlande...).

Tableau II. 26 : Organisation de la sélection réelle et importance de la population jeune étrangère de 15 ans

	Sélection en fin de primaire	Sélection durant le 1 ^{er} cycle du secondaire	Sélection à la fin du 1 ^{er} cycle du secondaire
Pop. Jeune étrangère faible	34%	80%	50%
Pop. Jeune étrangère forte	66%	20%	50%
Total	100%	100%	100%

L'indicateur sur la population étrangère de 15 ans est défini comme le pourcentage de la classe d'âge de 15 ans étant soit non natif, soit enfants de la première génération (source PISA (2000)).

L'indicateur population étrangère jeune a été divisé en deux au niveau de la médiane (médiane =4,8%, intervalle interquartile =11,5%)

Au total, il apparaît que le modèle à filières se développe davantage dans des pays riches, présentant une population jeune limitée et accueillant une forte proportion de jeunes étrangers.

⁹⁶ Il s'agit des pays dont la population jeune de 5 à 14 ans est supérieure à la médiane, c'est-à-dire à 13%.

La sélection durant le premier cycle du secondaire est plus apparentée à un niveau de richesse moindre, une population jeune forte et une très faible présence de jeunes étrangers.

Les pays qui retardent l'orientation à la fin du premier cycle du secondaire présentent un niveau de développement économique élevé - proche de celui des pays à filières - mais s'en différencient par une population relativement jeune.

Aucun modèle de sélection ne se structure en fonction du niveau général des disparités sociales.

Schématiquement s'opposent donc :

- **d'un côté, un monde émergent et jeune qui fait le plus souvent le choix d'une sélection durant le premier cycle du secondaire**
- **et, de l'autre, un monde développé qui - quand il présente une population vieillissante – opte pour le système à filières et - quand il est caractérisé par une croissance démographique plus soutenu - se tourne vers un tronc commun long.**

Si les caractéristiques démographiques semblent influencer sur les choix réalisés en matière de durée du tronc commun, l'appartenance à une zone géographico-culturelle semble également déterminante. Nous rejoignons ainsi, sur un échantillon géographiquement plus large, les conclusions développées par Vaniscotte (1996) pour l'Europe de l'Ouest.

Le tableau ci-dessous, fondé sur l'indicateur « tronc commun réel », montre ces associations entre modèles de sélection et zones culturelles.

Tableau II. 27 : Répartition des modèles de sélection en fonction des zones géographico-culturelles

Zones géographico-culturelles	Age de la première sélection réelle			Total
	Fin du primaire	Durant le secondaire inférieur	A la fin du secondaire inférieur	
Pays anglo-saxons	16%	16%	68%	100%
Europe du Nord		40,0%	60,0%	100%
Europe Continentale	100,0%	0%	0%	100%
Pays de l'ex-Europe de l'Est	0%	57%	43%	100%
Europe méditerranéenne	0%	0%	100,0%	100%
Amérique centrale et du sud	40%	20%	40%	100%
Asie	20%	20%	60%	100%

Ainsi, l'Europe continentale (Allemagne, Autriche, Belgique, Suisse...) est-elle nettement marquée par le modèle à filières (100% des cas). A l'opposé, l'Europe méditerranéenne (France, Portugal, Espagne...) se caractérise par des troncs communs longs qui s'achèvent avec la fin du secondaire inférieur (100% des cas). A l'exception de l'Irlande, les pays anglo-saxons (Royaume-Uni, USA, Nouvelle-Zélande, Australie, Canada...) organisent, également,

le plus souvent des parcours différenciés à partir de la fin du premier cycle du secondaire (70% des cas). Les pays scandinaves sont également marqués par un tronc commun long, à l'exception de l'Islande et de la Norvège qui orientent de fait les élèves durant le premier cycle du secondaire.

La situation dans les anciens pays de l'Est est aujourd'hui plus contrastée. Alors qu'ils organisaient, sous l'ère soviétique, l'école « polytechnique » autour d'un tronc commun unique jusqu'à la fin du secondaire inférieur, des cursus secondaires diversifiés sont organisés de plus en plus précocément dans plusieurs pays (Hongrie, République Tchèque, Bulgarie...). Aucun cependant n'est revenu à un système de sélection à la fin du primaire.

En dehors des pays européens et anglo-saxons, les modes de sélection sont plus divers dans les autres zones géographiques. Ainsi, les pays d'Amérique latine et centrale se répartissent presque également entre les trois modèles d'organisation. La majorité des pays asiatiques de l'étude PISA ont adopté un tronc commun long – principalement les pays développés -, mais d'autres sélectionnent leurs élèves à la fin du primaire ou durant le premier cycle du secondaire.

Enfin, plusieurs constats s'imposent à la suite de cette analyse des modèles de sélection.

Les politiques éducatives en matière de durée du tronc commun apparaissent très variées. Si l'école unique a réussi à s'imposer dans une petite majorité des pays de l'OCDE, le modèle à filières n'a pas pour autant disparu. Certains pays pratiquent également des orientations plus ou moins transparentes durant le premier cycle du secondaire.

Ces situations contrastées s'expliquent principalement par les zones culturelles auxquelles sont rattachés les pays. Les caractéristiques démographiques des pays influent également sur leur choix de modèle de sélection.

A l'avenir, les disparités aujourd'hui existantes dans la longueur du tronc commun risquent de croître, de nombreux pays remettant en cause progressivement l'école unique.

Caractéristique très structurante de la gestion des parcours scolaires, les modèles de sélection présentent donc à la fois des visages multiples et des réalités désormais mouvantes.

Examinons maintenant dans le détail les autres caractéristiques des systèmes éducatifs qui concourent à la gestion des parcours scolaires.

Nous poursuivons par le redoublement qui est certainement l'outil de gestion des cursus scolaires le plus ancien et le plus utilisé aujourd'hui.

2. Le redoublement

Si l'école unique est une forme moderne d'organisation scolaire, elle est souvent couplée à un des outils de réduction de l'hétérogénéité des classes les plus classiques : le redoublement.

Cette pratique est largement issue de l'organisation pédagogique traditionnelle des premiers systèmes scolaires. Le redoublement est en effet un des traits spécifiques du fonctionnement des collèges tels qu'ils se développent dans l'Europe occidentale du XV^{ème} siècle (Van Hayecht, 2001). Les élèves, qui rejoignent alors les bancs de l'école à des âges très variés, ne sont pas regroupés en fonction de leur date de naissance mais selon leur niveau. Ils suivent, sous la tutelle de leur professeur, un cursus d'études construit à partir d'une progression des matières correspondant à chaque année scolaire. Seule la validation des acquis au cours d'un processus formel d'évaluation permet de passer dans l'année supérieure. Tant que les élèves ne maîtrisent pas les connaissances attachées au niveau dans lequel ils sont scolarisés, ils demeurent dans le même groupe. A l'inverse, tous les élèves promus dans l'année supérieure dominent un corpus de connaissances homogène.

Le redoublement tel qu'il est pratiqué aujourd'hui n'est donc que la forme moderne de cette organisation pédagogique caractérisée par le triptyque : 1) stricte adéquation entre années scolaires et programmes à enseigner, 2) constitution de classes homogènes et 3) évaluation sommative se soldant par une sanction finale positive ou négative. Pour l'élève, il n'y a donc pas en fin d'année de solution intermédiaire : soit il est promu, soit il redouble de façon à pouvoir de nouveau suivre un enseignement identique lui permettant d'assimiler enfin les connaissances qu'il n'a pas acquises.

2.1. La création d'un indicateur propre sur l'intensité des redoublements

Une évaluation comparée des redoublements dans les pays de l'étude PISA n'a pas été chose facile. En effet, il n'existe pas aujourd'hui de séries statistiques complètes renseignant sur l'ampleur des redoublements à la fois dans les pays développés et dans les pays émergents. Les données collectées par l'UNESCO, le programme WEI et l'OCDE sont à chaque fois parcellaires et souvent non comparables. Certaines statistiques nous documentent sur le pourcentage de redoublants durant l'année en cours à un certain niveau scolaire, d'autres sur la proportion totale des redoublants en fin de cycle scolaire, d'autres encore sur le nombre d'élèves en retard à un certain âge. Autre difficulté, les indicateurs présentant les pourcentages annuels de redoublants sont souvent très volatiles. D'une année sur l'autre, les statistiques varient énormément.

De façon à pouvoir mener un véritable travail comparatif, nous avons donc créé notre propre indicateur d'évaluation de l'ampleur du redoublement. Il couvre le primaire et le secondaire inférieur. Pour cela, nous avons à la fois synthétisé les informations apportées par les

statistiques déjà existantes⁹⁷ et compulsé les rapports nationaux publiés par les ministères de l'éducation eux-mêmes ou par l'UNESCO⁹⁸. Nous avons ainsi créé un indicateur qualitatif ordonné comprenant quatre niveaux d'intensité. Le niveau 1 correspond aux pays qui pratiquent la promotion automatique. Le niveau 2 décrit les systèmes qui ne développent que des pratiques très limitées de redoublement : tant dans le primaire que le secondaire, les taux de redoublements annuels oscillent autour de 3-5% ; la proportion finale d'élèves en retard à la fin du premier cycle du secondaire ne dépasse pas 15%. Dans le niveau 3, la pratique du redoublement est au contraire généralisée : un tiers à la moitié des élèves redoublent avant 14 ans. Enfin, dans le niveau 4, la très grande majorité des élèves sont concernés par le redoublement, une ou plusieurs fois, pendant leur cursus scolaire.

2.2. Le redoublement : une pratique largement répandue dans les pays émergents et dans les pays riches

Comme le montre le tableau ci-dessous, le redoublement reste aujourd'hui une pratique largement répandue.

Les pays qui ont mis en œuvre des politiques de promotion automatique demeurent minoritaires. Ils ne représentent qu'un quart des pays de l'OCDE et un cinquième seulement des pays PISA. Se rangent principalement dans cette famille les pays nordiques (Suède, Finlande, Norvège, Norvège...) qui ont pour la plupart inscrit l'interdiction du redoublement dans leur législation. Les pays asiatiques développés - le Japon et la Corée - et le Royaume-Uni font également, chaque année, passer automatiquement tous leurs élèves dans le niveau supérieur.

Tableau II. 28 : répartition des pays suivant l'ampleur de la pratique du redoublement dans les pays de l'étude PISA et dans l'OCDE

Ampleur du redoublement	Niveau 1 (promotion automatique)	Niveau 2 (redoublement limité)	Niveau 3 (redoublement important)	Niveau 4 (redoublement généralisé)	Total
OCDE	25%	39%	32%	4%	100%
Pays PISA	21%	32%	34%	13%	100%

⁹⁷ L'UNESCO (2004) apporte des informations sur le pourcentage d'élèves redoublant la quatrième et cinquième années scolaires du primaire, principalement pour les pays émergents et en voie de développement. Le programme WEI (World Education Indicators, 1999) nous renseigne sur le pourcentage d'élèves redoublant l'année courante, en primaire et pour le secondaire inférieur, pour une douzaine de pays émergents. Il évalue également le nombre d'années moyennes de redoublement en primaire et secondaire inférieur pour les mêmes pays. Le projet WEI a été initié en 1997 par l'OCDE et l'Institut Statistiques de l'UNESCO pour couvrir les caractéristiques principales de 19 pays à revenus intermédiaires couvrant 70% de la population mondiale. Enfin, les programmes de l'IEA, TIMSS 1995 (IEA, 1997) et TIMSS 1999 (IEA, 2000) nous renseignent sur le pourcentage d'élèves en retard à 14 ans pour une quinzaine de pays de l'étude PISA. Au total, les séries statistiques sont moins développées pour les pays du Nord (dans l'OCDE en particulier) que pour ceux du Sud, dans lesquels le redoublement – souvent fort - est perçu comme un dysfonctionnement majeur des systèmes éducatifs.

⁹⁸ Les rapports EFA (Education for All) de l'UNESCO mettent en particulier l'accent sur l'ampleur des redoublements dans le primaire.

Au sein de l'OCDE, les trois-quarts des pays ont donc recours au redoublement pour la gestion des parcours scolaires.

Certes, dans la plupart des systèmes éducatifs, cette pratique reste limitée. Près de la moitié des pays qui ont recours au redoublement l'utilisent marginalement.

C'est le cas, par exemple, des pays anglo-saxons. Théoriquement, ces pays fonctionnent sur le principe de la promotion automatique. De plus, ils mettent en œuvre, dans le secondaire, le système du *tracking* normalement conçu comme une alternative au redoublement. Cependant, dans les faits, ces pays connaissent des pratiques de redoublement limitées mais existantes, qui se concentrent plus particulièrement sur les élèves des minorités sociales et ethniques. Ainsi, aux Etats-Unis, si 5% des filles et 8% des garçons redoublent au moins une fois entre 5 et 12 ans, ces pourcentages doublent quand on s'intéresse aux minorités ethniques noires et hispaniques (NCES, 2004). De même, l'Irlande, qui affiche une politique officielle de promotion automatique, a recours au redoublement. Selon TIMSS 1999 (IEA, 2000), à 14 ans, plus de 16% des élèves irlandais ont redoublé au moins une fois. L'Australie et le Canada fonctionnent également sur le même principe : la promotion automatique est la règle mais des exceptions existent.

Se classe également dans la famille des « systèmes éducatifs à faible redoublement », un pays latin qui pratique une politique éducative volontariste en la matière. Ainsi, la Grèce, qui interdit quasiment le redoublement en primaire, connaît des redoublements limités : à 14 ans, à peine plus de 10% des élèves ont connu le redoublement, selon TIMSS 1999 (IEA, 2000).

Si la plupart des pays latins ont mis en œuvre des politiques de lutte contre le redoublement, tous n'affichent pas des résultats aussi positifs que ceux de la Grèce. Cette famille culturelle se range, en effet, davantage dans la catégorie des pays à « redoublements importants ». Ainsi, l'Espagne se caractérise toujours par des redoublements forts, alors que la loi LOGSE de 1990, qui a instauré l'école unique, prévoyait également une politique stricte en matière de redoublement⁹⁹. Selon TIMSS 1999 (IEA, 2000), à 14 ans, un tiers des élèves espagnols a subi au moins un redoublement. La loi LOCE mise en œuvre en 2002 par le Parti Populaire et qui autorise désormais le redoublement à la fin de chaque année du secondaire risque d'amplifier ce phénomène.

La France présente le même profil. Malgré une politique de restriction des redoublements qui s'est révélée bénéfique en primaire, les taux de redoublement demeurent élevés. Ainsi, 44% des élèves du panel 1995¹⁰⁰ ont redoublé au moins une fois au primaire ou au collège (Caille, 2004). Si l'on observe les résultats du panel 1989, dont on a pu suivre les évolutions jusqu'à la fin du secondaire, deux-tiers des élèves ont redoublé au moins une fois entre le CP et la Terminale. Enfin, l'Italie qui, paradoxalement ne pratique aucune politique restrictive en la matière, ni dans le primaire ni dans le secondaire, connaît des taux de redoublement un peu moindres.

⁹⁹ Désormais remplacée par la loi LOCE depuis 2002, la loi LOGSE prévoyait que, dans le primaire, les redoublements ne pouvaient avoir lieu qu'en fin de cycle, avec au maximum un seul redoublement à ce niveau scolaire. Elle limitait également les redoublements dans le secondaire obligatoire : ils ne pouvaient avoir lieu qu'à la fin du premier cycle, et ensuite toutes les années du second cycle. Au total, le nombre de redoublement était limité à deux durant toute la scolarité obligatoire.

¹⁰⁰ Depuis les années 70, le MEN français étudie les carrières scolaires en observant pendant plusieurs années des cohortes d'élèves recrutés au début du primaire ou du secondaire. Le panel 1995 est ainsi constitué d'élèves qui sont entrés en sixième à la rentrée 1995. Le panel 1989 est lui composé d'élèves entrés en sixième en 1989.

Se rangent également dans cette famille des « redoublements importants » les pays à tronc commun court : l'Autriche, la Belgique, l'Allemagne et le Luxembourg, la Suisse faisant exception. Dans ces pays, à 14 ans, entre un quart et un tiers des élèves ont redoublé au moins une fois, selon TIMSS 1999 (IEA, 2000). Le Luxembourg connaît quant à lui un nombre record de redoublements : la moitié des élèves redoublent avant d'atteindre la 9^{ème} année. Comme les pays latins, ces pays mènent également des politiques de restriction des redoublements. En Allemagne, le redoublement est interdit en première année. En Belgique francophone, depuis les années 80, la pratique du redoublement a progressivement été encadrée, dans le primaire¹⁰¹.

Paradoxalement, ces pays riches de l'OCDE présentent en matière de redoublement des pratiques comparables à certains pays émergents, comme le Chili, la Thaïlande et certains anciens pays de l'Est (Roumanie, Albanie, Bulgarie).

A l'opposé, le dernier groupe de pays caractérisés par des « redoublements généralisés » se recrute, lui, principalement dans le monde émergent. Au sein de l'OCDE riche¹⁰², seul le Portugal pratique le redoublement avec une telle intensité. Se classent dans cette famille essentiellement les pays d'Amérique du Sud et centrale : Le Mexique, le Pérou, l'Argentine et le Brésil, qui détient un quasi-record mondial en la matière. Dans ce pays, malgré une politique restrictive entamée dans les années 90, 25% des enfants dans le primaire et 20% dans le secondaire redoublent encore chaque année.

Au final, force est de constater que le redoublement reste un outil majeur dans la gestion des parcours scolaires, malgré les politiques restrictives développées en la matière depuis deux décennies. Les systèmes éducatifs qui ont mis en œuvre la promotion automatique restent minoritaires et appartiennent principalement au monde développé. Cependant le redoublement généralisé n'est pas le lot inéluctable des pays émergents puisque certains réussissent mieux que d'autres à endiguer ce phénomène.

Ces conclusions relatives aux pays de PISA sont confirmées par les statistiques internationales (UNESCO, 1993, Amadio 1995). Le redoublement est un phénomène mondialement généralisé. Les statistiques officielles recensaient, en 1990, 36 millions de redoublants dans le primaire, dans 84 pays. Quatre pays, dont deux appartiennent à notre enquête, représentent à eux seuls un quart de cette population : le Mexique, avec 1,3 million de redoublants, l'Inde (3,4 millions), le Brésil (5 millions) et la Chine (7,5 millions). En moyenne, de par le monde, chaque année entre 10 et 20% des enfants redoublent une année du primaire. Ce taux atteint 15% en Amérique Latine, 10% en Asie et autour de 2-4% dans l'OCDE. Comme nous venons de le voir, ces moyennes régionales cachent de fortes disparités entre les pays. Si les redoublements ont tendance à augmenter dans certaines régions, comme

101 « Plusieurs textes législatifs relativement récents traduisent une intention d'exclure le redoublement en tant que moyen systématique de gestion des apprentissages » (Eurydice, 2002). Ainsi, des mesures légales prises en 1983 limitent à deux le nombre de redoublements au cours des six années du niveau primaire. Depuis 1995, un décret prévoit que toutes les écoles maternelles et primaires sont tenues de mettre en place à la rentrée 2000 un dispositif basé sur une organisation en cycles. Ce nouveau fonctionnement doit permettre à chaque enfant de parcourir la scolarité à son rythme et sans redoublement de son entrée à la maternelle à la fin de la deuxième année primaire. A partir du 1er décembre 2005, une organisation similaire doit être mise en place pour la deuxième étape (de la troisième à la sixième année de l'enseignement primaire).

¹⁰² Mexique exclu.

en Afrique par exemple, ils ont diminué ou sont restés stables depuis les années 80 dans les zones couvertes par l'enquête PISA : l'Amérique latine - en régression -, l'Asie - stagnante - et l'OCDE - en recul -.

2.3. Pratiques de redoublement et caractéristiques des pays

Est-ce que les pratiques en matière de redoublement sont associées à certaines caractéristiques des pays ? L'étude précédente semble suggérer que les pays les moins développés subissent les redoublements les plus nombreux. Est-ce que cette pratique est également associée à un niveau d'inégalités sociales ou à des caractéristiques démographiques particulières ? Par exemple, on peut imaginer que, contraints par une pression démographique forte, les pays à population jeune ont davantage recours à cet outil de gestion.

Pour répondre à ces questions, la variable sur le redoublement étant quantitative, nous avons construit un modèle logistique global, de façon à évaluer les probabilités d'associations entre certaines caractéristiques des pays et l'ampleur des redoublements. Nous souhaitions pouvoir estimer l'influence respective de chacune des caractéristiques. En effet, les pays pauvres - marqués par de forts redoublements - présentent souvent également des populations jeunes importantes : est-ce que l'ampleur des redoublements est liée au niveau de développement économique ou à la pression démographique ? Ce modèle n'a pas fonctionné, certainement à cause du faible nombre de pays dans notre étude.

Les graphiques suivants permettent, cependant, quelques observations aisées.

L'analyse impliquant le PIB/habitant confirme que plus un pays est développé, moins il recourt au redoublement (cf. graphique ci-dessous). Cependant, dans le cas de la catégorie des « redoublements forts », l'amplitude de la distribution montre que cette situation correspond à des niveaux de développement économique très contrastés. A l'opposé, il apparaît clairement que, dans la très grande majorité des cas, seuls les pays riches ont la capacité de mettre en œuvre des politiques de promotion automatique qui perdurent¹⁰³.

¹⁰³ Certains pays émergents, qui avaient adopté des politiques de promotion automatique, ont décidé de revenir en arrière du fait des résultats très négatifs de ces politiques isolées.

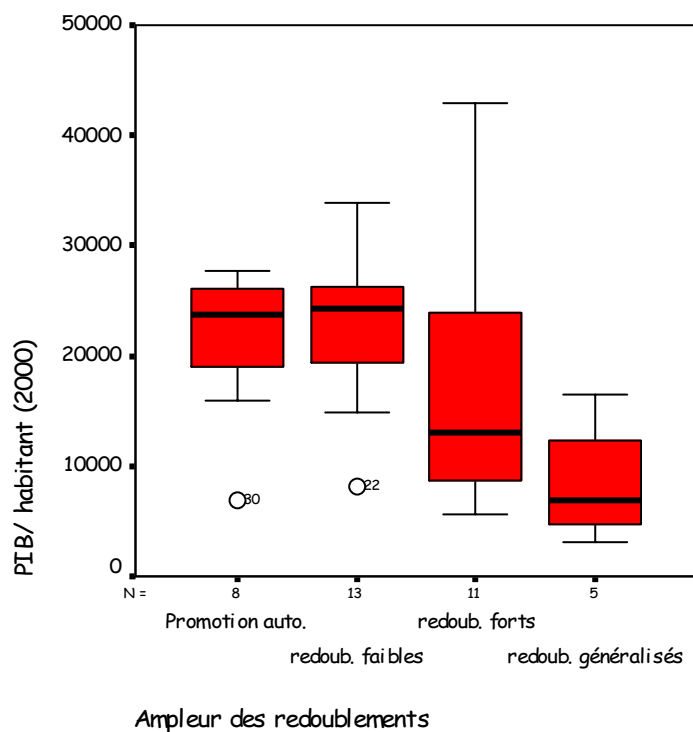


Figure II. 14 : relation entre l'ampleur des redoublements et le niveau de développement économique

La relation entre l'ampleur des redoublements et l'importance de la population jeune semble moins marquée. Comme le montre le diagramme ci-dessous, seuls les pays à « redoublements généralisés » se distinguent vraiment des autres catégories par une population jeune très élevée. A l'opposé, un dynamisme démographique relativement comparable semble pouvoir conduire à des situations de promotion automatique, de redoublements faibles ou de redoublements forts. L'amplitude de la famille des pays à « redoublements forts » est cependant supérieure à celles des deux autres catégories.

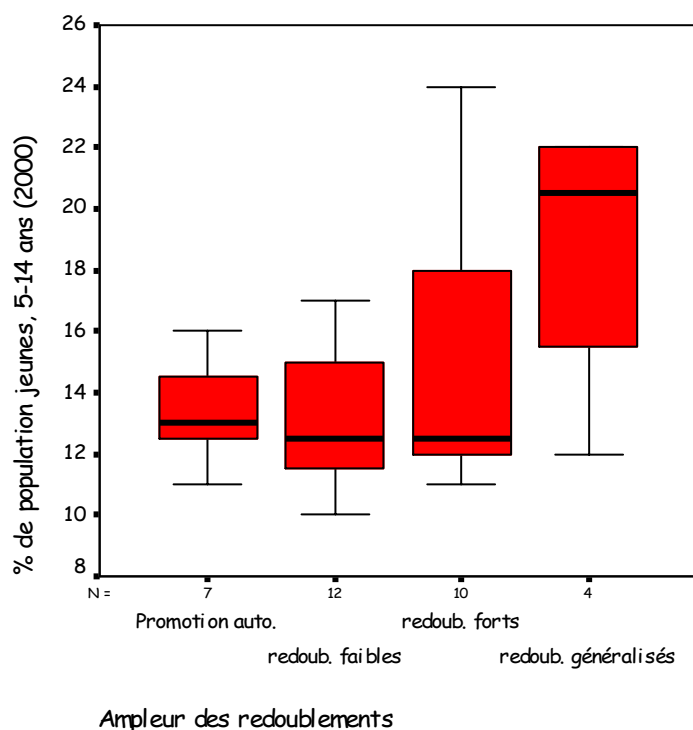


Figure II. 15 : relation entre l'ampleur des redoublements et l'importance de la population jeune (5-14 ans)

L'analyse des relations entre la fréquence des redoublements et l'importance de la population jeune étrangère nous permet de mieux comprendre ce qui distingue au sein de l'OCDE¹⁰⁴ les pays à redoublements forts des pays qui ont éliminé ou limité fortement cette pratique. Les premiers doivent scolariser des populations jeunes étrangères plus importantes que les pays à promotion automatique ou à faible redoublement. La forte amplitude de la distribution des pays à faibles redoublements révèle, cependant, la présence de pays à tradition d'immigration comme les Etats-Unis, le Canada, la Nouvelle-Zélande qui réussissent, malgré une population scolaire d'origine étrangère importante, à contenir les redoublements.

¹⁰⁴ La variable sur le pourcentage de jeunes étrangers à 15 ans (PISA, 2000) couvre principalement les pays de l'OCDE. Pour plus de clarté, nous avons donc choisi de limiter notre étude à cet ensemble de pays. Le Portugal qui était le seul pays de l'OCDE présentant un niveau de redoublement « généralisé » n'a pas été intégré dans l'analyse. Nous n'avons donc retenu que trois modalités de la variable sur le redoublement, à savoir : 1) promotion automatique, 2) pays à redoublements faibles et 3) pays à redoublements forts.

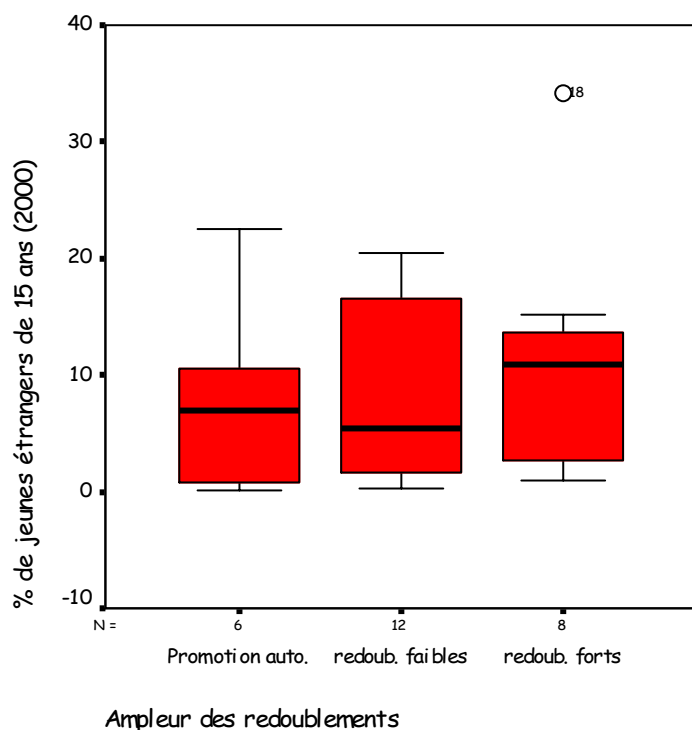


Figure II. 16 : relation entre l'ampleur des redoublements et l'importance de la population jeune étrangère à 15 ans, au sein des pays de l'OCDE

L'analyse de la relation entre le niveau des inégalités sociales dans les pays – à travers les indicateurs de Gini – et les redoublements n'a conduit à aucun résultat probant.

L'association entre l'ampleur des redoublements et les zones culturelles a été suggérée dans l'analyse précédente. Les pays scandinaves, asiatiques développés et anglo-saxons connaissent des taux de redoublement plus faibles que les pays de l'Europe continentale, méditerranéenne ou de l'ancienne Europe de l'Est. La plupart des pays émergents, et principalement les pays d'Amérique Latine, sont caractérisés par un recours très fort à cette pratique.

En résumé, on constate que le redoublement est un outil majeur de gestion des parcours scolaires, tant dans les pays émergents que dans les pays riches. Pour autant, tous les pays ne présentent pas les mêmes pratiques en la matière. Certains ont adopté le principe de la promotion automatique, tandis que d'autres, malgré des politiques restrictives, sont encore marqués par de forts redoublements.

Les inégalités de développement économique et les disparités dans l'importance des populations jeunes et dans le nombre d'élèves étrangers à scolariser expliquent en partie ces pratiques contrastées. Plus un pays est pauvre et doit accueillir une population jeune importante dans ses écoles, en particulier étrangère, plus il recourt aux redoublements.

Cependant, le recours au redoublement semble surtout s'expliquer par le rattachement à des zones culturelles qui déterminent des politiques éducatives spécifiques. Le redoublement est avant tout un choix de gestion de l'hétérogénéité des élèves. Le recours à cette pratique n'est pas inéluctable. Par exemple, les pays anglo-saxons qui se

caractérisent à la fois par des cultures d'immigration et une croissance démographique relativement soutenue réussissent à endiguer les redoublements. C'est plutôt à travers la constitution de groupes de niveau que cette famille culturelle cherche à limiter l'hétérogénéité des publics scolaires.

Examinons maintenant ce troisième outil de la gestion des parcours scolaires.

3. Les regroupements pédagogiques par niveau

Les regroupements pédagogiques en fonction des compétences des élèves sont un outil largement utilisé dans la gestion des cursus scolaires. Ils visent à réunir dans une même unité d'enseignement des élèves aux performances similaires. Ce concept très large revêt des formes multiples.

Pour mieux documenter ce phénomène, nous avons puisé dans les données PISA, puis créé un indicateur plus global. Après avoir donné des définitions précises des indicateurs utilisés, nous étudierons, dans un second temps, les pratiques dominantes dans la constitution des classes de niveau.

3.1. Des indicateurs complémentaires sur les regroupements pédagogiques

3.1.a. L'étude PISA : une évaluation indirecte de l'ampleur des regroupements pédagogiques dans le secondaire

PISA est peu prolixe sur les principes pédagogiques qui gouvernent la constitution des classes. Alors que l'enquête internationale TIMSS documentait directement ce sujet (IEA, 1999), l'étude de l'OCDE interroge les établissements indirectement en la matière. La question n°18 du questionnaire des écoles demande, en effet, aux chefs d'établissement si dans leur école des évaluations sont utilisées pour effectuer des regroupements pédagogiques sur les élèves de 15 ans. En exploitant les réponses à cette question, PISA a construit un indicateur qui expose, pour chaque pays, le pourcentage des établissements qui regroupent les élèves par compétences.

Cet indicateur présente plusieurs avantages. Tout d'abord, il décrit parfaitement les conditions d'enseignement que connaissent les élèves évalués dans le programme PISA puisqu'il est endogène à cette étude. Second avantage majeur, les regroupements pédagogiques étant le plus souvent un phénomène local - décidé et mis en œuvre plus ou moins librement par les écoles -, il est particulièrement nécessaire de connaître le pourcentage des établissements qui ont recours à cette pratique. L'indicateur n'est pas dichotomique – « oui, il existe » ou « non, il n'existe pas dans ce pays de regroupements pédagogiques » -, par conséquent, il nous renseigne finement sur l'ampleur du phénomène.

L'indicateur présente aussi, cependant, plusieurs inconvénients. Tout d'abord, n'interrogeant qu'indirectement les regroupements pédagogiques, à travers l'existence d'évaluations, il peut sous-estimer leur existence. En fait, rares sont les regroupements qui ne sont pas fondés sur une évaluation quelconque – interne ou externe - des compétences des élèves¹⁰⁵. Plus dérangent, il ne nous renseigne pas sur les modalités précises de ces regroupements : sont-ils souples ou rigides, sont-ils une pratique intra ou inter-classes ? Or, la recherche nous enseigne que les différents types de regroupement peuvent avoir des conséquences fort diverses sur les résultats des élèves. Enfin, dernier inconvénient, la question n°18 ne fournit

¹⁰⁵ Il existe l'exception notable des regroupements qui sont fondés sur des options.

des indications que sur le fonctionnement du secondaire et, plus précisément, sur les classes qui accueillent majoritairement des élèves de 15 ans.

3.1.b. La création d'un indicateur synthétique sur les regroupements pédagogiques

L'ensemble de ces limites nous a donc conduit à construire, en complément, un indicateur propre. Il porte à la fois sur le primaire et le secondaire et nous renseigne sur les modalités de mise en œuvre des regroupements pédagogiques.

L'organisation des classes présente, en effet, suivant les pays des visages multiples et des articulations différentes entre le primaire et le secondaire. Les regroupements peuvent tout d'abord être une pratique intra-classe - les élèves sont réunis par niveau au sein de la classe - ou inter-classes - chaque classe groupe des élèves de même compétences-. Les regroupements peuvent également être souples - les élèves sont réunis par niveau pour une seule discipline et appartiennent le reste du temps à des classes hétérogènes - ou, au contraire, rigides - les classes de niveau sont constituées pour toutes les disciplines, durant toute la journée-. Les regroupements peuvent aussi être plus ou moins flexibles dans le temps : l'organisation des classes est décidée une fois par an ou évolue, au contraire, au cours de l'année en fonction des progressions des élèves. Enfin, les regroupements ne caractérisent que le secondaire ou commencent dès le primaire.

De fait, toutes les combinaisons ne sont pas possibles entre ces différentes modalités de constitution des classes.

Il n'existe pas de pays qui pratique des classes de niveau dans le primaire et se tourne vers une organisation hétérogène des classes dans le secondaire. Plus les élèves progressent dans leur cursus scolaire, plus la probabilité qu'ils soient réunis par compétence croît. Certains types de regroupement dans le primaire sont même associés à des organisations précises dans le secondaire. Ainsi, fréquemment, le recours généralisé à la classe de niveau dans le primaire se traduit par l'existence de filières dans le secondaire. De même que les regroupements intra-classe par compétence conduisent souvent à des classes de niveau plus ou moins souples dans le secondaire.

Au-delà de l'articulation entre le primaire et le secondaire, toutes les combinaisons entre les différents types de regroupement ne sont également pas possibles au sein d'un même niveau scolaire. Les compositions des classes de niveau n'évoluent quasiment jamais en fonction des progressions des élèves dans l'année. A quelques exceptions près, ce sont les regroupements intra-classes plus qu'inter-classes qui permettent les évolutions les plus flexibles durant l'année. En fait, tout autant que l'organisation matérielle des classes, ce sont les philosophies qui sous-tendent les différents types de regroupement qui expliquent ces possibles – ou impossibles - combinaisons.

Parmi les pays étudiés, nous avons ainsi distingué quatre familles de regroupements pédagogiques.

Il existe tout d'abord des pays que nous qualifierons par la suite de « réfractaires aux classes de niveau », parce que la quasi-unanimité de leurs établissements organise des classes hétérogènes, tant dans le primaire que dans le secondaire. De petits groupes peuvent être constitués au sein des classes mais ne le sont pas sur le critère du niveau des élèves. Il s'agit

de groupes hétérogènes. Cette famille est philosophiquement opposée au regroupement des élèves par compétence, parce qu'elle conçoit les disparités de résultats entre élèves comme la résultante de contextes sociaux variés et non pas comme le fruit de capacités intellectuelles innées inégales.

La seconde famille, variante de la première, refuse les regroupements par niveau dans le primaire mais tend à organiser des classes de niveau rigides dans le secondaire, malgré des directives officielles souvent contraires. Ce groupe de pays est tiraillé entre la volonté de mettre en place une égalité de traitement - synonyme de classes hétérogènes -, et de fortes traditions de sélection qui conduisent à classer les élèves selon leurs compétences¹⁰⁶. Les disparités de résultats entre élèves sont perçues comme la conséquence tout autant de milieux sociaux différents que de facultés intellectuelles innées inégales. Il y a donc dans ce système méritocratique des « élèves qui peuvent réussir et d'autres pas ». La croyance dans le fait que l'élite scolaire ne doit pas être condamnée par la présence d'élèves moins doués conduit à des regroupements pédagogiques par niveau dans le secondaire, malgré la volonté démocratique d'un traitement égal des élèves. Nous qualifierons par la suite cette famille de système à « classes de niveau dans le secondaire ».

La troisième famille de regroupements pédagogiques est particulièrement typée. C'est celle qui présente l'organisation des classes la plus complexe, la plus diverse et la plus imaginative. Ce groupe de pays a poussé loin la réflexion sur les regroupements pédagogiques parce qu'ils sont au cœur de l'organisation de son système scolaire. Ces pays sont en effet tiraillés entre 1) la croyance dans le fait que la gestion de groupes homogènes améliore l'enseignement et 2) la volonté de faire de l'école le lieu privilégié de l'égalité des chances. Cette double réflexion sur la qualité de l'enseignement et le refus de hiérarchiser intellectuellement les élèves dans des parcours scolaires rigides conduit à une organisation souple visant à limiter l'hétérogénéité des publics scolaires.

Ainsi, dans le primaire, les élèves, majoritairement organisés en classes hétérogènes, sont réunis par niveau dans les disciplines fondamentales. Ces regroupements ont lieu soit au sein de leurs classes, soit au sein de classes temporaires organisées autour d'une discipline : un phénomène que les anglais appellent le *setting*. Le secondaire est, lui, caractérisé aujourd'hui par des regroupements pédagogiques souples. Le plus souvent, les élèves sont, en effet, réunis pour les matières fondamentales dans des classes de niveau qui varient en fonction des disciplines. Un élève peut donc théoriquement appartenir à une classe avancée en anglais et à un groupe faible en mathématiques. Il peut également d'une année sur l'autre, en fonction de ses progressions, être rattaché à des classes de niveaux différents. Alors que la classe de niveau est par définition rigide, ce *tracking* est donc organisé selon une version souple. Nous appellerons par la suite cette modalité de regroupement le *setting-tracking*.

Enfin, quatrième et dernière famille, « les pays à filières » organisent le plus souvent dès le primaire des classes de niveau qui servent de signal à la future orientation des élèves dans les filières du secondaire. Parce que l'objectif premier est une intégration réussie de tous les élèves dans le système éducatif et parce que la réflexion sur les relations entre inégalités sociales et disparités scolaires n'est pas prioritaire, la pratique de regroupements pédagogiques rigides n'est pas réellement remise en cause.

¹⁰⁶ Pour étayer ce propos, nous prendrons par la suite le cas de la France et de l'Islande.

Le rattachement d'un pays à l'une de ces quatre familles ne signifie pas que 100% de ses écoles suivent ce modèle. En effet, même s'il existe parfois des politiques nationales sur le sujet, les stratégies de regroupement pédagogique sont souvent du ressort des établissements. Les pratiques peuvent donc varier fortement suivant les écoles. Les familles ont donc été constituées en fonction du mode de regroupement pédagogique majoritairement adopté dans les pays.

Ce sont principalement les sources d'Eurydice – pour les pays de l'Union Européenne - et de l'organisation INCA pour les autres pays développés¹⁰⁷ qui nous ont permis de documenter cette typologie. Le travail de Blondin et Monseur (1998) a également été mobilisé sur les pays qui avaient précédemment participé à des enquêtes de l'IEA¹⁰⁸. Lorsque d'autres sources ont été mobilisées, elles sont citées explicitement dans le texte. Une fois de plus, les données reflètent les systèmes éducatifs tels qu'ils étaient organisés dans la seconde moitié des années 90, parce qu'il s'agit des écoles qu'ont connues les élèves testés dans PISA. A quelques exceptions près (Hong Kong, Albanie...), les modes de constitution des classes ne sont renseignés que pour les pays de l'OCDE, faute de sources précises sur les autres systèmes éducatifs de l'étude PISA.

Que nous disent nos deux indicateurs sur les pratiques de regroupement pédagogique des pays de l'étude PISA ?

3.2. Ampleur et nature des regroupements pédagogiques dans les pays de l'étude PISA

3.2.a. Des regroupements pédagogiques largement répandus dans le secondaire, d'après PISA

Une première analyse de la question 18 du questionnaire des écoles révèle que le regroupement pédagogique par niveau est une pratique largement répandue dans le secondaire, et ce d'autant plus que la question sur laquelle nous nous fondons peut quelque peu sous-estimer le phénomène. En moyenne, 64% des écoles de l'étude PISA réunissent les élèves de 15 ans en fonction de leurs compétences¹⁰⁹ (63% dans l'OCDE).

Cette moyenne élevée cache, cependant, de fortes disparités, comme le montre un fort écart-type (31). Il existe, en effet, de fortes variations entre, d'un côté, des pays qui ignorent quasiment ce phénomène (9% seulement des écoles grecques regroupent les élèves par

¹⁰⁷ L'International Review of Curriculum and Assessment Framework Archive (INCA), géré par l'organisation anglaise QCA (Qualifications and Curriculum Authority) présente des rapports sur les systèmes éducatifs des pays européens (UK, Irlande, Italie, Espagne, France, Suisse), anglo-saxons (USA, Canada, Australie, Nouvelle-Zélande) et asiatiques développés (Corée, Japon). Pour cette partie, nous avons étudié les présentations nationales sur « l'organisation scolaire interne ».

¹⁰⁸ Se fondant sur les résultats d'enquêtes de l'IEA, Blondin et Monseur ont évalué l'ampleur des regroupements pédagogiques par niveau en calculant le pourcentage de la variance totale des scores au sein de chaque pays associé à l'appartenance à la classe.

¹⁰⁹ Pour mener cette analyse, de façon à homogénéiser l'indicateur, dès lors qu'il existait des filières dans le premier cycle du secondaire, il a été considéré que 100% des écoles avaient recours à des classes de niveau. En effet, les filières permettent, à l'instar des classes de niveau, de regrouper les élèves en fonction de leurs compétences académiques.

niveau) et, de l'autre, les systèmes éducatifs à filières de l'Europe continentale dont l'organisation repose sur la hiérarchisation des élèves non seulement dans des classes mais aussi dans des « écoles de niveau ».

Parmi les pays qui n'ont quasiment pas recours aux regroupements pédagogiques dans le secondaire, se classent des pays nordiques comme la Finlande, des systèmes latins comme l'Italie ou la Grèce et des pays asiatiques comme le Japon. Ils représentent à peine un pays sur dix dans l'étude PISA.

Dans plus d'un quart des pays, les regroupements restent limités mais il s'agit tout de même d'une pratique qui trouve sa place dans l'organisation scolaire : entre un tiers et la moitié des écoles affirment y avoir recours dans certains pays nordiques (Norvège, Islande, Danemark), quelques pays méditerranéens (Portugal, France, Espagne) et les pays émergents (Brésil, Chili, Argentine).

A l'opposé, les classes de niveau dans le secondaire sont largement répandues dans les pays anglo-saxons (Australie, Canada, Nouvelle-Zélande...). Entre 50% à 90% des écoles affirment s'organiser autour de ce modèle de classe. Enfin, par convention, nous avons considéré qu'elles étaient la règle dans les pays dont le système éducatif fonctionne en filières (Allemagne, Suisse, Autriche, Hong Kong...).

Il est à noter cependant que ces statistiques déclaratives (elles sont le fait des chefs d'établissement) diffèrent, pour certains pays, des résultats des recherches que nous avons collectés par ailleurs. Ainsi si, à travers les données PISA, les Etats-Unis semblent peu adeptes des classes de niveau avec seulement 48% des écoles qui déclarent en pratiquer, les études spécifiques menées sur le sujet montrent qu'il s'agit d'une pratique quasiment généralisée dans le secondaire (Loveless, 1999).

Au total, on constate donc que, d'après les déclarations des chefs d'établissement dans PISA, le regroupement pédagogique par niveau est une pratique largement répandue dans le secondaire. En effet, seul un gros tiers des pays n'y ont pas recours de façon généralisée. Se classent dans cette famille les pays scandinaves, méditerranéens et asiatiques développés. A l'opposé, c'est une pratique essentielle dans le fonctionnement des systèmes éducatifs de l'Europe continentale et du monde anglo-saxon.

3.2.b. Les modes de constitution des classes dominants d'après notre indicateur

Plus global que les données PISA, l'indicateur que nous avons construit nous permet d'analyser les modèles de regroupement pédagogique dominants dans les pays développés et émergents.

Ce sont les deux situations que l'on pourrait qualifier d'extrêmes qui sont les plus représentées avec, d'un côté, les pays à filières qui privilégient les organisations scolaires homogènes et, de l'autre, les systèmes éducatifs réfractaires aux regroupements pédagogiques par niveau. Les autres modes de constitution des classes sont représentés plus marginalement.

Les systèmes éducatifs « à filières »

Les pays à filières (Allemagne, Suisse, Autriche...) représentent, en effet, un premier tiers des pays de l'OCDE.

Dans le primaire, les regroupements d'élèves peuvent y revêtir des formes variées. Certains pays admettent la possibilité de classes de niveau à ce stade du cursus scolaire (Autriche, Suisse dans certains cantons...). Certes, cela ne concerne pas toutes les écoles mais ces pays sont les seuls de l'étude qui autorisent leurs établissements à avoir recours, à ce niveau scolaire, à ce mode d'organisation des classes. D'autres systèmes éducatifs, comme celui de la République Tchèque, pratiquent des regroupements inter-classes plus souples autour de certaines disciplines. D'autres mettent en œuvre des stratégies de regroupements intra-classe dans certaines matières comme la Hongrie. Enfin, certains pays organisent des semi-filières durant les dernières années du primaire, soit pour l'élite – Hongrie, République Tchèque -, soit pour les élèves en grande difficulté (les « classes spéciales » du Luxembourg). Si les formes d'organisation des classes primaires sont variées, elles mettent cependant toutes en œuvre des regroupements qui visent au final à réduire l'hétérogénéité des élèves.

Dans le secondaire, les structures, plus semblables, sont organisées autour de parcours scolaires différenciés. Dans la majorité des pays, les filières se partagent l'ensemble des élèves qui sont de plus souvent regroupés par niveau au sein de chaque type d'école (Autriche, Luxembourg, Allemagne, Suisse...).

Les systèmes éducatifs « réfractaires aux classes de niveau »

Second modèle dominant, les systèmes éducatifs « réfractaires aux classes de niveau » représentent un autre tiers des pays de l'OCDE. Ces pays ne pratiquent aucun regroupement par niveau dans le primaire – ni intra ni inter-classes – et ne réunissent qu'exceptionnellement les élèves en fonction de leurs compétences dans le secondaire. Se classent principalement dans cette famille trois groupes de pays : certains pays méditerranéens (Grèce, Italie, Espagne...), certains pays nordiques (Finlande, Danemark, Norvège) ainsi que les pays asiatiques développés (Corée et Japon).

Suivant la culture de ces pays, la gestion de l'hétérogénéité prend des formes variées. Les classes peuvent être gérées collectivement, elles peuvent au contraire être divisées en petits groupes hétérogènes travaillant selon un principe de travail coopératif, elles peuvent être éclatées en ateliers inter-classes pour suivre un projet pédagogique spécifique, elles peuvent inclure un fort enseignement individualisé... Dans tous les cas, ces regroupements sont hétérogènes, les élèves ne sont pas réunis par niveau, ils suivent les mêmes programmes scolaires.

Ainsi, au Japon, la gestion de la classe est-elle le plus souvent collective dans le primaire et les premières années du secondaire. Tous les élèves se voient fixer les mêmes objectifs, l'individualisation de l'enseignement est peu mise en pratique dans les établissements publics. Au sein des classes, des sous-groupes peuvent être organisés, mêlant des élèves aux performances académiques contrastées de façon à pouvoir s'appuyer sur un travail coopératif. Aux groupes de niveau, les Japonais préfèrent donc le tutorat entre pairs. Les élèves les plus forts aident les plus faibles, les moins avancés permettent aux plus forts de progresser en les

obligeant à reformuler les connaissances acquises. Aussi, dans le cadre d'une recherche américaine (Stevenson et Lee, 1998), les enseignants japonais interrogés ont-ils affirmé que leurs méthodes d'enseignement sont plus adaptées à la gestion de publics hétérogènes qu'homogènes.

Au-delà des pratiques pédagogiques, la gestion de la classe à la japonaise reflète l'idéologie plus large du *shudan seikatsu*, la vie en groupe. Quelles que soient ses performances académiques, chaque élève doit trouver sa place dans une classe hétérogène, miroir de l'ensemble de la société. Aussi, l'idée d'enfermer les élèves dans des classes de niveau est-elle totalement récusée. L'égalité est une composante essentielle de cette philosophie du groupe. Chaque élève est considéré comme égal à ses pairs. Aucun n'est perçu comme doué de capacités innées supérieures. Ce sont surtout leur motivation, leur acharnement au travail et leur appartenance à un groupe social plus ou moins favorisé qui expliquent, d'après les enseignants japonais, les inégalités scolaires entre élèves. Le concept de facultés innées étant totalement tabou, les regroupements pédagogiques par niveau sont donc considérés comme discriminants. Voici les réponses édifiantes d'un enseignant du premier cycle du secondaire à un chercheur américain qui lui demande pourquoi les élèves ne sont pas réunis en fonction de leurs compétences (Stevenson et Lee, 1998) :

« Enseignant japonais : Si l'école répartit les élèves en fonction de leur niveau, c'est de la discrimination à l'encontre des élèves. Ceci viole le principe de base selon lequel l'élève apprend en tant que membre d'un groupe.

Interviewer : Vous avez vraiment l'impression qu'il s'agit d'une discrimination ?

Enseignant : Oui, parce que vous traitez les meilleurs élèves d'une façon et ceux qui sont moins bons d'une autre. Ce n'est pas ce que l'enseignement doit être. »

Si le modèle japonais est fondé sur des relations harmonieuses et égalitaires au sein du groupe durant le primaire et les premières années du secondaire, une philosophie de compétition exacerbée s'impose, au contraire, dans le secondaire supérieur du fait de l'enjeu des examens d'entrée à l'université.

La Corée est caractérisée par les mêmes philosophies d'égalité et d'appartenance au groupe. Ses pratiques de classe, surtout dans le primaire, sont cependant marquées par la pédagogie plus innovante dite de « la classe ouverte ». Cette technique, fondée sur la gestion de petits groupes hétérogènes organisés autour de projets et sur une plus grande individualisation de l'enseignement, s'est imposée dans les écoles coréennes après le vif succès de son expérimentation dans deux établissements de Séoul. Aujourd'hui, des contenus pédagogiques et des formations pour les enseignants sont développés autour de cette méthode. Le premier cycle du secondaire connaît des méthodes d'enseignement plus traditionnelles.

C'est la même volonté forte de garantir une égalité de traitement qui conduit des pays méditerranéens comme l'Italie ou la Grèce à refuser aussi le concept de classes de niveau. Le système italien est certainement celui qui présente le plus d'originalité dans la gestion de la classe, surtout à travers l'enseignement à modules dans le primaire. Ce mode d'organisation des classes, qui peut être adopté librement par les écoles depuis qu'elles bénéficient d'un statut d'autonomie, prévoit un travail coopératif entre plusieurs enseignants chargés des mêmes classes (trois enseignants pour deux classes par exemple). Les disciplines sont regroupées en trois champs : linguistique-expression, matières scientifiques-logiques-

mathématiques et l'éveil (histoire, géographie...). L'enseignement à modules permet donc à la fois la gestion de la classe complète et celle de sous-groupes. La même volonté de conserver l'hétérogénéité des classes a conduit la Grèce à refuser l'introduction de toute forme d'options dans le premier cycle du secondaire : seul l'anglais peut faire l'objet de classes avancées ou basiques.

C'est le même souci de proposer aux élèves des parcours indifférenciés qui a progressivement poussé certains pays scandinaves, comme le Danemark ou la Finlande, à éliminer les regroupements pédagogiques par niveau. Le concept danois de *Folkeskole* permet aux élèves de demeurer au sein d'une même classe durant les neuf premières années de leur scolarité, partageant ainsi leurs expériences scolaires avec des enfants de niveaux académiques et de milieux sociaux variés. En 1994, une réforme a, de plus, aboli la division entre cours avancés et cours basiques qui existait à partir de la 8^{ème} année dans certaines disciplines fondamentales. Un système d'enseignement individualisé a été introduit en parallèle. De la même façon, en 1985, la Finlande a supprimé les classes de niveau qui structuraient les deux dernières années de son école unique et mis en place un système d'enseignement personnalisé (Nikkanen, 1986). Dans les pays scandinaves, la mise en place progressive de l'école *comprehensive* s'est donc accompagnée d'une réflexion plus globale sur l'organisation des classes et les méthodes d'enseignement.

Au total, on constate que les pays « réfractaires aux classes de niveau » présentent des similitudes dans leurs méthodes de gestion de l'hétérogénéité.

Tout d'abord, l'absence de regroupement des élèves par niveau ne signifie pas, surtout dans le primaire, que les élèves ne sont pas réunis en sous-groupes, autour de concepts pédagogiques souvent innovants : le travail coopératif, le travail par projet intra-classe, les ateliers inter-classes... Cependant, à la différence des regroupements organisés par niveau, tous les élèves se voient assigner les mêmes objectifs pédagogiques, au sein de groupes hétérogènes.

Second constat : dans le premier cycle du secondaire, ces systèmes se caractérisent souvent par la suppression des mécanismes qui servent traditionnellement d'appui au développement des classes de niveau : les options et les cours proposés à des niveaux différents sont abolis. Enfin, des organisations scolaires très encadrantes – la scolarité en classe unique de la *Folkeskole* danoise, l'enseignement à modules italien par exemple – rendent difficiles les regroupements pédagogiques par niveau.

Outre, une volonté nationale réelle de garantir une égalité de traitement, ces systèmes sont donc caractérisés par l'existence de garde-fous empêchant les dérives des acteurs locaux souvent prompts à adopter des stratégies de limitation de l'hétérogénéité des classes (les cultures asiatiques faisant exception).

Les « systèmes à classes de niveau dans le secondaire »

Variante de cette famille, les pays « à classes de niveau dans le secondaire » ne pratiquent, comme nous l'avons vu, les regroupements pédagogiques par niveau qu'à l'entrée dans le premier cycle du secondaire.

Rattachés aux mêmes zones culturelles que la famille précédente - à savoir l'Europe scandinave (Suède et Islande) et latine (France et Portugal) -, ces systèmes sont fondés sur la même volonté d'une égalité de traitement des élèves. Pour autant, davantage de place étant laissée aux stratégies locales dans la gestion des classes, des regroupements pédagogiques par niveau sont mis en œuvre dans l'école unique.

Les cas de la France, de l'Islande et de la Suède sont exemplaires de ces situations paradoxales. En France, même si le regroupement des élèves en fonction de leurs compétences est formellement interdit au collège depuis la réforme Haby, le jeu subtil des options et des sections spécialisées permet de fait la constitution de regroupements par niveau officieux. Ainsi, entre un quart et la moitié des collèges auraient recours à la constitution de classes de niveau selon une structure clairement hiérarchisée (Duru-Bellat et Mingat, 1997). De même, en Islande, malgré une politique forte d'égalisation des chances, les classes de niveau ont été réintroduites dans le secondaire depuis les années 90 et concernent désormais un cinquième des élèves. La Suède est également tiraillée entre ses ambitions égalitaristes et la volonté de produire une élite scolaire solide. Ainsi, près de 60% des écoles réunissent les élèves en fonction de leurs compétences (TIMSS, 1998). Ces regroupements pédagogiques interviennent le plus souvent dès la 6^{ème} année et prennent la forme de propositions de cours à différents niveaux en mathématiques, en suédois et en anglais.

Cette famille représente 14% des pays de l'OCDE.

Le modèle du setting-tracking

Enfin, dernier mode de constitution des classes, le modèle que nous avons qualifié de *setting-tracking* représente près d'un cinquième de notre échantillon.

Dans cette famille, le primaire est caractérisé par des regroupements par niveau intra-classe ou inter-classes, organisés temporairement, principalement autour des deux disciplines fondamentales : l'anglais et les mathématiques. Le secondaire connaît des pratiques de *tracking* plus ou moins souples. Ce mode de regroupement se confond avec le monde anglo-saxon protestant : Etats-Unis, Angleterre, Nouvelle-Zélande, Canada... L'Irlande - anglo-saxonne mais catholique - pratique, elle, officieusement le système des filières.

Dans cette famille, chaque pays organise des formes variées de regroupement dans le primaire et de *tracking* dans le secondaire.

Ainsi, aujourd'hui, aux Etats-Unis, dans le primaire, les regroupements intra-classes ou inter-classes sont fréquents en lecture, dès les premières années (Slavin, 1987). En mathématiques, ils sont plus rares et surtout pratiqués en fin de cycle. Les classes primaires peuvent être également organisées selon d'autres concepts, héritage des traditions historiques ou des modes pédagogiques qui se sont succédées depuis les années 50. Ainsi, les classes de niveau rigides n'ont pas disparu mais sont désormais ultra-minoritaires. Les « Joplin Plans », qui prévoient des regroupements par niveau autour d'une discipline mixant des élèves d'années scolaires différentes, sont apparus dans les années 50. En lecture, un bon élève de première année peut donc cohabiter avec un élève plus faible inscrit en troisième année. Les années 60 et 70 ont vu se multiplier les « non-graded plans », appliqués de façon plus ou moins pure : ce mode de regroupement prévoit la totale disparition de la constitution de classes par âge et l'organisation de groupes flexibles autour des disciplines en fonction du niveau des élèves.

Cette innovation fait la part belle au travail en équipe des enseignants, aux centres de ressources et au suivi individualisé. Tous ces modes de regroupement sont donc aujourd'hui plus ou moins représentés aux Etats-Unis.

En Nouvelle-Zélande, des formes d'organisation pédagogique très variées peuvent se succéder dans une même classe. Les élèves peuvent travailler au sein de groupes dans leur salle de classe (qui est un espace ouvert pouvant accueillir deux classes ou plus). Ils peuvent également pour d'autres activités se joindre à d'autres classes en dehors de leur lieu d'étude habituel. Ils peuvent aussi travailler seuls sur des projets. Il existe également des cours qui sont plus particulièrement destinés aux élèves en difficulté ou au contraire aux enfants « doués ».

Le Royaume-Uni, lui, ne met le plus souvent en place le « setting » que durant les dernières années du primaire.

Dans le secondaire, l'organisation du *tracking* diffère en fonction des pays, en fonction des provinces dans les pays et même suivant les écoles dans les districts. Les deux-tiers des écoles américaines pratiquent un *tracking* souple dans les disciplines fondamentales à un âge cependant relativement précoce (dès la 7^{ème} ou 8^{ème} année). En Nouvelle-Zélande, les écoles peuvent soit gérer des classes hétérogènes, soit pratiquer le *tracking* traditionnel, soit regrouper les élèves par « band » : les élèves les plus faibles et ceux réussissant le mieux sont alors sortis de la classe pour suivre des cours spéciaux dans certaines disciplines. De même, suivant les Etats ou les écoles, l'Australie pratique le *tracking* souple, rigide ou organise des regroupements intra-classe par niveau.

Au total, le modèle de *setting-tracking*, qui couvre une palette d'organisations de classes particulièrement variée, se traduit principalement, tant dans le primaire que dans le secondaire, par la recherche d'une réduction de l'hétérogénéité des élèves.

En conclusion, quel que soit l'indicateur examiné, il apparaît que les regroupements pédagogiques par niveau sont aujourd'hui une pratique largement répandue. Seul un gros tiers des pays de l'OCDE n'y ont pas recours. Ces systèmes éducatifs, qui organisent des formes variées de gestion de l'hétérogénéité, se recrutent principalement dans les zones scandinaves, méditerranéennes et asiatiques développées. Ils partagent une volonté forte d'égalité de traitement des élèves qui se traduit par des politiques volontaristes aux implications locales concrètes : absence de mécanismes permettant d'asseoir les classes de niveau (options, sections spécialisées...), encadrement scolaire contraignant dans la constitution des classes et mise en place de nouvelles formes d'organisation scolaire couplées à des pédagogies souvent innovantes.

A l'opposé, la majorité des pays restent fidèles, surtout dans le secondaire, à une organisation des classes fondée sur les compétences des élèves. Cette recherche d'une plus grande homogénéité, censée maximiser les rendements scolaires, emprunte des formes multiples.

3.3. Les facteurs associés au mode de constitution des classes

Est-ce que certaines caractéristiques des pays expliquent le recours plus ou moins prononcé à la constitution de regroupements pédagogiques par niveau ?

L'analyse précédente semble suggérer que les zones géographico-culturelles auxquelles se rattachent les pays jouent un rôle crucial dans les choix d'organisation des classes. Ainsi, au nom du principe d'égalité, les pays latins et scandinaves semblent marqués par le refus d'organiser les élèves en fonction de leurs compétences, de même que les pays asiatiques développés. A l'opposé, l'Europe continentale et les pays anglo-saxons adhèrent davantage à ce mode d'organisation perçu comme maximisant les rendements scolaires. Cependant, des pays de culture identique peuvent développer des approches différentes. Certains pays latins sont ainsi totalement réfractaires aux classes de niveau (Italie, Grèce...), tandis que d'autres y ont recours dans le secondaire (France, Portugal...). La famille scandinave présente également des positions variées.

Si les zones culturelles ne sont pas totalement prégnantes dans les choix d'organisation des classes, est-ce que d'autres caractéristiques des pays y participent ?

Nous avons étudié successivement les caractéristiques générales des pays – économie, social, démographie - et les spécificités des systèmes éducatifs. Il ressort des graphiques présentés ci-dessous que les modes de constitution des classes sont relativement contraints par les caractéristiques générales des pays, et principalement par les profils démographiques. Les spécificités des systèmes éducatifs influent également sur les modèles adoptés. C'est le cas, en particulier, de la répartition des pouvoirs - parce qu'elle module les marges de manœuvre laissées aux établissements - et du niveau des dépenses parce qu'il permet des organisations et des offres scolaires plus ou moins complexes.

Ainsi, les pays «réfractaires aux classes de niveau» présentent un ensemble de caractéristiques cohérentes qui concourent à expliquer cette organisation scolaire. Cette famille («sans classe niveau» sur les graphiques) est, tout d'abord, caractérisée par un développement économique plus faible que les autres pays de PISA, ce qui cantonne peut-être les établissements dans des organisations de classe plus simples. Ceci est d'ailleurs suggéré par le fait que ces pays sont aussi marqués par des dépenses éducatives publiques peu élevées.

Les caractéristiques démographiques de ces pays semblent également influencer sur l'absence de classes de niveau. L'hétérogénéité des classes est certainement imposée par une population urbaine très faible - les établissements surtout ruraux sont certainement de taille limitée et ne peuvent proposer pour chaque grade qu'une seule classe -. Ce mécanisme est renforcé par le fait que ces pays possèdent des populations jeunes peu développées. Enfin, le faible nombre de jeunes étrangers entrant dans le système de fait homogénéise certainement la population scolaire, rendant ainsi les regroupements d'élèves par niveau moins nécessaires aux yeux des acteurs locaux.

Ces acteurs locaux - et les établissements en particulier - ont d'ailleurs des pouvoirs fortement encadrés par le gouvernement central puisque cette famille est caractérisée, en matière d'organisation des pouvoirs, par le système centralisé¹¹⁰. Cela signifie que la conception des

¹¹⁰ La typologie des modèles de répartition des compétences en éducation, que nous avons définie auparavant, comprend les modalités suivantes : 1) système éducatif centralisé, 2) système éducatif fédéral, 3) système de

programmes scolaires est dévolue au gouvernement central, ce qui réduit fortement la capacité des établissements à proposer des offres scolaires différenciatrices.

Ces mêmes caractéristiques générales expliquent que certains pays, qui idéologiquement et culturellement se rattachent à cette première famille, aient développé un mode de constitution de classes légèrement déviant. Nous avons vu en effet que, malgré des ambitions égalitaristes identiques, certains pays méditerranéens (France...) et scandinaves (Suède...), qui refusent l'idée de regroupement par niveau dans le primaire, s'y rallient dans le secondaire (« class niv 2aire » sur les graphiques). De fait, malgré leur proximité culturelle, ces pays présentent des caractéristiques générales qui les opposent à la première famille.

En effet, ils sont tout d'abord marqués par un niveau de développement économique supérieur, ce qui leur permet un niveau de dépenses éducatives publiques très élevé. Les ressources supplémentaires ainsi accordées au système éducatif permettent de développer une offre scolaire diversifiée qui sert d'appui au développement des regroupements pédagogiques par niveau.

Par rapport au premier groupe de pays, cette famille est également caractérisée par des inégalités sociales supérieures qui sont certainement un terrain facilitant les stratégies locales de développement des classes de niveau. Par exemple, au sein de l'Europe scandinave, la Suède est le pays qui présente le coefficient de Gini le plus important. Autre différence avec la première famille : ce second groupe est urbain, ses établissements certainement plus importants permettent donc l'existence de regroupements pédagogiques sur des critères autres que l'âge. Enfin, alors que la première famille se développait exclusivement dans des pays à la croissance démographique faible accueillant peu de jeunes étrangers, ces modes de constitution de classe peuvent¹¹¹ se développer dans des pays présentant une population jeune importante, avec une proportion non négligeable de jeunes étrangers. Lorsque c'est le cas, ces cohortes nombreuses aux niveaux académiques certainement contrastés s'avèrent donc un terrain favorable aux regroupements par niveau.

A l'opposé, certaines caractéristiques de ces pays contrent cette tendance. Cette famille est en effet marquée par une organisation des compétences relativement centralisée, le « modèle de la collaboration ». Ce schéma, qui prévoit en particulier une conception plutôt centralisée des programmes scolaires, laisse peu d'initiatives au local et s'impose comme un frein aux stratégies de différenciation de l'offre scolaire des établissements. Ceci explique peut-être que cette famille se caractérise seulement par des classes de niveau dans le secondaire.

Le modèle du *setting-tracking* se développe également dans un contexte général favorable à la mise en œuvre de cette philosophie du regroupement. En effet, ce mode de constitution des classes, appuyé sur une offre scolaire très diversifiée, est adopté par des pays riches qui consacrent une part importante de leurs ressources au système éducatif. L'organisation des pouvoirs très décentralisée – avec en particulier une forte intervention des établissements dans la conception des programmes – renforce cette possibilité de diversification de l'offre

« collaboration » qui couple un pouvoir central fort et une délégation locale existante mais limitée et 4) modèle « décentralisé-volontariste » qui couple un pouvoir central régulateur avec des pouvoirs locaux aux compétences élargies (autorités locales et/ou établissements).

¹¹¹ Sur le graphique ACM, la variable sur les « classes de niveau dans le secondaire » présente une proximité avec à la fois les indicatrices de populations jeunes fortes et faibles et les indicatrices de populations étrangères fortes et faibles. Cela signifie que ce type de modèle de constitution des classes peut se développer invariablement dans ces différents contextes.

scolaire. Les caractéristiques démographiques de ces pays autorisent aussi ces organisations de classes complexes. Cette famille présente, en effet, des populations urbaines importantes et des croissances démographiques non négligeables qui viennent certainement alimenter des établissements de taille importante. La très forte présence de jeunes étrangers conduit certainement aussi ces écoles *comprehensive* à développer en interne des mécanismes de *tracking*. Enfin, la logique du regroupement par niveau est en adéquation avec les fortes inégalités sociales qui structurent ces pays anglo-saxons.

La dernière famille, qui couple classes de niveau et filières (« class niv laire » sur les graphiques), se développe également dans des contextes spécifiques. Ces pays relativement riches présentent des populations urbaine et jeune faibles. Ils s'appuient sur des organisations de pouvoir flexibles avec des compétences fortement délocalisées. Ces organisations rigides s'expliquent certainement également en partie par la forte présence d'élèves d'origine étrangère. Enfin, ce système est certainement accepté parce qu'il garantit à chacun une formation conduisant à des métiers pour lesquels l'éventail des rémunérations est relativement serré, ces sociétés étant marquées au final par des disparités sociales plutôt faibles.

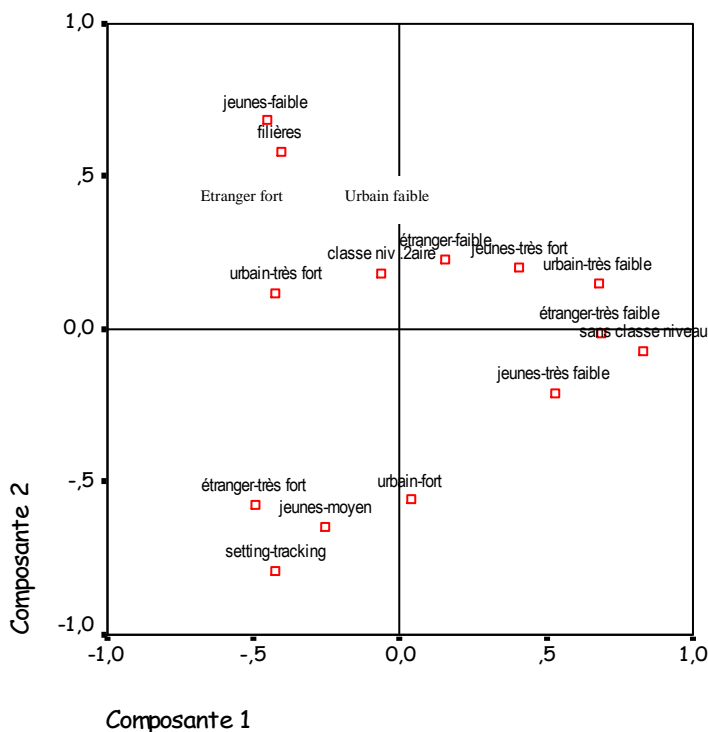


Figure II. 17 : analyse en composantes principales montrant la relation entre les modes de constitution des classes et les caractéristiques démographiques des pays

L'indicateur sur la population urbaine, exprimé en pourcentage de la population totale, a été catégorisé par quartiles (médiane =77%, écart-interquartile = 20%)

L'indicateur sur la population jeune étrangère, exprimée en pourcentage de la population totale, a été catégorisé par quartiles (médiane =4,8%, écart-interquartile = 11%)

L'indicateur sur la population jeune, exprimée en pourcentage de la population totale, a été catégorisé par quartiles (médiane =13%, écart-interquartile = 4%)

La variance cumulée des deux axes atteint 40%

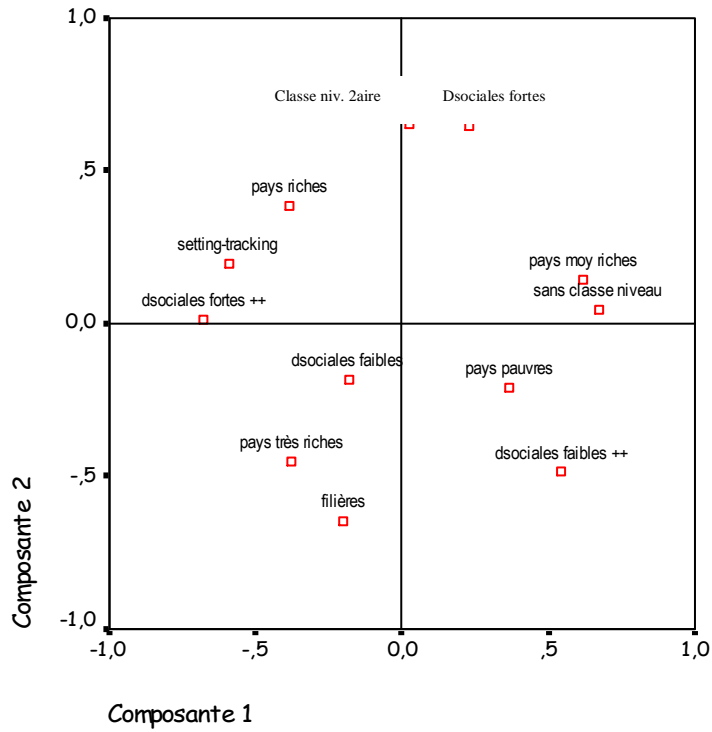


Figure II. 18 : analyse en composantes principales montrant la relation entre les modes de constitution des classes, le niveau de richesse économique et le niveau d'inégalités sociales.
 L'indicateur sur le PIB par habitant a été catégorisé par quartiles (médiane =21 000 dollars)
 L'indicateur sur les inégalités sociales (coefficients de Gini, variable « dsociales ») a été catégorisé par quartiles (médiane =33)
 Les deux axes cumulés expliquent 40% de la variance.

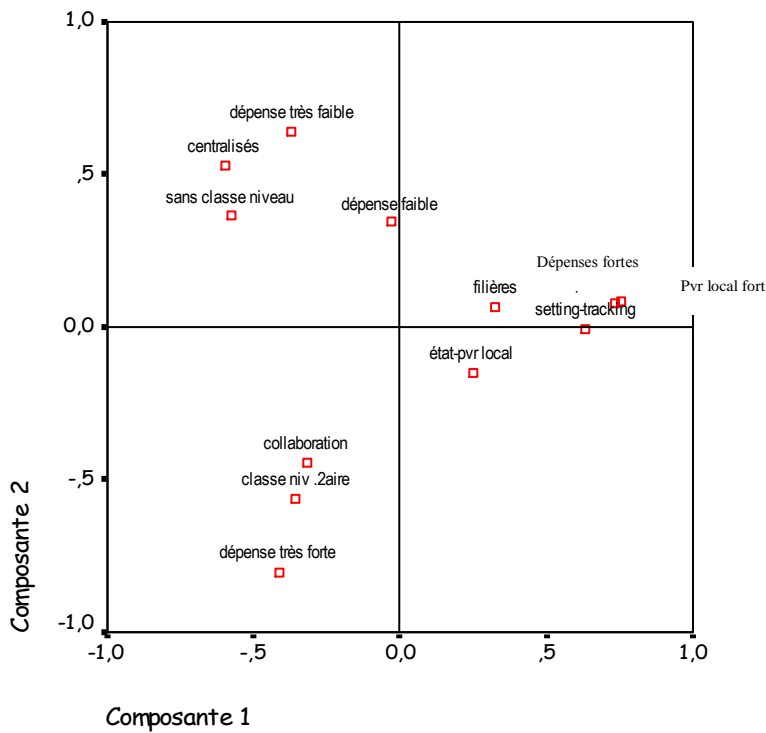


Figure II. 19 : analyse en composantes principales montrant la relation entre les modes de constitution des classes et les caractéristiques des systèmes éducatifs : niveau de dépenses et répartition des pouvoirs

L'indicateur sur les dépenses publiques totales, exprimé en pourcentage du PIB, a été catégorisé par quartiles (médiane = 4,5%, écart-interquartile = 1,3%)

Les deux axes expliquent 42% de la variance.

Légende : « centralisés » = organisations des pouvoirs en éducation centralisées ; « pvr local fort » = org. pvr en éducation par les autorités locales quasi-exclusivement ; « collaboration » = org. pvr en éducation couplant un pvr central fort et des compétences locales très encadrées (collectivités locales ou établissements) ; « Etat-pvr local » = org pvr en éducation couplant un pvr central régulateur et des pvr locaux aux compétences larges (collectivités locales et/ou établissements)

Au total, il apparaît que la constitution de regroupements pédagogiques par niveau reste un outil majeur de la gestion des parcours scolaires. Rares sont les pays qui n'organisent pas ainsi la constitution des classes, surtout dans le secondaire.

Cet outil n'est pas cependant totalement généralisé. Parmi les réfractaires aux classes de niveau, les pays scandinaves semblent avoir souvent accompagné l'abolition des groupes de niveau par l'instauration d'un système d'enseignement individualisé. S'agit-il d'un outil alternatif pour la gestion de l'hétérogénéité des classes ?

Examinons, maintenant plus en détail, ce que le tutorat, la remédiation ou toute autre forme d'enseignement différencié peut apporter à la gestion de l'hétérogénéité.

4. L'enseignement individualisé

En 1985, la Finlande supprimait les classes de niveau dans les dernières années du premier cycle du secondaire et mettait en place un ambitieux plan d'enseignement individualisé. En 1994, l'abolition, au Danemark, des enseignements proposés dans les matières principales à différents niveaux (« avancé », « basique »...) était également accompagnée d'un programme d'enseignement personnalisé. Dans les pays scandinaves, l'individualisation de l'enseignement est apparemment désormais perçue comme l'outil de référence dans la gestion des parcours scolaires.

En effet, alors que les outils traditionnels de la gestion de l'hétérogénéité – le redoublement et les groupes de niveau - semblent présenter des limites face à la massification des effectifs du secondaire, l'enseignement individualisé apparaît aujourd'hui comme une nouvelle solution pour gérer la crise de l'école unique. Pour résoudre les problèmes des élèves en difficultés, il suffirait d'assurer un suivi individuel permettant de remédier progressivement aux lacunes scolaires. Alors que cette solution est aujourd'hui parée de toutes les vertus, paradoxalement, cette forme d'organisation scolaire reste fort peu documentée.

4.1. Les indicateurs de PISA sur l'enseignement individualisé

Les recherches que nous avons menées sur l'enseignement individualisé ont été difficiles. Alors que le fonctionnement des systèmes éducatifs est relativement détaillé dans les rapports nationaux proposés par Eurydice et par l'UNESCO, ce sujet est rarement documenté. Ceci s'explique, peut-être, par le fait que, comme nous allons le voir, la pratique de ces pédagogies différenciées reste encore largement embryonnaire. Dans la plupart des systèmes éducatifs, il s'agit d'opérations ponctuelles qui visent principalement les enfants considérés comme à risques.

Aussi, plutôt que de rassembler des informations ponctuelles et disjointes dans leur contenu – les actions menées sur le sujet sont rarement comparables -, nous avons préféré puiser dans le programme PISA des données forcément plus comparables. En effet, le programme de l'OCDE renseigne relativement bien sur les enseignements individualisés que peuvent recevoir les élèves de 15 ans¹¹². Dans le cadre du questionnaire des écoles, la question 12 interroge les chefs d'établissement sur des formes multiples d'enseignement différencié. Il leur est, tout d'abord, demandé si des professeurs de leur école dispensent dans l'établissement des actions de tutorat ("special tutoring"). Ils sont, également, interrogés sur l'existence de cours de soutien, en langue maternelle, spécialement destinés aux élèves en difficultés. Enfin, il leur est demandé si des classes spéciales supplémentaires sont organisées pour les élèves les plus avancés, dans les disciplines générales. PISA nous apporte donc des informations sur le tutorat, la remédiation et les cours d'approfondissement réservés aux élèves les plus performants.

Certes, ces questions ne renseignent que sur l'existence d'une individualisation de l'enseignement pour les élèves de 15 ans. Elles ne nous apportent aucune information sur les

¹¹² PISA ne tient compte évidemment que des actions pratiquées auprès des élèves de 15 ans, puisque que c'est cet âge qui est évalué par le programme de l'OCDE.

conditions prévalant dans le primaire. Or, certains pays ont développé, dès les premières années de la scolarité, des programmes de soutien ambitieux pour les élèves en difficulté. Ainsi, dans la communauté flamande belge, le programme « zorgverbreding », mis en place depuis le début des années 90 pour lutter contre l'échec scolaire et limiter les redoublements, était suivi en 2001-2002 par 70 000 élèves. Nous n'en tiendrons malheureusement pas compte. Autre limite : des dispositifs très différents ont certainement pu conduire à des réponses identiques suivant les pays. Enfin, ces indicateurs ne nous renseignent pas précisément sur l'organisation concrète de l'enseignement individualisé : par exemple, pour les actions de tutorat, quelles sont les cibles visées, les disciplines dispensées ou la proportion d'élèves concernée ?

Cependant, ces indicateurs présentent trois avantages. Tout d'abord, étant endogènes à l'étude, ils reflètent bien la réalité des conditions d'enseignement vécues par les élèves testés dans PISA. Deuxièmement, les actions d'individualisation étant principalement décidées et organisées par les établissements, il est particulièrement intéressant de disposer pour chaque pays du nombre d'écoles ayant recours à ce type de pratique. Troisième, l'enseignement individualisé étant encore une pédagogie largement embryonnaire, le simple fait de savoir si cette pratique existe ou pas dans chaque pays peut être considéré comme une avancée même si l'on ne connaît pas les détails de l'organisation.

Nous examinerons successivement chacun des trois modes d'individualisation de l'enseignement documentés par PISA : le tutorat, les cours de remédiation apportés aux élèves les plus faibles et les classes d'approfondissement réservées aux plus avancés.

Contrairement à d'autres études (Crahay, 2000), nous avons donc choisi d'étudier exclusivement les formes d'enseignement différencié qui comportent une intervention importante des enseignants. Il est ainsi précisé dans la question 12 du questionnaire des écoles que le tutorat « est dispensé par les enseignants de l'établissement ». Il ne s'agit donc pas de programmes d'enseignement individualisé qui s'insèrent, par exemple, dans les logiques de l'Individually Prescribed Instruction (IPI) ou de l'Individually Guided Education (IGE) : ces pédagogies, qui confrontent principalement l'enfant à un centre de ressources, le laissent souvent seul face à un matériel pédagogique. De la même façon, la remédiation ou les classes pour élèves avancés impliquent la présence d'un enseignant dirigeant les groupes.

Lorsque des recherches parallèles nous ont permis de détecter que les élèves dans certains pays recevaient un soutien individualisé fort à travers des cours privés du soir, nous en avons tenu compte. Nous souhaitons, en effet, pouvoir évaluer l'exposition des élèves à un enseignement individualisé, que celui-ci soit dispensé par le public ou le privé.

Après avoir décrit l'ampleur de chacun des phénomènes dans les pays de l'étude PISA, nous chercherons à déterminer si certaines conditions générales ou liées à l'organisation des systèmes éducatifs conduisent certains pays plus que d'autres à avoir recours aux pédagogies différenciées.

4.2. Fréquence et nature des actions d'enseignement individualisé

Nous étudierons successivement chacun des trois modes d'individualisation de l'enseignement documentés par PISA : le tutorat, les cours de remédiation apportés aux élèves les plus faibles et les classes d'approfondissement réservées aux plus avancés.

4.2.a. Fréquence et conditions de développement du tutorat

Le tutorat : une pédagogie à l'usage encore embryonnaire

La question 12 du questionnaire des écoles de PISA nous renseigne sur les pays qui mettent en œuvre des actions de tutorat¹¹³.

Le tableau ci-dessous permet de mesurer l'ampleur du phénomène.

Tableau II. 29 : Répartition des pays, au sein de l'OCDE et dans l'étude PISA, en fonction de leur recours plus ou moins prononcé au tutorat (en %)

Fréquence des actions de tutorat (% d'établissements le pratiquant)	Généralisé (+ 90% des établissements)	Répandu (90-70% des étés.)	Présent (70-50 des étés.)	Minoritaire (- de 50% des étés.)	Total
OCDE	21%	46%	22%	11%	100%
Pays PISA	20%	36%	26%	18%	100%

Les données ont été extraites de la question n°12 du questionnaire des écoles du programme PISA.

Premier constat : les pays dans lesquels le tutorat est une pratique généralisée sont minoritaires tant dans l'étude PISA qu'au sein de l'OCDE. Ils ne représentent pas plus d'un cinquième des systèmes éducatifs étudiés. Se classent dans cette famille des pays de l'Europe scandinave - la Finlande et le Danemark-, du monde anglo-saxon - le Royaume-Uni ou la Nouvelle-Zélande- et de l'Asie développée (Japon, Corée).

Nous avons vu qu'au Danemark les réformes introduisant l'enseignement individualisé avaient accompagné l'abolition des classes de niveau. De la même façon, en 1985, la Finlande a supprimé les classes de niveau qui structuraient les deux dernières années de son école unique et mis en place un système d'enseignement personnalisé. Ce « système des quotas de ressources horaires », qui abolit la traditionnelle organisation en classes, autorise les écoles à utiliser un quota d'heures pour organiser des modalités d'enseignement plus flexibles (Nikkanen, 1986).

Si la Corée et le Japon mettent quelque peu en œuvre des actions de tutorat dans le public (surtout au Japon, d'après PISA), la présence très forte de cours du soir privés permet plus encore de renforcer ces soutiens individualisés. En effet, au Japon le phénomène des *yuku*, largement répandu, commence dès le primaire et se poursuit dans le secondaire. 60% des élèves du premier cycle du secondaire reçoivent ainsi des cours particuliers privés. Le plus souvent, ils se retrouvent dans les *yuku* trois soirées par semaine et le samedi matin. Les

¹¹³ La question 12 du questionnaire aux écoles administré par PISA demande aux chefs d'établissement si des professeurs de leur école dispensent, dans le cadre de l'établissement, un soutien individualisé ("special tutoring») aux élèves de 15 ans.

objectifs assignés à ces écoles du soir sont multiples : remonter le niveau des élèves qui peinent à suivre le rythme scolaire général, préparer les examens ultra-compétitifs qui marquent l'entrée dans le secondaire supérieur et l'université, préparer les concours des écoles privées ultra-sélectives... Les jeunes coréens suivent également majoritairement des cours particuliers, les *kwawoe*. En 1997, 70% des élèves en primaire et 50% dans le secondaire inférieur suivaient ces soutiens individualisés.

Si les systèmes éducatifs qui ont massivement recours au tutorat sont aujourd'hui encore peu nombreux, ce mode d'enseignement tend cependant à se développer. Il est ainsi largement présent (entre 70 et 90% des établissements) dans la moitié des pays de PISA. C'est le cas dans certains pays anglo-saxons (Australie, Canada...), dans des pays latins, comme le Portugal, l'Italie ou l'Espagne, ou dans des pays scandinaves comme l'Islande ou la Suède.

Les statistiques PISA ne nous disent pas, cependant, quelle est la proportion des élèves qui bénéficient du tutorat dans chaque établissement. Il est clair que, si la première famille a certainement une pratique massive du tutorat tant en termes d'établissement que d'élèves, moins le nombre d'écoles qui y ont recours est important, moins ce mode d'enseignement fait partie d'une stratégie nationale englobant une majorité d'élèves.

Enfin, à l'opposé, certains pays se caractérisent par une quasi-absence de soutien individualisé : moins de 50% des établissements y ont recours. Outre les pays émergents se classent dans cette famille des pays aussi différents que l'Autriche, la Suisse ou la France.

Au total, même si les statistiques de PISA ne nous permettent d'approcher qu'indirectement l'ampleur du tutorat et tendent à surestimer le phénomène, elles montrent clairement que la plupart des pays restent encore aujourd'hui fidèles à des formules plus traditionnelles d'enseignement.

Les conditions de développement du tutorat

Quelles sont les caractéristiques des pays qui ont massivement recours au tutorat ?

Les faibles corrélations entre, d'un côté, le pourcentage d'établissements pratiquant le tutorat et, de l'autre, le PIB/habitant ou le coefficient de Gini nous indiquent que :

- 1) cette pratique ne se développe pas spécialement dans les pays les plus riches de l'étude PISA – même si bien évidemment les pays émergents y ont moins recours –
- et 2) qu'elle n'est pas spécialement adoptée par les pays qui présentent un niveau d'inégalités sociales faible.

En fait, parmi les caractéristiques générales des pays, ce sont les profils démographiques qui semblent les plus déterminants, comme le montre le modèle global ci-dessous. En particulier, la proportion de jeunes à scolariser est associée significativement au développement d'actions de tutorat. Plus les jeunes sont nombreux, moins l'enseignement est individualisé. Cette relation n'est cependant pas très forte.

Tableau II. 30 : relation entre les caractéristiques économiques, sociales et démographiques des pays et le développement du tutorat

Modèle		
N = 29		
Fréquence du tutorat	Coefficient	Significativité
Constante	+96	
% de jeunes entre 5-14 ans	- 1,6	*
% de population urbaine	+ 0,3	ns
% de jeunes étrangers de 15 ans	-0,4	ns
PIB/habitant	0,0002	ns
Coefficient de Gini	+ 0,09	ns
$R^2 = 12\%$		

* : inférieur à 10%

ns : non significatif

Les zones culturelles semblent, également, déterminantes dans le développement de l'enseignement individualisé (cf. tableau ci-dessous).

Certes, comme nous l'avons vu, des pays culturellement proches peuvent présenter des politiques sur ce sujet fort différentes. Ainsi, si au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande la quasi-généralité des établissements ont recours au tutorat, l'accompagnement individuel est moins développé au Canada ou en Australie et encore moins aux Etats-Unis.

Cependant, si l'on divise les pays PISA en deux familles - les réfractaires au tutorat et les adeptes -, l'Europe continentale et les pays émergents se placent plutôt dans le premier groupe, les pays scandinaves, asiatiques, latins et anglo-saxons dans le second. L'Europe du Nord apparaît, en particulier, comme la zone pionnière sur le sujet.

Tableau II. 31 : répartition des systèmes éducatifs suivant leur appartenance à une zone culturelle et leur recours plus ou moins prononcé au tutorat

	Anglo-saxons	Amérique latine et centrale	Europe du Nord	Europe du Sud	Asie	Europe Continentale	Ex-pays de l'Est
Tutorat fort*	66%	0%	100%	80%	80%	34%	44%
Tutorat faible*	34%	100%	0%	20%	20%	66%	56%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Les données sont extraites de la question 12 du questionnaire des écoles de PISA

*La variable PISA sur le pourcentage d'établissements pratiquant le tutorat dans chaque pays a été divisée au niveau de la médiane (médiane =72%)

Tout autant que les caractéristiques générales des pays, ce sont les spécificités de leurs systèmes éducatifs qui expliquent grandement l'existence ou l'absence de tutorat.

Ainsi, ce sont les pays qui opèrent une sélection tardive des élèves à la fin du premier cycle du secondaire qui ont le plus recours au tutorat, comme le montre le tableau ci-dessous. A l'opposé, les systèmes éducatifs à tronc commun court sont davantage marqués par un enseignement individualisé faible.

Tableau II. 32 : répartition des systèmes éducatifs en fonction de l'intensité du recours au tutorat et de l'étape à laquelle s'effectue la première sélection réelle des élèves

Etape de sélection réelle des élèves/fréquence du tutorat	En fin de primaire	Durant le premier cycle du secondaire	A la fin du second cycle du secondaire
Tutorat fort*	30%	34%	80%
Tutorat faible*	70%	66%	20%
Total	100%	100%	100%

Les données sont extraites de la question 12 du questionnaire des écoles de PISA

*La variable PISA sur le pourcentage d'établissements pratiquant le tutorat dans chaque pays a été divisée au niveau de la médiane (médiane =72%)

De même, les modes de constitution des classes et le tutorat entretiennent des relations fortes. Plus les classes sont constituées de façon hétérogène, plus le recours à l'enseignement individualisé est fréquent, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau II. 33 : répartition des systèmes éducatifs en fonction des modes de constitution de classes majoritaires et du recours plus ou moins prononcé au tutorat

Modes de constitution des classes/fréquence du tutorat	Systèmes sans classe de niveau	Systèmes de <i>setting-tracking</i>	Systèmes à classe de niveau dans le secondaire	Système à filières
Tutorat fort*	100%	80%	75%	40%
Tutorat faible*	0%	20%	25%	60%
Total	100%	100%	100%	100%

Les données sont extraites de la question 12 du questionnaire des écoles de PISA

*La variable PISA sur le pourcentage d'établissements pratiquant le tutorat dans chaque pays a été divisée au niveau de la médiane (médiane =72%)

De même, les relations apparaissent étroites entre les pratiques d'enseignement individualisé et celles du redoublement. Comme le montre le tableau ci-dessous, plus les pays pratiquent le redoublement, moins ils développent un soutien individualisé. A l'opposé, il y a stricte adéquation entre la promotion automatique et le tutorat.

Tableau II. 34 : répartition des systèmes éducatifs en fonction de la fréquence des redoublements et du recours plus ou moins prononcé au tutorat

Fréquence des redoublements/Fréquence de l'enseignement individualisé	Promotion automatique	Redoublement faible	Redoublement fort	Redoublement très fort
Tutorat fort*	100%	69%	30%	20%
Tutorat faible*	0%	31%	70%	80%
Total	100%	100%	100%	100%

Les données sont extraites de la question 12 du questionnaire des écoles de PISA

*La variable PISA sur le pourcentage d'établissements pratiquant le tutorat dans chaque pays a été divisée au niveau de la médiane (médiane =72%)

Par contre, malgré l'idée intuitive d'un coût élevé du tutorat, le recours prononcé à cet enseignement individualisé ne se traduit pas particulièrement par des dépenses éducatives élevées. En effet, il n'existe pas de corrélation significative entre le pourcentage

d'établissements qui pratiquent cette pédagogie et le niveau des dépenses éducatives publiques et totales¹¹⁴.

Cependant, on remarque que la plupart des pays qui pratiquent de façon généralisée le tutorat appartiennent, en terme de dépenses publiques éducatives, au premier quartile (Finlande, Danemark, Nouvelle-Zélande...). L'absence de liaison forte entre le tutorat et les dépenses d'éducation s'explique donc peut-être surtout par la faiblesse actuelle du développement de cette pédagogie qui ne suscite pas encore des investissements importants.

En définitive, on constate que parmi les caractéristiques générales des pays, ce sont surtout les spécificités démographiques – et, en particulier, l'importance de la population jeune - qui détermine le recours plus ou moins fréquent à l'enseignement individualisé. Evidemment, plus la population à scolariser est importante, moins le tutorat est développé.

Les zones culturelles auxquelles se rattachent les pays participent également à ce choix. Les pays scandinaves, latins, anglo-saxons et asiatiques ont développé le tutorat tandis que l'Europe continentale reste plus en retrait sur ce sujet. Pour autant, au sein d'une même famille culturelle, les pays peuvent adopter des positions différentes.

Enfin, ce sont également les spécificités de l'organisation des systèmes éducatifs qui déterminent la pratique plus ou moins prononcée de l'enseignement individualisé. Ainsi, plus les pays a) sélectionnent tardivement leurs élèves, b) ont des pratiques faibles de redoublement, c) constituent des classes hétérogènes, plus ils recourent à des méthodes éducatives différenciées.

4.2.b. Fréquence et conditions de développement des actions de remédiation

Un fort développement des actions de remédiation

Si le tutorat est aujourd'hui encore peu développé, les cours de remédiation semblent davantage intégrés au fonctionnement ordinaire des systèmes éducatifs. Comme le montre le tableau ci-dessous, ils sont, en effet, plus fréquents que le tutorat¹¹⁵. Ainsi, dans plus d'un tiers des pays, la quasi-totalité des établissements (plus de 90%) offrent des cours spéciaux de soutien aux élèves en difficultés. Dans les deux-tiers des pays de l'OCDE et la majorité des pays de l'étude PISA, les classes de remédiation sont organisées dans la plupart des établissements scolaires (entre 70 et 90%).

A l'opposé, dans seulement 14% des pays, moins de la moitié des établissements soutiennent les élèves les moins avancés.

¹¹⁴ Nous avons utilisé les variables portant sur le niveau des dépenses éducatives publiques et totales (c'est-à-dire publiques et privées), exprimé en pourcentage du PIB.

¹¹⁵ Cette analyse s'appuie sur les réponses à la question 12 du questionnaire des écoles de PISA qui demande aux chefs d'établissements s'ils organisent des cours supplémentaires, en langue maternelle, destinés aux élèves de niveau faible.

Tableau II. 35 : répartition des systèmes éducatifs en fonction de la fréquence de l'organisation des actions de remédiation par les établissements (OCDE et tous pays de PISA)

Fréquence des actions de remédiation (% des états organisateurs)	Actions généralisées (+90% des établissements)	Actions répandues (70%-90% des états.)	Actions faibles (70-50% des états.)	Actions quasi-inexistantes (- 50% des états.)	Total
OCDE	36%	32%	18%	14%	100%
Pays PISA	25%	26%	31%	18%	100%

Ces données sont extraites de la question 12 du questionnaire des écoles de PISA

Est-ce que ce sont les mêmes pays qui pratiquent le tutorat et la remédiation ou s'agit-il de méthodes alternatives ?

La réponse diffère suivant les pays. Prenons l'exemple des pays qui développent massivement le tutorat. Parmi eux, certains pays - asiatiques par exemple - ont aussi une pratique très fréquente des soutiens pour élèves faibles. A l'opposé, pour le Royaume-Uni le tutorat est clairement un moyen alternatif à la remédiation, les classes de soutien aux élèves les moins avancés étant quasi-inexistantes. Les pays scandinaves se placent dans une situation médiane. Ceux qui privilégient le tutorat – la Finlande et le Danemark- ont moins recours aux classes pour élèves faibles et réciproquement (Islande, Suède...).

Les pays latins ont, eux, recours aux deux méthodes d'individualisation dans des proportions identiques. En Italie, en Grèce ou au Portugal, au moins deux-tiers des établissements pratiquent les deux méthodes. La France fait exception : elle est marquée par une offre de cours de remédiation pauvre et un tutorat inexistant.

L'Europe continentale pratique peu la remédiation. L'Autriche, la Belgique et l'Allemagne réservent un soutien faible aux élèves les moins avancés. Une fois de plus les pays émergents – Chili, Argentine, Pérou, Thaïlande, Brésil...- n'ont quasiment recours à aucune forme d'individualisation.

Le graphique ci-dessous permet de visualiser, en haut à droite, une sélection de pays qui à la fois pratiquent le tutorat et la remédiation.

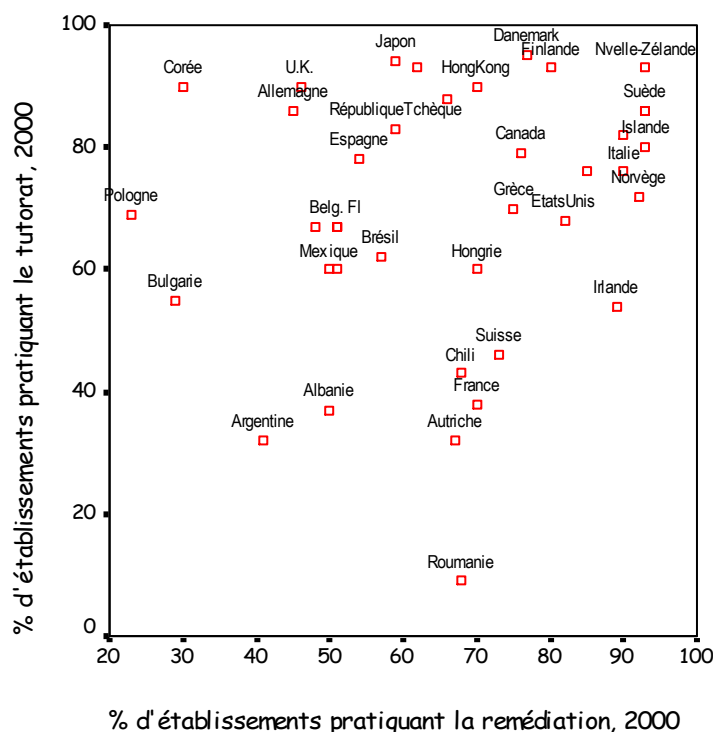


Figure II. 20 : Relation entre les actions de tutorat et la remédiation dans une sélection de pays de l'étude PISA

Au total, les pays qui mettent en œuvre des actions de remédiation sont relativement nombreux. Près des deux-tiers des pays de l'OCDE et la moitié des pays de PISA offrent dans la très grande majorité de leurs établissements des classes de remédiation. Se rangent dans cette famille, les pays asiatiques, scandinaves, anglo-saxons et latins. A l'opposé, une fois de plus, l'Europe continentale et les pays émergents ont peu recours à cette forme d'individualisation.

Pour certains pays, la remédiation est une stratégie alternative au tutorat (certains systèmes anglo-saxons et scandinaves) tandis que, pour d'autres, elle constitue une action complémentaire, voire équivalente (pays latins, pays asiatiques).

Caractéristiques des pays et des systèmes éducatifs associés à la remédiation

Les caractéristiques des pays qui utilisent la remédiation diffèrent quelque peu de celles des pays qui ont une pratique prononcée du tutorat.

Certes, ce sont quasiment les mêmes zones culturelles qui développent la remédiation et le tutorat. Comme le montre le tableau ci-dessous, l'Europe latine, les pays scandinave ainsi que les pays anglo-saxons proposent à la fois une offre riche de cours de soutien aux élèves les moins avancés et - comme nous l'avons vu précédemment - du tutorat. A l'opposé, une fois de plus, l'Europe continentale et les anciens pays de l'Est semblent peu enclins à développer toute forme d'individualisation de l'enseignement.

Tableau II. 36 : répartition des systèmes éducatifs suivant leur appartenance à une zone culturelle et leur offre plus ou moins développée de cours de remédiation

	Anglo-saxons	Amérique latine et centrale	Europe du Nord	Europe du Sud	Asie	Europe Continentale	Ex-pays de l'Est
remédiation forte*	83%	0%	100%	80%	60%	30%	10%
remédiation faible*	17%	100%	0%	20%	40%	70%	90%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

*La variable PISA sur la remédiation, extraite des réponses à la question 12 du questionnaire des écoles, a été divisée au niveau de la médiane (médiane =68%).

Au-delà des zones culturelles de rattachement, le modèle global ci-dessous montre que, contrairement au tutorat, c'est principalement le niveau de richesse qui, cette fois-ci, oppose, d'un côté, les pays qui développent la remédiation et, de l'autre, ceux qui ne proposent aucun soutien à leurs élèves faibles. Plus un pays est riche, plus il développe des actions de soutien collectif. Contrairement au tutorat, l'importance de la population à scolariser n'est cette fois-ci pas fondamentale dans le choix du développement de cours de soutien collectifs, pas plus que la proportion de jeunes étrangers. Le niveau d'inégalités sociales des pays ne détermine pas non plus le recours ou non à la remédiation.

Tableau II. 37 : Modèle mettant en relation la fréquence des actions de remédiation et les caractéristiques générales des pays (économiques, sociales et démographiques)

Modèle		
N = 29		
Fréquence des actions de remédiation	Coefficient	Significativité
Constante	+41	
PIB/habitant	+ 0,001	*
% de jeunes entre 5-14 ans	-0,13	ns
% de jeunes étrangers de 15 ans	-0,18	ns
Coefficient de Gini	+ 0,15	ns
$R^2 = 22\%$		

* : inférieur à 10%

ns : non significatif

Au-delà des caractéristiques générales des pays, les spécificités des systèmes éducatifs expliquent également fortement le recours plus ou moins prononcé à la remédiation.

Si les pays qui développent la remédiation sont plutôt les pays riches de notre échantillon, c'est parce que les cours de soutien entraînent une progression significative des dépenses d'éducation. En effet, la corrélation est positive et significative entre le pourcentage d'établissements développant des actions de remédiation et le niveau des dépenses publiques, exprimées en pourcentage du PIB ($r=0,40$, significatif au niveau de 0,05).

Seconde caractéristique des systèmes qui développent la remédiation : ce soutien individualisé est principalement une méthode de l'enseignement public. En effet, la corrélation est forte, significative et cette fois-ci négative entre la fréquence des actions de remédiation et le niveau des dépenses privées, exprimées en pourcentage des dépenses totales ($r=-0,62$, significatif au niveau de 0,01).

La remédiation est également plus particulièrement adoptée par les systèmes éducatifs qui ont peu recours au redoublement ($R^2 = 10\%$).

Elle caractérise aussi principalement des systèmes qui ont opté pour une durée longue du tronc commun réel¹¹⁶ ($r=0,39$, significatif à 0,05).

La remédiation est, de même, plus développée dans les systèmes qui assurent un nombre d'heures d'enseignement élevé dans le secondaire ($r=+0,39$, significatif à 0,05), ces cours étant donc manifestement organisés en sus des horaires normaux. Ces systèmes éducatifs sont également marqués par un taux d'encadrement très fort dans le primaire ($r=+0,57$, significatif à 0,01) mais par un ratio élèves/enseignant moyen dans le secondaire. Dans la majorité de ces pays, la remédiation est donc intégrée dans l'enseignement en sus des heures normales mais elle est manifestement dispensée par les enseignants qui assurent l'emploi du temps basique. Par contre, elle est certainement vécue comme une forme d'encadrement fort, une relation privilégiée entre l'élève et l'enseignant qui prolonge les liens étroits qui s'étaient établis au primaire grâce à des ratios élèves/enseignant élevés. En effet, les pays qui pratiquent le plus la remédiation dans le secondaire sont souvent caractérisés, dans le primaire, par des relations durables entre l'enseignant et les élèves (Danemark, Islande, Grèce, Portugal, Japon...) et par du travail en semi-groupes (Italie). Dans le secondaire, ils sont marqués par des climats scolaires plus harmonieux (Nikkanen, 1986).

D'autres caractéristiques des systèmes éducatifs semblent peu déterminer les choix faits en matière de remédiation.

Ainsi, les modes de constitution des classes entretiennent des relations modérées avec la présence de remédiation. Seul le modèle à filières se distingue vraiment des autres modes de regroupement par une très faible pratique des cours de soutien. Comme le montre le tableau ci-dessous, la remédiation se développe aussi bien dans les systèmes réfractaires aux classes de niveau, dans le modèle qui organise des classes de niveau à partir du secondaire et dans le système de *setting-tracking*. On notera cependant que ce sont les modes de constitution des classes qui promeuvent le plus l'hétérogénéité qui offrent une gamme riche de cours de soutien.

¹¹⁶ Le « tronc commun à 80% d'effectifs », qui intègre le pré-scolaire et les années scolaires fréquentées par au moins 80% de la cohorte, a été pris ici comme référence.

Tableau II. 38 : répartition des systèmes éducatifs en fonction des modes de constitution de classes majoritaires et du recours plus ou moins prononcé à la remédiation

Modes de constitution des classes/ fréquence des actions de remédiation	Systèmes sans classe de niveau	Systèmes de <i>setting-tracking</i>	Systèmes à classe de niveau dans le secondaire	Système à filières
remédiation forte*	80%	80%	100%	50%
remédiation faible*	20%	20%	0%	50%
Total	100%	100%	100%	100%

*La variable PISA sur la remédiation, extraite des réponses à la question 12 du questionnaire des écoles, a été divisée au niveau de la médiane (médiane =68%).

De même, aucune organisation spécifique des pouvoirs n'apparaît être un terrain privilégié au développement des actions de remédiation, alors qu'on aurait pu envisager que des établissements disposant de marges de manœuvre larges oeuvrent davantage dans ce sens. En fait, les cours de soutien sont fréquents dans les systèmes éducatifs centralisés (Japon, Corée, Italie), dans ceux qui laissent de larges pouvoirs aux autorités locales ou aux établissements (Australie, Nouvelle-Zélande...) et dans ceux qui privilégient la collaboration entre pouvoir central et collectivités locales (Suède..).

Au final, il apparaît que, au sein de l'OCDE et des pays PISA, les cours de remédiation sont devenus une pratique courante. Si plus aucun pays de notre échantillon n'ignore cette forme de pédagogie différenciée, elle n'est, cependant, pas adoptée de façon systématique par tous les systèmes éducatifs.

Les actions de rémédiation semblent, en effet, se développer de façon privilégiée dans les pays les plus riches qui consacrent à l'éducation des ressources significatives. Ces pays plutôt scandinaves, asiatiques, anglo-saxons ou latins se caractérisent par des programmes communs longs, des taux de redoublement faibles, un poids important du public par rapport au privé, un nombre d'heures d'enseignement élevé dans le secondaire et une culture de relations privilégiées avec l'enseignant dès le primaire.

Nous étudions maintenant les cours d'approfondissement réservés à l'élite scolaire.

4.2.c. Les cours d'approfondissement individualisés pour l'élite

Les cours particuliers réservés aux élèves les plus avancés présentent un visage tout à fait différent de l'enseignement différencié.

Les classes spéciales pour l'élite : une forme d'enseignement individualisé limitée

Premier constat : comme le montre le tableau ci-dessous, cette forme d'individualisation de l'enseignement est beaucoup moins répandue que la remédiation¹¹⁷. Seul un quart des pays voient plus de la moitié de leurs établissements réserver des cours spéciaux aux élèves les plus « doués ». L'écart est donc important avec la remédiation qui est, comme nous l'avons vu, développée massivement (entre 70 et 90% des établissements) dans les deux-tiers des pays de l'OCDE (et la moitié des pays de PISA). **Lorsque l'enseignement individualisé est développé, il concerne donc de façon privilégiée les élèves les plus faibles.**

Tableau II. 38b : répartition des systèmes éducatifs en fonction de la fréquence des cours d'approfondissement réservés à l'élite scolaire, dans l'OCDE et les pays de l'étude PISA

Fréquence des cours d'approfondissement réservés aux meilleurs élèves	Cours fréquemment dispensés (+ de 50% des étés.	Cours existants (30-50% des étés)	Cours quasi-inexistants (- de 30% des étés.)	Total
OCDE	25%	25%	50%	100%
Pays PISA	26%	26%	48%	100%

Ces données sont extraites de la question 12 du questionnaire des écoles de PISA

La géographie du soutien aux élèves « doués » diffère également de celle de la remédiation. Si certains pays pratiquent les deux formes de soutien –principalement les pays anglo-saxons et certains pays nordiques –, dans la plupart des systèmes éducatifs ces deux formes de pédagogies différenciées apparaissent comme antinomiques. Les pays qui privilégient la remédiation n'offrent aucun cours aux élèves les plus avancés : c'est le cas, par exemple, des pays latins (Portugal, Espagne, Grèce). Les pays asiatiques développés n'organisent également aucun soutien aux élèves les plus forts du fait du refus de constituer des sous-groupes par niveau comme nous avons vu auparavant (Japon, Corée, Hong-Kong).

Autre évolution par rapport à la « géographie » de la remédiation : si le monde émergent ignorait quasiment les cours de soutien collectifs, certains pays en voie de transition pratiquent au contraire les classes spéciales pour l'élite. C'est le cas, par exemple, de pays asiatiques comme l'Indonésie ou la Thaïlande. De même, alors que les anciens pays de l'Est (à l'exception de la Russie) pratiquaient peu les autres formes de soutien différencié, ils développent largement une gamme de cours pour les élèves les plus « doués ».

¹¹⁷ Cette analyse a été conduite grâce aux réponses à la question 12 du questionnaire des écoles de PISA qui interrogeait les chefs d'établissement sur l'existence de cours supplémentaires, dans les disciplines générales destinés aux élèves de 15 ans les plus performants.

Caractéristiques des pays et des systèmes éducatifs associés aux classes d'approfondissement

Clairement, la volonté de développer une élite scolaire ou, au contraire, le refus de distinguer les bons « éléments » des autres élèves sont en partie conditionnés par la culture des pays. La plupart des familles culturelles ont une politique relativement homogène sur le sujet. Certaines, cependant, présentent des positions plus contrastées.

Ainsi, le tableau ci-dessous montre que les pays anglo-saxons sont clairement des adeptes des cours d'approfondissement réservés aux meilleurs élèves. Dans cette famille, ce sont les pays protestants qui développent majoritairement des classes spéciales pour l'élite, alors que l'Irlande catholique refuse tout soutien aux élèves les plus forts. L'Europe continentale, également relativement unie sur ce sujet, a une fois de plus très peu recours à l'individualisation. L'Europe du sud est clairement opposée au soutien aux meilleurs élèves, de même que les pays émergents d'Amérique latine.

A l'inverse, la position des pays asiatiques paraît moins unie. Les pays développés réfractaires au soutien à l'élite (Japon, Corée...) s'opposent aux pays émergents adeptes de ces classes spéciales (Thaïlande, Indonésie...). De même, la position des pays nordiques est également contrastée. Alors que la Finlande et la Suède réservent à leurs élites des cours spéciaux, les autres pays scandinaves (Norvège, Danemark et Islande) se refusent à mener une politique identique.

Tableau II. 38.c. : répartition des systèmes éducatifs suivant leur appartenance à une zone culturelle et leur offre plus ou moins développée de cours d'approfondissement pour l'élite scolaire

Zone culturelle/ présence de cours de soutien réservés à l'élite scolaire	Anglo- saxons	Amérique latine et centrale	Europe du Nord	Europe du Sud	Asie	Europe Continentale	Ex- pays de l'Est
Cours dans plus de 50% des établissements	70%	0%	40%	0%	40%	0%	30%
Cours dans 30% à 50% des éts.	15%	0%	0%	20%	0%	50%	70%
Cours dans moins d'un tiers des éts.	15%	100%	60%	80%	60%	50%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Ces données sont extraites de la question 12 du questionnaire des écoles de PISA

Si la politique de soutien à l'élite scolaire est, à quelques exceptions près, associée aux zones géographico-culturelles, il ne semble pas, par contre, qu'elle soit conditionnée par les caractéristiques économiques, sociales ou démographiques des pays. En effet, l'existence de cours spéciaux pour les élèves les plus forts n'entretient aucune relation majeure avec le niveau de développement des pays, l'ampleur de leurs inégalités sociales, l'importance de la population jeune ou encore la proportion des jeunes étrangers à scolariser. Dans tous ces cas, les corrélations sont faibles. Seule l'importance de la population urbaine, parce qu'elle va certainement de pair avec des établissements de taille importante, influe positivement sur la fréquence des classes spéciales pour l'élite ($r = +0,37$, significatif à 0,05).

L'analyse en composantes principales présentée ci-dessous montre cette absence de relation entre les caractéristiques générales des pays et le développement de cours pour les élèves forts.

L'absence de classes de soutien pour l'élite (« clas niv5 faibles » sur le graphique) ou leur très faible existence (« clas niv5 moy ») ne sont pas associées à des caractéristiques particulières. Seules les classes de soutien fréquentes (« clas niv5 fortes »), placées en bas du graphique, se développent davantage dans des pays relativement jeunes, accueillant des populations étrangères plutôt fortes.

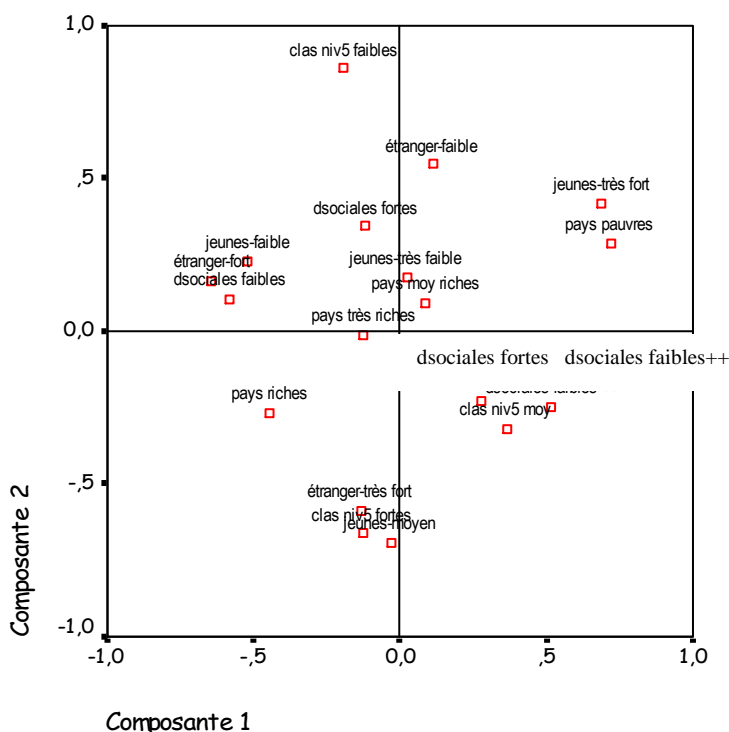


Figure II.20.b : analyse en composantes principales illustrant les faibles relations entre les caractéristiques générales des pays et l'existence de classe de soutien à l'élite scolaire

Les indicateurs portant sur l'importance de la population jeune (variable « jeunes »), la population jeune étrangère (variable « étranger »), le PIB/habitant et les coefficients de Gini (variable « dsociales ») ont été catégorisés en quartiles.

De la même façon, les spécificités des systèmes éducatifs semblent peu influencer sur ces choix. Ni la longueur du tronc commun, ni l'intensité des redoublements, ni le niveau des dépenses éducatives publiques ou privées, ni l'organisation des pouvoirs, ni les modes de constitution des classes n'entretiennent des relations significatives avec la fréquence des cours spéciaux pour les élèves « doués ».

Le second graphique, ci-dessous, montre que seul un soutien fort à l'élite (« clas niv5 fortes » sur le graphique) est plutôt associé au *setting-tracking* ainsi qu'à des dépenses éducatives fortes, dans une moindre mesure. Ni les situations caractérisées par l'absence de classes d'approfondissement (« clas niv5 faibles ») ou par leur présence modérée (« clas niv5 moy ») ne sont associées à des caractéristiques particulières.

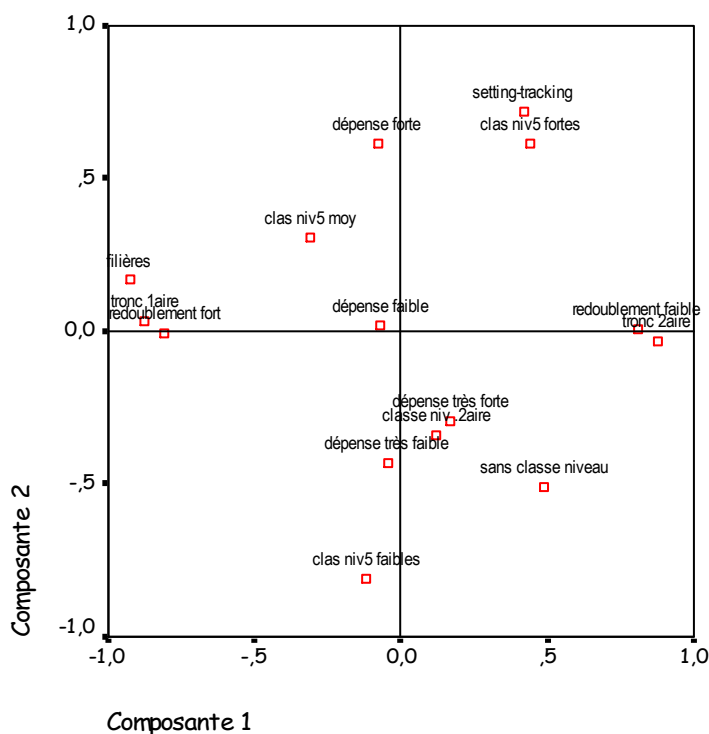


Tableau II.20.c : analyse en composantes principales illustrant les faibles relations entre les spécificités des systèmes éducatifs et l'existence de classe de soutien à l'élite scolaire

L'indicateur portant sur les dépenses publiques éducatives (variable « dépense ») a été catégorisé en quartiles. Le « tronc 1aire » indique que les systèmes sélectionnent leurs élèves en fin de primaire, « tronc 2aire » que cette sélection a lieu durant le secondaire.

Au total, il apparaît que les cours d'approfondissement réservés à l'élite restent très limités. Ils caractérisent principalement certaines familles culturelles comme les pays anglo-saxons et, dans une moindre mesure, les ex-pays de l'Est en transition.

Les pédagogies différenciées sont donc surtout aujourd'hui principalement orientées vers les élèves en difficulté.

4.3. Typologie de l'enseignement individualisé

Comme nous l'avons vu auparavant, certains pays conjuguent des multiples formes de soutien individualisé, tandis que d'autres se cantonnent dans un certain mode d'enseignement différencié. Pour dresser une carte plus claire de ces pratiques, nous avons créé une typologie de l'enseignement individualisé.

Les pays de l'étude PISA adhèrent en effet schématiquement à quatre familles.

Le premier groupe de pays que nous appellerons par la suite les « adeptes de l'enseignement individualisé » le pratique dans la plupart de leurs établissements, sous toutes ses formes : tutorat, remédiation, approfondissement pour les élèves les plus avancés. Comme le montre le tableau ci-dessous, ces pays représentent un cinquième des systèmes éducatifs de l'OCDE (mais seulement 15% des pays PISA). On trouve dans cette famille principalement des pays scandinaves (Finlande, Suède...) et anglo-saxons (Australie, Canada, Nouvelle-Zélande...), à la notable exception des Etats-Unis qui se caractérisent par des pratiques de différenciation de l'enseignement faibles.

Tableau II. 39 : répartition des pays au sein de l'OCDE et de PISA en fonction des modèles d'enseignement individualisé

	Adeptes de l'ensg. individualisé sous toutes ses formes	Adeptes de la remédiation	Ensg. individualisé réservé à l'élite	Sans individualisation	Total
OCDE	21%	32%	25%	20%	100%
PISA	15%	25%	32%	25%	100%

Les pays les plus nombreux appartiennent en fait à des familles qui se cantonnent à un type exclusif d'enseignement individualisé. Ainsi, certains pays privilégient nettement la remédiation sur le tutorat, et refusent catégoriquement d'apporter une attention particulière aux élèves les plus avancés. Ces « adeptes de la remédiation » représentent un tiers des pays de l'OCDE, et un quart des pays de PISA. C'est aujourd'hui le groupe le plus important de l'OCDE. Se classent dans cette famille la majorité des pays scandinaves (Islande, Danemark, Norvège...) et les pays latins (Italie, Portugal...). Les pays asiatiques développés (Japon, Corée, Hong-Kong) sont quelque peu en marge de cette famille du fait de leurs préférences pour le tutorat sur la remédiation en groupe.

A l'opposé, la famille des « élitistes » concentre les efforts de l'enseignement individualisé prioritairement sur les élèves les plus avancés, organise peu de tutorat et encore moins de remédiation. Se classent dans ce groupe des pays émergents principalement de l'Asie (Indonésie, Thaïlande) et de l'ancienne Europe de l'Est (Hongrie, République Tchèque, Russie, Albanie, Roumanie...). Cette famille englobe aussi les pays riches de l'Europe continentale (Autriche, Allemagne...).

Enfin, un dernier groupe de pays apparaît comme totalement réfractaire à l'enseignement individualisé. Ce sont, bien évidemment, principalement les pays émergents de l'Amérique Latine (Brésil, Chili, Argentine...), mais aussi des pays plus riches comme la France ou

l'Espagne. Ils représentent un cinquième des pays de l'OCDE et un quart de l'étude PISA. Au sein de l'OCDE, c'est la famille la moins nombreuse.

Au total, l'enseignement individualisé est aujourd'hui une réalité dans les pays de l'OCDE et de l'étude PISA. Les pays totalement réfractaires à ces pratiques pédagogiques sont relativement peu nombreux.

Pour autant, la plupart des systèmes éducatifs se cantonnent dans un type de soutien personnalisé. Le profil des pays « élitistes » montre que la différenciation ne concerne pas toujours les élèves les plus faibles. Pour autant, au sein de l'OCDE, la remédiation l'emporte largement sur les autres formes d'enseignement individualisé. Enfin, rares sont encore les pays qui réussissent à conjuguer les multiples formes que peut emprunter l'enseignement individualisé.

Malgré le développement de l'enseignement individualisé, qui vient parfois s'ajouter aux deux outils plus classiques de la gestion des parcours scolaires – le redoublement et les classes de niveau –, certains systèmes éducatifs ne parviennent pas à gérer positivement l'hétérogénéité de leurs publics. Une fois tous les instruments de la gestion des flux scolaires mobilisés, il ne reste plus qu'une ultime solution : la « gestion par l'échec scolaire ». Les élèves sortent du système éducatif, au terme de leur scolarité obligatoire ou auparavant, sans certification.

Nous étudions maintenant ce dernier outil de la gestion des parcours scolaires.

5. Les sorties du système éducatif sans qualification

« La gestion par l'échec scolaire » : cette formule provocatrice est souvent utilisée pour décrire le fonctionnement des systèmes éducatifs qui autorisent des abandons scolaires nombreux faute de pouvoir gérer efficacement l'hétérogénéité de leurs publics scolaires. Ainsi, après avoir mis en œuvre les différents outils que nous avons étudiés précédemment sans résultats positifs, ces systèmes achèvent de se réguler en provoquant la sortie sans qualification des élèves les plus faibles.

Les pays en voie de développement sont, certes, immédiatement, identifiés à ce type de profil. Cependant, même au sein de l'OCDE, la capacité à offrir à tous les élèves une formation qualifiante diffère grandement suivant les pays. Certains ont construit des systèmes qui offrent toutes les chances aux élèves de poursuivre, au moins jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire, un parcours éducatif constructif. A l'opposé, d'autres pays acceptent qu'au terme de la scolarité obligatoire les élèves sortent du circuit scolaire sans certification reconnue sur le marché du travail.

5.1. La création d'un indicateur propre sur l'ampleur des sorties sans qualification

Paradoxalement, il n'existe pas de séries statistiques sur les abandons scolaires couvrant un grand nombre de pays. A ce jour, aucun organisme international ne compare rigoureusement les capacités des systèmes à produire des élèves qualifiés.

Même le cercle restreint des pays de l'Union Européenne n'est pas parvenu, malgré sa volonté d'uniformisation statistique, à développer un indicateur sur l'échec scolaire. Certes, dans son rapport sur les statistiques relatives à la qualité de l'enseignement (U.E., 2000), l'Union Européenne a décidé d'intégrer, dans son tableau de bord des systèmes éducatifs, un indicateur révélant l'ampleur des sorties sans qualification. Cependant, il ne s'agit pas d'un indicateur créé pour l'occasion mais d'un outil déjà développé par Eurostat, dans son Labor Force Survey, à savoir : « le pourcentage de la population des 18-24 ans ayant accompli le cycle d'enseignement secondaire inférieur (CITE2) ou moins et qui ne poursuit pas d'études ». Cet indicateur a été choisi comme indicateur des sorties sans qualification, puisque officiellement, l'Union Européenne considère que le second cycle du secondaire est désormais le niveau scolaire minimal nécessaire à toute intégration sociale et économique. Cette statistique englobe donc tous les jeunes qui n'ont pas eu accès à ce niveau d'enseignement.

Cependant, comme le souligne lui-même le rapport de l'Union, cet outil ne remplit qu'improprement son rôle. En effet, il ne distingue pas les élèves qui ont obtenu une qualification à la fin du premier cycle de ceux qui sont sortis du circuit scolaire sans aucun titre. Il ne nous renseigne pas non plus sur les causes de l'échec scolaire : est-ce que l'élève a décidé de son propre chef de quitter l'école ou a-t-il été évincé du circuit éducatif du fait de l'absence de propositions de formations professionnelles ? Cet outil couvre une vingtaine de pays.

L'OCDE s'est également penchée sur le sort des jeunes à risques et propose une statistique relativement proche : « la proportion de jeunes non scolarisés de 20 à 24 ans avec une formation inférieure au second cycle du secondaire » (EAG, OCDE, 2002). Environ 25 pays riches sont couverts par cet indicateur. Cependant, de nouveau, cet outil ne distingue pas les élèves diplômés du premier cycle du secondaire de ceux qui ont quitté le circuit scolaire sans certification.

Autre questionnement sur les statistiques portant sur les sorties sans qualification : comment doit-on évaluer les pays qui ne sanctionnent pas clairement la fin des cycles scolaires par une certification acquise ou refusée ? Par exemple, quand considère-t-on qu'un élève anglais a « réussi » le GCSE, l'examen qui clôture à 16 ans la fin du premier cycle du secondaire¹¹⁸ ? Le Ministère de l'éducation anglais ne donne pas lui-même de statistiques officielles sur un taux de réussite ou d'échec à cet examen (Eurydice, 1997).

Les performances des élèves au GCSE constituent pourtant l'un des critères de l'évaluation de l'échec scolaire Outre-Manche. Traditionnellement, seul un recensement des jeunes ayant quitté l'école à 16 ans sans avoir réussi aucune matière de l'examen avec un grade allant de A* à G était effectué. Le gouvernement Blair a imposé une vision plus large de l'échec scolaire. Sont désormais considérés en échec scolaire les élèves anglais qui, après 21 ans, n'ont pas obtenu au moins 5 matières avec le grade C aux examens GCSE ou une qualification professionnelle équivalente. Ce niveau de qualification est, en effet, désormais considéré comme le bagage minimum nécessaire pour poursuivre des études plus avancées ou pour obtenir un emploi. En Angleterre, d'après les statistiques nationales, en 1998, 8 % des jeunes ont quitté l'école sans réussir une seule matière à un grade de A* à G du GCSE. La même année, 29 % des jeunes de 19 à 21 ans n'avaient ni réussi cinq disciplines du GCSE avec au moins le grade C, ni décroché un équivalent professionnel.

Cette différence notable explique les divergences sur le cas anglais entre les statistiques de l'Union Européenne et celles de l'OCDE. En effet, les premières considèrent que 30% des élèves anglais sortent du système sans qualification, alors que ce taux ne dépasse pas 10% dans les statistiques de l'OCDE¹¹⁹. La définition de l'échec scolaire est donc mouvante entre les pays et même au sein d'un même pays. En conséquence, il est primordial de définir précisément ce que recouvrent les statistiques dans ce domaine.

Troisième problème rencontré dans notre collecte d'informations sur les sorties sans qualification : si dans les pays du Nord ce concept est documenté de façon assez floue, les statistiques du Sud ne le considèrent pas directement. Pour évaluer l'échec scolaire, il faut

¹¹⁸ Les résultats de cet examen sont donnés, pour chaque matière, par des notes allant de « A* » (excellent) à « G » (le niveau le plus bas). « C » est considéré comme une note moyenne. Les élèves qui n'atteignent pas le niveau « G » se voient attribuer pour la matière la mention « U » qui signifie « unclassified » : avec cette mention, l'élève ne reçoit pas de certificat dans la matière examinée. Il n'existe pas de règles imposant un nombre maximum ou minimum de disciplines que l'élève devrait présenter à l'examen. Il n'existe pas non plus une présentation synthétique des résultats de l'ensemble des matières passées – une moyenne globale des notes par exemple - qui pourrait sanctionner la réussite ou l'échec à cet examen.

¹¹⁹ Pour Eurostat, au Royaume-Uni, le « pourcentage de la population âgée de 18 à 24 ans ayant accompli le cycle d'enseignement secondaire inférieur ou moins et qui ne poursuit pas d'études ou de formation » s'élève en 1997 à 30% (source : Eurostat, Labour Force Survey). Au contraire, pour l'OCDE, toujours au Royaume-Uni, le « pourcentage de jeunes non scolarisés de 20 à 24 ans avec une formation inférieure au second cycle du secondaire » ne dépasse pas, en 1999, 8% (EAG, OCDE, 2002). Les seules différences dans la définition des tranches d'âge, les cycles scolaires et les années de référence n'expliquent pas le fort écart présenté par ces deux statistiques qui révèlent de fait un phénomène proche.

prendre le problème dans l'autre sens. On s'intéresse alors non plus aux élèves qui quittent le système mais plutôt à ceux qui réussissent à y rester. On peut ainsi observer des indicateurs comme les « taux de transition » entre les différentes années scolaires. Les « taux d'efficacité », calculés par la Banque mondiale, peuvent être également mobilisés mais ils mêlent les notions d'abandon scolaire et de redoublement. On peut aussi s'intéresser aux statistiques sur le « niveau de formation maximum atteint » et en conclure, par exemple, que plus le pourcentage des « jeunes qui ont atteint au mieux le secondaire inférieur » est faible, moins le système éducatif parvient à fournir une éducation suffisamment longue à ses élèves. Le programme WEI, qui unit les forces de l'OCDE et de l'UNESCO, fournit cette information pour la tranche d'âge des 25-34 ans sur une trentaine de pays développés et émergents. Cet indicateur, qui porte sur une population sortie depuis déjà un certain temps du système éducatif, est le seul pont statistique sur notre sujet entre le Nord et le Sud.

Face à ces incertitudes dans les définitions et, surtout, du fait de l'absence d'outil statistique rigoureux faisant le lien entre les mondes émergent et développé, nous avons décidé de construire un indicateur propre sur l'ampleur des sorties sans qualification dans les pays de PISA. Nous avons donc synthétisé l'ensemble des informations statistiques présentées ci-dessus et recueillies des données spécifiques dans les rapports nationaux d'Eurydice et de l'UNESCO – en particulier ceux portant sur l'EFA (« Education for All »)¹²⁰.

Notre indicateur n'est pas caractérisé par une définition stricte de l'échec scolaire : nous n'avons pas placé arbitrairement la barre de la qualification minimum à un certain niveau du cursus scolaire. Est-ce que le fait de sortir diplômé du premier cycle du secondaire dans un pays comme le Pérou ne permet pas une intégration sociale aussi bonne qu'une certification générale de fin de secondaire en Suède ? A travers notre indicateur, nous avons donc surtout cherché à montrer comment chaque pays se rapproche d'une scolarisation universelle pour la durée du cursus scolaire correspondant à sa scolarité obligatoire. En effet, chaque pays définit ainsi le nombre d'années minimum d'éducation qu'il souhaite fournir à ses jeunes. On est, de plus, surpris de voir à quel point cette notion théorique varie peu entre des pays aux profils pourtant très contrastés¹²¹. Généralement, la fin de la scolarité obligatoire coïncide avec celle du premier cycle du secondaire.

Seconde caractéristique de notre indicateur : nous ne nous sommes pas focalisés sur les certifications officielles dont les définitions et les valeurs sur les marchés du travail diffèrent fortement suivant les pays. Nous avons plutôt analysé les taux de transition entre les différents niveaux scolaires et l'accès à chacun des cycles d'enseignement. Certes, notre analyse peut sembler surestimer les sorties sans qualification – des élèves peuvent en effet être diplômés d'un cycle d'enseignement sans poursuivre dans le niveau scolaire supérieur. Cependant, comme nous nous intéressons à l'enseignement obligatoire et au cycle scolaire qui le succède immédiatement - pour les pays les plus performants-, nous ne pensons pas que cette analyse puisse conduire à une vision trop large des sorties sans qualification. A l'opposé, par contre, notre indicateur ne nous renseigne pas sur les élèves qui sont maintenus artificiellement dans le système et qui sortiront sans formation monnayable sur le marché de l'emploi.

Enfin, dernier point, notre indicateur s'appuie à la fois sur des données portant sur les élèves qui viennent tout juste de quitter l'enseignement et sur des statistiques concernant des

¹²⁰ Les données statistiques présentées par la suite proviennent de ces sources. Lorsque nous ferons appel à d'autres sources, elles seront explicitées dans le texte.

¹²¹ Pour l'ensemble des pays PISA étudiés dans notre analyse, le nombre d'années de scolarité obligatoire présente une moyenne de 15,4 ans et un écart-type de 1.

populations jeunes plus mûres – la tranche d'âge des 24-35 ans, par exemple. En effet, certains pays offrent en parallèle du système éducatif traditionnel des filières de formation moins formelles et voient ainsi revenir vers l'enseignement des jeunes non qualifiés, plusieurs années après leur sortie de l'école. C'est le cas par exemple de certains pays nordiques. Nous avons donc également essayé de tenir compte de ce phénomène.

Notre outil, par définition rustique, place les pays sur une échelle à 4 modalités.

Les systèmes qui sont rattachés à la première modalité, à savoir celle « des sorties du système sans qualification faibles », parviennent à scolariser 90% de leur cohorte jusqu'au second cycle du secondaire ou l'équivalent en formation professionnelle. Un peu moins performants, les pays « à sorties modérées » voient le pourcentage des jeunes qui n'ont pas dépassé le premier cycle du secondaire osciller entre 10 et 20%. Dans les systèmes à « sorties sans qualification fortes », à peine plus de la moitié des cohortes atteignent le secondaire supérieur. Ces pays scolarisent environ les deux-tiers de leurs élèves dans le premier cycle mais assurent une couverture universelle dans le primaire. Enfin, dernière modalité, les pays caractérisés par des « sorties du système sans qualification très fortes » peinent à offrir une scolarisation primaire totalement universelle et ne conduisent qu'une petite majorité de leurs élèves jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire.

L'indicateur, bien sûr, simplifie la réalité. Tous les pays ne présentent pas les mêmes profils, surtout parmi les pays émergents. Certains systèmes présentent des défaillances de scolarisation dès le primaire mais réussissent à assurer des taux de transition très élevés avec le premier cycle du secondaire, puis entre les deux cycles du secondaire. C'est le cas de la Thaïlande. A l'opposé, certains pays comme le Pérou sont performants dans le primaire mais voient les taux de scolarisation s'effondrer dans le secondaire.

Nous le répétons, nous avons créé là un indicateur simplifié d'évaluation de l'ampleur des sorties sans qualification. Cependant, compte tenu des fortes différences qui existent entre les pays de PISA, et même au sein de l'OCDE, il nous apporte des indications précieuses sur la façon dont les systèmes éducatifs apportent, au final, une solution plus ou moins définitive à la gestion de l'hétérogénéité de leurs publics scolaires.

5.2. Sorties du système sans qualification : des capacités très variables suivant les pays

Plusieurs constats peuvent être tirés du tableau présenté ci-dessous.

Tableau II. 40 : Répartition des pays en fonction de leurs niveaux de sorties sans qualification : pays de l'OCDE, pays émergents de PISA et totalité des pays de PISA

Niveaux de sorties sans qualification du système éducatif	Sorties sans qualif. faibles	Sorties sans qualif. modérées	Sorties sans qualif. fortes	Sorties sans qualif. très fortes	Total
OCDE	50%	25%	18%	7%	100%
Pays PISA, OCDE exclus	18%	0%	45%	37%	100%
Totalité des pays PISA	41%	18%	25%	16%	100%

Premièrement, un fossé sépare l'OCDE des pays émergents. Les premiers sont majoritairement caractérisés par des sorties sans qualifications limitées. Ils scolarisent donc la quasi-totalité de leurs élèves dans le second cycle du secondaire. Les seconds sont, au contraire, marqués par des abandons scolaires nombreux. La scolarisation dans le premier cycle du secondaire n'y est donc pas universelle.

Second constat, dans chaque famille, des situations contrastées existent. Ainsi, si l'OCDE se caractérise globalement par un échec scolaire réduit, seule la moitié de ses systèmes éducatifs se range dans la catégorie des pays « à sorties sans qualification faibles ». Malgré des niveaux de richesse élevés, les autres pays connaissent donc des abandons scolaires dans le second cycle du secondaire.

Dans la catégorie la plus performante, se classe tout d'abord l'ensemble des pays nordiques. Alors que sur d'autres caractéristiques de leurs systèmes éducatifs, les pays scandinaves présentaient parfois des situations divergentes, sur le traitement de l'échec scolaire, leurs impératifs sont identiques : fournir à leurs élèves, au moins, une qualification secondaire, générale ou professionnelle. Ainsi, par exemple, en Finlande, si au sens strict, l'échec scolaire est défini comme le fait de quitter à 16 ans, sans certificat final, l'enseignement obligatoire à structure unique – le *Peruskoulu* –, les ambitions sont depuis une vingtaine d'année largement plus élevées. En effet, ce premier but est atteint : actuellement, chaque année, environ 0,3 % du groupe d'âge ne décroche pas le certificat final de l'enseignement obligatoire (Eurydice, 1997). L'objectif est donc désormais de garantir à tous les élèves un enseignement secondaire supérieur ou une formation de ce niveau et d'assurer à 60-65 % de chaque groupe d'âge un certificat de l'enseignement supérieur (universitaire ou professionnel).

Au-delà des pays scandinaves, une partie de l'Europe continentale et certains anciens pays de l'Est présentent également des niveaux de sorties sans qualification faibles : l'Autriche, la Suisse, la République Tchèque, la Fédération de Russie, la Pologne... Ainsi, en Suisse, seulement 5% des jeunes n'entreprennent pas de formation post-obligatoire et moins de 10% n'obtiennent pas de diplôme à la fin de secondaire (académique ou professionnel). Ces bons résultats sont expliqués par le système dual qui a caractérisé traditionnellement ces pays et l'offre riche de formations professionnelles organisées en concertation avec les entreprises qui en assurent la reconnaissance sur le marché du travail.

Enfin, les pays asiatiques développés (Le Japon, la Corée et Hong Kong) présentent également des taux de sorties sans qualification négligeables. Ainsi, 94% des cohortes sont

encore scolarisées à 17 ans au Japon et en Corée. L'importance culturelle accordée à l'éducation et le fait que ces sociétés se structurent largement en fonction des diplômes acquis expliquent ces bonnes performances.

Les systèmes caractérisés par des « sorties sans qualification modérées » se recrutent davantage dans le monde anglo-saxon (Nouvelle-Zélande, Etats-Unis, Australie...). Ainsi en Australie, les efforts faits pour scolariser massivement les élèves dans le secondaire supérieur ne datent que d'une quinzaine d'années. Certains pays de l'Europe continentale, qui n'atteignent également pas les bons résultats présentés précédemment, se rangent également dans cette catégorie. C'est le cas de l'Allemagne, de la Belgique et de la Hongrie, pour lesquelles les pourcentages d'élèves ne dépassant pas le premier cycle du secondaire oscillent entre 15% et 20%. C'est le cas également de la France.

Les pays marqués par des « sorties sans qualification fortes » se recrutent eux davantage dans le monde latin avec l'Italie, la Grèce et l'Espagne. Dans ces pays, un tiers des élèves ne dépassent pas le premier cycle du secondaire. Se rangent également dans cette famille les pays émergents que l'on peut qualifier de « bons élèves » : le Chili, l'Argentine, le Pérou ou la Thaïlande. Ces pays assurent, malgré un contexte économique difficile, une scolarisation quasi-universelle dans le premier cycle du secondaire.

Enfin, la catégorie des systèmes éducatifs à « fort taux de sorties sans qualification » se confond quasi-exclusivement avec les pays émergents (Mexique, Brésil, Indonésie, Albanie, Bulgarie). Au Mexique, 70% des 20-24 ans présentent une formation inférieure au second cycle du secondaire. Au Brésil, près de 40% des élèves n'achèvent pas le premier cycle du secondaire. Les anciens pays de l'Est « pauvres » se classent également dans cette famille. Seuls 40% des élèves bulgares accèdent à l'école secondaire. Etrangement, un pays de l'OCDE appartient également à cette catégorie. Il s'agit du Portugal chez qui la moitié des jeunes non scolarisés de 20 à 24 ans présentent une formation inférieure au second cycle du secondaire. Caractérisé sous la dictature Salazar par un système éducatif secondaire sous-développé, le pays peine manifestement, malgré des efforts considérables, à proposer à ses élèves le niveau de formation minimum requis.

Ainsi, on constate que, en termes de sorties sans qualification, il existe un clivage net entre l'OCDE et le monde émergent. Les pays riches réussissent à offrir dans la majorité des cas à leurs élèves une formation secondaire supérieure, tandis que les pays les moins développés de l'étude PISA atteignent à peine une scolarisation universelle primaire.

Pour autant, au sein de ces deux familles, les disparités sont importantes. Alors que les pays riches de l'OCDE¹²² présentent des niveaux de développement économique relativement comparables, certains réussissent mieux que d'autres à fournir à leurs élèves une formation qualifiante. Comme le suggère l'analyse précédente, les zones culturelles semblent avoir une influence sur les capacités des pays à limiter l'échec scolaire. Ainsi, les pays de l'Europe nordique et continentale, les anciens pays de l'Est « développés », le monde anglo-saxon et l'Asie riche sont caractérisés par des sorties sans qualification faibles. Exception faite de l'Asie, ces pays sont marqués par la tradition protestante de l'« obligation d'éducation »¹²³. A l'opposé, dans les pays latins

¹²² Mexique exclu.

¹²³ En 1534, Luther traduit la Bible en langue vulgaire (l'Allemand en l'occurrence) pour la rendre accessible au plus grand nombre de fidèles. Ce faisant, il va ainsi « par cet acteur fondateur, énoncer l'impératif de généraliser

catholiques, des abandons scolaires nombreux sont acceptés dans le second cycle du secondaire.

La prégnance de la zone culturelle semble un peu moins forte pour les pays émergents. Ainsi, en Amérique Latine, certains pays mènent des politiques volontaristes qui permettent partiellement d'endiguer les abandons scolaires (Chili, Argentine...), tandis que d'autres continuent à être caractérisés par des sorties sans qualification élevées (Mexique, Brésil...). C'est le cas également de l'Asie qui voit s'opposer une Thaïlande performante aux politiques éducatives efficaces et une Indonésie qui, malgré des efforts, restent à la traîne en termes de scolarisation.

5.3. Echec scolaire et caractéristiques des pays

Est-ce que les pays qui réussissent à endiguer les abandons scolaires présentent des caractéristiques spécifiques ?

Nous avons vu, auparavant, que la capacité à limiter les sorties sans qualification opposait les pays riches aux économies moins développées. Plus la richesse nationale progresse, plus les abandons scolaires sont limités ($r=-0,52$, significatif au niveau 0,01). Les pays les plus riches étant également marqués par des populations jeunes réduites et des taux d'urbanisation élevés, l'indicateur sur l'échec scolaire est bien sûr corrélé avec ces deux dernières variables¹²⁴. Plus un pays est riche, avec une population urbaine forte et des jeunes à scolariser en nombre limité, plus il parvient à réduire les sorties sans qualification. La proportion de jeunes étrangers à scolariser n'est, par contre, pas corrélée avec l'ampleur des abandons scolaires ($r=0,074$).

L'ampleur des sorties sans qualification est également liée à l'importance des inégalités sociales (avec le coefficient de Gini, $r= +0,37$, significatif à 0,05). Plus les pays sont caractérisés par des disparités sociales faibles, plus ils assurent à la majorité de leur cohorte une formation qualifiante¹²⁵.

Poursuivons, maintenant, notre étude au sein des pays riches de l'OCDE (Mexique exclu). En effet, si des écarts sociaux et démographiques importants justifient en partie les inégalités que connaissent les pays émergents et les pays riches face à l'échec scolaire, on s'interroge davantage sur les facteurs qui peuvent expliquer les différences observées au sein de l'OCDE. Pourquoi, parmi les pays les plus développés, certains parviennent à endiguer l'échec scolaire tandis que d'autres le subissent ?

la scolarisation et faire germer l'idée d'une scolarisation pour tous. Dans les régions protestantes, plus particulièrement au Danemark, en Suède, en Norvège et en Prusse, le processus de catéchisation-alphabétisation allait bénéficier d'un effort collectif de l'Eglise officielle et des pouvoirs publics, leur procurant une avance dans la mise sur pied de l'enseignement élémentaire. » (Van Haecht, 2001)

¹²⁴ Les coefficients de corrélation entre, d'un côté, l'ampleur des abandons scolaires et, de l'autre, les pourcentages de jeunes de 5 à 14 ans et les taux d'urbanisation s'établissent respectivement à +0,52 (significatif au niveau 0,01) et -0,36, (significatif au niveau de 0,05).

¹²⁵ On peut également imaginer une relations inverse : c'est parce qu'ils garantissent à la quasi-totalité de leurs jeunes une formation reconnue sur le marché de l'emploi que certains pays réussissent à limiter les inégalités sociales.

La plupart des relations que nous avons mises en évidence pour les pays de PISA ne sont pas conservées au sein de l'OCDE. Les inégales capacités à produire des élèves qualifiés ne s'expliquent ni par des différences de richesse économique, ni par des disparités sociales variables, ni par l'importance des jeunes étrangers à scolariser, ni par des urbanisations plus ou moins développées. Seule la donnée démographique sur la population jeune conserve son importance. Elle s'exprime cependant d'une façon autre. Ce n'est plus la proportion de la population jeune qui est associée négativement à l'échec scolaire mais sa croissance. Plus le nombre de jeunes de 5 à 14 ans tend à croître¹²⁶, moins au sein de l'OCDE, les pays sont capables de leur assurer une scolarisation sans échec.

Est-ce que les caractéristiques des systèmes éducatifs ne sont pas davantage porteuses d'explications, surtout pour les pays de l'OCDE ?

Il ne semble pas qu'il y ait une forme unique d'organisation scolaire qui conduise à des sorties sans qualification faibles.

L'ampleur des abandons scolaires n'est pas, en effet, liée à la durée du tronc commun. De bonnes performances en termes de qualifications se rencontrent aussi bien dans les pays à sélection précoce que dans ceux qui proposent à leurs élèves un tronc commun long. Les nombres d'heures d'enseignement dans le primaire et le secondaire n'entretiennent pas également de relation avec l'ampleur de l'échec scolaire¹²⁷. De même, des actions de remédiation et de tutorat fréquentes caractérisent aussi bien les pays à faible et à fort taux d'échec scolaire. La répartition des compétences en éducation ne semble pas non plus déterminante. De bonnes performances se rencontrent aussi bien dans des systèmes décentralisés que centralisés. De la même façon, une scolarité obligatoire courte n'est pas nécessairement synonyme d'abandons scolaires forts et réciproquement.

Même si elles sont peu nombreuses, certaines caractéristiques des systèmes éducatifs entretiennent cependant des relations particulières avec l'ampleur de l'échec scolaire. C'est ainsi le cas de la pratique du redoublement. Plus un pays recourt à ce mode de gestion des rythmes scolaires, plus les sorties du système scolaire sont nombreuses. Comme le montre le tableau ci-dessous, tous les pays qui ont adopté la promotion automatique connaissent des abandons scolaires négligeables. A l'inverse, les pays marqués par une pratique très intensive du redoublement peinent à scolariser leurs élèves, même dans le premier cycle du secondaire. Ce résultat rejoint les multiples études qui ont montré que le redoublement était, au niveau individuel, un facteur déterminant de l'échec scolaire.

126 L'indicateur tient compte de l'évolution de la population des 5-14 ans entre 1990 et 1996 (source : OCDE). L'indice 1996 est égal à 100.

¹²⁷ Il nous semble que de nouveau ce résultat montre plus le manque de fiabilité de ces données que l'absence réelle de relations.

Tableau II. 41 : Relation entre la fréquence des redoublements et l'ampleur des sorties sans qualification du système scolaire.

Intensité du redoublement/ampleur des sorties du système scolaire sans qualification	Promotion automatique	Redoublement faible	Redoublement fort	Redoublement généralisé
Sorties faibles	100%	67%	50%	0%
Sorties fortes	0%	37%	50%	100%
Total	100%	100%	100%	100%

De la même façon, le mode de constitution des classes entretient également une relation avec l'échec scolaire, mais beaucoup plus modérée. Ainsi, comme le montre le tableau ci-dessous¹²⁸, l'absence de classe de niveau se retrouve principalement dans les pays à faible taux de sorties. C'est le cas aussi du système anglo-saxon que nous avons qualifié de *setting-tracking*. A l'opposé, le modèle à filières et l'organisation de classes de niveau dans le secondaire sont associés à des systèmes qui présentent des performances très variables en termes d'abandon scolaire.

Tableau II. 42 : Répartition des pays en fonction des modes de constitution des classes et de l'ampleur des sorties sans qualification

Mode de constitution des classes/ampleur des sorties sans qualification	Sans classe de niveau	<i>Setting-tracking</i>	Classes de niveau dans le secondaire	Modèle à filières
Sorties faibles	66%	60%	50%	40%
Sorties modérées	0%	40%	25%	40%
Sorties fortes	33%	0%	0%	20%
Sorties très fortes	0%	0%	25%	0%
Total	100%	100%	100%	100%

Enfin, les ressources allouées au système apparaissent également en relation avec l'ampleur des abandons scolaires. C'est le cas des dépenses éducatives strictement publiques ($r=-0,48$, significatif au niveau $0,01$ ¹²⁹) et des dépenses globales, publiques et privées ($r=-0,50$, significatif au niveau $0,01$). Plus un pays dépense pour son éducation, plus les sorties sans qualification régressent. De même, des ratios élèves/enseignant faibles dans le secondaire sont associés à des abandons moindres ($r=0,40$, significatif à $0,05$). La relation n'est, par contre, pas significative avec le taux d'encadrement du primaire.

Toutes ces associations sont conservées quand on limite le champ de l'étude aux pays de l'OCDE. Ces relations ne seraient donc pas le seul fruit de différences de richesse économique.

¹²⁸ Nous rappelons que la variable sur le mode de constitution des classes est surtout documentée pour les pays de l'OCDE.

¹²⁹ Pour alléger la présentation, nous présentons ici le résultat grossier d'une corrélation entre une variable continue et une variable qualitative ordinale. Pour garantir ce résultat, nous avons également établi des tableaux croisés classiques qui conduisent évidemment au même résultat.

En définitive, les sorties des systèmes éducatifs sans qualification varient considérablement selon les pays. Il n’y aurait donc pas de fatalité en matière d’échec scolaire. A caractéristiques générales identiques, certains pays le refusent et parviennent à l’endiguer, tandis que d’autres systèmes éducatifs le subissent.

Certes, même au sein de l’OCDE, la dimension démographique peut s’avérer un facteur explicatif de l’échec scolaire. Les systèmes éducatifs peinent d’autant plus à jouer leur rôle qu’ils sont confrontés à des populations jeunes importantes ou croissantes. Cependant, il apparaît également que l’ampleur des abandons scolaires est aussi liée aux caractéristiques des écoles nationales. Elle résulte donc en partie de choix de politiques éducatives. Nous avons vu ainsi que la pratique du redoublement, des taux d’encadrement faibles dans le secondaire et des dépenses éducatives limitées renforçaient les abandons scolaires.

La thèse de la « gestion par l’échec » ne paraît donc pas totalement injustifiée : certains systèmes éducatifs, faute de mettre en œuvre les bonnes solutions, se résignent à résoudre le problème de l’hétérogénéité scolaire en évinçant les élèves les plus faibles sans leur avoir fourni auparavant de formation qualifiante.

Plusieurs constats s’imposent à la suite de cette étude.

Premièrement, la gestion des parcours scolaires présente des profils très variables suivant les pays. Si l’école unique est aujourd’hui le modèle dominant, un quart des pays de l’OCDE sont restés fidèles à leur organisation en filières.

L’usage des instruments de gestion des flux scolaires est également marqué par de fortes disparités. Certes, les outils les plus classiques – le redoublement et la constitution des classes de niveau – s’imposent encore largement. Cependant, une minorité de pays n’a plus recours à ces pratiques. Au sein de l’OCDE, un quart des pays ont adopté le principe de la promotion automatique, et un tiers s’organisent autour de classes homogènes. La gestion des flux scolaires par la sortie sans qualification est davantage caractéristique des pays émergents mais existe également au sein de l’OCDE : seule la moitié des pays riches parviennent à empêcher les sorties sans qualification. Enfin, les pédagogies différenciées – outil moderne de la gestion des flux scolaires – sont elles aussi très diversement utilisées. Alors que, dans certains pays, elles n’ont pas encore ouvert les portes de tous les établissements, dans d’autres, elles sont devenues l’outil de référence en matière de gestion de l’hétérogénéité.

Comment les pays choisissent-ils la gamme d’instruments grâce auxquels ils vont gérer les parcours scolaires ?

Ces choix sont en partie conditionnés par les caractéristiques générales des pays. Plus que le niveau de développement économique ou la structuration sociale, ce sont les profils démographiques qui influent sur les choix des pays. Par exemple, les pays qui pratiquent peu les classes de niveau présentent des populations jeunes faibles, peu urbaines et plutôt ethniquement homogènes. Cela signifie à la fois que leurs établissements, certainement de taille réduite, ne possèdent peut-être pas plusieurs classes de la même année scolaire et que leurs publics présentent une hétérogénéité réduite. A l’inverse, les pays qui pratiquent le plus

les regroupements par niveau sont caractérisés par des populations étrangères fortes, des croissances démographiques plus soutenues et des taux d'urbanisation élevés.

Pour autant, des pays aux caractéristiques démographiques identiques présentent des pratiques de gestion des flux scolaires différentes. Le redoublement est plutôt associé à des populations jeunes, mais les pays anglo-saxons, caractérisés par une croissance démographique relativement soutenue, ne le pratiquent qu'exceptionnellement.

Les pays bénéficient donc d'une autonomie dans leurs choix éducatifs par rapport aux contraintes générales qui les caractérisent.

En fait, au-delà des caractéristiques générales des pays, ce sont les zones géographico-culturelles qui semblent très prégnantes dans le choix des outils de gestion des flux scolaires. Ainsi, tous les pays de l'Europe continentale sont caractérisés par des tronc communs courts et des sorties du système sans qualification relativement faibles. Tous les pays anglo-saxons protestants n'imposent pas de sas officiel d'orientation durant tout le parcours scolaire et pratiquent le *tracking* dans le secondaire. Tous les pays scandinaves sont adeptes de l'enseignement individualisé et se sont rangés au principe de la promotion automatique ou, au pire, connaissent des taux de redoublement très faibles. Des pratiques éducatives homogènes se dessinent donc en fonction des zones culturelles auxquelles sont rattachés les pays.

Dernier constat : l'analyse précédente a aussi suggéré maintes fois des associations entre les différents outils de gestion des parcours scolaires. Par exemple, les systèmes éducatifs à tronc commun long ont recours au redoublement, pratiquent peu l'enseignement individualisé mais sont caractérisés par des sorties du système éducatif sans qualification faibles. L'enseignement individualisé caractérise surtout les pays à promotion automatique et les systèmes qui pratiquent une orientation tardive. La constitution de classes hétérogènes est associée à une fréquence des tutorats élevée.

On voit donc ainsi se dessiner des combinaisons d'outils de gestion des flux scolaires qui suggèrent l'existence de réels modèles culturels de gestion de l'hétérogénéité.

B. Typologie des modèles de gestion de l'hétérogénéité

Après avoir défini les modèles de gestion de l'hétérogénéité, nous présenterons leur répartition au sein de l'OCDE et essaierons de déterminer les facteurs qui y sont associés.

1. Définition des modèles de gestion de l'hétérogénéité

Nous avons, pour l'instant, analysé indépendamment les différents outils de gestion des cursus scolaires. Nous avons ainsi étudié, successivement, la durée du tronc commun, les pratiques de redoublement, les différents modèles de regroupement pédagogique des élèves ainsi que le recours plus ou moins intensif à l'enseignement individualisé.

Or, de fait, ces facteurs se conjuguent, suivant des combinaisons logiques mais variables en fonction des pays, de façon à créer des modèles cohérents de gestion des parcours scolaires. Face à des élèves parvenant désormais à entrer massivement dans le premier cycle du secondaire, et ce même dans les pays émergents, les systèmes éducatifs adoptent des modèles de gestion de l'hétérogénéité spécifiques qui combinent de façon logique les différents outils que nous avons analysés précédemment.

Cette analyse prolonge les réflexions de Demeuse et Monseur (1998). Les deux chercheurs belges distinguent derrière les modalités organisationnelles mises en place pour gérer l'hétérogénéité des élèves deux cultures pédagogiques antagonistes : d'un côté, les pays qui ont une vision négative de l'hétérogénéité, la perçoivent comme un handicap aux apprentissages et cherchent à la réduire par différents moyens (redoublements, filières, classes de niveau...) et, de l'autre, des systèmes éducatifs qui acceptent les différences entre élèves et tentent d'en tirer parti.

Du fait de cet arrière-plan culturel, Demeuse et Monseur considèrent que les différentes caractéristiques des modèles de gestion de l'hétérogénéité sont solidaires, leurs effets ne sont pas seulement cumulatifs. Ces diverses modalités organisationnelles constitueraient des systèmes cohérents au sein desquels s'activeraient des processus de compensation. Quand des réformes politiques affectent un des piliers du système, les autres caractéristiques évoluent afin d'en conserver l'équilibre général. Le cas de la France était la thèse de Demeuse et Monseur. Ainsi, dans l'Hexagone, l'introduction de l'école unique dans les années 70 a été marquée par une progression des redoublements, pratique mise en œuvre par les acteurs du système pour compenser la nouvelle hétérogénéité engendrée par le collège unique (Caille, 2004). Il semblerait donc que, pour contrer les effets d'une réforme qui s'opposait aux pratiques traditionnelles de gestion des parcours scolaires, les acteurs convaincus de l'efficacité de l'enseignement à des groupes homogènes aient mis en œuvre une nouvelle stratégie de différenciation entre les élèves – les promus *vs* les redoublants - dans les espaces laissés libres par l'institution.

Pour notre part, nous sommes allés au-delà de l'opposition entre tolérance et refus de l'hétérogénéité et avons distingué dans notre base de données quatre principaux systèmes de gestion des parcours scolaires. Il serait intéressant de décrire, dans une recherche ultérieure, les référents culturels qui fondent ces différents modèles de gestion de l'hétérogénéité. Dans cette étude, nous nous contenterons de définir chacun de ces quatre

systèmes. Nous clôturerons cette description par une analyse factorielle permettant de visualiser ces familles.

Les grands modèles que nous décrivons ici étant par définition schématiques, aucun pays n'est en totale adéquation avec les grandes familles que nous allons définir. Par contre chaque système éducatif se rapproche sensiblement d'une famille plus que d'une autre, parce que, d'un côté, il partage une grande partie des caractéristiques de ce système et que, de l'autre, son organisation s'oppose totalement aux autres modèles.

Parmi les quatre grands systèmes de gestion des parcours scolaires que nous allons décrire, s'opposent schématiquement, d'un côté, le modèle que nous appellerons de « séparation », fondé sur une sélection précoce et, de l'autre, les trois systèmes qui proposent aux élèves un tronc commun de longue durée et que nous appellerons d' « intégration » dans la lignée de Crahay (2003).

Examinons maintenant dans le détail chacun des systèmes de gestion des parcours scolaires.

Au-delà de la simple opposition entre sélection précoce et tronc commun long, le modèle dit de « séparation » est marqué par un ensemble plus large de caractéristiques :

- comme nous l'avons vu précédemment et c'est là son trait le plus marquant, le modèle de la séparation impose à ses élèves un tronc commun court s'achevant en fin de primaire ou durant le premier cycle du secondaire, relayé ensuite par des filières souvent rigides ;
- il se caractérise également par des taux de redoublement relativement élevés, le redoublement étant conçu, surtout dans les classes précédant la sélection, comme une dernière chance d'éviter d'être placé dans les orientations les moins prisées ;
- ce modèle de gestion des parcours scolaires fonctionne également grâce à l'existence de fréquentes classes de niveau dès le primaire, qui servent de signal à l'orientation future des élèves dans les filières ;
- le recours à l'enseignement individualisé est loin d'être généralisé, il ne vise pas particulièrement les élèves en difficulté qui bénéficient peu de remédiation, il est, par contre, plus que dans les autres pays de notre étude, destiné aux élèves les plus avancés ;
- enfin, dernière caractéristique, le modèle de la séparation est marqué par des taux d'abandon et une sortie du système scolaire sans qualification faibles.

Les pays de l'Europe continentale (Allemagne, Autriche, Hongrie, Suisse...) sont les systèmes éducatifs les plus en adéquation avec ce modèle.

On constate, donc, que face à un public hétérogène, cette première famille privilégie la solution de la séparation : les élèves suivent des voies différentes en fonction de leurs compétences académiques dès leur entrée dans le secondaire. Des classes de niveau en primaire peuvent préparer ces orientations. Le redoublement est principalement vécu comme une soupape de sécurité, un sas allégeant les tensions de cette sélection précoce. L'enseignement individualisé n'est pas généralisé parce que le système regroupe déjà les élèves en fonction de leur niveau scolaire. Les élèves suivent généralement jusqu'au bout la voie qui leur a été assignée, les taux d'abandons sont relativement faibles.

Contrairement au modèle de la séparation, les trois autres familles tentent d'amener l'ensemble des élèves à atteindre un même objectif pédagogique dans le cadre d'un parcours scolaire unifié long. Cependant, si tous ces modèles ont adopté le concept de l'« école unique » en offrant à leurs élèves un tronc commun dans le primaire et le premier cycle du secondaire, ils mettent en œuvre des solutions différentes pour gérer l'hétérogénéité des publics scolaires.

Une première famille, que nous appellerons par la suite le « modèle d'intégration individualisée », va jusqu'au bout de la logique de l'école unique. Les élèves doivent suivre un même programme, selon un rythme semblable, avec si possible des pairs et des enseignants qui restent identiques tout au long du parcours scolaire.

Ce modèle se caractérise donc par :

- un tronc commun long, la première sélection n'étant effectuée qu'à l'entrée dans le second cycle du secondaire, c'est alors une sélection officielle ;
- une promotion automatique des élèves ou des redoublements exceptionnels ;
- des classes de niveau quasi-inexistantes tant en primaire que dans le secondaire ;
- des cours individualisés qui font partie intégrante de l'enseignement, ils s'adressent donc à tous les élèves, ils ne visent pas seulement les élèves les plus faibles et ne sont que rarement destinés aux élèves les plus doués ; selon les pays, ces cours peuvent être donnés dans le public ou dans le privé.
- le modèle de l'intégration individualisée est enfin marqué par des taux d'abandon et des sorties du système scolaire sans qualification très faibles.

Se classent, dans cette famille, des pays culturellement aussi différents que les pays nordiques (Danemark, Islande, Finlande, Suède...) et les pays asiatiques développés (Japon et Corée).

Au total, on constate que, pour atteindre le double objectif d'une école unique à un rythme unique, le modèle de l'« intégration individualisée » utilise de façon privilégiée l'enseignement individualisé comme variable d'ajustement. Si les élèves progressent ensemble, en suivant un même programme pédagogique, c'est parce que chacun d'entre eux est soutenu par des cours particuliers qui cernent ses difficultés propres. Ce soutien individualisé peut être une composante de l'enseignement public (pays nordiques) ou être dispensé comme un enseignement privé complémentaire (pays asiatiques). Dans ce modèle de gestion de l'hétérogénéité, le programme unique et la promotion automatique sont élevés au rang d'objectifs, le soutien individualisé est conçu comme un outil. Le parcours de chaque élève est donc à la fois intégré au sein de sa cohorte, grâce à l'existence d'objectifs pédagogiques communs, et différencié par une mise en œuvre personnalisée. Contrairement au modèle de la séparation qui repose exclusivement sur la différenciation, l'intégration individualisée combine l'intégration par les objectifs et la différenciation des moyens. Le système est centré sur le groupe, dont on souhaite qu'il bénéficie d'un traitement égal mais aussi sur l'élève dont on garantit individuellement les progrès individuels.

L'intégration individualisée n'est pas le seul modèle de gestion des parcours scolaires adopté par les pays qui souhaitent proposer à leurs élèves un tronc commun long.

D'autres systèmes éducatifs présentent une solution que nous appellerons par la suite l'« intégration à la carte ».

Ce modèle est caractérisé par :

- un tronc commun long, sans sélection officielle ;
- la promotion automatique des élèves ou des taux de redoublement très faibles, dans le primaire, quasiment nuls dans le secondaire grâce à un système de crédits ;
- une organisation de classe spécifique pour les matières fondamentales avec, en primaire, un regroupement des élèves par niveau au sein de la classe et, dans le secondaire, une offre différenciée de cours en fonction du niveau des élèves (le *tracking*) ;
- un enseignement individualisé non négligeable, souvent destiné aux meilleurs élèves, voire à l'ensemble des élèves, plus rarement aux élèves les plus faibles ;
- et enfin des sorties du système éducatif sans qualification relativement faibles.

Ce modèle se confond principalement avec l'école *comprehensive* anglo-saxonne, au Royaume-Uni, aux Etats-Unis, au Canada ou en Nouvelle-Zélande.

Il résulte donc que, pour le modèle de l'« intégration à la carte », l'objectif est double : permettre à tous les élèves de suivre un programme d'enseignement *relativement* commun et ce à un rythme *relativement* identique. L'enseignement individualisé n'étant pas la règle, la gestion de l'hétérogénéité se fait principalement, au sein du primaire, par une gestion semi-individualisée à travers des groupes de niveau intra-classe et, dans le secondaire, par une offre plus ou moins différenciée de cours, le *tracking*. Face à des objectifs de contenu et de rythme scolaires imposés mais moins stricts que dans le modèle de l'intégration individualisée, l'école *comprehensive* anglo-saxonne utilise donc surtout le regroupement pédagogique, sous de multiples formes, comme variable d'ajustement majeure.

Alors que le système d'intégration individualisée parvenait à tenir compte à la fois du groupe et de l'élève, le modèle de l'« intégration à la carte » est davantage centré sur l'élève. Le groupe, avec symboliquement une classe qui se divise et se reconstruit tout au long de la journée autour de chaque discipline, apparaît comme moins prioritaire.

Face au problème de l'hétérogénéité des publics dans un tronc commun long, une troisième famille de pays a adopté une solution que nous appellerons par la suite « l'intégration uniforme ».

Ce modèle est caractérisé par :

- un tronc commun long, la première sélection n'étant effectuée qu'à l'entrée dans le second cycle du secondaire, dans le cadre d'une sélection officielle ;
- des taux de redoublement non négligeable, voire très importants suivant les pays, tant dans le primaire que dans le secondaire ;
- l'absence de toute forme de regroupement pédagogique inter ou intra-classe dans le primaire et l'existence, parfois, de classes de niveau à partir du secondaire ;
- des sorties du système éducatif sans qualification non négligeables, voire très importantes ;
- et un enseignement individualisé qui – quand il existe - est destiné quasiment exclusivement aux élèves en difficulté ; il est perçu, non comme une composante

naturelle de l'enseignement, mais comme une dernière chance de remédiation pour des élèves qui risquent de sortir prématurément du système.

Dans la famille de l'intégration uniforme, les élèves se doivent de suivre un même parcours scolaire mais la faiblesse de l'enseignement individualisé, tant dans le primaire que dans le secondaire, tant dans l'institution qu'en dehors, oblige les systèmes éducatifs à mettre en place d'autres outils de gestion des parcours scolaires. Tous ces mécanismes visent à homogénéiser le public scolaire au sein de chaque classe, la classe étant conçue comme un lieu d'enseignement relativement rigide, en tout cas, pérenne dans une année scolaire, à la différence de l'intégration à la carte par exemple. Première solution de gestion de l'hétérogénéité : le redoublement est imposé aux élèves qui, en fin d'année ou de cycle scolaires, n'ont pas atteint le minimum requis. Second outil : dans certains pays, des classes de niveau sont organisées à partir de l'entrée dans le secondaire, souvent officieusement, pour limiter les écarts scolaires entre les élèves dans un même groupe d'enseignement. Troisième solution à la gestion de l'hétérogénéité, cette fois-ci radicale: les élèves sortent du système éducatif sans avoir terminé le parcours unique qui leur était assigné. C'est la gestion de l'hétérogénéité par l'échec scolaire.

Ce modèle englobe des pays aussi différents que la famille latine développée (France, Espagne, Portugal...) et la plupart des pays émergents de l'étude PISA (Argentine, Brésil, Pérou, Chili...).

On pourra s'étonner de cette cohabitation de pays hétéroclites. Cependant, il ne nous a pas paru opportun de construire deux modèles différents, l'un pour les pays méditerranéens, l'autre pour les pays émergents.

Certes, pour certaines caractéristiques, les pays présentent des différences. Par exemple, les taux de redoublement sont élevés dans la famille latine et largement supérieurs dans les pays émergents, de même les sorties du système sans qualification sont fréquentes dans les pays latins et alarmants dans les pays moins développés, enfin le recours à l'enseignement individualisé existe dans les pays latins (avec des exceptions) tandis qu'il est absent des pays émergents (avec des exceptions).

Cependant, alors qu'il s'agit seulement de variation de degrés pour certains traits du modèle, par nature les caractéristiques de nature sont bien identiques et opposent fortement l'« intégration uniforme » aux autres modèles. L'« intégration uniforme » présente bien, en effet, des redoublements élevés (par opposition à la promotion automatique dans les autres systèmes d'intégration), des abandons scolaires fréquents (par opposition aux autres formes d'intégration) ; les regroupements pédagogiques prennent une même forme typique et l'enseignement individualisé – quand il existe - est fortement orienté sur les élèves faibles (alors qu'il est perçu comme une composante essentielle dans les autres pays d'intégration). De plus, certains pays émergents présentent, pour certaines caractéristiques, des similitudes avec les pays méditerranéens (les redoublements au Chili sont modérés), et réciproquement. Par exemple, le très faible recours à l'enseignement individualisé en France l'apparente davantage aux pays émergents qu'à la famille méditerranéenne. Constituer deux modèles - l'un méditerranéen, l'autre émergent - eut été donc arbitraire.

Toutes ces raisons nous ont conduit à créer une famille unique, cohérente dans ces caractéristiques. Pour autant, comme nous le verrons par la suite, ceci ne nous empêchera pas

dans certaines analyses de diviser ce groupe pour aboutir à des résultats plus fins. De même, dans d'autres analyses, nous distinguerons les pays de l'OCDE des pays émergents.

Au total, on constate donc que l'objectif essentiel du modèle d'« intégration uniforme » est uniquement le suivi d'un programme scolaire identique par tous les élèves jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire ; un rythme de progression unique des élèves ainsi que la mixité académique ou sociale peuvent être des objectifs affichés mais rarement respectés.




Conséquence, le redoublement, la classe de niveau et l'échec scolaire se transforment en variables d'ajustement du modèle. Faut d'être érigés en objectifs, ils deviennent les outils de la gestion de l'hétérogénéité scolaire. Car, face au but revendiqué d'une école unique, des moyens limités et peu de stratégies spécifiques sont mis en oeuvre pour pouvoir atteindre cet objectif difficile. Le système tente de survivre grâce à des solutions temporaires qu'il génère localement sans qu'une stratégie d'ensemble régisse réellement son comportement. Plus qu'une égalité de résultat, ce modèle poursuit une égalité de traitement forte : la classe est considérée comme un groupe souvent indissociable, les élèves bénéficient peu d'un soutien individualisé. Le modèle d'« intégration uniforme » est centré sur le groupe, souvent au détriment de l'élève. C'est un modèle qui s'inscrit davantage dans le symbolique – l'égalité pour tous – que dans le pragmatique, faute d'une réflexion poussée sur les moyens nécessaires ou d'une politique volontariste pour atteindre les objectifs proclamés.

Le tableau ci-dessous résume les objectifs, les outils mis en oeuvre et les cibles prioritaires de chacun des modèles de gestion des parcours scolaires.

On constate à sa lecture que la gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires passe par des modèles multiples, qui correspondent à des combinaisons cohérentes d'objectifs variés de moyens différents.

Tableau II. 43 : Modèles de gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires : objectifs, moyens et cibles prioritaires

	Modèle de la séparation	Modèle de l'intégration individualisée	Modèle de l'intégration à la carte	Modèle de l'intégration uniforme
Tronc commun	Court, sélection officielle	Long, sélection officielle	Long, sans sélection officielle	Long, sélection officielle
Rythme de progression des élèves	Redoublements importants	Promotion automatique	Promotion automatique ou faibles redoublements	Redoublements importants à très forts
Organisation des classes	Classes de niveau possibles dans le primaire, filières dans le secondaire	Hétérogénéité académique des classes	Pas de classe de niveau dans le primaire (regroupement intra-classe principalement), classes de niveau souples dans le secondaire (<i>tracking</i>)	Pas de classe de niveau dans le primaire, possibilité de classes de niveau, souvent non officielles, dans le secondaire
Recours à l'enseignement individualisé	Existant	Généralisé à l'ensemble des élèves	Répandu	Moyennement développé à inexistant
Sorties du système scolaire sans qualification	Faibles	Très faibles	Faibles	Modérées à fortes
Cible Elève	Non prioritaire	Prioritaire	Prioritaire	Non prioritaire
Cible Groupe, cohorte, classe	Prioritaire	Prioritaire	Non prioritaire	Prioritaire
Exemples de pays	Allemagne, Autriche, Suisse	Finlande, Norvège, Suède, Corée, Japon	Royaume-Uni, Etats-Unis, Canada	France, Italie, Espagne, Grèce, Chili, Argentine

-  Objectifs du modèle de gestion de l'hétérogénéité
-  Outil du modèle de gestion de l'hétérogénéité
-  Outil peu ou non mis en œuvre par le modèle

Le « modèle de la séparation », qui vise principalement à donner à tous les élèves une qualification générale ou professionnelle, règle le problème de l'hétérogénéité des

publics scolaires en imposant aux élèves, dès la fin du primaire, d'emprunter des voies différentes en fonction de leur niveau académique. Des publics homogènes sont donc constitués au sein de chaque filière ; le redoublement existe mais ne joue pas strictement, comme dans le modèle d'intégration uniforme le rôle de variable d'ajustement. Parce que la cible prioritaire est principalement le groupe auquel le système éducatif « garantit » une qualification, le modèle s'avère discriminant à l'égard de l'élève faible relégué dans les filières les moins prisées.

Parmi les systèmes à tronc commun long, le « modèle de l'intégration individualisée » apparaît comme le plus ambitieux. Ses objectifs sont multiples : il vise à conduire l'ensemble de la cohorte à poursuivre une voie scolaire unique, à un rythme unique avec des sorties du système sans qualification très faibles, en respectant le plus possible la mixité académique. Pour ce faire, c'est également le modèle qui utilise le plus petit nombre d'outil : seul l'enseignement individualisé est mis à contribution. Ce modèle apparaît également comme le plus ambitieux en termes de cibles visées puisqu'à la fois l'élève et le groupe/cohorte sont jugés comme prioritaires.

A l'opposé, le « modèle de l'intégration uniforme » se fixe un objectif unique - offrir un tronc commun à l'ensemble de la cohorte jusqu'à la fin de premier cycle de secondaire – et, paradoxalement, utilise le plus grand nombre d'outils de gestion de l'hétérogénéité : le redoublement, les classes de niveau et l'échec scolaire. Sa cible prioritaire est majoritairement le groupe, souvent au détriment de l'élève.

Le « modèle de l'intégration à la carte » apparaît dans une situation intermédiaire, puisque son école *comprehensive* vise à faire progresser au même rythme un groupe d'élèves dans un programme relativement unique. Pour ce faire, il utilise à la fois le regroupement pédagogique et, dans une moindre mesure, l'enseignement individualisé. Sa cible prioritaire est principalement l'élève qui est rattaché à des classes aux frontières évolutives.

L'analyse en composantes multiples, présentée ci-dessous, confirme l'existence de cette typologie.

Le premier axe horizontal, qui explique 36% de la variance, est principalement structuré par la double opposition entre, premièrement, les pays à tronc commun court (« tronc 1aire » sur le graphique) et ceux à sélection plus tardive (« tronc 2aire »), et, deuxièmement, les systèmes à faible ou à fort redoublement. Le second axe, qui explique 18% de la variance, est surtout marqué par l'importance des sorties sans qualification (« abandons faibles », « abandons modérés » et abandons forts »).

Nos quatre modèles de gestion de l'hétérogénéité se dessinent bien sur le diagramme. Dans la partie gauche, lié à un tronc commun court limité au primaire (« tronc 1aire »), le modèle de la séparation est caractérisé par un regroupement des élèves par niveau au sein des filières, un enseignement individualisé faible (« tuition faible »), une pratique du redoublement forte et des sorties sans qualification modérées (« abandons modérés »).

La bande de droite est nettement occupée par les trois modèles d'intégration associés à un tronc commun long (« tronc 2aire »). Dans la case du bas, le système de l'intégration

individualisée est caractérisé par une absence de regroupements pédagogiques (« sans classe niveau »), des redoublements faibles, un enseignement individualisé fort (« tuition fort ») et l'absence de recours à la gestion par l'échec scolaire (« abandons faibles »). Il partage ces trois dernières caractéristiques avec le modèle de l'intégration à la carte, marqué par ailleurs par le double système des regroupements intra-classes dans le primaire et du *tracking* dans le secondaire (*setting-tracking*). Parce qu'ils présentent des similitudes nombreuses, les deux modèles des intégrations individualisée et à la carte sont inscrits dans la même case en bas à droite.

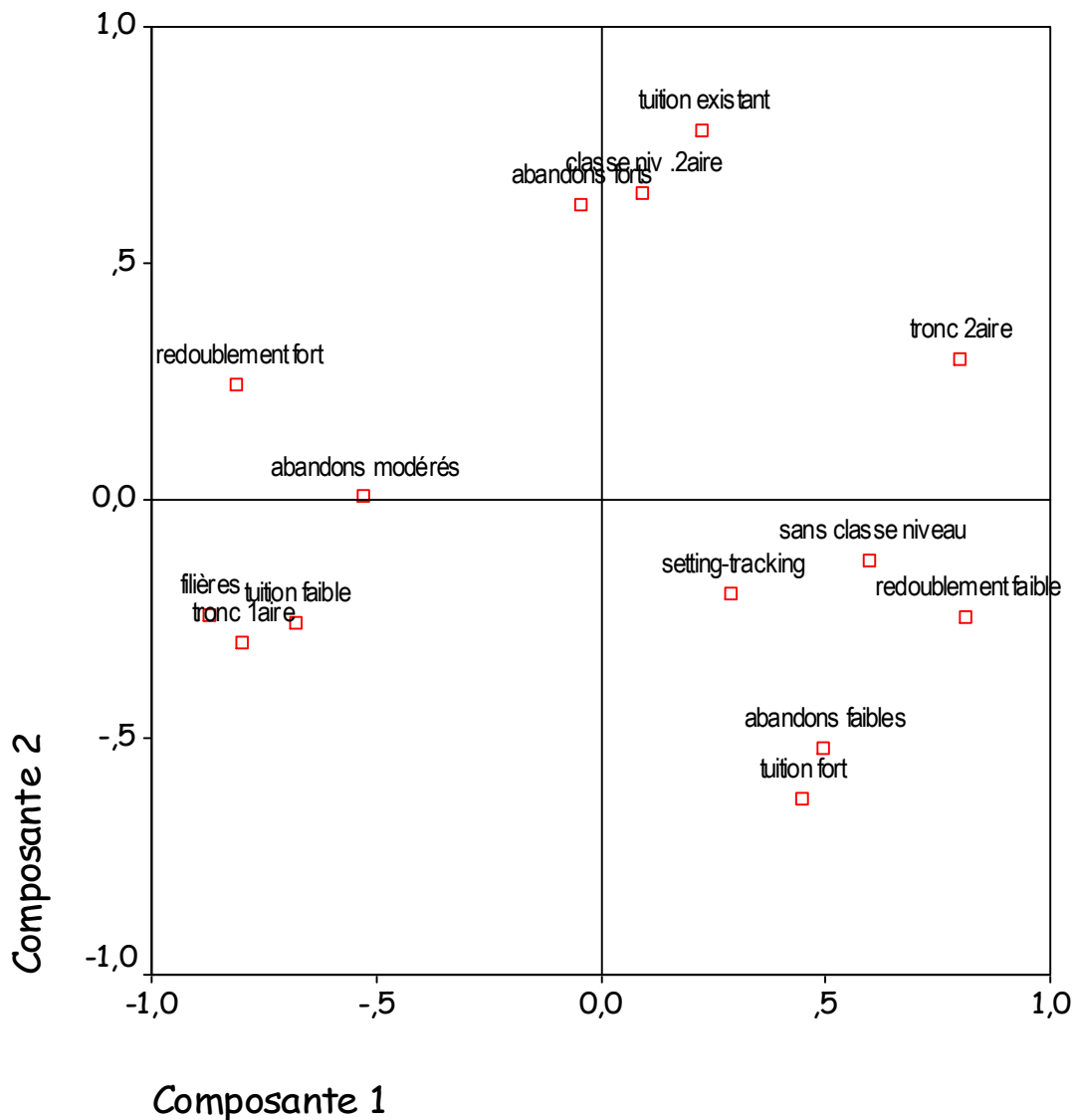


Figure II. 20b : analyse en composantes principales des caractéristiques liées à la gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires

L'isolement, dans la case du haut à droite, du modèle d'intégration uniforme révèle bien une organisation fort différente de celles des autres systèmes d'intégration. Graphiquement, ce modèle n'est pas plus proche des deux autres systèmes d'intégration que du modèle de la séparation. Avec un recours modéré à l'enseignement individualisé

(« tuition¹³⁰ existant » par opposition aux pays à « tuition fort ») et l'existence de classes de niveau à partir de l'entrée dans le secondaire (« class niv 2aire »), il présente un fonctionnement spécifique. Il est, aussi, caractérisé par des abandons scolaires forts qui reflètent des pratiques de gestion par l'échec prégnantes. Cette famille partage, avec les pays du modèle à séparation, un recours important au redoublement (ce qui explique la position de l'indicatrice « redoublement fort » à mi-chemin entre les deux modèles).

Au total, se confirme à travers cette analyse en composantes multiples une réelle cohérence dans l'utilisation des outils de gestion de l'hétérogénéité. La panoplie des moyens utilisés par chaque famille de pays pour faire face à des publics scolaires diversifiés s'organise logiquement.

Les pays qui pratiquent une sélection précoce utilisent majoritairement, comme variable d'ajustement, le regroupement pédagogique. Ce dernier prend, dans le primaire, parfois la forme de classes de niveau et, dans le secondaire, se traduit par l'organisation en filières. Le redoublement vise moins directement à gérer l'hétérogénéité qu'à amoindrir le choc de cette sélection précoce en donnant une seconde chance aux élèves qui se préparent à des voies scolaires quasi-définitives dès leur plus jeune âge. Les objectifs pédagogiques étant adaptés aux performances académiques des élèves (sous la forme de classes de niveau ou de filières), le recours à l'enseignement personnalisé s'avère moins nécessaire et n'est donc pas généralisé.

A l'opposé, le modèle d'intégration individualisée pose des objectifs très ambitieux : ce ne sont pas les contenus de l'enseignement qui doivent s'adapter aux niveaux des élèves mais bien l'ensemble d'une cohorte qui doit suivre, d'un même pas, les mêmes programmes scolaires, sans recours à des regroupements pédagogiques, avec des taux d'abandon les plus faibles possibles. Comme une grande partie des outils de la gestion des parcours scolaires est ici élevée au rang d'objectifs (redoublement faible, sorties du système scolaire sans qualification négligeables, absence ou très faible recours aux regroupements pédagogiques, programmes scolaires aux objectifs uniques), c'est l'individualisation de l'enseignement qui est utilisée comme variable d'ajustement unique et donc fondamentale du système. Ceci explique que l'enseignement personnalisé n'est pas limité aux élèves en difficulté mais généralisé à l'ensemble de la cohorte.

Le modèle de l'intégration à la carte a des objectifs moins ambitieux (un programme scolaire aux objectifs *relativement* uniques avec un rythme *relativement* unique) et va utiliser un mixte d'outils dont aucun n'est poussé jusqu'à sa logique extrême. Ce modèle est tout en demi-mesures, en subtilité des tons. Les programmes scolaires sont communs, sans sélection officielle mais à la fin du premier cycle du secondaire pour faire face à l'hétérogénéité grandissante du public, les élèves se voient progressivement proposer, dans les matières fondamentales, des cours dont les contenus sont de fait diversifiés. Les redoublements sont en moyenne faibles, mais la règle de la promotion automatique est rarement appliquée et la faiblesse apparente des redoublements cache en fait de fortes disparités entre les groupes sociaux et ethniques. L'enseignement individualisé n'est pas absent de ce modèle, mais il n'est pas non plus généralisé, dans tous les pays, à l'ensemble des établissements. Quand il existe, il cible à la fois les meilleurs élèves et ceux en difficulté, il est rarement organisé pour l'ensemble de la cohorte. N'étant pas une règle de

¹³⁰ Nous empruntons la terminologie anglaise, qui désigne les cours particuliers du fait de sa concision.

fonctionnement fondamentale du système, il est par nature différenciant. Dernier outil de la gestion de l'hétérogénéité : les classes de niveau sont absentes au primaire puisqu'on leur préfère des regroupements intra-classe. Elles apparaissent progressivement dans le secondaire, sous la forme du *tracking*. Ce sont alors des regroupements par nature souples, qui varient suivant les disciplines. Au total, l'intégration à la carte est un modèle fortement pragmatique où les caractéristiques de la gestion de l'hétérogénéité s'affirment, tour à tour, comme des objectifs ou moyens, aucun n'est poussé dans sa logique extrême.

Le modèle de l'intégration uniforme est peut-être celui qui révèle le plus de dogmatisme (ou de manque de moyens pour les pays émergents). Il est, en effet, caractérisé par un fort décrochage entre l'objectif affiché – un tronc commun long pour l'ensemble des élèves – et les moyens mis en œuvre pour atteindre le but énoncé. Parce que les moyens de la gestion de l'hétérogénéité sont rarement pensés globalement ou parce que le système oppose de fortes résistances locales à des politiques éducatives nationales dont la mise en œuvre est rarement évaluée (comme nous le verrons la suite), les outils de gestion des parcours scolaires sont dans ce modèle surtout pensés et organisés localement.

Les établissements scolaires sont en première ligne et mettent en œuvre des instruments qui sont à leur disposition. Ces outils qui ne heurtent pas leurs pratiques traditionnelles peuvent cependant, dans certains cas, s'opposer à la politique nationale. Ainsi, les classes de niveau, absentes en primaire, apparaissent parfois clandestinement dans le secondaire sous la forme d'un jeu d'options compliqué, malgré des interdictions officielles nationales. Les décrets gouvernementaux tentent également de combattre le redoublement qui reste cependant structurellement fort parce qu'utilisé comme variable principale d'ajustement du système. L'enseignement individualisé vise principalement les élèves en difficulté, dans les pays de l'OCDE de cette famille (il s'avère totalement inexistant faute de moyens dans les pays émergents). Son efficacité semble cependant limitée. Enfin quand tous les moyens internes au système, officiels et/ou officieux, ont échoué, le modèle résout le problème de la gestion de l'hétérogénéité par une solution ultime : les élèves sont exclus du cadre scolaire.

1. Analyse descriptive : la domination des modèles d'intégration

Quels sont à la fois dans l'OCDE et dans l'étude PISA les modèles de gestion de l'hétérogénéité qui prédominent aujourd'hui ?

Comme le montre le tableau ci-dessous, les modèles d'intégration sont fortement dominants tant dans l'OCDE que dans notre échantillon. Le modèle à séparation ne représente en effet, dans les deux cas, qu'un tiers des pays.

Parmi les modèles à intégration, l'intégration individualisée arrive en tête dans l'OCDE (mais en seconde position dans l'étude PISA). Il est suivi par la famille de l'intégration uniforme (un cinquième dans l'OCDE). Le modèle à la carte est la solution la moins répandue puisqu'elle concerne un peu moins d'un quart des pays de l'OCDE (et seulement 14% dans notre base de données). Les pays émergents de notre base qui offrent un tronc commun long sont principalement marqués par le modèle de l'intégration uniforme, peut-être faute de disposer des moyens nécessaires pour mettre en œuvre d'autres politiques éducatives.

Tableau II. 44 : répartition des modèles de gestion de l'hétérogénéité au sein de l'OCDE et des pays de l'étude PISA.

Modèles de gestion de l'hétérogénéité	OCDE	Etude PISA
Pays à intégration individualisée	29%	23%
Pays à intégration uniforme	21%	30%
Pays à intégration à la carte	18%	14%
Pays à séparation	32%	33%

2. Les facteurs associés aux choix des modèles de gestion des parcours scolaires

Pourquoi l'Allemagne ou l'Autriche ont-elles adopté le modèle de la séparation tandis que le système de l'intégration à la carte est davantage développé dans les pays anglo-saxons et l'intégration uniforme dans le monde latin et les pays émergents ?

Outre les appartenances régionales culturelles dont on sent qu'elle sont très prégnantes, nous nous interrogeons ici sur le fait que certaines caractéristiques des pays et des systèmes éducatifs puissent être associées aux choix faits en matière de gestion des parcours scolaires.

Nous étudierons ainsi, successivement, l'influence des données générales des pays (économiques, sociales, démographiques), le rôle joué par les zones géographico-culturelles puis l'importance des spécificités des systèmes éducatifs dans la détermination des modèles de gestion.

Certes, les résultats présentés ci-dessous sont à prendre avec précaution du fait du faible nombre de pays impliqués dans ces observations croisées, plus que des certitudes ils indiquent donc des pistes de réflexion

2.1. *Modèles de gestion des parcours scolaires et caractéristiques générales des pays*

Est-ce que les contraintes économiques, sociales ou démographiques pèsent sur le choix des modèles de gestion des flux scolaires ?

L'analyse en composantes principales, présentée ci-dessous, montre que, à l'exception du modèle d'intégration individualisée, les systèmes de gestion de l'hétérogénéité tendent à se développer chacun dans des contextes économiques, démographiques et sociaux *relativement* spécifiques. Le graphique suivant résume les relations qu'entretient chaque modèle avec les caractéristiques générales des pays (variance cumulée des deux axes de 40%).

Ainsi, le premier axe horizontal sépare deux univers : la bande de gauche est surtout marquée par un niveau de développement élevé (« pib3 » et « pib4 » sur le graphique), l'existence de populations jeunes étrangères fortes (« étg3 » et « étg4 »), ainsi que des inégalités sociales fortes voire très fortes (« dsociales3 » et « dsociales4 »). Logiquement, la bande de gauche inclut des modèles aux spécificités opposées : richesse moyenne, population étrangère et

différences sociales plus faibles. Le second axe du graphique se structure principalement autour de l'importance de la population jeune avec, dans la bande du bas, le système de la séparation lié à des populations vieillissantes (« jeunes2 ») et, dans la bande du haut, les trois modèles d'intégration qui se doivent de prendre en compte des cohortes jeunes plus importantes.

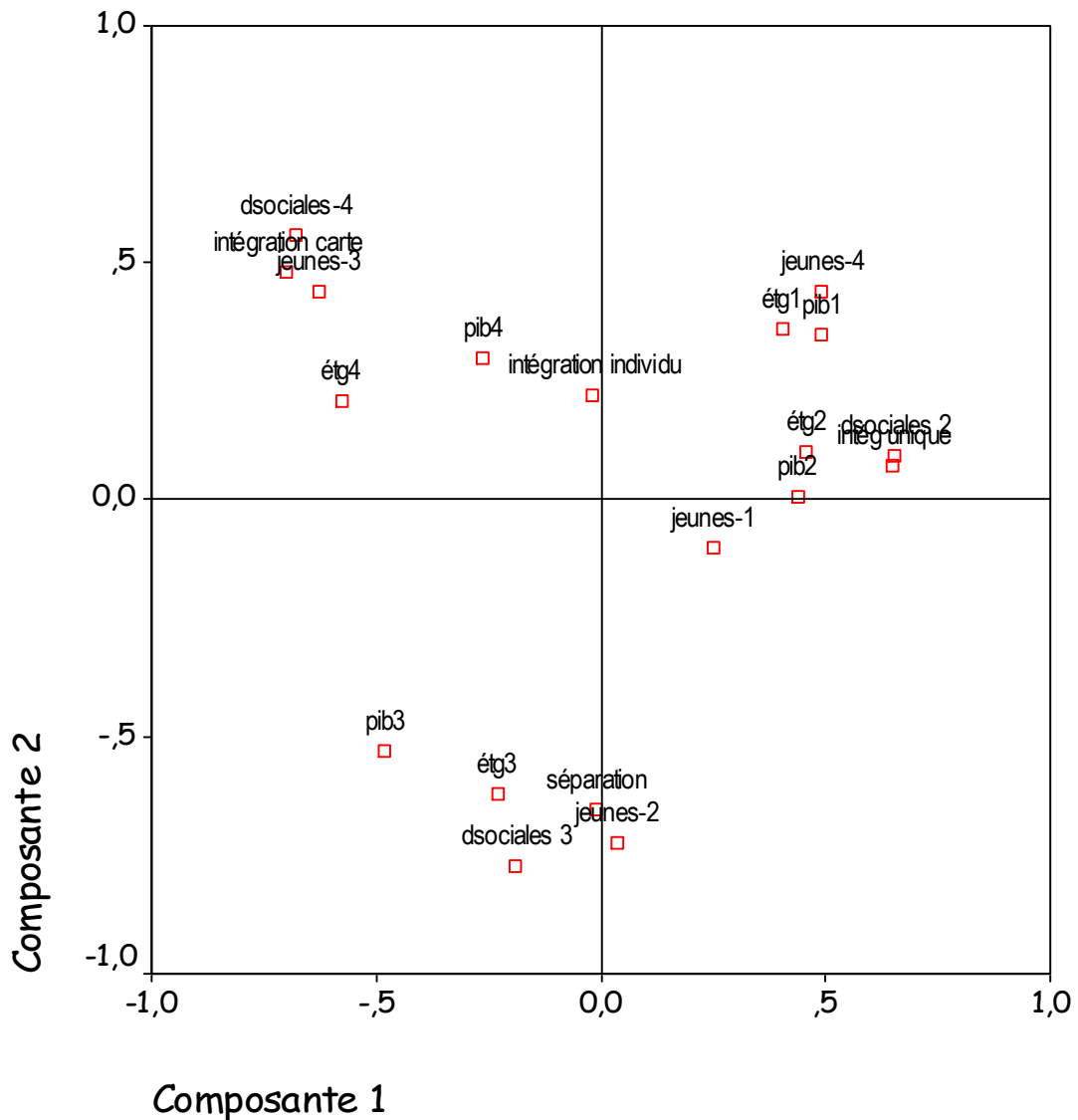


Figure II. 21 : analyse en composantes principales montrant la relation entre les caractéristiques économiques, sociales et démographiques des pays et les modèles de gestion de l'hétérogénéité

Même si les relations entre les caractéristiques générales des pays et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité peuvent être plus ou moins lâches, chaque modèle est adopté dans un contexte relativement spécifique.

Ainsi, le modèle à la carte est principalement caractérisé par une population jeune non négligeable (« jeunes-3 »), des différences sociales très fortes (« dsociales4 ») et, dans une moindre mesure, une population étrangère jeune forte (« étg4 ») ainsi qu'un niveau de

développement économique très élevé (« pib4 »). Le modèle de la séparation est lui davantage marqué par une population vieillissante (« jeunes-2 »), un niveau de développement relativement élevé (« pib3 »), des différences sociales non négligeables (dsociales3) et une population étrangère jeune importante (« étg3 »). Ces deux modèles appartiennent donc à l'univers des pays riches – pour le modèle de la séparation -, voire très riches - pour l'intégration à la carte -.

A l'opposé, l'intégration uniforme (« intég. unique » sur le graphique) est davantage adoptée dans un contexte économique moins développé (« pib2 »), avec une population jeune étrangère faible (« étg2 ») et des inégalités sociales limitées (« dsociales2 »). Il se développe aussi bien dans des contextes de croissance démographique forte (« jeunes-4 ») que faible (« jeunes-1 »).

Les pays à intégration individualisée se révèlent beaucoup plus disparates, comme le montre l'analyse graphique. Cette famille n'est donc marquée que par des grandes tendances avec de nombreuses exceptions apportant la contradiction. Ce modèle se caractérise plutôt par un niveau de développement relativement élevé, une population étrangère jeune faible, des disparités sociales non négligeables et une population jeune relativement importante.

En définitive, il apparaît que peu de clivages opposent le système à séparation et les modèles d'intégration. C'est principalement l'importance de la population jeune qui distingue les modèles à intégration dans la bande du haut du graphique du système à séparation situé dans la partie la plus basse. L'intégration est donc un modèle qui correspond à des pays relativement jeunes (Etats-Unis, Nouvelle-Zélande, France...), tandis que la séparation est plutôt adoptée par des pays vieillissants (Allemagne, Autriche, Suisse...). Les clivages économiques et sociaux se manifestent plutôt au sein des modèles d'intégration.

Tous les pays ne présentent pas une adéquation stricte avec les portraits-type des modèles de gestion de l'hétérogénéité que nous venons de dresser. Par exemple, si le modèle de l'intégration à la carte est majoritairement adopté par des pays très riches et inégalitaires, la Nouvelle-Zélande et le Canada, qui suivent cette organisation, présentent respectivement un niveau de développement économique moyen et des disparités sociales relativement faibles. Manifestement, d'autres facteurs participent également au choix des modèles de gestion de l'hétérogénéité. Nous analysons maintenant les associations entre les zones géographico-culturelles et les modèles de gestion des flux scolaires.

2.2. Modèles de gestion des parcours scolaires et zones géographico-culturelles

Il apparaît nettement, dans le tableau ci-dessous, que les modèles de gestion de l'hétérogénéité sont également fortement issus de traditions culturelles.

Tableau II. 45 : Modèles de gestion de l'hétérogénéité et zones géographico-culturelles

Zones géographico-culturelles	Intégration individualisée	Intégration à la carte	Intégration uniforme	Séparation	Total
Anglo-saxons	0%	83%	0%	16%	100%
Europe du Nord	100%	0%	0%	0%	100%
Europe continentale	0%	0%	0%	100%	100%
Europe du Sud	0%	0%	100%	0%	100%
Pays en transition Europe de l'Est	30%	0%	30%	40%	100%
Asie	40%	0%		60%	100%
Amérique Latine et centrale	0%	0%	100%	0%	100%

Les cases grisées présentent les modèles majoritairement adoptés dans chaque zone géographico-culturelle.

Ainsi, l'Europe scandinave est-elle massivement caractérisée par l'intégration individualisée, l'Europe du Sud par l'intégration uniforme et l'Europe continentale par le modèle de la séparation. Au sein du monde anglo-saxon, les pays protestants ont tous adopté le modèle de l'intégration à la carte, seule l'Irlande catholique est restée fidèle au système des filières.

L'Asie combine les systèmes d'intégration individualisée pour les pays les plus développés tandis que les pays les moins riches sont restés fidèles au modèle de la séparation.

Les pays d'Amérique latine et centrale inclus dans notre échantillon ont massivement adopté l'intégration uniforme. Si de nombreux pays de ce continent ne sont pas inclus dans notre étude, ce résultat montre cependant que ce modèle semble prégnant dans cette zone.

Enfin, les pays en transition de l'ex-Europe de l'Est qui, autrefois présentaient des systèmes éducatifs relativement homogènes, évoluent maintenant dans des directions différentes. Si certains restent fidèles à des systèmes qui se partagent entre les modèles d'intégrations uniforme et individualisée, d'autres comme la Hongrie et la République Tchèque sont revenus au modèle de la séparation dans la pure tradition prussienne.

En conclusion, zone culturelle et modèle de gestion des parcours scolaires sont très fortement liés, particulièrement en Europe et dans le monde anglo-saxon. Ainsi, le monde anglo-saxon dans sa quasi-totalité a adopté l'intégration à la carte, l'Europe du Nord est, elle, massivement caractérisée par l'intégration individualisée, l'Europe du Sud par l'intégration uniforme et l'Europe continentale par le modèle de la séparation.

Les pays émergents (Asie, ex-Europe de l'Est...), par définition en mutation, présentent davantage de variété.

2.3. Modèles de gestion des parcours scolaires et spécificités des systèmes éducatifs.

Au-delà des caractéristiques générales des pays, on s'interroge également sur le fait que certaines particularités des systèmes éducatifs puissent participer à la détermination des modèles de gestion des parcours scolaires. On analysera ainsi successivement les dépenses éducatives, la répartition des compétences en éducation, la longueur de la scolarité obligatoire et l'importance de l'enseignement privé.

Est-ce qu'un niveau d'investissement minimum s'avère nécessaire au développement de certains modèles de gestion de l'hétérogénéité ?

On peut faire l'hypothèse, par exemple, que le modèle d'intégration individualisée parce qu'il a davantage recours aux pédagogies différenciées ne peut se développer sans un niveau d'investissement conséquent. Il est également possible de supposer que l'intégration à la carte et le modèle de la séparation parce qu'ils offrent une plus grande différenciation des enseignements représentent également des dépenses importantes. A l'opposé, le modèle de l'intégration uniforme, parce qu'il limite le recours à l'enseignement individualisé et traite les élèves de façon plus monolithique, pourrait être associé à des dépenses inférieures, malgré les coûts élevés des redoublements.

De même, on s'interroge sur les relations entre la répartition des compétences en éducation et le choix des modèles de gestion des parcours scolaires. Est-ce que le modèle d'intégration uniforme parce qu'il offre peu de place à l'individualisation des pratiques scolaires est plutôt associé à des systèmes centralisés ? Les pays ayant choisi l'intégration à la carte sont-ils davantage organisés sur un mode décentralisé offrant une marge de manœuvre aux établissements et aux autorités locales ? Est-ce que les pays ayant développé l'intégration individualisée conjuguent plutôt un pouvoir central fort imposant des objectifs éducatifs nationaux avec une marge de manœuvre importante laissée au local ? On peut, en effet, imaginer que ce modèle de répartition des compétences puisse permettre un traitement égal de tous les élèves et la meilleure adaptation au profil de chacun.

L'analyse graphique présentée ci-dessous confirme en partie ces hypothèses¹³¹.

A l'exception du modèle de la séparation - qui apparaît quasiment centré sur notre graphique - , les choix qui sont faits en matière de gestion des flux scolaires entretiennent des relations avec ces deux premières spécificités des systèmes éducatifs. Le graphique oppose, en effet, sur la bande de gauche l'intégration uniforme associée à des dépenses faibles et une organisation de l'éducation centralisée et, sur la partie droite, les deux autres modèles d'intégration qui se caractérisent par des investissements éducatifs supérieurs et des régimes décentralisés.

¹³¹ Les deux axes expliquent 42% de la variance.

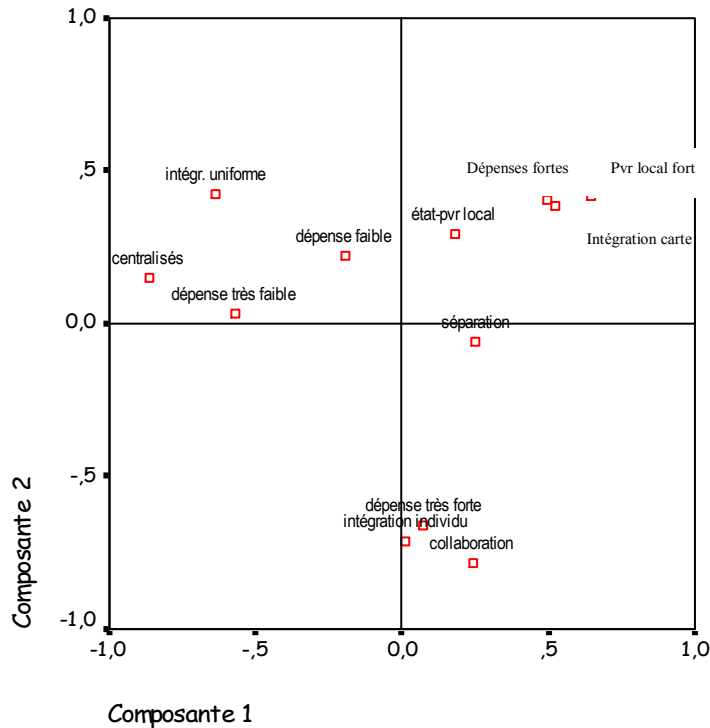


Figure II. 22 : analyse en composantes principales montrant les relations entre les modèles de gestion de l'hétérogénéité et certaines spécificités des systèmes éducatifs (niveau de dépenses publiques et répartition des pouvoirs)

L'indicateur portant sur les dépenses publiques éducatives, exprimées en pourcentage du PIB, a été catégorisé par quartile

Légende :

« centralisés » = systèmes éducatifs centralisés,

« pvr local fort » = compétences en éducation strictement dévolues aux autorités locales (Etat fédéral),

« collaboration » = système éducatif couplant un Etat central fort et des acteurs locaux qui bénéficient de délégations de pouvoirs limitées,

« Etat-pvr local » = système éducatif couplant un Etat central fort et des acteurs locaux qui bénéficient de délégations de pouvoirs importantes

Les choix de modèles de gestion de l'hétérogénéité entretiennent également des relations – cette fois-ci moins fortes – avec d'autres caractéristiques des systèmes éducatifs. Il apparaît ainsi que le modèle de l'intégration individualisée se développe principalement dans des pays qui ont limité le développement de l'enseignement privé, dans le primaire ($R^2 = 13\%$) et dans une moindre mesure dans le secondaire ($R^2 = 9\%$). De même, les intégrations à la carte et le modèle de la séparation sont davantage adoptés dans des systèmes éducatifs qui se sont dotés d'une scolarité obligatoire longue ($R^2 = 30\%$).

A l'opposé, ni les taux d'encadrement, ni l'ouverture des systèmes (appréhendée à travers le taux de scolarisation à 15 ans), ni le nombre d'heures d'enseignement dans le primaire ou le secondaire ne sont associés au choix de modèle de gestion de l'hétérogénéité.

Conclusion

A la suite de cette analyse sur les modèles de gestion des parcours scolaires, plusieurs constats peuvent être dressés.

Premièrement, nous avons montré que des modèles de gestion de l'hétérogénéité clairement distincts se construisent à partir de combinaisons cohérentes entre les différents outils de gestion des flux scolaires. Par exemple, le système de l'intégration à la carte est caractérisé par un recours faible au redoublement parce qu'il est organisé autour du *tracking* dont la fonction première est de réduire l'hétérogénéité des classes. De la même façon, les pays qui ont opté pour l'intégration individualisée peuvent appliquer le principe de la promotion automatique parce qu'ils accompagnent individuellement tout au long de l'année les progrès de chacun de leurs élèves à travers des pédagogies différenciées. Ces combinaisons logiques conduisent à des modèles de gestion des parcours scolaires distincts et cohérents.

Lorsqu'une réforme vient bousculer ces équilibres, les acteurs du système éducatif réorganisent le modèle de gestion des flux par des adaptations à la marge. Ainsi, en France, la réforme Haby qui a instauré le collège unique en 1975 s'est également traduite par une progression des redoublements, certainement pour faire face à l'hétérogénéité croissante des classes du premier cycle du secondaire (Caille, 2004).

Second constat : l'école à filières ne s'oppose pas à l'école unique mais à *des* écoles uniques. En effet, les deux exemples précédents montrent que les choix de politiques éducatives sont a priori ouverts : un même objectif - un rythme de progression identique pour tous les élèves - peut être atteint grâce à des outils différents - les regroupements pédagogiques par niveau ou l'enseignement individualisé -. Les instruments et l'intensité de leur usage peuvent être associés dans des combinaisons différentes. Ceci explique, par exemple qu'il n'y ait pas une mais plusieurs façons de gérer les élèves autour d'un programme commun long. Nous avons, en effet, montré qu'il existait trois modèles d'« intégration ».

Est-ce que les pays disposent d'une totale autonomie dans le choix de leur modèle de gestion des flux scolaires ? Si plusieurs formules semblent envisageables, toutes ne sont pas accessibles à l'ensemble des pays. En effet, les modèles de gestion des flux scolaires apparaissent tout d'abord comme une réponse aux contraintes économiques, sociales, démographiques et culturelles qui pèsent sur les pays.

Ainsi, les pays émergents, lorsqu'ils souhaitent instaurer un tronc commun long, ne peuvent adopter que la solution de l'intégration uniforme qui se révèle être l'école unique la moins onéreuse.

Libérés de la contrainte financière, les pays anglo-saxons protestants semblent, eux, davantage guidés dans leur choix par des impératifs culturels et démographiques. Ainsi, s'ils ont adopté l'intégration à la carte, c'est parce qu'ils sont confrontés à des effectifs scolaires importants, caractérisés par une mixité ethnique forte et que, par ailleurs, ils disposent des ressources éducatives nécessaires pour mettre en œuvre cette organisation dispendieuse. L'intégration à la carte s'adapte également bien à une scolarité obligatoire longue en adéquation avec l'« obligation d'éducation » des sociétés protestantes. Leur culture de la décentralisation, en éducation et en politique en général, vient conforter ce schéma scolaire parce qu'elle permet de confier efficacement aux établissements des responsabilités lourdes

en termes de définition des cursus scolaires. Enfin, l'intégration à la carte matérialise, à travers le fonctionnement du système éducatif, les objectifs assignés à l'école : unifier des populations scolaires qui viennent d'origines différentes dans une organisation commune mais souple qui permet de s'adapter aux particularités de chaque communauté.

Pour autant, dans les pays riches, le choix du modèle de gestion de l'hétérogénéité ne s'avère pas totalement déterminé par des contraintes externes aux systèmes éducatifs. L'intégration individualisée en est la preuve éclatante. En effet, contrairement aux autres modèles fortement associés aux caractéristiques des pays, ce schéma qui s'impose comme la forme la plus moderne de gestion des flux scolaires est aujourd'hui adopté par des pays aux profils économiques, démographiques, sociaux et culturels très divers. En effet, qu'est-ce qui rapproche la Corée, dont le PIB/habitant ne dépasse pas 15000 \$, du Danemark qui présente un revenu national de 26000 \$? Quelles similitudes y a-t-il entre un pays comme le Japon qui scolarise 0,1% de jeunes étrangers et a vu sa population croître de plus de 15% sur les dix dernières années et la Suède dont 10% des élèves sont issus de l'immigration mais dont la population s'est contractée durant les années 90 ? Le seul dénominateur commun entre ces pays est une évolution vers un système de gestion de l'hétérogénéité plus moderne. Si les pays émergents subissent dans leurs choix éducatifs de fortes contraintes, les pays riches de l'OCDE peuvent donc accéder à un éventail plus large de modèles de gestion des flux scolaires.

Mais y a-t-il un modèle de gestion des parcours scolaires plus efficace, plus équitable ?

Nous étudierons dans cette seconde partie les relations entre les méthodes de gestion des flux scolaires et les performances des systèmes éducatifs.

II. GESTION DES PARCOURS SCOLAIRES ET RESULTATS ACADEMIQUES

Est-ce que les pays qui ont évolué durant les deux dernières décennies vers le modèle de l'intégration individualisée ont fait le bon choix ? Est-ce que le modèle de l'intégration uniforme, parce qu'il repose sur le principe de l'égalité de traitement, permet de réduire les écarts scolaires entre les élèves ? Est-il également un outil efficace face aux inégalités sociales à l'école ? Est-ce que comme le soutiennent ses défenseurs, le modèle de la séparation est le moyen le plus efficace de gérer des publics scolaires aux performances contrastées ?

Pour répondre à ces questions, à partir des données de PISA, nous étudierons, dans un premier temps, les effets sur les performances scolaires de chacune des composantes des modèles de gestion de l'hétérogénéité – à savoir, la durée du tronc commun, les modes de composition des classes, les pratiques de redoublement et le recours à l'enseignement individualisé. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre, dans un second temps, les liens qu'entretiennent les grands modèles de gestion de l'hétérogénéité avec les résultats académiques.

A. Mécanismes de gestion des parcours scolaires et résultats scolaires

Si les mécanismes de gestion de l'hétérogénéité s'agencent dans des combinaisons globales, chacun interagit également individuellement avec les performances des élèves. Nous étudions donc, dans cette première partie, successivement les relations entre les résultats académiques et la longueur du tronc commun, la pratique du redoublement, l'organisation des classes et le recours à l'enseignement individualisé.

1. Durée du tronc commun et performances académiques

L'école unique est souvent accusée de conduire à une baisse du niveau général des élèves, sans pour autant réduire les inégalités sociales. Longtemps considéré comme un modèle d'efficacité, en particulier pour la création des élites scolaires, le système à filières est de plus en plus décrié comme socialement inégalitaire (Schnepf, 2002, Dustmann 2003). Qu'en est-il ?

Pour répondre à ces interrogations, nous conduirons, à partir des données de PISA, une analyse empirique sur le sujet, après avoir analysé les théories et les résultats déjà produits par la recherche.

1.1. Des recherches limitées sur l'impact de la durée du tronc commun

Alors que la durée du programme scolaire commun structure l'organisation de l'école, peu d'apports théoriques et d'études empiriques sont consacrés explicitement aux relations qui existent entre l'efficacité des systèmes éducatifs et le caractère plus ou moins précoce de la sélection scolaire. La recherche portant sur la durée du tronc commun et l'équité de l'école est plus étoffée.

1.1.a. Tronc commun et efficacité des systèmes éducatifs

Les théories globales portant sur la relation entre l'efficacité des systèmes éducatifs et la durée du programme commun sont très rares, les analyses empiriques à peine plus nombreuses.

Le peu d'intérêt pour ce sujet s'explique peut-être par le fait que cette spécificité organisationnelle ne semble avoir qu'un lointain rapport avec le fonctionnement quotidien des classes. De plus, seules les études internationales permettent d'apporter des éléments de réflexion sur ce sujet, parce qu'elles autorisent les comparaisons entre des systèmes éducatifs nationaux contrastés.

Seuls à ce jour, les économistes ont élaboré une théorie globale portant sur les relations entre la durée du tronc commun et l'efficacité des systèmes éducatifs. Selon Levy-Garboua et Damoiselet (2000), l'école produit deux grands types de capital humain : « un ensemble de connaissances augmentant la capacité générale, appelé « éducation » et une pluralité de connaissances spécialisées appelée « formations » ». Les auteurs considèrent que les élèves présentent à la fois des différences de capacité générale et des talents spécifiques. Pour maximiser les rendements scolaires, les élèves doivent donc être « alloués » selon les différents cursus en fonction d'une combinaison de capacités générales et de facultés spécifiques.

Deux modes de répartition des élèves sont envisageables. Les auteurs opposent, d'un côté, la « différenciation verticale » qui opère une sélection en fonction d'un jugement global porté sur les facultés générales des élèves et, de l'autre, la « différenciation horizontale » qui juxtapose des formations spécialisées. Les « écoles de niveau » à l'allemande sont emblématiques de la « différenciation verticale », l'enseignement professionnel dans le secondaire supérieur plus révélateur de la « différenciation horizontale ». « Comme la capacité générale est susceptible d'être détectée plus tôt que les talents spécifiques, il n'est pas optimal de recourir trop précocement et de façon intensive à la différenciation verticale (...) si les talents ne sont pas positivement et fortement corrélés à la capacité ». Les auteurs concluent donc que les élèves doivent « être sélectionnés à la fois sur leur capacité et leurs talents, ce qui nécessite de retarder la différenciation jusqu'au moment où il devient possible d'apprécier les talents avec une précision suffisante ». La sélection tardive, souvent légitimée au nom d'un idéal démocratique, serait donc également « justifiée par des raisons d'efficacité ».

Dès 1979, un des fondateurs de l'IEA, Husen, se penchait sur le problème de la comparaison des performances entre des pays présentant des taux de rétention contrastés et aboutissait à la même conclusion, exprimée de façon plus triviale : "l'enseignement de type général, de par son ouverture et l'absence d'examen sélectifs aux niveaux primaire et secondaire inférieur, se révèle une stratégie plus efficace quand il s'agit de s'occuper, pendant leur scolarité obligatoire, de tous les talents qu'un pays peut compter. Plus grand est le filet, plus grandes sont les chances d'attraper du poisson" (p. 112).

Au-delà du fait que les conditions d'un bon fonctionnement de la méritocratie sont davantage réunies dans les systèmes à tronc commun long, une autre hypothèse est avancée pour expliquer les différences de performances scolaires entre les deux modèles. Dans le système à sélection précoce, les écoles réservées aux élèves faibles dispenseraient un enseignement de qualité inférieure à celui offert à l'ensemble des cohortes des systèmes indifférenciés. A

l'opposé, les gymnasiums sélectifs du modèle à filières ne proposent pas des programmes d'études plus ambitieux que le tronc commun des systèmes indifférenciés. Cette réduction des exigences académiques dans les écoles dites « faibles », sans que les ambitions des écoles de l'élite surpassent celles de l'école *comprehensive*, conduirait mécaniquement à un niveau général moins élevé dans les systèmes différenciés.

A l'opposé, certains apports théoriques viennent légitimer le modèle à filières. La création de parcours différenciés est justifiée par l'idée d'une adaptation des enseignements aux facultés inégales des élèves (références ?). L'absence de sélection, qui conduit à regrouper des élèves aux résultats académiques contrastés dans les mêmes classes, se solderait par un nivellement général par le bas. La réduction de l'hétérogénéité des publics permettrait, au contraire, d'améliorer les rendements scolaires et de produire en particulier une élite académique. Les « écoles de niveau », induites par le système à filières, reposent donc sur les mêmes bases théoriques que les classes de niveau¹³².

Peu d'études empiriques ont testé ces hypothèses. Leurs conclusions ne sont, de plus, pas toujours convergentes.

La plupart des recherches penchent pour une efficacité moindre des systèmes éducatifs à sélection précoce. Ainsi, d'après l'étude économétrique de Levy-Garboua et Damoiselet (2000), la « différenciation verticale » précoce, impliquée par le système à filières, ne conduirait pas à une situation optimale en termes de production de capital humain. Crahay (2000) s'est également interrogé sur les effets des structures à filières sur les performances académiques. Il analyse cette spécificité des systèmes éducatifs, aux côtés d'autres caractéristiques, dans un modèle plus global sur lequel nous reviendrons par la suite. S'appuyant sur les résultats de l'étude IEA-Literacy de 1991 et du programme PISA 2000, il observe que les systèmes à filières européens présentent des scores égaux ou inférieurs à la moyenne des pays de ces études. Dans une revue des études antérieures, Husen (1979) a, lui, montré que 1) les systèmes d'enseignement sélectifs n'engendrent pas un plus haut taux d'élites scolaires et 2) que l'on n'observe aucune relation systématique entre le pourcentage des élèves à score élevé et celui des élèves à faible score. Il semblerait que la formation d'élites ne s'acquiert pas nécessairement au prix d'une plus grande sélectivité, reléguant les moins doués dans des filières moins prestigieuses. D'après Husen, l'allongement du tronc commun ne se traduirait pas par le nivellement par le bas tellement redouté.

A ce jour, en fait, une seule étude a conclu à la supériorité des systèmes différenciés. En s'appuyant sur les résultats de TIMSS 95 pour les septième et huitième années, dans 24 pays, Lassibile et Navarro Gomez (2000) ont montré que les systèmes à filières présentaient de meilleures performances moyennes que les systèmes à tronc commun long. D'après eux, une partie de cette sur-performance s'expliquerait par certaines spécificités des systèmes à sélection précoce : le temps d'enseignement en primaire y serait plus long, l'autonomie des établissements plus développée grâce à une participation du privé plus forte et les ratios élèves/enseignant seraient plus faibles- les auteurs rejoignent sur ce dernier point la démonstration paradoxale de Hanuseck (1986) -.

De façon à isoler les effets propres à l'organisation en filières, les chercheurs ont donc régressé les scores moyens des élèves contre l'ensemble de ces variables. L'étude économétrique montre deux résultats. Premièrement, l'organisation de la structure scolaire en

¹³² Nous examinons plus en détail la littérature sur ce sujet dans la partie consacrée aux regroupements pédagogiques par niveau.

filières ou en tronc commun pèse d'un poids non négligeable sur les performances puisque qu'elle explique 15% de la variance du score moyen. Deuxièmement, toutes choses égales par ailleurs, l'organisation différenciée se révèle plus performante.

Le fait que ces recherches présentent des conclusions divergentes s'explique certainement en partie par des définitions différentes qui rangent alternativement les mêmes pays parfois dans la famille des systèmes différenciés parfois dans celle des modèles à tronc commun long. Ainsi, si Lassibile et Navarro Gomez (2000), qui se fondent sur des données officielles de l'OCDE, considèrent que le Royaume-Uni est un système fortement différencié parce que des écoles distinctes se partagent les élèves avant la fin de la scolarité obligatoire, ce même pays est considéré comme pratiquant une différenciation faible dans le premier cycle du secondaire par Levy-Garboua et Damoiselet. La construction d'une définition claire est donc primordiale sur ce sujet.

1.1.b. Tronc commun et équité scolaire et sociale

La recherche sur les effets du tronc commun sur l'équité des systèmes éducatifs est plus développée.

De multiples apports théoriques et des études empiriques nombreuses peuvent tout d'abord être mobilisés pour expliquer les relations que peuvent entretenir les inégalités scolaires et la durée du tronc commun.

Crahay (2000) a, ainsi, construit un modèle théorique expliquant comment la « culture d'intégration des différences individuelles », qui caractérise certains systèmes indifférenciés, conduit à davantage d'équité dans les acquisitions des élèves. C'est, principalement, grâce à une réduction des effets d'agrégation des élèves que certains systèmes à tronc commun long limitent les inégalités scolaires. Or, les variances de performances liées à l'établissement ont plus de probabilité d'être réduites dans le système indifférencié que dans le modèle à filières qui regroupe les élèves au sein d'« écoles de niveau ». Pour autant, tous les systèmes indifférenciés ne limitent pas les phénomènes d'agrégation, nous reviendrons donc plus en détail sur le modèle de Crahay qui intègre d'autres caractéristiques des systèmes éducatifs (redoublement, modalités de choix de l'école...).

Les propositions théoriques abondantes sur le phénomène des classes de niveau peuvent également aider à expliquer comment les systèmes différenciés creusent les écarts scolaires. L'existence d'« écoles de niveau » dans le système à filières conduit, en effet, aux mêmes effets que les regroupements pédagogiques intra-établissement. Des mécanismes psychologiques multiples conduisent les élèves relégués dans les écoles les moins prisées à sous-performer au fil du temps par rapport aux élèves des voies prestigieuses : phénomènes d'étiquetage nuisibles, effets Pygmalion négatifs, normes de groupe nocives, réduction du temps utile d'apprentissage du fait des incivilités... Ces phénomènes seront décrits plus en détail dans la partie consacrée aux regroupements pédagogiques par niveau dans les établissements.

Seconde dimension de l'équité, le creusement des inégalités scolaires se traduit le plus souvent également par des disparités sociales croissantes.

Les mécanismes de création de ces inégalités scolaires d'origine sociale ont été mis en lumière par de multiples études sociologies longitudinales (pour une synthèse de ces nombreuses recherches, Duru-Bellat, 2003). Des relations sont désormais établies entre les

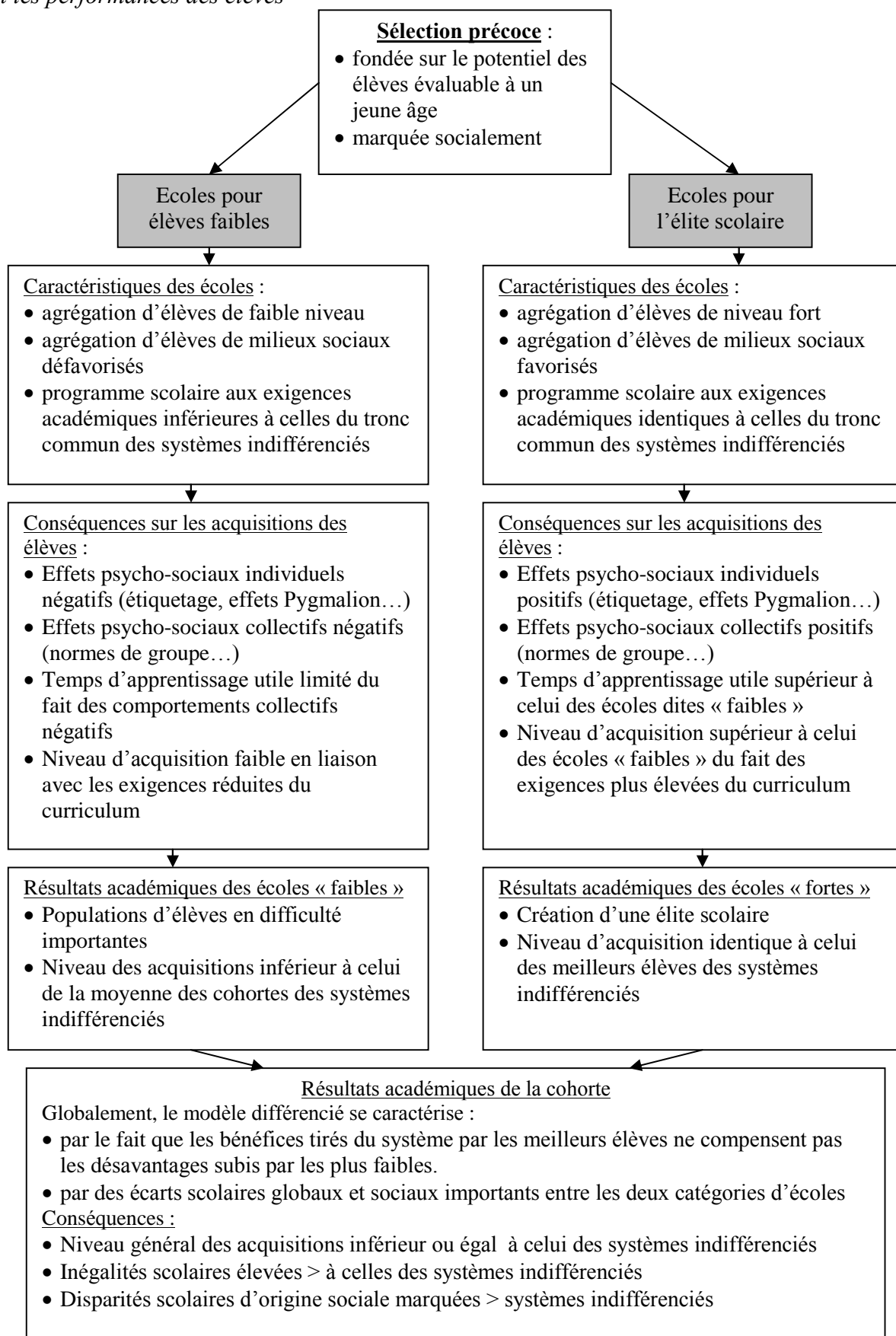
processus d'orientation, les disparités scolaires et les inégalités sociales. Quelques enquêtes internationales (Shavit et Blossfeld, 1993) ont de plus montré que plus la sélection s'opérait tôt, plus elle était marquée socialement. Ceci explique donc les systèmes à filières, caractérisés par une sélection à la fois forte et précoce, puissent être marqués par de plus fortes inégalités scolaires d'origine sociale que les systèmes indifférenciés.

Nous ne sommes donc pas dépourvus d'éléments de réflexion pour expliquer comment le système à filières ou le modèle à tronc commun long peuvent plus ou moins creuser les inégalités scolaires et générer des disparités sociales plus ou moins marquées.

Les études empiriques, directement centrées sur la relation entre la durée du tronc commun et les inégalités scolaires, sont plus rares. Cependant, leurs conclusions cette fois-ci concordent. Ainsi, grâce aux résultats de l'enquête internationale TIMSS 1995 et à des appréciations d'experts portées sur les systèmes éducatifs, Lassibile et Navarro Gomez ont montré que les systèmes à sélection précoce « présentent un niveau d'équité plus bas que les systèmes indifférenciés ». Utilisant les mêmes données de TIMSS, Zachary, Dupriez et Vanderberghe (2000) confirment ce résultat : dans les systèmes à filières, les performances des élèves sont fortement liées à leur classe d'étude et à leur origine sociale. Les disparités scolaires inter-classes se doublent bien d'inégalités sociales fortes. De même, pour Crahay (2003), les résultats de l'enquête IEA-literacy de 1991 et ceux de PISA 2000 montrent que les systèmes différenciés européens se caractérisent par des variances inter-établissements élevées et des populations d'élèves en difficulté relativement importantes.

Les différents mécanismes à l'œuvre dans le modèle à sélection précoce sont synthétisés dans le schéma présenté ci-dessous. Nous nous attachons ici à décrire l'hypothétique situation d'un système différencié, qui ne comporterait que deux types d'écoles : des établissements pour les élèves les plus faibles et des écoles d'élites.

Graphique II. 1 : Schéma théorique des relations entre le fonctionnement du modèle à filières et les performances des élèves



1.2. Durée du tronc commun et résultats académiques

Examinons maintenant les résultats que nous pouvons tirer de l'analyse des données PISA.

Nous essayerons de répondre aux questions suivantes qui font écho à de nombreuses craintes formulées au sujet de l'école unique. Est-ce que le report de la première sélection scolaire conduit à un nivellement général par le bas ou permet-il, au contraire, d'améliorer les acquisitions moyennes des élèves ? Est-ce que les élèves faibles pâtissent d'être réunis dans les mêmes établissements que les élèves plus avancés ou au contraire bénéficient-ils de la stimulation intellectuelle d'un curriculum commun ? Est-ce que l'élite scolaire est sacrifiée du fait de ce refus de lui consacrer des écoles spécifiques ? Et, enfin, est-ce que les systèmes indifférenciés accroissent ou, au contraire, réduisent les inégalités scolaires globales et d'origine sociale ?

1.2.a. Durée du tronc commun et niveau moyen des élèves

Les réformes structurelles prévoyant l'allongement de la durée du tronc commun ont toujours été accompagnées de discours sur le déclin scolaire et le nivellement par le bas. Puisque les politiques décidaient d'ouvrir toutes grandes les portes d'un secondaire unifié, le niveau général des élèves allait s'en ressentir.

L'analyse permise par les données PISA montre le contraire. Pour mesurer le niveau moyen des élèves dans chaque pays, nous avons mobilisé les scores nationaux à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA.

Globalement, l'étude des résultats de l'enquête PISA révèle que les systèmes à filières sont associés à des acquisitions globales inférieures à celles des systèmes indifférenciés. Plus que les mécanismes de sélection officielle, ce sont les processus d'orientation opaques qui jouent sur les performances des élèves.

Un ensemble d'indicateurs convergent pour montrer ces résultats.

Premier constat : les indicateurs sur la première sélection *officielle* - construits à partir des déclarations publiques des pays - ne nous ont pas permis d'avancer dans notre réflexion. Il s'est avéré que les variables portant sur « la durée officielle du tronc commun » ou l'« âge officiel de la première sélection » ne sont aucunement en relation avec le niveau général des élèves (cf. modèle ci-dessous sur la durée officielle du tronc commun).

Tableau II. 46 : relation entre la durée officielle du tronc commun et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, à niveau de développement économique comparable (variable PIB/habitant sous sa forme logarithmique)

Modèle		
N = 39		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	-137	
LOGPIB	+145	***
Durée du tronc commun officiel	+ 0,13	n.s.
$R^2 = 65\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

n.s. : non significatif

En fait, les relations entre la durée du programme commun et le niveau moyen des élèves ne sont apparues qu'à travers les indicateurs qui reflètent l'ensemble des pratiques de sélection - officielles et cachées -.

Nous avons, tout d'abord, abouti à ce résultat grâce à l'analyse menée avec l'indicateur qualitatif qui nous renseigne sur l'étape du cursus scolaire à laquelle s'effectue la première sélection réelle. Il distingue ainsi les orientations qui ont lieu a) dès la fin du primaire, b) durant le premier cycle du secondaire et c) à l'entrée dans le secondaire supérieur. Cette variable a été construite à partir de l'indicateur sur le «tronc commun réel» décrit précédemment.

La relation entre les performances académiques moyennes et les systèmes qui repoussent la sélection à la fin du premier cycle du secondaire s'avère positive. Elle est, de plus, conservée lorsque le PIB est intégré dans la régression (cf. modèle suivant). Cette relation n'apparaît, cependant, pas très forte, puisque la part de la variance expliquée par la seule durée du tronc commun ne dépasse pas 4 points ($R^2 = 69\%$)¹³³. Le fait qu'un pays organise son système éducatif autour d'un tronc commun long accroît, à richesse économique constante, son score de 19 points, soit un tiers de l'écart-type des scores moyens¹³⁴. Enfin, on remarque dans ce modèle que les systèmes qui pratiquent l'orientation durant le premier cycle du secondaire présentent des scores identiques à ceux des systèmes qui sont différenciés dès la fin du primaire. Seule la sélection à la fin du premier cycle du secondaire est associée à des performances globales supérieures.

Tableau II. 47 : relation entre l'étape scolaire à laquelle est pratiquée la première sélection réelle et le niveau moyen des élèves à l'épreuve de compréhension de l'écrit, à développement économique comparable (variable de contrôle PIB/habitant sous sa forme logarithmique)

Modèle		
N = 39		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	- 172	
LogPIB	+152	***
Sélection fin du premier cycle du secondaire (réf : sélection fin du primaire)	+ 19	**
Sélection durant le premier cycle du secondaire (réf : sélection fin du primaire)	-0,88	ns
$R^2 = 69\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

ns : non significatif

L'analyse de la variable sur l'existence de filières à 14 ans aboutit aux mêmes résultats. Les pays qui offrent un programme commun aux élèves de 14 ans présentent des scores supérieurs à ceux des systèmes éducatifs qui les répartissent dans des cursus distincts à cet âge.

¹³³ Le R^2 de la régression liant le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit et le PIB/habitant (sous sa forme logarithmique) atteint 65%.

¹³⁴ Dans le sous-échantillon des pays PISA que nous avons retenus, la moyenne des scores nationaux s'établit à 475 points et l'écart-type se monte à 53 points.

Cependant, de nouveau on constate que la structuration des systèmes éducatifs en filières ou en tronc commun n'explique qu'une faible partie de la variance des résultats académiques globaux.

Tableau II. 48 : relation entre l'existence de filières à 14 ans et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, à niveau de développement économique comparable (variable PIB/habitant sous sa forme logarithmique)

Modèle		
N = 38		
<u>Score moyen</u>	Coefficient	Significativité
Constante	-109	
LOGPIB	+142	***
Existence de filières à 14 ans	- 24	**
$R^2 = 66,5\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

L'étude de la durée du «tronc commun réel» nous conduit partiellement aux mêmes conclusions. En effet, cette variable n'entretient pas de relation avec les performances moyennes des élèves quand tous les pays de PISA sont intégrés dans l'analyse. Par contre, lorsque l'étude est restreinte à l'OCDE, il s'avère qu'il y a bien un lien positif entre la durée du tronc commun et les acquisitions moyennes des élèves (cf. modèle ci-dessous). Si la durée du tronc commun peut faire la différence entre les pays les plus riches de l'étude PISA, ce n'est pas un facteur déterminant quand il s'agit d'expliquer les fortes disparités scolaires qui séparent les pays riches des pays émergents.

Tableau II. 49 : relation entre la durée du tronc commun réel et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, au sein de l'OCDE, sans variable de contrôle¹³⁵

Modèle		
N = 28		
<u>Score moyen</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+ 454	
Durée du tronc commun réel	+ 5,8	**
$R^2 = 14\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

La relation est également confirmée - bien que diluée - quand on considère l'indicateur que nous avons décrit comme le «tronc commun à 80% d'effectifs» (cf. modèle suivant).

¹³⁵ Compte tenu de la très faible relation entre le niveau de développement économique et le score moyen au sein de l'OCDE ($R^2=13\%$), le PIB/habitant n'a pas été intégré comme variable de contrôle dans les régressions menées sur ce groupe de pays homogènes.

Tableau II. 50 : relation entre la durée du « tronc commun à 80% d'effectifs » et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, au sein de l'OCDE

Modèle		
N = 28		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	+ 460	
Durée du « tronc commun à 80% d'effectifs »	+ 4,3	*
$R^2 = 10\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

* : inférieur à 10%

Cette variable nous renseigne à la fois sur le tronc commun dans le primaire et le secondaire ainsi que dans le pré-scolaire. Est-ce que l'association plus ténue qu'elle entretient avec les performances générales des élèves montre que les années de tronc commun en pré-scolaire sont à long terme peu efficaces¹³⁶ ? La réponse est positive. A niveau économique comparable, l'importance des effectifs scolarisés en pré-scolaire n'a pas de lien avec les performances scolaires (cf. modèle suivant). Cette absence de relation se vérifie aussi au sein de l'OCDE.

Tableau II. 51 : relation entre l'importance de la fréquentation du pré-scolaire¹³⁷ et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit, à niveau de richesse comparable (PIB/habitant en variable de contrôle)

Modèle		
N = 36		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	- 166	
LOGPIB	+ 152	***
« Pré-scolaire limité » (a) (réf : pré-scolaire généralisé)	- 0,05	n.s.
« Pré-scolaire important » (a) (réf : pré-scolaire généralisé)	- 0,01	n.s.
$R^2 = 65\%$		

(a) : cf. note de bas de page pour la définition de la variable sur les effectifs pré-scolaire.

*** : significatif au seuil de 1%

n.s. : non significatif

Il semble donc que le fait de prolonger le tronc commun par des années de pré-scolaire n'influe pas durablement sur les résultats académiques moyens des élèves, même si de nombreux pays ont adopté cette stratégie dans les années 90. Si l'on vise une amélioration du niveau général des élèves sur le long terme, il semblerait donc préférable de prolonger le tronc commun vers le haut, c'est-à-dire dans le secondaire, plutôt que d'accueillir davantage d'élèves dans des classes pré-primaire.

¹³⁶ Nous rappelons que les données sur la pré-scolarisation portent sur l'état des systèmes éducatifs du début des années 90 puisque c'est l'époque à laquelle les élèves âgés de 15 ans lors du test de PISA 2000 ont traversé les années pré-primaires.

¹³⁷ Les indicatrices sur la fréquentation des années pré-scolaires ont ainsi été définies : « pré-scolaire limité » signifie que, dans le pays, aucune année de pré-scolaire n'accueille 80% des élèves d'une tranche d'âge, « pré-scolaire important » signifie que une ou deux années de pré-scolaire accueillent au moins 80% des élèves de ces tranches d'âge, « pré-scolaire généralisé » signifie que trois années ou plus de pré-scolaire accueillent au moins 80% des tranches d'âge correspondantes.

Au total, plusieurs constats s'imposent. Premièrement, quand on considère les mécanismes de sélection officielles et opaques, la durée du tronc commun réel entretient bien des relations avec les performances moyennes des élèves. Cette association est cependant faible.

Deuxièmement, ce sont les années scolaires du programme commun et non celles du pré-scolaire qui sont liées aux performances académiques à 15 ans. Prolonger le tronc commun en scolarisant des enfants avant le primaire aurait moins de conséquences à long terme sur les résultats des élèves qu'une unification de la scolarité vers le haut.

Dernier constat : pratiquer une orientation durant le premier cycle du secondaire plutôt qu'à sa fin conduit à une baisse du niveau général des élèves. La liaison est continue entre la « durée du tronc commun réelle » et les résultats moyens des élèves. Les pays qui pratiquent leur première sélection à la fin du premier cycle du secondaire présentent donc des scores plus élevés que ceux qui l'organisent durant ce même cycle, sachant que ces derniers se retrouvent dans une meilleure situation que les systèmes totalement différenciés dès la sortie du primaire. Chaque année de programme commun supplémentaire fait progresser les performances académiques moyennes. A l'opposé, bien sûr, la remise en cause d'une seule année du tronc commun se traduit par une baisse du niveau général légère mais existante. L'analyse menée avec l'indicateur qualitatif sur les étapes de sélection est plus tranchée : les systèmes qui pratiquent une orientation officielle ou opaque durant le premier cycle du secondaire présentent des performances identiques à celles des systèmes qui sont différenciés dès la sortie du primaire.

Ce constat nous apporte des éléments de réflexion sur les réformes actuelles qui, sans remettre en cause officiellement l'école unique, tendent à organiser la sélection durant le premier cycle du secondaire et non plus à l'entrée du secondaire supérieur. Il semblerait donc selon nos résultats que ce type de réformes, désormais largement répandu, puisse avoir une influence négative sur le niveau moyen des élèves.

Ces résultats rejoignent les principales conclusions des enquêtes de l'IEA synthétisées par Husen (1979). La démocratisation de l'enseignement secondaire et son unification ne conduisent pas à une baisse du niveau scolaire moyen. Ils confirment également les conclusions de Levy-Garboua (2000) et les observations de Crahay (2003). Les systèmes différenciés présentent bien des résultats académiques moyens inférieurs. Nos résultats confirment également le modèle théorique que nous avons développé précédemment. Il concluait à une légère supériorité ou à une absence de supériorité des systèmes indifférenciés. Nos résultats empiriques ont montré une association existante mais très ténue entre la durée du tronc commun et les résultats des élèves, à l'avantage des systèmes à sélection tardive.

Au contraire, nos résultats s'opposent au constat de supériorité des systèmes à filières dressé par Lassibile et Navarro Gomez (2000). Ceci s'explique certainement en grande partie par le fait que nous ne considérons pas les mêmes étapes des systèmes éducatifs. Alors que, dans notre analyse, nous nous intéressons à la structure des systèmes éducatifs quand ils accueillent des élèves de 15 ans, Lassibile et Gomez Navarro étudient l'organisation scolaire au terme de la scolarité obligatoire, dont la durée varie suivant les pays. Paradoxalement, dans leur analyse, plus un pays offre une scolarité obligatoire longue, plus la probabilité de le classer dans la famille des systèmes différenciés augmente, puisqu'il peut développer des filières

avant ce terme. Résultat, nous ne donnons pas toujours des pays la même définition. Par exemple, alors que nous classons la France parmi les pays à tronc commun long parce que les élèves de 15 ans n'y sont pas répartis dans des filières, les chercheurs de l'IREDU la range dans les systèmes différenciés parce qu'il existe dans l'Hexagone des parcours scolaires distincts, au lycée, lors de la dernière année de la scolarité obligatoire.

1.2.b. Durée du tronc commun et élèves en difficulté

Est-ce que les élèves les plus faibles pâtissent d'être regroupés dans des écoles souvent vécues comme des structures de relégation ou, au contraire, y trouvent-ils un enseignement adapté à leur profil leur permettant de meilleures acquisitions ? A l'opposé, est-ce que les systèmes à tronc commun long offrent toutes leurs chances aux élèves les moins avancés en les intégrant dans des établissements aux publics plus hétérogènes ?

De façon à évaluer l'importance dans chaque pays des élèves réputés faibles, nous avons étudié à la fois les élèves ne dépassant pas le niveau 0 de PISA - qui peuvent être considérés comme en échec scolaire -, et les élèves qui atteignent le niveau 1 - qui sont des élèves en difficulté-.

Si la thèse des défenseurs de l'enseignement différencié est justifiée, l'adaptation des contenus scolaires à chaque profil académique devrait conduire à une quasi-disparition des élèves en difficulté dans le modèle à filières. L'analyse fondée sur les données de PISA ne va pas dans ce sens.

L'étude des différents indicateurs aboutit à plusieurs constats. Tout d'abord, il existe bien une association entre l'importance des élèves faibles et l'organisation des étapes de sélection. Deuxièmement, plus la durée du tronc commun est longue, plus la population d'élèves en difficulté est réduite. Enfin, cette relation est d'autant plus forte que l'analyse est conduite dans un groupe de pays homogènes, comme celui de l'OCDE.

Nous menons, tout d'abord, l'analyse grâce à l'indicateur qualitatif qui distingue les pays selon que leur sélection s'organise en fin de primaire, durant le premier cycle du secondaire ou à l'entrée du secondaire supérieur. Elle montre que le modèle différencié est associé à des populations d'élèves en difficulté plus importantes. La relation est conservée à niveau de développement comparable (cf. modèle suivant). Cette relation est relativement faible. Alors que le pouvoir explicatif du modèle liant le PIB/habitant et le pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 atteint déjà 71%, l'intégration dans la régression des indicatrices sur l'organisation de l'orientation ne conduit qu'à une progression de 3 points du R^2 ¹³⁸. Le fait qu'un pays pratique un premier cycle du secondaire totalement différencié fait croître sa population d'élèves faibles de près de 7%, soit un peu plus d'un tiers d'écart-type¹³⁹. Contrairement aux résultats de l'analyse menée sur le niveau général des élèves, ce modèle montre également que pratiquer une orientation durant le premier cycle du secondaire ne se traduit pas par des populations d'élèves en difficulté supérieures à celles des systèmes éducatifs qui repoussent la sélection à la fin de ce cycle.

¹³⁸ Il faut cependant tenir compte du fait que cette relation est fortement parasitée par l'association très forte qui existe entre le PIB/habitant et l'importance des élèves ne dépassant pas le niveau 1.

¹³⁹ Pour les pays PISA retenus dans notre étude, l'indicateur sur le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 présente une moyenne de 26% et un écart-type de 18%.

Tableau II. 52 : relation entre l'importance des élèves en difficultés (niveaux 0 et 1) et l'organisation des étapes de sélection, à développement économique comparable (PIB/habitant sous sa forme inverse comme variable de contrôle)

Modèle		
N = 39		
% d'élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+5,1	
Inverse du PIB	+229600	***
Sélection à la sortie du primaire (réf : sélection à la fin du premier cycle du secondaire)	+6,9	*
Sélection durant le premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du premier cycle du secondaire)	-0,06	ns
$R^2 = 74\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

* : inférieur à 10%

ns : non significatif

Si l'on concentre notre analyse sur un groupe de pays au niveau de développement économique plus homogène - la famille de l'OCDE -, l'importance de l'organisation de la sélection apparaît plus nettement (cf. modèle suivant). Le fait qu'un pays retarde l'orientation scolaire définitive à l'entrée dans le secondaire supérieur réduit la population d'élèves faibles de 7%, soit 1 écart-type¹⁴⁰. L'introduction de cette spécificité organisationnelle dans la régression, aux côtés du PIB, fait grimper le R^2 de 20% à 36%, soit 16 points.

Tableau II. 53 : relation entre l'importance des élèves en difficulté (niveaux 0 et 1) et l'organisation des étapes de sélection, au sein de l'OCDE, à développement économique comparable (PIB/habitant sous sa forme inverse comme variable de contrôle)

Modèle		
N = 28		
% d'élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+13	
Inverse du PIB	+160080	***
Sélection à la sortie du premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	- 7,1	**
Sélection durant le premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	-0,2	ns
$R^2 = 36\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

ns : non significatif

Cette relation forte s'impose avec plus d'évidence encore quand on considère les élèves en échec scolaire, c'est-à-dire ceux qui ne dépassent pas le niveau 0 de PISA (cf. modèle

¹⁴⁰ Pour les pays de l'OCDE, l'indicateur sur le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 présente une moyenne de 17% et un écart-type de 6,5.

suivant). L'introduction, dans la régression, des indicatrices sur l'organisation de la sélection fait progresser le pouvoir explicatif du modèle de 30 points¹⁴¹.

Tableau II. 54 : relation entre l'importance des élèves de niveau 0 et l'organisation des étapes de sélection, au sein de l'OCDE, à développement économique comparable (PIB/habitant sous sa forme inverse comme variable de contrôle)

Modèle		
N = 28		
% d'élèves de niveau 0	Coefficient	Significativité
Constante	+5,8	
PIB/habitant	- 0,0003	**
Sélection à la sortie du premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	- 4,6	***
Sélection durant le premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	- 3,3	*
$R^2 = 44\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

* : inférieur à 10%

L'indicateur sur l'absence ou l'existence de filières à 14 ans confirme ces résultats. Les pays qui proposent un tronc commun à leurs élèves de 14 ans sont associés à des populations d'élèves faibles moins importantes. La relation est conservée si l'on raisonne à niveau de développement économique identique ($R^2 = 72\%$). Malgré ce R^2 élevé, l'association est en fait très faible. Moins de 2% du pouvoir explicatif de la régression sont liés à l'organisation du tronc commun¹⁴².

De nouveau, cette association - faible quand on considère les pays PISA -, se renforce quand l'étude se limite à l'OCDE ($R^2 = 34\%$). Plus de 40% du pouvoir explicatif du modèle sont alors attribuables à l'organisation de la sélection¹⁴³. Pour les élèves en échec scolaire sévère, on retrouve également un résultat sensiblement identique à celui de l'analyse précédente : la durée du tronc commun est légèrement plus associée au pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 0 qu'à celui des élèves atteignant au mieux le niveau 1.

L'analyse sur la durée du tronc commun réel aboutit aux mêmes conclusions. Cet indicateur est en relation avec le pourcentage des élèves faibles exclusivement si l'on considère les pays de l'OCDE (cf. modèle suivant). Par contre, dans ce cadre, cette association est significative.

¹⁴¹ Le R^2 du modèle qui lie au sein de l'OCDE le pourcentage des élèves de niveau 0 et le PIB/habitant s'élève à 14%.

¹⁴² Le R^2 du modèle qui lie le PIB/habitant avec le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 atteint déjà 71,4%. Le modèle qui intègre, en sus, les modalités d'organisation de la sélection présente donc un R^2 à peine supérieur d'un point.

¹⁴³ Au sein des pays de l'OCDE, le R^2 du modèle mettant en relation le PIB/habitant et le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 atteint 19%. Quand on rajoute dans la régression l'indicateur sur l'existence ou l'absence de filières à 14 ans le R^2 s'établit à 34%.

Chaque année de tronc commun supplémentaire permet de réduire la proportion des élèves atteignant le niveau 1 de 1,5%, soit un quart d'écart-type¹⁴⁴.

Tableau II. 55 : relation entre l'importance des élèves en difficultés (niveaux 0 et 1) et la durée du tronc commun réel, au sein de l'OCDE, à développement économique comparable (PIB/habitant sous sa forme inverse comme variable de contrôle)

Modèle		
N = 28		
% d'élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+ 23	
Inverse du PIB	+140080	**
Durée du tronc commun réel	- 1,5	**
$R^2 = 31\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

L'étude de l'indicateur sur « le tronc commun à 80% d'effectifs » nous renvoie quasiment aux mêmes conclusions que celles de l'analyse sur le niveau général des acquisitions, présentées dans la partie précédente. Cette variable ne présente pas de relation avec le pourcentage des élèves en difficulté, parce que les années de tronc commun organisées en pré-scolaire n'influent pas à long terme sur les acquisitions académiques. Les difficultés scolaires des élèves de 15 ans ne seraient donc pas réduites par la fréquentation antérieure de classes de pré-primaire. Que l'on considère l'ensemble des pays de PISA ou seulement ceux de l'OCDE, que l'on tienne compte des élèves de niveau 0 ou de ceux qui atteignent le niveau 1, les résultats sont identiques (par exemple, modèle ci-dessous sur les élèves de niveau 0 dans les pays PISA). Malgré les idées reçues sur le sujet, ceci confirmerait que l'aide aux élèves en difficulté passe à long terme davantage par la prolongation du tronc commun dans le secondaire que par l'accueil d'effectifs plus larges dans les classes précédant le primaire.

¹⁴⁴ Au sein des pays de l'OCDE, l'indicateur sur le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 présente une moyenne de 17% et un écart-type de 6,4%.

Tableau II. 56 : relation entre l'importance de la fréquentation du pré-scolaire¹⁴⁵ et le pourcentage d'élèves de niveau 0, à niveau de richesse comparable (PIB/habitant en variable de contrôle)

Modèle		
N = 36		
% d'élèves de niveau 0	Coefficient	Significativité
Constante	+ 4,7	
PIB/habitant	- 0,0007	***
Pré-scolaire limité (réf : pré-scolaire généralisé)	+0,05	n.s.
Pré-scolaire important (réf : pré-scolaire généralisé)	-0,02	n.s.
$R^2 = 35\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

n.s. : non significatif

En conclusion, il apparaît donc clairement qu'il existe un lien entre l'organisation des étapes de la sélection scolaire et l'importance des élèves en difficulté. Plus les systèmes retardent l'orientation définitive, moins ils sont confrontés à l'échec scolaire. Le modèle à filières est donc caractérisé par des populations d'élèves faibles plus importantes que le système indifférencié.

Second enseignement : alors que la liaison entre le degré de différenciation des systèmes et le niveau général des élèves était plutôt faible, la relation que nous venons d'étudier ici est plus significative. Au sein de l'OCDE en particulier, les choix qui sont faits en termes de durée du tronc commun ont des conséquences non négligeables sur l'importance des élèves en difficulté.

Dernier constat : s'ils sont relativement importants pour l'ensemble des élèves faibles, les choix faits en matière de sélection s'avèrent plus déterminants encore pour les élèves en très grande difficulté, c'est-à-dire pour ceux qui ne dépassent pas le niveau 0 de PISA. L'école unique semble donc être un cadre plutôt favorable pour développer des politiques plus quotidiennes de lutte contre l'échec scolaire. Si l'allongement du tronc commun est pratiqué, il devrait prioritairement viser le secondaire plus que le pré-scolaire. En effet, la fréquentation de classes pré-primaires ne semble pas avoir de conséquences à long terme sur l'ampleur des difficultés scolaires. Retarder l'orientation semble plus efficace à long terme que l'ouverture de classes pré-primaires. On remarquera cependant que la grande majorité des pays de l'OCDE ont adopté, durant la dernière décennie, des politiques éducatives qui se traduisent, au contraire, par un développement du pré-scolaire et une sélection de plus en plus précoce.

Ces résultats rejoignent à la fois les observations de Crahay (2003) et le modèle théorique que nous avons présenté précédemment. Ils s'expliquent certainement par le fait que le système différencié se caractérise par des « écoles de niveau » qui, en concentrant des élèves déjà

¹⁴⁵ Les indicatrices sur la fréquentation des années pré-scolaires ont ainsi été définies : « pré-scolaire limité » signifie que, dans le pays, aucune année de pré-scolaire n'accueille au moins 80% des élèves d'une tranche d'âge, « pré-scolaire important » signifie que une ou deux années de pré-scolaire accueillent au moins 80% des élèves de ces tranches d'âge, « pré-scolaire généralisé » signifie que au moins trois années de pré-scolaire accueillent au moins 80% des tranches d'âge correspondantes.

faibles, se révèlent certainement d'excellents terreaux pour que se développent, dans un contexte de moindre exigences académiques, des comportements psycho-sociaux individuels et collectifs négatifs.

1.2.c. Durée du tronc commun et élite scolaire

Contrairement à toute attente, réserver des écoles spéciales aux élèves les plus performants, dès l'entrée dans le secondaire, ne favorise pas l'éclosion d'une élite scolaire. A l'opposé, rassembler les élèves dans des écoles plus hétérogènes ne nuit pas aux plus avancés. En effet, aucune organisation de la sélection n'entretient de relation avec le pourcentage d'élèves atteignant le niveau 5 de PISA¹⁴⁶.

Tous les indicateurs convergent vers ce même résultat. Ni la variable sur les étapes de sélection, ni celles sur le « tronc commun réel » ou le « tronc à 80% d'effectifs » n'entretiennent de relations avec le pourcentage d'élèves de niveau 5 (ci-dessous, par exemple, le modèle sur l'organisation des étapes de sélection). Ce résultat se confirme que l'on raisonne ou non à niveau de développement économique constant, que l'on étudie l'ensemble des pays PISA ou seulement ceux de l'OCDE.

Tableau II. 57 : relation entre le pourcentage des élèves de niveau 5 et l'organisation des étapes de sélection, à développement économique comparable (PIB/habitant comme variable de contrôle)

Modèle		
N = 38		
% d'élèves de niveau 5	Coefficient	Significativité
Constante	+5,8	
PIB/habitant	+ 0,003	***
Sélection à la sortie du premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	+ 0,19	n.s.
Sélection durant le premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	- 0,06	n.s.
$R^2 = 37\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

n.s. : non significatif

C'est seulement dans une configuration unique – l'intégration de tous les pays PISA et du PIB/habitant –, que l'indicateur portant sur l'existence de filières à 14 ans aboutit à un résultat : les systèmes indifférenciés seraient associés à des élites plus nombreuses. Cette relation est cependant limitée. La présence de filières à 14 ans n'est associée qu'à une

¹⁴⁶ Pour pratiquer notre analyse sur les élites scolaires, nous avons utilisé l'indicateur qui porte sur le pourcentage d'élèves qui atteignent le niveau 5 de PISA, c'est-à-dire l'échelon de compétences le plus haut défini par le programme d'évaluation de l'OCDE. L'OCDE (2001, p.46) décrit ainsi ce niveau : « les élèves ayant atteint le niveau de compétences 5 sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexes (...) : traiter des informations difficiles à trouver dans des textes qui ne sont pas familiers, comprendre de manière approfondie des textes de ce type et en dégager les informations pertinentes pour la tâche à accomplir, procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécialisées et recourir à des notions qui peuvent être inattendues ».

diminution de 2,5 points du pourcentage des élèves de niveau 5, soit un demi-écart-type¹⁴⁷. La part de pouvoir explicatif du modèle attribuable aux modalités de sélection ne dépasse pas 10%¹⁴⁸. Lorsque la même étude est limitée aux pays de l'OCDE, la relation disparaît.

Tableau II. 58 : relation entre le pourcentage des élèves de niveau 5 et la présence de filières à 14 ans, à développement économique comparable (PIB/habitant comme variable de contrôle)

Modèle		
N = 38		
<u>% d'élèves de niveau 5</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+ 2,4	
PIB/habitant	+ 0,003	***
Présence de filières à 14 ans	- 2,5	*
$R^2 = 40\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

* : inférieur à 10%

En conclusion, il semble donc que l'organisation de la sélection ne soit pas un facteur déterminant dans la production d'une élite. Ce résultat confirme les conclusions auxquelles Husen aboutissait déjà en 1979 suite à une synthèse des premières études internationales de l'IEA. Le chercheur suédois montrait, en effet, dès cette époque que les systèmes d'enseignement sélectifs n'engendrent pas des élites plus nombreuses. Il soulignait également qu'il n'existe pas de relation systématique entre le pourcentage des élèves à score élevé et celui des élèves à faible score. Bref, selon lui, la formation d'élites ne s'acquiert pas nécessairement au prix d'une plus grande sélectivité, reléguant les moins doués dans des filières moins prestigieuses. Nos résultats vont également dans ce sens puisque nous voyons déjà à ce stade de notre analyse que les systèmes indifférenciés se caractérisent par des populations d'élèves en difficulté plus faibles sans que cela nuise à la création d'une élite au sein de l'école *comprehensive*.

Ce résultat confirme également le modèle théorique présenté auparavant. Nous avons souligné que les acquisitions des élèves intégrés dans les écoles d'élite du modèle différencié pourraient ne pas être supérieures à celles des meilleurs éléments de l'école unique. En effet, les exigences académiques des écoles sélectives différenciées ne sont pas plus élevées que celles de l'enseignement unifié. L'enseignement dispensé dans le premier cycle du secondaire compréhensif est de nature générale, tout comme les contenus abordés dans les filières gymnasiums. L'école unique s'est bâtie sur les programmes des « petits lycées », c'est-à-dire des cycles secondaires classiques, et non sur un aménagement à la baisse des contenus scolaires. Les classes du secondaire classique ont été ouvertes à tous, l'enseignement n'a pas été revisité pour intégrer des cohortes plus importantes. L'école unique n'a donc pas perdu l'élite de son ancien système dual.

Examinons maintenant la relation entre les étapes de sélection et l'existence d'inégalités scolaires.

¹⁴⁷ Pour les pays de PISA que nous avons retenus, l'indicateur sur le pourcentage des élèves atteignant le niveau 5 présente une moyenne de 7,4 et un écart-type de 5,7.

¹⁴⁸ Le R^2 du modèle mettant en relation le pourcentage des élèves de niveau 5 et le PIB/habitant est égal à 37%. Quand on rajoute dans la régression les indicatrices sur l'absence ou l'existence de filières à 14 ans, le pouvoir explicatif du modèle s'établit à 40%.

1.2.d. Durée du tronc commun et disparités scolaires

Pour évaluer les disparités académiques dans chaque pays, nous avons mobilisé deux variables. Nous avons premièrement étudié le nombre d'élèves que l'on peut considérer comme « moyens » puisqu'ils atteignent les niveaux 2, 3 et 4 de PISA. Nous avons également analysé les écarts-types de performances scolaires qui caractérisent chaque pays. Nous avons donc deux versions du même phénomène. Plus le nombre d'élèves de « niveau moyen » est important, moins le pays connaît des disparités académiques fortes. De même, plus l'écart-type de ses performances est faible, moins les inégalités scolaires sont évidemment élevées.

Est-ce que le modèle à filières, neutre en ce qui concerne la production des élites mais par contre générateur de populations d'élèves en difficulté importantes, conduit à de fortes inégalités scolaires entre les élèves ?

Si l'on considère l'ensemble des pays de PISA, la réponse est négative. En effet, lorsque l'on étudie l'ensemble de notre échantillon, aucun de ces deux indicateurs n'entretient de relations avec la durée du tronc commun. Ce résultat se confirme quels que soient les indicateurs sur l'organisation scolaire utilisés : variables portant sur les étapes de sélection ou l'absence de filières, « durée du tronc commun réel » ou « durée du tronc commun à 80% ». Ce résultat est conservé quelles que soient les variables de contrôle intégrées dans les modèles (ISEI ou le PIB/habitant)¹⁴⁹.

Par contre, lorsque notre étude se concentre uniquement sur les pays de l'OCDE, la durée du tronc commun entretient des relations significatives avec les inégalités scolaires.

En effet, comme le montre le modèle ci-dessous, l'organisation indifférenciée est associée à un pourcentage d'élèves de niveau moyen élevé. Retarder l'orientation des élèves à leur entrée dans le secondaire supérieur permet de faire progresser cette population scolaire de 4,5%, soit près d'un écart-type¹⁵⁰. Ce résultat est d'autant plus significatif que les pays de l'OCDE présentent des variations dans le pourcentage d'élèves de niveaux 2, 3 et 4 qui sont largement plus faibles que celles qui existent dans l'ensemble des pays PISA de notre étude¹⁵¹. Au sein de l'OCDE, la durée du tronc commun semble donc avoir des effets non négligeables sur les inégalités scolaires. Par contre, pour les autres pays de PISA, manifestement d'autres facteurs plus importants interviennent pour expliquer les fortes disparités académiques qui caractérisent ces pays.

¹⁴⁹ Dans les pays de PISA, le R^2 du modèle liant le pourcentage d'élèves « moyens » et le PIB/habitant s'élève à 67%. Pour le même ensemble de pays, le R^2 du modèle liant les écarts-types de performances académiques (« DISECRIT ») et la variable ISEI atteint 34%.

¹⁵⁰ Au sein des pays de l'OCDE, l'indicateur portant sur les élèves de niveaux 2, 3 et 4 présente une moyenne de 73% et un écart-type de 5%.

¹⁵¹ Au sein des pays PISA de notre étude, l'indicateur portant sur les élèves de niveaux 2, 3 et 4 présente une moyenne de 66% et un écart-type de 15. Comme nous le précisons dans la note de bas de page précédente, au sein des pays de l'OCDE, ce même indicateur présente une moyenne de 73% et un écart-type de 5%.

Tableau II. 59 : relation entre le pourcentage des élèves de niveaux 2, 3 et 4 et l'organisation des étapes de sélection, au sein de l'OCDE

Modèle		
N = 28		
<u>% d'élèves de « niveau moyen »</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+ 70	
Sélection à la sortie du premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	+ 4,5	**
Sélection durant le premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	+ 0,31	n.s.
$R^2 = 14\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : significatif au seuil de 5%

n.s. : non significatif

Ce résultat est confirmé quand on s'appuie sur le second indicateur des inégalités scolaires - l'écart-type des performances académiques au sein de chaque pays -. De nouveau, l'organisation de la sélection à la fin du premier cycle du secondaire est associée à des inégalités scolaires moindres ($R^2 = 14\%$).

L'analyse de l'indicateur sur l'existence de filières à 14 ans conduit à des conclusions identiques. Cette variable entretient également des relations positives avec les deux indicateurs des inégalités scolaires - la proportion d'élèves moyens et les disparités nationales de résultat académique -. Au sein de l'OCDE, la présence de voies distinctes à 14 ans est, dans les deux modèles, associée à des inégalités scolaires supérieures (R^2 respectivement de 14% et de 11%).

A l'opposé, il apparaît que les indicateurs sur la durée du tronc commun (« tronc commun réel » et « tronc commun à 80% d'effectifs ») n'entretiennent pas de relation avec les disparités académiques, et ce même au sein de l'OCDE. Il semble donc que, même dans ce groupe de pays homogènes, les effets de la durée du tronc commun sur les inégalités entre élèves soient limités.

En fait, le lien entre l'organisation de la sélection et les inégalités scolaires apparaît plus marqué quand l'analyse ne porte plus sur les élèves mais sur les établissements. Pour mener cette étude, nous avons mobilisé, dans les données calculées par PISA, l'indicateur qui présente, pour chaque système éducatif, la variance des performances académiques entre les écoles exprimée en pourcentage de la variance totale du pays. Par la suite, pour simplifier, nous appellerons cette variable la variance inter-établissements.

Le modèle présenté ci-dessous montre que plus la durée du tronc commun réel progresse, plus les disparités entre les établissements diminuent. Chaque année supplémentaire réduit la variance inter-établissements d'un quart d'écart-type¹⁵².

¹⁵² Pour les pays PISA de notre étude, la variance inter-établissements présente une moyenne de 39% et un écart-type de 23%.

Tableau II. 60 : relation entre la durée du tronc commun réel et la variance inter-établissement, dans les pays PISA

Modèle		
N = 37		
Variance inter-établissements	Coefficient	Significativité
Constante	+ 90	
Durée du tronc commun réel	- 6,6	**
$R^2 = 27\%$		

** : significatif au seuil de 5%

La relation s'avère plus puissante au sein de l'OCDE (cf. modèle ci-dessous).

Tableau II. 61 : relation entre la durée du tronc commun réel et la variance inter-établissement, au sein de l'OCDE

Modèle		
N = 26		
Variance inter-établissements	Coefficient	Significativité
Constante	+ 103	
Durée du tronc commun réel	- 8,6	***
$R^2 = 45\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

Ce résultat est confirmé par les autres indicateurs portant sur la durée du programme commun : la variable sur les étapes de la sélection et le « tronc commun à 80% d'effectifs » (R^2 respectivement de 17% et de 30% au sein de l'OCDE¹⁵³).

Ainsi, il apparaît que, au sein de l'OCDE, le modèle à filières génère des inégalités scolaires inter-établissements fortes, du fait certainement en grande partie de son organisation en « écoles de niveau ». Ce résultat confirme les observations de Crahay (2000) et de Zachary (2000) et révèle des phénomènes puissants d'agrégation des élèves au sein des écoles différenciées. Dans ce groupe de pays homogènes, le modèle différencié se traduit également par de fortes inégalités entre les élèves.

Par contre, lorsque l'on considère l'ensemble des pays de PISA, ces relations qui semblent logiques disparaissent en partie : certes le modèle à filières est toujours associé à des disparités inter-établissements fortes, par contre il n'entretient plus de relation avec les inégalités scolaires entre élèves. Manifestement, pour les pays PISA qui n'appartiennent pas à l'OCDE, d'autres facteurs plus déterminants que la durée du tronc commun engendrent les fortes disparités scolaires qui caractérisent ces systèmes éducatifs.

¹⁵³ Ces relations se vérifient aussi mais de façon amoindrie quand on étudie l'ensemble des pays PISA (R^2 respectivement de 12% et de 16%).

1.2.e. Durée du tronc commun et inégalités scolaires d'origine sociale

Au-delà des disparités scolaires qu'il engendre, est-ce que le modèle différencié produit aussi davantage d'inégalités sociales ? Quelques études, menées en particulier sur l'Allemagne, semblent l'indiquer : en effet, elles montrent par exemple que, à compétences égales, la *Hauptschule* concentre proportionnellement plus d'élèves de milieux défavorisés que le *Gymnasium* (Schnepf, 2002, Dustmann 2003).

Pour autant, est-ce qu'au contraire, l'école unique, créée au nom d'un idéal démocratique, réussit à limiter les inégalités sociales en unissant les élèves dans un programme commun ? Plusieurs recherches soulignent que, en termes de carrières scolaires, cet objectif n'est pas atteint (Duru-Bellat, 2000). Est-ce que, au final, cependant, cette organisation des études ne s'avère pas moins inégalitaire socialement que le modèle à filières, qui en est l'alternative ?

Pour répondre à ces questions, nous avons mobilisé la variable « Inega » qui permet d'évaluer la force du lien qui existe, dans chaque pays, entre les résultats académiques et les caractéristiques socio-économiques des élèves¹⁵⁴. Puisque les disparités sociales entretiennent de fortes relations avec les inégalités scolaires globales¹⁵⁵, la plupart de nos régressions intègrent cet indicateur comme variable de contrôle.

L'analyse des données PISA nous montre que l'école unique est associée à des disparités scolaires d'origine sociale inférieures à celles des systèmes différenciés. La relation est continue : plus la durée du tronc commun réel est importante, moins les disparités sociales se développent (cf. modèle ci-dessous).

Tableau II. 62 : relation entre la durée du tronc commun réel et les inégalités scolaires d'origine sociale, à niveau de disparités académiques comparable (« Disécrit » en variable de contrôle)

Modèle		
N = 39		
<u>Inégalités scolaires d'origine sociale</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 4,9	
Inégalités scolaires (« disécrit »)	+ 0,07	***
Durée du tronc commun réel	- 0,23	***
$R^2 = 57\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

Ce constat vaut pour l'ensemble des pays de PISA et pour le groupe plus restreint de l'OCDE (cf. modèle ci-dessous). Dans les deux cas, cette relation est conservée à disparités scolaires comparables. Ce qui signifie donc que, dans les pays de l'OCDE non seulement un tronc commun long réduit les inégalités scolaires générales, mais que pour un même niveau d'inégalités, il est associé également à des disparités sociales moindres.

¹⁵⁴ Cette variable est définie dans le détail dans la partie I.

¹⁵⁵ Pour l'ensemble des pays PISA de notre étude, le modèle qui met en relation les inégalités scolaires d'origine sociale (« INEGA ») et les disparités globales des performances à l'écrit (« Disécrit ») présente un R^2 de 44%.

Cette relation est loin d'être négligeable puisque dans le modèle intégrant le niveau de disparités scolaires, l'organisation de la sélection représente près d'un cinquième du pouvoir explicatif du modèle¹⁵⁶. Pour les pays de l'OCDE, sa contribution au R² s'élève à plus d'un quart¹⁵⁷.

Tableau II. 63 : relation entre la durée du tronc commun réel et les inégalités scolaires d'origine sociale, au sein de l'OCDE, à niveau de disparités académiques comparables (« Disécrit » en variable de contrôle)

Modèle		
N = 28		
<u>Inégalités scolaires d'origine sociale</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 4,9	
Inégalités scolaires (« disécrit »)	+ 0,07	***
Durée du tronc commun réel	- 0,27	***
R ² = 70%		

*** : significatif au seuil de 1%

Cette relation est particulièrement forte puisque, pour une fois, même l'indicateur portant sur la durée officielle du tronc commun est en lien avec les inégalités sociales (R² = 73%, à disparités scolaires comparables). Cela montre que la seule prise en compte des sélections officielles permet d'établir une corrélation entre le caractère plus ou moins précoce de l'orientation et les inégalités sociales.

Ces résultats sont confirmés par l'analyse des autres indicateurs sur la durée du tronc commun (variables sur les étapes de la sélection, sur l'existence de filières à 14 ans et sur la durée du « tronc commun à 80% d'effectifs »).

En définitive, il apparaît, au terme de cette analyse, que les différentes modalités d'organisation de la sélection entretiennent des relations fortes avec les inégalités scolaires d'origine sociale. Ce constat rejoint les analyses de Zachary, Dupriez et Vanderberghe (2000). Les chercheurs belges ont en effet montré que dans les systèmes différenciés, les résultats académiques étaient particulièrement marqués par l'origine sociale.

Ce résultat sur les inégalités d'acquis aboutit également aux mêmes conclusions que la littérature sur les carrières scolaires (Duru-Bellat et Kieffer, 1999) : plus les orientations sont retardées, plus les inégalités sociales face à l'école sont jugulées. Ces recherches mettent également en avant un autre facteur déterminant pour l'ampleur des inégalités sociales de carrières scolaires : le degré d'ouverture des systèmes, et plus précisément le « *survival pattern* » qui prévaut dans le pays (c'est-à-dire la structure des taux de passage, et donc

¹⁵⁶ Pour l'ensemble des pays PISA de notre étude, le modèle qui met en relation les inégalités scolaires d'origine sociale (« INEGA ») et les disparités globales des performances à l'écrit (« Disécrit ») présente un R² de 44%. L'introduction dans la régression de la variable sur la durée du tronc commun réel fait grimper le R² à 57%.

¹⁵⁷ Pour l'ensemble des pays de l'OCDE, le modèle qui met en relation les inégalités scolaires d'origine sociale (« INEGA ») et les disparités globales des performances à l'écrit (« Disécrit ») présente un R² de 50%. L'introduction dans la régression de la variable sur la durée du tronc commun réel fait grimper le R² à 70%.

l'ampleur de la sélection aux différents niveaux). Les inégalités sont plus fortes dans les pays qui sélectionnent fortement et réciproquement, une voie sûre pour démocratiser les carrières scolaires consiste à atténuer ou différer la sélection.

Dans la mesure où la démocratisation du secondaire et les grandes réformes de l'école unique se sont déroulées de façon concomitante dans la plupart des pays développés, la recherche sur les carrières scolaires s'est interrogée sur les effets réels de ces deux évolutions. Les mêmes phénomènes peuvent se combiner en ce qui concerne notre étude sur les acquis des élèves. Dans l'analyse précédente, nous avons mis en évidence une association entre, d'un côté, l'école unique et, de l'autre, des performances globales élevées, des difficultés scolaires limitées et des inégalités scolaires d'origine sociale réduites. Ces résultats sont-ils à attribuer exclusivement au tronc commun long de l'école *comprehensive* ou résultent-ils également en partie de l'expansion du secondaire ?

Pour répondre à ces questions, nous étudions maintenant, l'influence respective, sur les résultats scolaires, de la durée du tronc commun et de l'ouverture des systèmes éducatifs.

1.2.f. Ecole unique et démocratisation de l'enseignement secondaire : quels effets respectifs sur les acquis des élèves ?

Examinons, tout d'abord, les relations tripartites entre le niveau général des élèves, l'ampleur de la scolarisation dans le secondaire et la durée du tronc commun.

Les interrogations formulées à propos de nos résultats précédents s'avèrent fondées. En effet, il existe bien une corrélation forte entre l'expansion du secondaire - que nous évaluons à travers le taux net de scolarisation à 15 ans - et les performances globales des pays ($r=0,72$, significatif au seuil de 1%).

Cette relation très forte cache, cependant, en partie les effets des niveaux de richesse économique. Plus le PIB/habitant progresse, plus l'ouverture des systèmes éducatifs est importante dans le secondaire ($r=0,69$, significatif au seuil de 1%). Ce phénomène s'explique largement par la composition de notre échantillon qui mêle des pays émergents et des pays plus développés. Les associations élevées entre les deux variables ne nous permettent donc pas de les faire cohabiter dans un même modèle explicatif du score moyen.

De façon à dépasser ce problème, nous continuons l'analyse sur un groupe de pays plus homogènes, ceux de l'OCDE. Nous savons en effet, que dans ce groupe, les performances académiques moyennes ne sont pas sensibles au niveau de richesse économique. De même, le taux de scolarisation à 15 ans est moins fortement lié au PIB/habitant. Il n'entretient, de plus, pas de relation significative avec la durée du tronc commun réel. Au sein de l'OCDE, les pays à filières ne se distinguent pas des systèmes indifférenciés par des taux de rétention à 15 ans qui seraient plus ou moins élevés (cf. modèle suivant).

Tableau II. 64 : Relation entre le taux de scolarisation à 15 ans et l'étape à laquelle s'organise la première sélection réelle, dans les pays de l'OCDE

Modèle		
N = 28		
Taux net de scolarisation à 15 ans	Coefficient	Significativité
Constante	+ 94	
Sélection à la sortie du premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	+ 0,77	n.s.
Sélection durant le premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	+ 0,20	n.s.
$R^2 = 0\%$		

n.s. : non significatif

Ces absences de corrélation nous permettent de construire un modèle qui répond à la question suivante : est-ce que, au sein de l'OCDE, la supériorité des résultats académiques moyens des systèmes indifférenciés s'explique par les réformes structurelles d'allongement du tronc commun ou résulte-t-elle seulement de la massification des effectifs du secondaire ? Le modèle présenté ci-dessous montre que les réformes de structure ont une influence propre sur les performances des élèves, aux côtés de l'ouverture des systèmes éducatifs. Cependant, c'est principalement la démocratisation du secondaire qui entretient des relations fortes avec le niveau moyen des acquisitions. En effet, alors que le R^2 du modèle associant les étapes de la sélection et le score moyen atteint 10%, il grimpe à 51% quand on introduit, dans la régression, le taux de scolarisation à 15 ans. Au mieux, donc, la part du pouvoir explicatif attribuable à la durée du programme commun s'élève à 20%¹⁵⁸.

Tableau II. 65 : Relation entre le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit et les étapes d'organisation de la sélection, à taux de scolarisation à 15 ans constants, dans les pays de l'OCDE

Modèle		
N = 28		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	+ 300	
Tx net de scolarisation à 15 ans	+ 2,1	***
Sélection à la sortie du premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	+ 15,7	*
Sélection durant le premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	+ 0,04	n.s.
$R^2 = 51\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

* : significatif au seuil de 10%

n.s. : non significatif

¹⁵⁸ La prise en compte tout d'abord de la durée du tronc commun puis dans un second temps du taux de scolarisation à 15 ans amplifie le pouvoir explicatif de la première variable.

Au final, il apparaît donc que les programmes communs longs ont une influence positive propre sur les acquisitions moyennes des élèves. Cette relation est cependant limitée. Plus que l'école unique, c'est sa démocratisation qui conduit à élever le niveau général.

Qu'en est-il de la population des élèves en difficulté ? Nous avons vu précédemment que plus un système éducatif retarde l'orientation, moins il se trouve confronté à des difficultés scolaires de grande ampleur. L'école unique est-elle réellement responsable de ce résultat positif ?

Les mêmes raisons que celles exposées précédemment nous obligent à mener de nouveau l'analyse sur les seuls pays de l'OCDE. Le modèle présenté ci-dessous nous apporte plusieurs enseignements. Premièrement, contrairement à beaucoup d'idées reçues, l'expansion des effectifs du secondaire ne se traduit pas par des populations d'élèves en difficulté plus importantes. Au contraire, plus le taux de scolarisation augmente, plus le pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 baisse. Second constat : aux côtés de l'ouverture du secondaire, les réformes d'allongement du tronc commun ont une influence positive propre sur l'ampleur des difficultés scolaires. En effet, à taux de scolarisation à 15 ans comparable, les élèves ne dépassant pas le niveau 1 sont moins nombreux dans les pays qui offrent un tronc commun long. L'organisation de la sélection explique presque un cinquième du R² du modèle¹⁵⁹.

Tableau II. 66 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et les étapes d'organisation de la sélection, dans les pays de l'OCDE, à taux de scolarisation à 15 ans comparables

Modèle		
N = 28		
% d'élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+ 80	
Tx net de scolarisation à 15 ans	- 0,6	***
Sélection à la sortie du premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	- 5,4	**
Sélection durant le premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	- 0,03	n.s.
R ² = 59%		

*** : significatif au seuil de 1%

** : significatif au seuil de 5%

n.s. : non significatif

Cette relation est encore plus marquée quand on s'intéresse exclusivement aux élèves les plus en difficulté, c'est-à-dire à ceux qui ne dépassent pas le niveau 0 de PISA (cf. modèle suivant). Dans ce cas, près d'un tiers du pouvoir explicatif du modèle est à attribuer à la seule organisation de la sélection¹⁶⁰. **Le pourcentage des élèves en très grande difficulté est donc**

¹⁵⁹ Au sein des pays de l'OCDE, le R² du modèle qui met en relation le taux de scolarisation à 15 ans avec le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 atteint 48%. Dans la régression qui inclut, en sus, les indicatrices sur les étapes de la sélection, la part du pouvoir explicatif attribuable à cette spécificité fonctionnelle représente donc 11%.

¹⁶⁰ Au sein de l'OCDE, le modèle liant le nombre d'élèves de niveau 0 et le taux de scolarisation à 15 ans atteint 35%. Lorsque l'on introduit les indicatrices relatives à l'organisation de la sélection, le R² grimpe à 50%. On en déduit donc que près d'un tiers du R² est attribuable à la durée du tronc commun.

davantage associé à la durée du tronc commun qu'à l'ouverture plus ou moins large du secondaire. L'école unique est donc en elle-même un facteur de lutte contre l'échec scolaire.

Tableau II. 67 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 0 de PISA et les étapes d'organisation de la sélection, dans les pays de l'OCDE, à taux de scolarisation à 15 ans comparables

Modèle		
N = 28		
<u>% d'élèves de niveau 0</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+ 29	
Tx net de scolarisation à 15 ans	- 0,23	***
Sélection à la sortie du premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	- 2,8	**
Sélection durant le premier cycle du secondaire (réf : sélection à la fin du primaire)	- 1,3	n.s.
$R^2 = 50\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : significatif au seuil de 5%

n.s. : non significatif

Qu'est-il des inégalités scolaires ? Nous avons vu qu'au sein de l'OCDE, l'école unique parvenait davantage que le modèle à filières à limiter les disparités entre élèves. L'influence directe de la durée du tronc commun apparaît ici plus immédiatement. En effet, au sein de l'OCDE, le taux de scolarisation à 15 ans n'est corrélé avec aucun des deux indicateurs que nous avons utilisés comme révélateur des inégalités scolaires, à savoir le pourcentage des élèves de niveaux 2, 3, et 4 de PISA ($r=0,09$), et l'écart-type de score moyen propre à chaque pays ($r=0,1$). Ceci montre que en ce qui concerne les acquis des élèves, l'expansion des effectifs dans le secondaire ne conduit ni au creusement des écarts tellement redouté, ni à une réduction des inégalités. C'est donc bien le fait d'intégrer tous les élèves dans un programme commun qui conduit à limiter les écarts scolaires. **L'école unique est, en elle-même, une organisation éducative favorable à la réduction des inégalités scolaires.**

Qu'en est-il des inégalités scolaires d'origine sociale ?

On constate également une absence de relation entre l'ouverture du secondaire et les disparités sociales. Ce résultat peut paraître paradoxal par rapport aux conclusions des recherches menées sur les carrières scolaires. De nombreuses études ont, en effet, montré que l'afflux de davantage d'élèves dans le secondaire avait mécaniquement conduit à une réduction des inégalités sociales face l'école (Shavit et Blossfeld, 1993). Quand tout le monde accède à un bien, il y a davantage d'égalité. Ce résultat ne se reproduit pas en ce qui concerne les inégalités sociales en matière d'acquisition. La démocratisation conduit certes davantage d'élèves à progresser plus loin dans leur cursus scolaire, elle ne permet pas pour autant de dissocier l'origine sociale et le niveau des acquis scolaires à l'issue du premier cycle du secondaire. Dans les pays de l'OCDE, le taux de scolarisation à 15 ans n'entretient pas de lien significatif avec les disparités scolaires d'origine sociale ($r=0,025$). Ce résultat confirme donc, par contrecoup, que l'école *comprehensive* a, comme nous l'avons vu précédemment, une influence directe positive sur les inégalités sociales.

En conclusion, il semblerait que l'école unique, au-delà de l'ouverture du secondaire qui l'accompagne, ait des conséquences directes positives sur les acquisitions des élèves.

Certes, la relation qu'entretient le niveau général avec la durée du tronc commun est largement secondaire par rapport à celle qui le lie positivement au degré d'ouverture du secondaire. Cependant, quand on raisonne à taux de scolarisation à 15 ans constant, le système indifférencié est associé à des résultats académiques supérieurs à ceux du modèle différencié.

L'influence de l'école unique est beaucoup plus directe en ce qui concerne l'ampleur des élèves en difficulté. Là, l'école *comprehensive* est en elle-même un facteur de lutte contre l'échec scolaire beaucoup plus décisif que l'expansion des effectifs. Enfin, la réduction des écarts académiques et une plus grande égalité sociale dans les acquisitions passent aussi par l'allongement du tronc commun. L'ouverture du système semble peu influencer sur ces résultats scolaires.

En matière d'inégalités, il apparaît donc que la démocratisation joue davantage sur les carrières scolaires, alors que l'organisation plus ou moins précoce de la sélection est plus étroitement associée aux niveaux d'acquisition.

Globalement, l'école unique semble donc avoir renforcé les effets positifs de l'expansion du secondaire. Si l'organisation *comprehensive* n'a pas complètement tenu ses promesses de démocratisation de l'école, elle s'impose tout de même comme le modèle scolaire le plus égalitaire socialement.

Nous avons vu précédemment que cette école unique pouvait gérer de façon fort diverse les parcours de ses élèves. En particulier, elle peut avoir recours ou non à un des outils les plus classiques de gestion des flux scolaires : le redoublement. Est-ce que cette pratique vient contrarier ou, au contraire, amplifier son efficacité ? Est-elle source d'inégalités ou d'une plus grande équité ?

Nous étudions, maintenant, les relations entre le redoublement et les performances scolaires.

2. Redoublement et performances académiques

Comme nous l'avons vu précédemment, le redoublement est une des pratiques de gestion des parcours scolaires les plus répandues. Si un quart des pays de l'OCDE ont adopté des politiques de promotion automatique, les trois-quarts restants ont recours, avec plus ou moins d'intensité, à cet outil traditionnel de gestion des flux scolaires.

La généralisation du redoublement s'explique en grande partie par l'adhésion des éducateurs à cet instrument. En effet, s'ils ne reconnaissent pas au redoublement une efficacité absolue, les enseignants estiment que ses effets positifs surpassent ses conséquences négatives. Des sondages en attestent. Ainsi, en Belgique francophone, en moyenne, les instituteurs estiment que, dans 45% des cas, le redoublement a permis à l'élève de se remettre complètement en selle et que, dans 30% des cas, il a au moins conduit à une légère amélioration (Grisay, 1992, cité dans Crahay, 1996). Dans seulement 7% des cas, cette pratique est perçue comme pouvant engendrer des effets préjudiciables. En France, d'après une enquête menée auprès des collègues de l'Aube, le redoublement est considéré comme une seconde chance offerte aux élèves qui, certes ont des difficultés scolaires, mais témoignent par ailleurs d'attitudes positives envers l'école (Leboulanger, 1995, cité dans Paul, 1996). Un sondage plus récent mené en France auprès des jeunes instituteurs montre également que 61% des sondés perçoivent négativement les limites qui sont imposées au redoublement dans le primaire¹⁶¹.

Le redoublement suscite la même adhésion de la communauté éducative dans les pays émergents qui présentent, pourtant, des pratiques de redoublement qui peuvent apparaître, de l'extérieur, comme anormalement élevées. Torres (1995) souligne ainsi le paradoxe que connaissent ces pays : « alors que, pour les spécialistes de l'éducation, le redoublement est synonyme de faible qualité de l'enseignement, il est au contraire perçu par les parents et les éducateurs comme un signe de qualité. Il refléterait le sérieux, la discipline et les fortes exigences académiques des enseignants et de l'institution. Il est perçu comme une « seconde chance » pour des enfants aux capacités académiques limitées. » Pour Torres, il existe bien une « culture du redoublement » dans des sociétés qui considèrent cette pratique comme normale et positive et tendent ainsi à la renforcer.

2.1. Efficacité du redoublement : une remise en cause par des recherches empiriques convergentes

Si le redoublement reçoit un soutien important des éducateurs, la recherche en éducation s'est davantage interrogée sur son efficacité. Fait rare, la plupart des études concordent sur le sujet, en France et à l'étranger.

Certes, il faut en la matière distinguer les études qui sont menées à « niveau scolaire identique » de celles que le sont à « âge identique » (pour reprendre en l'adaptant la terminologie de Crahay, 1996).

¹⁶¹ Sondage CSA-SNUIPP (syndicat majoritaire chez les enseignants du primaire en France), réalisé en « auto-administré », en avril 2004, auprès de 2184 professeurs des écoles de moins de cinq ans d'ancienneté.

Schématiquement, dans le premier cas, l'analyse porte sur des élèves scolarisés dans la même année scolaire et l'on compare donc les compétences des redoublants qui ont bénéficié d'une année supplémentaire avec celles des élèves qui ont suivi un cursus normal. Les quelques études conduites selon ce schéma montrent, pour la plupart, un léger avantage pour les élèves qui ont redoublé. Cette avance se vérifie principalement l'année du redoublement.

En France, Ernst *et al.* (1994) se sont, ainsi, interrogés sur la progression des acquis en français et en mathématiques au cours des premières années du collège alors que les classes de sixième et de cinquième formaient le cycle d'observation. A la rentrée 1989, en effet, le cycle d'observation pouvait s'effectuer en trois ans. Les auteurs ont donc comparé les effets de cette mesure pédagogique avec les autres formes de prise en charge : le cycle d'observation en deux ans, le redoublement de la sixième ou celui de la cinquième. A caractéristiques familiales et niveau initial comparables, ils ont mis en évidence que les élèves ayant redoublé la cinquième ou effectué le cycle d'observations en trois ans avaient davantage progressé que ceux qui l'avaient effectué en deux ans. En revanche, aucun effet significatif n'a été mis en évidence pour le redoublement de la sixième.

Dans les pays en voie de développement, des études similaires ont abouti aux mêmes résultats : à niveau scolaire identique, les élèves qui ont redoublé et donc qui ont suivi une année scolaire supplémentaire présentent des niveaux académiques légèrement supérieurs, l'année de leur redoublement (Eisemon et al. 1993, Gomes-Neto et Hanuskek, 1994). Les conclusions de la méta-analyse conduite par Holmes (1990) sont plus circonspectes sur le sujet : d'après le chercheur américain, les redoublants et les élèves promus présenteraient, au même stade scolaire, des performances identiques.

Certains chercheurs proposent de pousser le raisonnement plus loin et de comparer non plus les élèves « à niveau identique » mais à « âge identique ». Ils arguent du fait que, certes, l'année de redoublement n'est certainement pas totalement perdue - les recherches précédentes en attestent-, mais que la vraie question est de savoir si les redoublants l'auraient utilisée de façon plus productive si l'institution les avait laissés accéder à l'année supérieure. Dans ce second cas, les chercheurs raisonnent donc sur des âges et un nombre d'années scolaires identiques. Pour évaluer l'efficacité du redoublement, ces études comparent deux groupes d'élèves équivalents (de même niveau scolaire en particulier), selon qu'ils ont redoublé ou non. Ces études évaluent les conséquences du redoublement à court terme - c'est-à-dire l'année du redoublement - ou à moyen terme -deux ou trois ans après -.

Si l'idée qui préside au redoublement s'avère justifiée - à savoir, les redoublants n'auraient pas pu profiter de l'enseignement de la classe supérieure -, ces études devraient montrer que les élèves faibles mais promus présentent des résultats académiques au mieux identiques, voire inférieurs, à ceux qui ont « profité » du redoublement pour améliorer leurs acquisitions. En effet, confrontés à un nouveau programme scolaire, sans maîtriser les acquis nécessaires pour l'assimiler, au mieux ces élèves promus ont conservé leurs compétences initiales, au pire ils se sont retrouvés totalement déstabilisés par ce contexte scolaire défavorable.

A ce jour, toutes les recherches menées sur le primaire et le premier cycle du secondaire¹⁶² convergent vers une conclusion contraire : à niveau scolaire initial comparable, les élèves

¹⁶² Nous présentons ici les recherches qui portent sur les niveaux d'enseignement dans lesquels ont été scolarisés les élèves testés par PISA, à savoir le primaire et le premier cycle du secondaire. Les conséquences du redoublement dans le second cycle du secondaire semblent être différentes (Caille, 2004).

passés dans l'année supérieure présentent des acquis supérieurs à ceux qui ont redoublé. Ce résultat se vérifie à court ou moyen terme.

C'est la conclusion à laquelle abouti la méta-analyse de Holmes (1990) fondée sur le recensement de 63 études. Le chercheur américain a, en effet, comparé les progrès des élèves dans douze dimensions : les performances académiques en général, les acquisitions, en particulier, en mathématiques, en langue maternelle et en sciences, l'image de soi, le développement social... Exception faite de l'image de soi, dans toutes les autres dimensions, les élèves promus, non seulement ne perdent pas pied, mais progressent davantage que ceux qui ont redoublé. Ce résultat se confirme et s'amplifie à moyen terme. Trois ans après leur redoublement, les élèves en retard sont distancés plus largement encore par ceux qui ont eu l'opportunité de passer dans la classe supérieure.

Les études menées en France, sur le primaire et le collège, étayaient ces résultats. Seibel et Levasseur (1983) ont ainsi analysé les conséquences du redoublement en CP en administrant deux séries d'épreuve en français et en mathématiques. L'étude montre qu'à la fin de leur année de CE1, les élèves promus alors qu'ils présentaient un niveau initial faible réussissent mieux que les redoublants. De même, en 1990, Grisay (1993) a fait passer des évaluations en français et en mathématiques à un large échantillon d'élèves au début de la sixième, puis renouvelé l'opération deux ans plus tard en gardant une partie des items. L'étude montre, une fois de plus, que les redoublants progressent moins que les élèves promus, à niveau initial égal.

Comment expliquer ces résultats qui vont à l'encontre d'une pratique majeure ?

D'après Torres (1995), le redoublement ne serait pas efficace parce qu'il est fondé sur trois hypothèses pédagogiques non valides, à savoir : 1) que l'élève qui n'a pas assimilé les connaissances nécessaires lors d'une première année, va les acquérir en suivant la même route que celle qui l'a vu précédemment échouer ; 2) qu'aucune connaissance n'a été acquise lors de la première année et qu'il faut donc recommencer à zéro et 3) que les apprentissages suivent exclusivement une dimension linéaire, selon une route unique, et sont renforcés par des méthodes fondées sur l'entraînement répétitif.

A l'inverse, si le passage dans l'année supérieure s'avère plus profitable que la répétition d'une même année scolaire, même pour les élèves faibles, c'est certainement il permet l'exposition à de nouveaux programmes scolaires, la confrontation à des exigences académiques supérieures et la cohabitation avec des pairs plus performants.

Autre explication : le redoublement pourrait également ne pas être pédagogiquement efficace parce qu'il n'est pas toujours décidé en fonction de critères strictement académiques. Toutes les études empiriques concordent pour montrer que a) dans tous les pays qui pratiquent le redoublement, l'autonomie laissée aux enseignants dans ce domaine est forte et b) leurs décisions, peu encadrées, ne s'appuient pas exclusivement sur les seules performances des élèves. D'après Torrès (1995) et Crahay (1996), si la faiblesse des notes de l'élève est bien prise en compte lors de la proposition de redoublement, d'autres facteurs sont évoqués pour motiver la décision : son manque de maturité, son indiscipline, son absentéisme, son état psychologique... Autant que son passé scolaire récent, ses capacités futures d'intégration dans l'année supérieure sont évaluées pour proposer ou non le redoublement. Parce que le redoublement résulte autant d'un pari négatif sur l'avenir que d'un constat émis sur le passé, l'évaluation sur laquelle il se fonde est forcément subjective.

Ceci explique certainement qu'il soit aussi marqué socialement. Les études convergent pour montrer que, à niveau égal, les élèves des milieux modestes ont davantage de chance de subir un redoublement que ceux des classes plus favorisées (Crahay, 1996). D'après Caille (2004), en France, « le redoublement concerne la majorité des enfants dans toutes les catégories sociales, à l'exception des cadres et des enseignants ». Ainsi, un enfant d'enseignant présente un risque de redoubler deux fois moins élevé qu'un fils ou une fille d'employé de service ou d'ouvrier non qualifié. Ce biais social s'explique certainement par le fait que les enseignants estiment qu'une famille favorisée aura plus qu'une famille modeste la capacité de soutenir un élève faible s'il poursuit dans l'année supérieure.

Au-delà des caractéristiques des élèves, dans les pays émergents, c'est également l'organisation scolaire qui peut être, en elle-même, source de redoublements. D'après Torres (1995), dans les écoles dites « incomplètes », les élèves peuvent être maintenus dans les mêmes classes plusieurs années de suite en attendant leur passage dans le niveau scolaire supérieur.

Au total, comme on le constate, *initialement*, le lien entre les performances académiques et le redoublement est relativement ténu. Par contre, une fois le redoublement opéré, l'inverse se produit. L'association entre le redoublement et les trajectoires scolaires des élèves est très puissante. Le redoublement a, en effet, des conséquences importantes sur les décisions d'abandon et sur le niveau de qualification final des élèves.

Plusieurs études américaines ont, ainsi, montré que les élèves en retard sont davantage susceptibles, à niveau scolaire égal, de quitter l'école avant la fin du secondaire. Ainsi, selon Grissom et Shepard (1990), l'âge serait même un facteur plus important dans la décision d'abandon que le niveau scolaire des élèves. Le redoublement est également un facteur déterminant dans le niveau de qualification final des élèves. Ainsi, en France, d'après Caille (2004), « plus le redoublement intervient tôt dans la scolarité, plus il est associé à une faible réussite scolaire ultérieure. » La trajectoire scolaire des élèves qui ont redoublé le CP est particulièrement emblématique de cette situation. Seul un quart d'entre eux atteint la Terminale et moins d'un sur dix devient bachelier de l'enseignement général et technologique.

Ces trajectoires scolaires raccourcies s'expliquent partiellement par un niveau d'acquisition des redoublants inférieur à celui de leurs pairs sur le long terme. Ainsi, d'après Caille (2004), en France, les écoliers redoublants présentent à l'entrée en sixième des niveaux d'acquis en français et en mathématiques faibles, alors qu'ils ont bénéficié d'une année de scolarité supplémentaire. En français, par exemple, près des deux-tiers d'entre eux obtiennent aux épreuves nationales d'évaluation de 6^{ème} un score qui les situe dans le quartile le plus faible¹⁶³.

Les difficultés scolaires des redoublants n'expliquent, cependant, pas à elles seules la faiblesse de leurs trajectoires scolaires. De nombreuses recherches concordent sur le fait que le redoublement joue également négativement sur les décisions d'orientation, par la conjonction de deux facteurs. Premièrement, à milieu social et niveau académique comparables, les élèves en retard présentent des ambitions moins élevées que celles des élèves au cursus normal. Par exemple, ceci se traduit en France par des vœux d'orientation en

¹⁶³ La même étude montre que si le redoublement présente des conséquences négatives sur les élèves quand il a lieu au primaire et au collège, ses effets peuvent au contraire être positifs quand il est effectué au lycée.

troisième moins ambitieux (Caille, 2004). Le redoublement aurait donc sur le long terme un impact négatif sur la confiance en soi, surtout quand il a eu lieu dans les premières années de la scolarité (Torrès, 1995).

Confrontée à ces exigences moindres injustifiées, l'institution – c'est là le second facteur – ne va pas jouer un rôle compensateur. Au contraire, elle va le plus souvent réviser à la baisse les vœux déjà modestes des redoublants (Duru-Bellat et Mingat (1993), Caille (2004)). Tout se passe comme si après avoir imposé un redoublement pénalisant, l'institution se montrait également plus sévère envers ces élèves en retard.

Non seulement le redoublement lèse les carrières scolaires d'une partie des élèves déjà handicapés par des origines sociales humbles, mais, pour l'institution, il se traduit également par des investissements financiers tout à fait conséquents.

Evaluons, par exemple, son coût dans un des pays de l'OCDE qui le pratique intensivement : la France. Les taux annuels de redoublement y atteignent, en moyenne, 4% dans le primaire et 8% au collège (calculés à partir des indications de l'enquête de Caille (2004) sur le panel 1995). Cela signifie que, chaque année, 160 000 écoliers et 290 000 collégiens redoublent. Or, en 2001, dans l'Hexagone, le coût unitaire d'une année scolaire s'élevait, en primaire, à 4310 euros et, dans le premier cycle du secondaire, à 6910 euros (MEN, 2002). Cela signifie qu'au total le coût annuel du redoublement s'établit pour le primaire et le collège à 2,7 milliards d'euros. Comme, en 2001, la France a investi quelque 70 milliards d'euros dans le premier et le second degré, les ressources financières affectées au redoublement représentent donc près de 4% de ce budget. Par comparaison, les dépenses en capital représentent structurellement environ 8% des ressources affectées à chaque niveau scolaire (MEN, 2002).

On constate donc que le système éducatif français consacre une partie non négligeable de ses ressources au redoublement. Ces investissements sont d'autant plus cruciaux que, comme nous l'avons vu précédemment, la pratique du redoublement n'est pas corrélée avec le niveau des dépenses publiques en éducation. Cela signifie que les pays qui pratiquent le redoublement n'investissent pas davantage dans l'éducation que les pays à promotion automatique. Les ressources qui sont consacrées à financer ces années scolaires supplémentaires le sont donc au détriment d'autres choix qui sont manifestement effectués par les pays à promotion automatique.

On peut également appréhender les conséquences du redoublement à travers les taux d'encadrement. Parce qu'ils suivent deux fois la même année scolaire, les redoublants, par définition, viennent alourdir les effectifs. Ainsi, en France, si le système de la promotion automatique prévalait, chaque classe de primaire, à effectif enseignants constant, perdrait un élève. De même, le taux d'encadrement passerait de près de 15% à 13,5% dans le premier cycle du secondaire¹⁶⁴. À dépenses éducatives constantes, le redoublement se solde donc par une dégradation des conditions d'enseignement qui affecte l'ensemble des élèves.

Au total, les résultats des études empiriques convergent pour montrer la relative inefficacité pédagogique du redoublement et son inéquité sociale. Certes, la recherche a montré que cette année scolaire supplémentaire n'était pas totalement perdue - ce qui explique l'adhésion du corps enseignant à cette pratique -. Cependant, elle a également mis en évidence le fait que l'année du redoublement pourrait être utilisée de façon plus

¹⁶⁴ Les chiffres de référence sur les taux d'encadrement dans le primaire et le secondaire sont extraits de Regards sur l'Education (OCDE, 2002).

productive, ce qui explique son rejet par les spécialistes de l'éducation. Du fait des conséquences du redoublement sur les trajectoires scolaires, les enjeux de la recherche sur le sujet sont de taille. Ils le sont également du fait des ressources financières très conséquentes investies dans ce mode de gestion des flux scolaires.

Pour finir, nous résumons les différents éléments apportés dans cette partie dans un schéma synthétique.

A partir à la fois d'une synthèse des résultats présentés précédemment et de quelques hypothèses personnelles, le schéma ci-dessous décrit les processus mis en œuvre par la pratique du redoublement et les conséquences qui en résultent sur les carrières des élèves et les performances générales des systèmes éducatifs.

Comme le montre la case n°1, l'année précédant le redoublement (année n), les élèves qui vont être appelés à subir cette mesure présentent un ensemble de caractéristiques spécifiques. Si leur niveau scolaire n'est pas toujours intrinsèquement faible - il peut s'établir dans la moyenne basse de leur classe -, leurs comportements sont, par contre, souvent considérés par les enseignants comme mal adaptés à la vie de classe (manque de maturité, indiscipline...). Ces élèves appartiennent, de plus, majoritairement aux classes sociales défavorisées.

La case n°2 résume les processus qui sont mis en œuvre *lors de l'année du redoublement*. Parce que les redoublants se trouvent confrontés, pour la seconde fois, au même programme scolaire, les enseignants vont avoir envers eux des exigences académiques supérieures à celles qu'ils imposent à l'ensemble de la classe. Par contre, ces « challenges » académiques sont inférieurs à ceux que vivent les élèves qui ont été promus dans l'année supérieure. Moins stimulés que les élèves qu'ils côtoyaient un an auparavant, les redoublants peuvent également vivre une période de doute qui se traduit par une moindre confiance en soi. Plus le redoublement est vécu précocement, plus il remet en cause les fondations psychologiques de l'enfant et plus son impact peut être fort sur la confiance de l'élève en ses capacités scolaires. Cette moindre confiance en soi est cependant contre-balançée, *l'année du redoublement*, par le fait que les attentes de l'enseignant vis-à-vis du redoublant sont fortes. Enfin, dernier processus, les redoublants peuvent également connaître une période de remise en cause de l'institution. En effet, parce que les résultats académiques n'expliquent qu'en partie le redoublement, la décision n'est pas toujours comprise et acceptée par l'élève.

Schéma II. 1 : Influence du redoublement sur les carrières des élèves et sur les performances finales de la cohorte considérée à « âge identique » et à « niveau identique »

Caractéristiques en année n des élèves qui vont redoubler :

- niveau académique faible à moyen *par rapport aux performances de la classe de scolarisation*
- intégration dans la classe jugée déficiente par les enseignants (maturité insuffisante, discipline, absentéisme...)
- sur-représentation des classes défavorisées



Conséquences du redoublement en année n+1

- Exposition à un programme scolaire identique à celui de l'année passée, en partie maîtrisé
- exigences des enseignants supérieures à celles auxquelles sont confrontés les élèves de la même classe
- exigences académiques, par contre, inférieures à celles des élèves promus dans la classe supérieure
- niveau académique de l'entourage scolaire inférieur à celui que connaissent les élèves promus
- perte de confiance en soi (fonction croissante de la précocité du redoublement et du manque de correspondance entre les performances scolaires de l'année n et la décision de redoublement)
- perte de confiance dans l'institution (fonction croissante du manque de correspondance entre les performances scolaires de l'année n et la décision de redoublement)



Résultats scolaires des élèves redoublants en fin d'année n+1

- niveau scolaire inférieur à celui des élèves faibles mais promus
- niveau scolaire supérieur ou égal à celui des élèves de la même classe



Situation des élèves redoublants en années n+x (x>1)

- découverte d'un nouveau programme scolaire, au même titre que les autres élèves de la classe
- exigences des enseignants inférieures à celles auxquelles sont confrontés les élèves de la même classe (stigmatisation de l'« élève en retard »)
- perte de confiance en soi renforcée
- perte de confiance dans l'institution
- Confrontation à des exigences académiques inférieures à celles des élèves qui avaient été promus dans la classe supérieure quand l'élève redoublait
- niveau académique de l'entourage scolaire inférieur à celui des élèves qui avaient été promus dans la classe supérieure quand l'élève redoublait



Résultats scolaires des élèves redoublants en années n+x

- niveau scolaire inférieur à celui des élèves faibles promus l'année où l'élève redoublait
- niveau scolaire inférieur ou égal à celui des élèves de la même classe



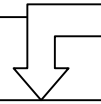
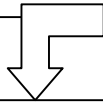
Caractéristiques du processus d'orientation des élèves redoublants en année n+y (y>1)

- à niveau académique et milieu social équivalents, formulation de vœux d'orientation moins ambitieux que les non-redoublants
- sévérité de l'institution envers ces élèves en retard : à niveau académique et milieu social équivalents, orientation vers des voies moins prestigieuses que les non-redoublants
-



Trajectoires scolaires des redoublants

- niveau de qualification final inférieur à celui des élèves faibles mais promus dans la classe supérieure l'année où l'élève redoublait
- niveau de qualification final inférieur à celui des élèves scolarisés dans la même année scolaire



Conséquence de la politique de redoublement sur la cohorte d'« âge identique » (1)

La présence de redoublants nombreux et la hausse des taux d'encadrement qui en résulte entraînent :

- des pourcentages d'élèves faibles *nettement* plus importants que dans les pays à promotion automatique (p.p.a.)
- un niveau général inférieur à celui des p.p.a.
- des écarts scolaires nettement plus importants que ceux des p.p.a.
- des inégalités scolaires d'origine sociale nettement plus importantes que celles des p.p.a.
- pas d'influence sur l'élite

1) ens. des élèves qui étaient scolarisés dans la même année avant le redoublement

Conséquence de la politique de redoublement sur la cohorte de « niveau scolaire identique » (2)

La présence de redoublants nombreux et la hausse des taux d'encadrement qui en résulte entraînent :

- des pourcentages d'élèves faibles plus importants que dans les pays à promotion automatique (p.p.a.)
- un niveau général inférieur à celui des p.p.a.
- des écarts scolaires importants par rapport à ceux des p.p.a.
- des inégalités scolaires d'origine sociale plus importantes que dans les p.p.a.
- pas d'influence sur l'élite

1) ens. des élèves scolarisés dans la même année une fois le redoublement opéré

Ce malentendu entre l'enfant et l'institution peut se traduire par une perte de confiance vis-à-vis de l'autorité scolaire.

Ce contexte d'enseignement comporte donc, *durant l'année du redoublement*, des éléments favorables aux apprentissages (les fortes attentes des enseignants vis-à-vis du redoublant) et des processus qui vont à leur encontre (perte de confiance en soi, remise en cause de l'autorité, programme scolaire identique entraînant peu de stimulations académiques...). Ce contexte conduit à des résultats mitigés à la fin de l'année du redoublement. L'élève qui a redoublé présente un niveau d'acquisition supérieur ou au moins égal à celui des élèves de sa classe. Il a donc réussi à « rattraper son retard », voire « à profiter pleinement » de son redoublement. Par contre, ses résultats académiques sont inférieurs à ceux des élèves qui présentaient initialement le même niveau scolaire mais qui ont été promus.

La situation de l'élève redoublant va se détériorer au fur et à mesure qu'il s'éloigne de l'année du redoublement (case n°4). En effet, il va perdre progressivement son statut d'« élève redoublant », qui à court terme est perçu positivement par les enseignants puisqu'il signifie que l'élève a pu « profiter » d'une année supplémentaire pour « repartir » sur de bonnes bases. L'effet bénéfique du redoublement s'estompant avec le temps, progressivement l'enfant perd ce statut positif de « redoublant » pour acquérir celui de l'« élève en retard ». En effet, quand de nouveaux enseignants l'accueillent, il est d'abord caractérisé par son âge – qui est une évidence – avant d'être évalué sur la base de ses performances réelles. Son âge avancé atteste d'un accident de parcours dans sa carrière scolaire et donc d'une possible faiblesse académique structurelle. Les attentes des enseignants vis-à-vis de cet « élève en retard » vont donc être plus faibles que celles qu'ils entretiennent à l'égard du reste de la classe. Ce phénomène est renforcé par le fait que le redoublant est, de plus, souvent issu de milieux

modestes. Confortés par les exigences inférieures des enseignants, les processus de perte de confiance en soi et dans l'institution peuvent s'accélérer.

Plusieurs années après le redoublement, ce contexte d'apprentissage nettement défavorable au redoublant conduit à des résultats scolaires qui sont désormais négatifs (case n°5). Les écarts d'acquisitions se creusent par rapport aux élèves qui avaient été promus dans la classe supérieure alors que lui redoublait. Mais surtout, le redoublant se retrouve également, au mieux, rattrapé, voire distancé, par les élèves de la classe dans laquelle il est désormais scolarisé. Au final, tant à ses yeux qu'à ceux de l'institution, la « seconde chance » qui lui avait été donnée a été « gaspillée ».

L'ensemble de ces processus, attentes et comportements vont être exacerbés au moment crucial de l'orientation (case n°6). Plus le redoublement a été effectué en amont de l'année d'orientation, plus ses conséquences vont être négatives¹⁶⁵. Elles se traduisent à la fois par des ambitions moindres exprimées par le redoublant et par une confiance également plus restreinte de l'institution vis-à-vis de cet élève « déjà en retard ». La famille, souvent modeste, ne vient pas contrarier ces processus de décision. Comme nous l'avons vu auparavant, la trajectoire scolaire du redoublant va s'en trouver affectée.

Tout le système éducatif va subir les conséquences de la présence de cette population d'élèves redoublants (case n°7). En effet, ces élèves, au niveau faible, viennent alourdir les effectifs des classes, entraînant mécaniquement une dégradation des taux d'encadrement. Les ressources financières affectées au financement de ces années de scolarité supplémentaires le sont au détriment d'autres mesures. Que l'on étudie la situation à « âge donné » ou « à niveau scolaire identique », les conséquences du redoublement sont négatives pour les performances globales des systèmes éducatifs. Les pays qui pratiquent fortement le redoublement sont, tout d'abord, marqués par des populations d'élèves faibles plus nombreuses que les pays à promotion automatique. Nous avons vu, en effet, que le redoublement loin de permettre un rattrapage des acquisitions installait les élèves en retard dans une situation défavorable. Cette forte présence d'élèves en difficulté conduit mécaniquement à un niveau général des compétences inférieur. Ces pays sont également caractérisés par des inégalités scolaires importantes du fait des écarts qui se creusent progressivement entre les élèves en retard et ceux qui parcourent normalement le cursus. Enfin, ils présentent des disparités scolaires d'origine sociale plus fortes, le redoublement étant à la fois pénalisant et marqué socialement.

Est-ce que les données produites par PISA confirment ces hypothèses ?

On peut s'attendre à ce que la réponse soit positive, en partie du fait de la construction même de l'étude PISA. En effet, à la différence de l'enquête internationale TIMSS de l'IEA qui teste les élèves scolarisés à un niveau scolaire donné, le programme PISA évalue les élèves de 15 ans quel que soit le niveau scolaire atteint. Par construction, l'étude de l'OCDE avantage donc mécaniquement les systèmes éducatifs qui pratiquent la promotion automatique puisque quasiment 100% de leurs élèves ont, à cet âge-là, atteint le niveau scolaire auquel ils doivent être théoriquement scolarisés. A l'opposé, les pays qui pratiquent le redoublement sont handicapés par la présence d'élèves de 15 ans en retard qui logiquement présentent des acquis scolaires inférieurs à ceux qu'ils auraient s'ils étaient scolarisés dans leur année théorique. On

¹⁶⁵ Un redoublement opéré l'année même de l'orientation peut, par contre, peut-être se solder par des résultats positifs. En effet, nous avons montré précédemment qu'une partie des processus mis en jeu l'année du redoublement peuvent être favorables aux apprentissages et à la perception de l'élève par les enseignants.

pourra donc penser que du fait des critères de sélection des élèves de PISA, nos résultats sur l'efficacité du redoublement vont être biaisés.

Nous pensons, au contraire, que le raisonnement doit être inversé. Si le recours au redoublement est justifié, les pays qui pratiquent la promotion automatique doivent présenter des résultats académiques globaux nettement inférieurs. En effet, certes, ils parviennent à scolariser la quasi-totalité de leur cohorte dans l'année scolaire théorique, mais ce résultat doit être acquis au prix d'un nivellement important par le bas. Une partie des élèves promue automatiquement, sans la maîtrise des acquis nécessaires, doit chaque année perdre pied, et le système, par un effet de spirale, doit conduire au final à un échec scolaire sévère généralisé. Si, au contraire, la promotion automatique est associée à des performances académiques élevées, cette solution apparaît comme une alternative crédible à la stratégie du redoublement. Le fait que les pays à redoublement présentent à PISA des élèves aux niveaux scolaires hétérogènes apparaît dès lors comme la résultante d'une politique éducative, un choix dans la gestion des parcours scolaires, et non comme la conséquence de la construction de l'enquête PISA. On peut même plutôt se demander pourquoi tous les pays ne parviennent pas ou ne souhaitent pas faire progresser au même rythme l'ensemble de leurs élèves.

Nous évaluons donc ici cette stratégie de gestion des parcours scolaires par rapport à son alternative, la promotion automatique. Notre analyse internationale s'intègre dans la famille des études à « âge identique ». Nous comparons, en effet, les performances académiques de plusieurs pays qui présentent, à un âge donné -15 ans -, des proportions plus ou moins importantes de redoublants.

2.2. Redoublement et performances scolaires : analyse empirique

Dans cette analyse empirique fondée sur les données de PISA, nous nous interrogeons successivement sur les relations entre l'ampleur des redoublements et la proportion des élèves en difficulté, le niveau moyen et la production des élites scolaires. Nous analysons également les effets de cette pratique sur l'équité des systèmes éducatifs.

2.2.a. Redoublement et ampleur des difficultés scolaires

Est-ce que le redoublement est une pratique qui sert vraiment les élèves les plus faibles ?

Nous avons émis précédemment l'hypothèse contraire : le redoublement, loin de permettre aux élèves en difficulté de rattraper leur retard scolaire, les inscrit dans des conditions d'apprentissage défavorables qui se soldent au final par des acquisitions moindres.

Selon cette hypothèse, les pays qui pratiquent le redoublement doivent donc être caractérisés par des populations d'élèves faibles plus importantes que ceux qui ont adopté la promotion automatique.

Pour évaluer l'ampleur des difficultés scolaires, nous avons de nouveau mobilisé l'indicateur présentant le pourcentage d'élèves atteignant les niveaux 0 et 1 de PISA.

Les résultats confirment notre hypothèse. Il existe une relation très forte entre la pratique du redoublement et le pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 ($R^2 = 70\%$). Comme le montre le modèle ci-dessous, la promotion automatique est le mode de gestion des rythmes scolaires le plus associé à des populations d'élèves en difficulté réduites. De même, les systèmes éducatifs qui savent contenir le redoublement dans des limites strictes présentent des résultats positifs qui diffèrent peu de ceux des pays à promotion automatique. Les effets des redoublements apparaissent donc continus : moins les écoles ont recours à cette pratique, plus l'ampleur des difficultés scolaires régresse proportionnellement. Toute politique qui vise à endiguer ce phénomène semble donc être positive même s'il ne s'agit pas du strict système de la promotion automatique.

Tableau II. 68 : Relation entre la fréquence des redoublements¹⁶⁶ et le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA (sans variable de contrôle).

Modèle		
N = 37		
% des élèves de niveaux 1 et 0	Coefficient	Significativité
Constante	+ 28	
Promotion automatique (réf : les autres modalités)	- 14	***
Taux de redoublement faible (réf : les autres modalités)	- 13	**
Taux de redoublement fort (réf : les autres modalités)	+ 33	**
Taux de redoublement moyen (réf : les autres modalités)	+ 0,04	n.s.
$R^2 = 70\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%

n.s. : non significatif

On peut se demander, cependant, si cette relation très forte ne cache pas en fait des effets indirects du niveau de richesse. Nous avons vu précédemment que l'ampleur des difficultés scolaires est fortement associée au niveau de développement du pays et que les richesses nationales, à leur tour, sont très liées à l'ampleur du redoublement. Plus le pays est pauvre, plus les redoublements y sont importants, plus le score moyen est faible.

De façon à ne pas se laisser abuser par ces corrélations entre variables mais aussi par les effets cachés peut-être induits par d'autres facteurs organisationnels scolaires, nous limitons notre analyse aux pays riches de l'OCDE¹⁶⁷ qui présentent des fonctionnements scolaires plus homogènes. Notre premier résultat est confirmé : le « redoublement moyen », qui correspond

¹⁶⁶ Nous avons présenté auparavant l'indicateur construit pour évaluer l'ampleur des redoublements dans chaque pays (partie I. A.2.1). Pour l'étude conduite ici, cette variable qualitative ordonnée a été décomposée en quatre indicatrices : 1) la « promotion automatique », 2) le « redoublement faible » (moins de 15% d'élèves en retard à 14 ans et/ou taux annuels de redoublement inférieurs à 2-4% dans le primaire et le secondaire, 3) le « redoublement moyen » (entre un tiers et la moitié des élèves en retard à 14 ans, et/ou taux annuels de redoublement oscillant entre 5 et 15% dans le primaire et le secondaire), 4) le « redoublement fort » (plus de la moitié des élèves en retard à 14 ans et/ou taux annuels de redoublement supérieurs à 15%).

¹⁶⁷ Nous excluons de l'analyse le Mexique qui présente un PIB/habitant largement inférieur à la moyenne des autres pays de l'OCDE (8100\$ contre 22000\$).

à la pratique la plus intensive au sein de l'OCDE¹⁶⁸, est associé à des niveaux de difficultés scolaires plus élevés (+1 écart-type¹⁶⁹). A niveau de richesse économique comparable, la stratégie du redoublement est donc toujours fortement associée à des populations scolaires en difficulté nombreuses.

Tableau II. 69 : Relation entre la fréquence des redoublements¹⁷⁰ et le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA, au sein de l'OCDE riche (sans variable de contrôle).

Modèle		
N = 27		
% des élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+ 14	
Taux de redoublement moyen (réf : les autres modalités)	+ 6,7	**
Taux de redoublement faible (réf : les autres modalités)	0,3	n.s.
Promotion automatique (réf : les autres modalités)	- 0,27	n.s.
$R^2 = 23\%$		

** : significatif au seuil de 5%,

n.s. : non significatif

Ainsi, il existe bien une association très forte entre la pratique du redoublement et l'importance des élèves en difficulté. Cette relation se vérifie pour les pays de PISA et le groupe plus restreint de l'OCDE. Plus les redoublements sont importants, plus le pourcentage d'élèves faibles est conséquent.

Bien sûr, ce résultat peut également se lire dans l'autre sens : c'est parce qu'ils seraient confrontés à des populations d'élèves en difficulté particulièrement fortes que certains systèmes éducatifs seraient contraints de recourir de façon intensive au redoublement. Nous avons, cependant, constaté que cette pratique était très variable au sein même de l'OCDE. On peut dès lors se demander pourquoi des pays économiquement et socialement proches affronteraient des difficultés scolaires si contrastées. Quelle que soit la réponse à cette question, cette analyse semble montrer que le redoublement n'est pas une pratique pédagogique capable de résoudre les difficultés scolaires des élèves les plus faibles. A l'opposé, la promotion automatique ne conduit apparemment pas les élèves les moins avancés à subir un handicap croissant.

¹⁶⁸ Pour l'analyse menée sur les pays riches de l'OCDE, seulement trois des quatre indicatrices sur l'ampleur des redoublements ont été introduites dans le modèle : la « promotion automatique », le « redoublement faible » et le « redoublement moyen ». En effet, exception faite du Portugal, aucun pays riche de l'OCDE n'est caractérisé par le niveau de redoublement que nous avons qualifié de « fort ».

¹⁶⁹ Au sein des pays riches de l'OCDE, l'indicateur portant sur le pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA présente une moyenne de 17% et un écart-type de 6,7.

¹⁷⁰ Pour l'analyse menée sur les pays riches de l'OCDE, seulement trois des quatre indicatrices sur l'ampleur des redoublements ont été introduites dans le modèle : la « promotion automatique », le « redoublement faible » et le « redoublement moyen ». En effet, exception faite du Portugal, aucun pays riche de l'OCDE n'est caractérisé par le niveau de redoublement que nous avons qualifié de « fort ».

2.2.b. Redoublement et niveau moyen des élèves

Comme nous l'avons supposé précédemment, la pratique du redoublement, certainement en partie parce qu'elle génère des populations d'élèves faibles nombreuses, se solde également par un nivellement par le bas des acquisitions moyennes des élèves. En effet, les pays qui se rallient à ce mode de gestion des rythmes scolaires présentent un niveau général inférieur à celui des pays qui ont adopté des politiques de promotion automatique.

Comme le montre le tableau ci-dessous, la promotion automatique est très fortement associée à des scores nationaux supérieurs. Le R^2 élevé – 65% - indique une association puissante.

Tableau II. 70 : Relation entre la fréquence des redoublements¹⁷¹ et les scores moyens nationaux à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA (sans variable de contrôle).

Modèle		
N = 37		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	+ 464	
Promotion automatique (réf : les autres modalités)	+ 46	***
Taux de redoublement faible (réf : les autres modalités)	+ 42	***
Taux de redoublement fort (réf : les autres modalités)	-86,1	***
Taux de redoublement moyen (réf : les autres modalités)	+ 0,04	n.s.
$R^2 = 65\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

n.s. : non significatif

Comme précédemment, on peut se demander cependant si cette relation ne cache pas, en fait, des effets indirects du niveau de richesse ou ceux d'autres variables institutionnelles. De façon à isoler l'influence réelle du redoublement, nous limitons une fois de plus notre étude aux seuls pays riches de l'OCDE. Notre premier résultat reste valide, avec une force amoindrie. Nous confirmons que les pays qui pratiquent le plus le redoublement au sein de l'OCDE riche sont associés à des scores moyens inférieurs (moins 1 écart-type¹⁷²). Mais le R^2 qui atteignait 65% quand on considérait l'ensemble des pays PISA s'établit à 20% pour l'OCDE. Comparée à l'influence des autres facteurs institutionnels que nous analysons dans cette étude, cette association s'avère, cependant, forte.

¹⁷¹ Nous avons présenté auparavant l'indicateur construit pour évaluer l'ampleur des redoublements dans chaque pays (partie I.A.2.1.). Pour l'étude conduite ici, cette variable qualitative ordonnée a été décomposée en quatre indicatrices : 1) la « promotion automatique », 2) le « redoublement faible » (moins de 15% d'élèves en retard à 14 ans et/ou taux annuels de redoublement inférieurs à 2-4% dans le primaire et le secondaire, 3) le « redoublement moyen » (entre un tiers et la moitié des élèves en retard à 14 ans, et/ou taux annuels de redoublement oscillant entre 5 et 15% dans le primaire et le secondaire), 4) le « redoublement fort » (plus de la moitié des élèves en retard à 14 ans et/ou taux annuels de redoublement supérieurs à 15%).

¹⁷² Au sein de l'OCDE riche (Mexique exclu), le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA présente une moyenne de 502 et un écart-type de 24.

Tableau II. 71 : Relation entre la fréquence des redoublements¹⁷³ et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, au sein de l'OCDE riche¹⁷⁴ (sans variable de contrôle).

Modèle		
N = 27		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	+ 510	
Taux de redoublement moyen (réf : les autres modalités)	- 23	**
Taux de redoublement faible (réf : les autres modalités)	+ 0,05	n.s.
Promotion automatique (réf : les autres modalités)	+ 0,17	n.s.
$R^2 = 20\%$		

** : significatif au seuil de 5%,

n.s. : non significatif

Il semblerait donc que les pays qui ont recours au redoublement connaissent un niveau académique général inférieur à celui des systèmes à promotion automatique. Ce résultat s'explique certainement en partie par l'effet mécanique de la forte présence d'élèves en difficulté mais aussi par la dégradation des taux d'encadrement que cette politique éducative entraîne. Loin de concerner uniquement les élèves faibles, la pratique du redoublement structure l'ensemble du fonctionnement des systèmes éducatifs et affecte la totalité des élèves.

2.2.c. Redoublement et élite scolaire

Y a-t-il également un lien entre redoublement et élite scolaire ? En effet, on peut se demander si, à travers la pratique du redoublement, les systèmes éducatifs n'épuisent pas une bonne partie de leurs ressources en faveur des élèves les plus faibles au détriment de ceux qui sont plus avancés ? A moins qu'au contraire un des objectifs du redoublement - la constitution de classes plus homogènes pour favoriser les apprentissages des « meilleurs éléments » - puisse être atteint.

Le PIB/habitant étant fortement corrélé à la fois avec la pratique du redoublement et avec le pourcentage d'élèves de niveau 5, nous menons cette analyse exclusivement au sein des pays riches de l'OCDE¹⁷⁵.

¹⁷³ Pour l'analyse menée sur les pays riches de l'OCDE, seulement trois des quatre indicatrices sur l'ampleur des redoublements ont été introduites dans le modèle : la « promotion automatique », le « redoublement faible » et le « redoublement moyen ». En effet, exception faite du Portugal, aucun pays riche de l'OCDE n'est caractérisé par le niveau de redoublement que nous avons qualifié de « fort ».

¹⁷⁴ Le Mexique est exclu de l'analyse du fait d'un PIB/habitant inférieur à la moyenne des autres pays de l'OCDE.

¹⁷⁵ Le R^2 du modèle qui lie le pourcentage d'élèves de niveau 5 et le PIB/habitant s'élève à 47%. Pour alléger la présentation, nous ne reproduisons donc pas le raisonnement développé précédemment, nous passons directement à l'analyse restreinte aux pays de l'OCDE. De toute façon, lorsque l'on considère l'ensemble des pays de PISA, le modèle qui met en relation les indicatrices sur la fréquence des redoublements et le pourcentage des élèves de niveau 5 conduit aux mêmes résultats que ceux présentés auparavant sur le score moyen ($R^2 = 39\%$). La promotion automatique et les faibles redoublements s'avèrent positifs, ils renforcent l'élite scolaire. A l'inverse, de nouveau, des redoublements forts ont des effets négatifs, ils limitent le nombre des élèves très performants. Cette association importante cache en partie les effets des contrastes des richesses nationales.

Le modèle ci-dessous indique qu'il existe un lien négatif entre le redoublement et la production d'une élite scolaire. Les pays qui pratiquent le plus intensivement le redoublement au sein de l'OCDE riche sont associés à des populations d'élèves de niveau 5 peu nombreuses.

Tableau II. 72 : Relation entre la fréquence des redoublements¹⁷⁶ et le pourcentage d'élèves de niveau 5, au sein de l'OCDE riche (sans variable de contrôle)

Modèle		
N = 27		
% d'élèves de niveau 5	Coefficient	Significativité
Constante	+ 10	
Taux de redoublement moyen (réf : les autres modalités)	- 3,5	*
Taux de redoublement faible (réf : les autres modalités)	- 0,07	n.s.
Promotion automatique (réf : les autres modalités)	+ 0,07	n.s.
$R^2 = 12,5\%$		

* : significatif au seuil de 10%,

n.s. : non significatif

Enfin, non seulement le redoublement ne permet pas de réduire le nombre d'élèves en difficulté mais il nuit également à la production d'une élite scolaire du fait certainement des ressources financières très importantes qu'il mobilise en direction des élèves les moins avancés. Le niveau général faible des pays à redoublement, constaté auparavant, s'explique donc en partie à la fois par l'importance des élèves en difficulté et par la faiblesse des élites scolaires.

2.2.d. Redoublement et inégalités scolaires

Les résultats sur les disparités scolaires découlent partiellement des conclusions précédentes.

Il apparaît, en effet, que les systèmes à promotion automatique sont caractérisés par des inégalités scolaires faibles, certainement en partie parce qu'ils sont associés à des populations d'élèves en difficulté moindres. Cette relation se vérifie aussi à structure sociale comparable (variable « ISEI », cf. modèle ci-dessous).

¹⁷⁶ Pour l'analyse menée sur les pays riches de l'OCDE (Mexique exclu), seulement trois des quatre indicatrices sur l'ampleur des redoublements ont été introduites dans le modèle : la « promotion automatique », le « redoublement faible » et le « redoublement moyen ». En effet, exception faite du Portugal, aucun pays riche de l'OCDE n'est caractérisé par le niveau de redoublement que nous avons qualifié de « fort ».

Tableau II. 73 : Relation entre la fréquence des redoublements et les dispersions nationales de résultats à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA (variable « Disécrit »), à structure sociale comparable (« ISEI » en variable de contrôle).

Modèle		
N = 37		
<u>Écarts-types nationaux des scores moyens (« Disécrit »)</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+ 30	
ISEI	+ 1,4	***
Promotion automatique (réf : les autres modalités)	- 7	**
Taux de redoublement faible (réf : les autres modalités)	- 0,2	n.s.
Taux de redoublement moyen (réf : les autres modalités)	+ 0,08	n.s.
Taux de redoublement fort (réf : les autres modalités)	+ 0,13	n.s.
$R^2 = 44\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%,

n.s. : non significatif

A l'inverse, les systèmes éducatifs qui ont recours au redoublement – quelle que soit l'intensité de cette pratique – sont, par défaut, associés à des disparités académiques supérieures. Dans cette analyse des inégalités scolaires, on remarque que les pays qui pratiquent des redoublements de façon marginale (catégorie du « redoublement faible ») présentent des résultats identiques aux deux familles qui en font un usage plus intensif (catégories des « redoublements forts » et des « redoublements moyens »). Les conséquences du redoublement n'apparaissent donc pas continues. Contrairement aux analyses précédentes sur le niveau moyen, sur les élèves en difficulté ou sur l'élite scolaire, quand on observe les inégalités scolaires, un clivage oppose nettement les systèmes éducatifs qui se sont ralliés à la promotion automatique et ceux qui acceptent, même de façon marginale, la pratique du redoublement.

Cette relation entre les inégalités scolaires et le recours au redoublement est loin d'être négligeable : quand on rajoute dans la régression - qui liait déjà les disparités scolaires et la structure sociale - les indicatrices relatives au redoublement, le R^2 du modèle grimpe de 33% à 44%. Un quart du pouvoir explicatif du modèle est donc attribuable à l'adoption ou au rejet du redoublement.

Ce résultat est amplifié au sein de l'OCDE riche : le R^2 de la régression - qui lie ISEI avec les inégalités scolaires - progresse de 22% à 35% quand on tient compte des choix faits en matière de rythme de progression des élèves. Plus d'un tiers du pouvoir explicatif de la régression est donc imputable aux pratiques de redoublement.

Des résultats similaires sont confirmés par l'analyse de l'indicateur qui porte sur le nombre d'élèves de « niveau moyen », c'est-à-dire sur ceux qui ont atteint les niveaux 2, 3 et 4 de PISA. Que l'on considère l'OCDE exclusivement ou l'ensemble des pays de PISA, la « promotion automatique » est associée à des populations d'élèves de « niveau moyen » nombreuses (R^2 respectivement de 22% et de 69%).

2.2.e. Redoublement et inégalités scolaires d'origine sociale

Nous avons vu auparavant 1) que les redoublants sont typés socialement et 2) qu'ils connaissent sur le long terme des difficultés scolaires plus importantes que leurs pairs.

Ces résultats se traduisent-ils par davantage d'inégalités scolaires d'origine sociale dans les pays à redoublement ? Est-ce qu'à l'inverse, la promotion automatique permet de promouvoir davantage d'égalité sociale à l'école ?

Les réponses à ces questions sont positives. Les systèmes qui pratiquent un redoublement faible ou nul sont associés à des inégalités sociales réduites ($R^2 = 28\%$). Cependant, les résultats de la promotion automatique se démarquent nettement de ceux des systèmes à faible redoublement. En effet, alors que dans les systèmes à promotion automatique, les inégalités sociales sont réduites de l'équivalent d'un écart-type et demi¹⁷⁷, dans les pays à faible taux de redoublement, elles trouvent davantage de place pour s'exprimer (moins deux-tiers d'écart-type seulement). Nous aboutissons à des conclusions proches pour les disparités scolaires. Il semble donc que, si l'on recherche une plus grande équité devant l'école, il y ait un avantage certain à abolir radicalement la pratique du redoublement.

Tableau II. 74 : Relation entre la fréquence des redoublements et les inégalités scolaires d'origine sociale (sans variable de contrôle)

Modèle		
N = 37		
Inégalités scolaires d'origine sociale (« Inega »)	Coefficient	Significativité
Constante	+ 0,54	
Promotion automatique (réf : les autres modalités)	- 1,4	***
Taux de redoublement faible (réf : les autres modalités)	- 0,8	**
Taux de redoublement moyen (réf : les autres modalités)	+ 0,3	n.s.
Taux de redoublement fort (réf : les autres modalités)	- 0,19	n.s.
$R^2 = 28\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%,

n.s. : non significatif

On peut cependant s'interroger sur ce résultat. Précédemment, nous avons vu que les inégalités sociales étaient très liées au niveau global des disparités scolaires. Plus les différences scolaires entre élèves existent, plus elles laissent le champ à une plus grande expression des inégalités sociales. Or, nous avons constaté précédemment que le système à promotion automatique était associé à de faibles écarts scolaires. Est-ce que notre résultat sur les inégalités sociales ne révèle pas en fait seulement ce phénomène ?

Pour répondre à cette question, nous construisons un modèle dans lequel nous introduisons la variable sur les disparités scolaires de résultats à l'épreuve de compréhension de l'écrit. Ce

¹⁷⁷ Pour les pays de PISA, la variable « INEGA » présente une moyenne de 0 et un écart-type de 1.

modèle présenté ci-dessous confirme notre premier résultat : à inégalités scolaires comparables, les systèmes éducatifs qui pratiquent la promotion automatique ou de faibles redoublements sont associés à des disparités sociales moins élevées. Cette relation est particulièrement forte puisque, quand les indicatrices relatives au redoublement sont ajoutées dans le modèle, le R^2 de la régression - qui liait déjà les disparités scolaires et les inégalités sociales - progresse de 44% à 70%. Près de 40% du pouvoir explicatif du modèle sont donc attribuables aux choix faits en matière de rythme de progression des élèves.

Tableau II. 75 : Relation entre la fréquence des redoublements et les inégalités scolaires d'origine sociale, à niveau de disparités scolaires comparables (variable "DISECRIT" en contrôle)

Modèle		
N = 37		
Inégalités scolaires d'origine sociale (« Inega »)	Coefficient	Significativité
Constante	- 6,5	
Inégalités scolaires (« Disécrit »)	+ 0,07	***
Promotion automatique (réf : les autres modalités)	- 1,2	***
Taux de redoublement faible (réf : les autres modalités)	- 0,9	***
Taux de redoublement moyen (réf : les autres modalités)	+ 0,2	n.s.
Taux de redoublement fort (réf : les autres modalités)	- 0,07	n.s.
$R^2 = 70\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

n.s. : non significatif

En résumé, il apparaît que les choix faits en matière de rythme de progression des élèves ont des conséquences non négligeables sur les performances des systèmes éducatifs.

Les systèmes éducatifs qui optent pour le redoublement présentent des résultats académiques particulièrement négatifs. Ils sont, en effet, caractérisés à la fois par des populations d'élèves faibles importantes et des élites scolaires peu nombreuses, ces deux phénomènes entraînant un affaiblissement du niveau général. Ils sont également marqués par des écarts scolaires entre élèves importants, renforcés par des inégalités sociales fortes. Ces résultats sont confirmés dans des analyses menées à niveau économique comparable. Ils se vérifient pour les pays de PISA et le groupe scolairement plus homogène de l'OCDE.

Les relations s'avèrent particulièrement marquées entre le redoublement et la proportion des élèves en difficulté. De même, cette pratique a des conséquences importantes sur les inégalités scolaires d'origine sociale, parce que la population des redoublants est fortement typée socialement.

Les relations qu'entretient l'intensité du redoublement avec les différents résultats des systèmes éducatifs sont, le plus souvent, linéaires. Par exemple, plus le système parvient

à endiguer les redoublements, plus la proportion d'élèves en difficulté recule proportionnellement, plus le niveau augmente progressivement, plus les écarts entre les élèves s'amointrissent pas à pas. Dans le cas de ces variables, toute politique visant à limiter les redoublements, sans aller jusqu'au système draconien de la promotion automatique, s'avère efficace.

Par contre, en ce qui concerne les inégalités scolaires d'origine sociale, la relation avec l'ampleur des redoublements n'est pas continue. Certes, plus les redoublements diminuent, plus les disparités sociales sont réduites. Mais le système à promotion automatique présente en matière de lutte contre les inégalités sociales un avantage très net. Dès lors que des redoublements apparaissent, même dans des limites très restreintes, ils entraînent un creusement des écarts sociaux. Nous avons vu en effet, précédemment, que les pays à faible redoublement affichent le plus souvent une politique officielle de promotion automatique mais « réservent » des mesures de redoublement aux élèves des milieux défavorisés. De fait, moins les redoublements sont nombreux, plus ils touchent proportionnellement les catégories défavorisées. Davantage d'égalité devant l'école passe donc par une politique de promotion automatique très volontariste.

Parce qu'ils percevaient la nocivité du redoublement et souhaitaient faire progresser dans un rythme unique leurs élèves, les pays anglo-saxons ont en grande partie remplacé cette pratique par un outil de gestion des flux scolaires, aujourd'hui très classique : le regroupement pédagogique par niveau.

Analysons, maintenant, les relations entre les performances scolaires et un instrument de gestion de l'hétérogénéité, qui devenu commun, n'en suscite pas moins des polémiques renouvelées.

3. Classes de niveau et performances académiques

Parce qu'ils s'opposent aux principes démocratiques qui fondent la plupart des systèmes éducatifs, les regroupements pédagogiques par niveau sont depuis longtemps l'objet de débats récurrents. Certes, ces réflexions agitent principalement le monde anglo-saxon, et ce depuis les années 30 (Slavin 1987), puisque le *setting* et le *tracking* y sont des principes de gestion et de constitution de classe reconnus officiellement. En France, les classes de niveau étant interdites officiellement depuis la réforme Haby, les recherches sur le sujet sont plus récentes (Mingat 1984, 1987 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988, 1997 ; Grisay, 1993...).

Parce que le regroupement des élèves par niveau est perçu par les éducateurs comme le moyen de maximiser les rendements scolaires, peut-être au détriment des valeurs démocratiques, les recherches sur le sujet examinent de façon privilégiée les relations entre les modes de constitution des classes et les performances des élèves.

Dans notre étude, nous essayerons d'apporter des éléments de réflexion sur les principales questions qui structurent ce débat. A savoir : 1) est-ce que les regroupements pédagogiques en fonction des performances des élèves permettent d'améliorer le niveau moyen ? ; 2) est-ce qu'ils permettent à travers un enseignement adapté au profil de chacun de consolider les élites scolaires et de faire progresser les élèves les plus faibles ? ; 3) est-ce que le fait de classer les élèves en fonction de leurs compétences accroît les disparités scolaires ? ; 4) est-ce que les regroupements pédagogiques par niveau dont on sait qu'ils se structurent également sur des oppositions sociales accroissent au final les inégalités scolaires d'origine sociale ? Et enfin, est-ce que tous les modes de regroupement pédagogique – constitution de groupes intra ou inter-classes, pratiques rigides ou souples – ont les mêmes conséquences sur les résultats des élèves ?

Alors que, sur ces sujets, les recherches empiriques sont nombreuses, les apports théoriques expliquant les processus par lesquels les regroupements pédagogiques influent sur les acquisitions des élèves sont encore parcellaires. Nous essaierons donc d'interpréter nos résultats à la lumière des recherches antérieures, sachant que faute de soutien théorique de nombreuses questions restent ouvertes.

La plupart des recherches antérieures portent sur des contextes nationaux et étudient les relations entre les performances des élèves et l'organisation de leur classe durant une année ou un cycle scolaire. La typologie des modes de constitution des classes que nous avons construite, certes schématique, nous conduit à comparer, dans une analyse internationale, les effets des organisations de classes que les élèves de chaque pays vivent majoritairement tout au long de leur cursus primaire et secondaire. Notre analyse se concentrera sur les pays riches de l'OCDE (c'est-à-dire Mexique exclu) puisque, sur ce sujet, notre base de données ne documente pas de façon complète tous les pays émergents de PISA.

3.1. Regroupements pédagogiques et niveau général des élèves

Examinons, tout d'abord, les relations entre les différentes modalités de regroupements des élèves et les performances scolaires moyennes.

Les recherches sur ce sujet concluent le plus souvent à une absence d'effet de l'hétérogénéité sur le niveau moyen des élèves, tant dans le primaire que dans le secondaire. Regrouper des élèves aux résultats scolaires contrastés ne serait pas préjudiciable au niveau scolaire moyen. A l'opposé, la constitution de classes de niveau n'aurait pas les effets attendus.

Dans une synthèse des recherches menées dans le primaire, Robert Slavin (1987) montre plus finement que les différentes formes de regroupements des élèves peuvent avoir des conséquences variées en termes de résultats scolaires. Ainsi, si la constitution de classes de niveau rigides n'entraînerait aucun effet positif, l'organisation, pour certaines disciplines, de groupes flexibles intra ou inter-classes (les « Joplin plans » par exemple) se traduirait par des performances scolaires supérieures. Ces dernières conclusions sont également confirmées par les méta-analyses de l'américain James G. Kulik (1984). En France, Mingat (1984, 1987) a quant à lui montré qu'au CP, l'organisation de classes homogènes ne conduit pas à des résultats scolaires supérieurs : ce sont au contraire les classes présentant la plus forte hétérogénéité –mesurée par la dispersion au test initial – qui auraient un effet moyen positif significatif.

Sur le secondaire, les conclusions des différentes études sont contrastées. Aux Etats-Unis, le débat a farouchement opposé Slavin (1990), pourfendeur convaincu du *tracking*, et Kulik (1982), fervent défenseur de ces pratiques. La synthèse de Slavin (1990) sur ce sujet conclut à l'absence de tout effet des regroupements pédagogiques par niveau quelles que soient leurs formes. A l'opposé, pour Kulik (1982), les classes de niveau qui permettent d'adapter le curriculum aux performances des élèves, bénéficient fortement aux plus doués. En France, au collège, les relations entre l'hétérogénéité des classes et les performances moyennes seraient limitées. De plus, les recherches menées sur le sujet (Pelnard-Considère, 1985 ; Grisay, 1993 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988) aboutissent souvent à des conclusions contradictoires.

Pour apporter quelques éléments de réflexion sur ce sujet, notre étude met en relation le niveau scolaire moyen des pays, appréhendé à travers l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, avec les différents modes de constitution des classes, décrits précédemment.

Nous avons ainsi distingué quatre profils de systèmes éducatifs :

- 1) les pays « réfractaires aux classes de niveau » qui n'organisent aucun regroupement en fonction des compétences des élèves, ni dans le primaire, ni dans le secondaire ;
- 2) les pays qui, après une organisation hétérogène des classes dans le primaire, constituent des classes de niveau rigides dans le secondaire ;
- 3) le modèle du *setting-tracking* qui organise des regroupements principalement au sein des classes dans le primaire et met en œuvre un *tracking* souple dans le secondaire ;
- et 4) les pays à filières qui parfois constituent des classes de niveau rigides dès le primaire et s'organisent en « écoles de niveau » dans le secondaire.

Les deux premiers modèles présentent des organisations scolaires plus hétérogènes que les deux derniers.

Le modèle présenté ci-dessous montre que c'est un des modes de constitution des classes qui privilégient les regroupements pédagogiques par niveau qui s'avère significativement associé aux scores les plus élevés : le modèle de *setting-tracking*.

Tableau II. 76 : relation entre le score moyen à l'épreuve écrite de PISA et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche¹⁷⁸

Modèle		
N = 27		
<u>Score moyen</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+504	
Modèle « <i>setting-tracking</i> » (réf. : ens. des autres modalités)	+25	**
Modèle « classes niv. secondaire » (réf. : ens. des autres modalités)	-6	ns
Modèle « classes hétérogènes » (réf. : ens. des autres modalités)	+0,2	ns
Modèle « filières » (réf. : ens. des autres modalités)	-9	ns
$R^2 = 17\%$		

** : inférieur à 5%,
ns : non significatif

Le modèle des classes hétérogènes n'entretient aucune relation significative avec les performances scolaires moyennes. A l'instar des recherches précédentes, nous pouvons donc conclure que le fait de regrouper les élèves dans des classes hétérogènes, dans le primaire puis dans le secondaire, n'abaisse pas le niveau scolaire général, pas plus qu'il ne le fait progresser d'ailleurs.

C'est également le cas du modèle à filières. Malgré le but recherché, l'organisation de regroupements pédagogiques en fonction des compétences dans le primaire et la création d'« écoles de niveau » dans le secondaire ne conduisent pas à une progression du niveau moyen des élèves. C'est le cas également pour le modèle qui institue des classes de niveau à partir du secondaire.

Ces résultats rejoignent les analyses de Slavin (1987, 1990). En effet, selon le chercheur américain, au primaire (principalement en mathématiques), les études convergent pour montrer que les regroupements pédagogiques au sein de la classe seraient plus efficaces que la constitution de classes de niveau rigides.

Slavin avance plusieurs raisons pour expliquer cette différence.

Tout d'abord, les groupes intra-classes permettraient de tirer davantage profit d'une réduction de l'hétérogénéité des élèves que les classes de niveau. En effet, le regroupement des élèves par compétence ne serait efficace que s'il remplit au moins deux conditions :

- 1) il doit tout d'abord permettre de réduire significativement l'hétérogénéité des élèves dans les disciplines enseignées. Or, par définition, la classe de niveau rigide n'est fondée que sur la perception d'un niveau général de l'élève, tandis que les groupes intra-classes peuvent être constitués en fonction du niveau des élèves dans chaque discipline.

¹⁷⁸ Le Mexique est exclu.

- 2) Pour être efficaces, les regroupements doivent être assez flexibles pour permettre aux groupes de suivre les progrès des élèves durant l'année scolaire. Là encore, les groupes intra-classes permettent de réaliser cette condition, l'organisation des classes de niveau est trop rigide.

Les groupements au sein des classes auraient également des effets plus positifs sur les perceptions des élèves et les attentes des enseignants. En effet, organisés le plus souvent au sein de contextes hétérogènes, ils permettent aux élèves de s'identifier à un groupe aux capacités scolaires variées. La classe de niveau, en créant un groupe portant une étiquette « faible », peut nuire à l'estime de soi des élèves les plus faibles.

Enfin, d'après Slavin, les recherches montrent que les attentes des enseignants sont différentes selon qu'ils sont en charge d'élèves faibles regroupés par niveau dans une classe hétérogène ou d'élèves faibles réunis dans une classe homogène. Alors que, dans le premier cas, ils tendent à accorder davantage de temps aux élèves les moins avancés auxquels ils imposent des objectifs identiques à ceux de l'ensemble de la classe, dans le second cas, ils ont tendance à dispenser à la classe « faible » un programme moins ambitieux.

Le chercheur américain s'interroge cependant sur le processus qui assure la supériorité des regroupements intra-classes. En effet, est-ce que les regroupements intra-classes sont efficaces car ils sont pratiqués par niveau ou auraient-ils les mêmes effets s'ils réunissaient des élèves aux performances contrastées ? En d'autres termes, est-ce l'organisation de classes en sous-groupes qui est positive ou est-ce la réduction de l'hétérogénéité par le sous-groupe qui permet d'atteindre de meilleurs résultats ? Pour Slavin, l'état actuel des recherches n'autorise pas de conclusion sur le sujet. Notre typologie, qui mêle dans chaque famille des pays pratiquant la gestion en classe entière ou en sous-groupes, ne nous permet pas non plus malheureusement d'apporter des éléments de réponse à cette question.

Pour le secondaire, la synthèse des recherches de Slavin (1990) appuie de nouveau nos résultats. En effet, d'après le chercheur américain aucun mode de constitution des classes n'aurait d'impact significatif sur le niveau moyen des élèves. Ni la constitution de groupes hétérogènes, ni la création de classes de niveau rigides, ni le système du *tracking* souple qui réunit les élèves dans certaines disciplines n'entretiendraient de relation spécifique avec les performances scolaires. Slavin explique ce résultat quelque peu contre intuitif par le fait que, contrairement au primaire, le secondaire est marqué par des méthodes pédagogiques rigides qui n'évoluent pas en fonction des modes de regroupements des élèves. Pour d'autres chercheurs, la neutralité des modes de constitution des classes sur les résultats moyens dans le secondaire s'explique par le fait que ces performances moyennes cachent des progressions contrastées en fonction de l'appartenance des élèves aux groupes faibles ou forts (Harlen et Malcom, 1997 ; Gamoran, 2000).

Pour revenir à nos résultats, la supériorité, en termes de scores moyens, du modèle *setting-tracking* par rapport aux autres formes d'organisation s'explique donc, dans le primaire, par un avantage des groupements internes sur les classes de niveau et, dans le secondaire, par une neutralité des organisations de classes.

Dans tous les cas, même si l'on adhère pas à l'idée d'une neutralité des modes de constitution des classes dans le secondaire, les arguments avancés par Slavin (1987) pour expliquer, dans le primaire, la suprématie des organisations flexibles sur les classes de niveau rigides

permettent également de comprendre logiquement que le *tracking* souple à l'anglo-saxonne donne de meilleurs résultats que le modèle fondé sur des classes de niveau dans le secondaire lui-même dans une position plus favorable que le système à filières rigide.

Au total, il apparaît que les modes de constitution des classes entretiennent des relations limitées avec les performances moyennes des élèves. En particulier, l'organisation de classes hétérogènes n'est aucunement associée au niveau moyen des élèves. Regrouper des élèves aux résultats scolaires contrastés ne conduit donc pas à abaisser le niveau moyen, ni d'ailleurs à le faire progresser.

A l'opposé, l'organisation des classes en fonction des compétences des élèves ne permet pas, dans tous les cas, de faire progresser les résultats moyens. Seul le modèle anglo-saxon, qui combine majoritairement des regroupements intra-classe dans le primaire et des classes de niveau pour certaines disciplines dans le secondaire, semble être associé à de meilleurs résultats des élèves. Les pays qui mettent en œuvre ce type de regroupement pédagogique visent prioritairement de meilleurs rendements scolaires, tout en étant conscients du caractère anti-démocratique de la pratique. Ce tiraillement entre deux objectifs apparemment contradictoires explique peut-être la réflexion poussée sur le sujet qui a abouti à des formes de regroupements imaginatives. Ces organisations de classes originales se traduisent par des rendements supérieurs et peut-être réussissent à limiter les effets négatifs des regroupements par niveau.

A l'opposé, le système qui couple de fréquentes classes de niveau dans le primaire avec des filières dans le secondaire ne permet pas de faire progresser les résultats moyens des élèves. Dans ce modèle, la séparation des élèves en voies distinctes vise, d'ailleurs, moins à améliorer les performances scolaires qu'à structurer un système éducatif fortement hiérarchisé.

3.2. Regroupements pédagogiques et inégalités scolaires

Est-ce que les modes de constitution des classes entretiennent des relations avec les disparités de résultats scolaires ? Par exemple, est-ce que, parce qu'elles permettent de proposer à chacun un enseignement adapté, les classes homogènes conduisent à une réduction des écarts entre élèves ? Ou, au contraire, sont-elles source de disparités scolaires supérieures parce qu'elles autorisent des destins scolaires distincts amplificateurs des inégalités initiales ?

Sur ces questions, à quelques exceptions près, les recherches convergent. Certes, pour certains chercheurs (Slavin, 1990), les classes de niveau n'auraient pas de conséquence divergente sur les acquisitions des élèves avancés et des élèves plus faibles, principalement dans le secondaire. La majorité des études, cependant, mettent en avant les « effets divergents » des regroupements scolaires. Les classes de niveau auraient des effets bénéfiques pour les élèves les plus doués et au contraire négatifs pour les moins avancés (Duru-Bellat, Mingat, 1997 ; Gamoran, 2000). A l'opposé, l'absence de regroupements par niveau conduirait à une réduction des écarts entre forts et faibles.

Pour apporter des éléments de réflexion à cette question, nous avons étudié la relation entre les différentes organisations de classe et les disparités de résultats scolaires à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA¹⁷⁹.

Première remarque : les relations qu'entretiennent les modes de constitution des classes avec les disparités académiques sont plus fortes que celles qui les associaient aux performances moyennes des élèves. Le modèle, présenté ci-dessous, montre en effet que plusieurs types de regroupements sont fortement corrélés à des écarts scolaires élevés. **Les décisions prises en matière de regroupements pédagogiques ont donc davantage de conséquences sur les inégalités scolaires que sur le niveau moyen des élèves.**

Seconde remarque : le modèle présenté ci-dessous montre, comme la plupart des recherches précédentes, que les regroupements d'élèves par niveau tendent à accroître les inégalités scolaires. Plus que le système à filières, c'est le modèle anglo-saxon de *setting-tracking* qui génère les écarts scolaires les plus élevés. Pour autant, toutes les organisations de classes homogènes n'accroissent pas les disparités scolaires. Ainsi, le système qui organise des classes de niveau à partir du secondaire n'est pas lui associé à des inégalités fortes, peut-être parce qu'il conserve une organisation scolaire hétérogène dans le primaire.

Quand on raisonne à structure sociale équivalente¹⁸⁰, seul le système à filières demeure associé à des inégalités scolaires supérieures ($R^2 = 33\%$).

¹⁷⁹ Pour cette analyse, nous utilisons la variable « disécrit » qui porte sur les écart-types des scores nationaux à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA.

¹⁸⁰ On introduit dans le modèle la variable ISEI.

Tableau II. 77 : relation entre les disparités nationales de résultats à l'épreuve écrite de PISA et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche¹⁸¹

Modèle		
N = 27		
Ecart-type du score national	Coefficient	Significativité
Constante	+91	
Modèle du « <i>setting-tracking</i> » (réf. : ens. des autres modalités)	+10,2	**
Modèle à « filières » (réf. : ens. des autres modalités)	+ 7,3	**
Modèle des « classes niv. secondaire » (réf. : ens. des autres modalités)	- 0,01	ns
Modèle à « classes hétérogènes » (réf. : ens. des autres modalités)	+0,01	ns
$R^2 = 27\%$		

** : significatif au seuil de 5%,
ns : non significatif

Enfin, comme dans les recherches antérieures, les modèles montrent, par défaut, que réunir dans les mêmes classes des élèves aux performances scolaires contrastées conduit à des inégalités scolaires inférieures, que l'on raisonne ou non à structure sociale comparable.

L'analyse du second indicateur sur les inégalités scolaires - le pourcentage des élèves de « niveau moyen » - aboutit à des résultats proches : ce sont le modèle de *setting-tracking* et l'école à filières qui sont les moins associés à des populations d'élèves de niveau moyen nombreuses ($R^2 = 24\%$).

De nombreuses recherches ont tenté d'expliquer pourquoi les regroupements par niveau accroissent les écarts scolaires. Les causes avancées sont multiples. Les effets des classes de niveau sur les acquisitions des élèves s'expliqueraient tout d'abord par le fait qu'elles amènent les enseignants à moduler à la fois la quantité, le rythme et la qualité des activités d'instruction. Ainsi, aux élèves les moins avancés ne serait dispensée qu'une partie des programmes scolaires - « la dérive du curriculum », selon Grisay (1993) -, à un rythme plus lent, dans des conditions de discipline plus difficiles. Pour expliquer les mêmes concepts, les enseignants auraient davantage recours à des exemples concrets, les élèves les plus avancés ayant droit à des démonstrations plus abstraites. Les effets d'étiquetage et les « effets Pygmalion » seraient également à l'oeuvre pour démotiver les élèves les plus faibles et les conduire à s'ajuster aux attentes moins ambitieuses des enseignants.

Est-ce que tous ces effets se conjuguent pour expliquer que le modèle de *setting-tracking* conduit à des inégalités plus fortes que celles du système à filières ? Est-ce que, par exemple, les effets d'étiquetage sont renforcés par le fait que, dans le modèle anglo-saxon, enseignants et élèves peuvent plus facilement établir des comparaisons entre les classes fortes et faibles réunies dans les mêmes écoles ? Est-ce que la dérive du curriculum serait moindre dans les écoles « faibles » du modèle à filières parce que leur programme scolaire est davantage institutionnalisé ? Ou est-ce que le *tracking* souple, parce qu'il permet de proposer aux élèves

¹⁸¹ Le Mexique est exclu parce que non documenté dans la base de données.

un enseignement d'élite dans la ou les matières où ils excellent, conduit à relever considérablement le niveau des élèves les plus avancés et donc à creuser l'écart avec les élèves les plus faibles ?

Au final, il découle de ces analyses que le regroupement des élèves par niveau a davantage d'influence sur les inégalités scolaires que sur le niveau moyen des élèves. Dans la lignée de la majorité des recherches, les résultats montrent ici que les classes hétérogènes génèrent moins d'inégalités scolaires tandis que les regroupements par niveau, quand ils sont pratiqués tout au long du primaire et du secondaire, sont associés à 15 ans à des écarts scolaires non négligeables. Le modèle du *setting-tracking* semble conduire à des disparités scolaires supérieures à celles du modèle à filières, peut-être parce qu'il permet de produire des élites dans certaines disciplines.

En effet, les écarts de résultats scolaires peuvent résulter de situations différentes. Est-ce que les disparités élevées associées au modèle de *setting-tracking* s'expliquent par la présence d'une forte élite scolaire ou par une proportion importante d'élèves faibles ou encore par la conjonction de ces deux phénomènes ?

Pour aller au-delà de l'étude des inégalités scolaires et peut-être mieux comprendre leur origine, examinons maintenant plus dans le détail les relations qu'entretiennent les différents modes de constitution des classes avec l'importance des élèves faibles et la proportion d'élèves très performants.

3.3. Modes de constitution des classes et élèves en difficulté

Plusieurs recherches précédentes ont montré que les regroupements par niveau augmentaient les difficultés des plus faibles (Kerckhoff, 1986 ; Gamoran, 2000...). Pour confirmer ou infirmer ces résultats, nous mettons en relation les différentes organisations de classe avec la proportion d'élèves qui dans le cadre de PISA ne dépassent pas le niveau 1 (modèle suivant).

Tableau II. 78 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche

Modèle		
N = 27		
% d'élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+15	
Modèle « filières » (réf. : ens. des autres modalités)	+ 5	*
Modèle « <i>setting-tracking</i> » (réf. : ens. des autres modalités)	- 0,16	n.s.
Modèle « classes niv. secondaire » (réf. : ens. des autres modalités)	+ 0,13	ns
Modèle « classes hétérogènes » (réf. : ens. des autres modalités)	+0,03	ns
$R^2 = 13\%$		

* : significatif au seuil de 10%,

ns : non significatif

On constate que les modes de constitution des classes sont certes associés, mais de façon modérée, à la proportion d'élèves en difficulté. Ce sont les classes de niveau rigides de l'école à filières qui favorisent le plus le développement de cette population scolaire. Au contraire, les environnements hétérogènes et ceux qui s'organisent le plus autour de regroupements intra-classes sont associés à des proportions d'élèves faibles moins élevées.

3.3. Modes de constitution des classes et élite scolaire

Est-ce que les regroupements pédagogiques par niveau permettent de produire une élite scolaire ? La réponse est cruciale. En effet, derrière l'argument souvent fallacieux d'un enseignement adapté à chacun, les classes de niveau trouvent leur plus sûre justification dans le fait que le cloisonnement des élèves en fonction de leurs performances va permettre aux meilleurs de progresser plus rapidement. Les classes de niveau sont souvent organisées pour que les « meilleurs éléments » ne pâtissent pas d'une nuisible cohabitation avec les élèves moins avancés. Les recherches antérieures ont d'ailleurs majoritairement montré que ce sont les élèves forts qui bénéficient le plus des regroupements par niveau (Duru-Bellat, 1997 ; Gamoran, 2000 ; Grisay, 1993...).

Nos résultats confirment les études précédentes.

Le R² élevé - 40% - du modèle présenté ci-dessous atteste de l'existence d'une relation forte entre la production d'une élite scolaire et les organisations de classe. C'est le système de *setting-tracking* qui est associé à des populations d'élèves de niveau 5 importantes. Les modèles qui pratiquent le plus l'hétérogénéité – le modèle sans classe de niveau et celui qui n'en organise que dans le secondaire – semblent être des contextes qui favorisent peu l'éclosion d'élites scolaires. Paradoxalement, c'est également le cas du système à filières malgré l'organisation de classes de niveau nichées dans des écoles d'élite.

Tableau II. 79 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 5 de PISA et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche

Modèle		
N = 27		
% d'élèves de niveau 5	Coefficient	Significativité
Constante	+8,4	
Modèle « <i>setting-tracking</i> » (réf. : ens. des autres modalités)	+ 7,7	***
Modèle « filières » (réf. : ens. des autres modalités)	+ 0,44	n.s.
Modèle « classes niv. secondaire » (réf. : ens. des autres modalités)	- 0,1	ns
Modèle « classes hétérogènes » (réf. : ens. des autres modalités)	+0,46	ns
R² = 40%		

*** : significatif au seuil de 1%,

ns : non significatif

3.4. Classes de niveau et inégalités scolaires d'origine sociale

C'est principalement parce que de nombreuses recherches ont montré que regrouper les élèves en fonction de leurs compétences scolaires équivalait à les diviser en groupes sociaux et ethniques que le sujet des classes de niveau est devenu très polémique.

La plupart des études s'accordent en effet sur le fait que les élèves des minorités ethniques et des classes sociales défavorisées sont sur-représentés dans les classes de faibles niveaux (Gamoran, 2000).

Sur ce sujet, nos résultats confirment partiellement les recherches précédentes. Nous mettons en relation les modes de constitution des classes avec l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale (appréhendées à travers la variable « Inega »).

Le R^2 élevé - 46% - du modèle présenté ci-dessous prouve de manière claire que l'organisation des classes peut avoir des conséquences importantes sur les inégalités sociales de performances.

Quels sont les modes de constitution des classes qui creusent ces inégalités ? **Comme l'ont montré des études antérieures, ce sont les modèles qui privilégient les regroupements en fonction des compétences des élèves qui accroissent les écarts sociaux. Ainsi, le système de *setting-tracking* et plus encore le modèle à filières favorisent les inégalités scolaires d'origine sociale (cf. modèle ci-dessous).**

Tableau II. 80 : relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche

Modèle		
N = 27		
Inégalités scolaires d'origine sociale	Coefficient	Significativité
Constante	- 0,7	
Modèle « filières » (réf. : ens. des autres modalités)	+ 1,6	***
Modèle « <i>setting-tracking</i> » (réf. : ens. des autres modalités)	+ 1	**
Modèle « classes niv. secondaire » (réf. : ens. des autres modalités)	+ 0,11	ns
Modèle « classes hétérogènes » (réf. : ens. des autres modalités)	- 0,13	ns
$R^2 = 46\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%,

n.s. : non significatif

Nous savons cependant qu'une large partie de ces inégalités sociales trouvent leur origine dans les écarts de résultats globaux. Plus les disparités académiques entre élèves sont grandes, plus le système autorise des écarts sociaux. Dans un second temps, nous avons donc mené la même analyse en tenant compte de l'ampleur des écarts scolaires globaux.

Comme en atteste le modèle ci-dessous, à écarts scolaires constants, le système du *setting-tracking* n'apparaît plus associé à des inégalités sociales supérieures. Ce résultat doit cependant être nuancé. **Le modèle montre, en effet, que plus la constitution des classes est fondée sur l'hétérogénéité, plus les disparités sociales sont limitées. Ainsi, le système sans classe de niveau se révèle plus égalitaire socialement que le modèle qui mixte hétérogénéité dans le primaire et regroupements par niveau dans le secondaire. Ce dernier s'avère à son tour moins générateur de disparités sociales que le modèle du *setting-tracking* qui organise des regroupements par compétence tout au long de la scolarité. Enfin, la régression confirme que, à niveau d'inégalités scolaires comparables, l'école à filières présente les disparités sociales les plus fortes.**

Ces relations sont puissantes. Alors que les disparités sociales sont déjà fortement associées aux inégalités globales ($R^2 = 49\%$ au sein de l'OCDE), la prise en compte, en sus, des différents modes d'organisation des classes dans la régression fait progresser le R^2 de 21 points ($R^2 = 70\%$). **Les décisions prises en matière de regroupements des élèves ont donc des conséquences importantes sur les inégalités scolaires d'origine sociale.**

Tableau II. 81 : relation entre l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche, à disparités académiques globales comparables (« Disécrit » comme variable de contrôle).

Modèle		
N = 27		
<u>Inégalités scolaires d'origine sociale</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 6,3	
Inégalités scolaires globales (« Disécrit »)	+ 0,07	***
Modèle « classes hétérogènes » (réf. : ens. des autres modalités)	- 1,17	***
Modèle « classes niv. secondaire » (réf. : ens. des autres modalités)	- 0,84	**
Modèle « <i>setting-tracking</i> » (réf. : ens. des autres modalités)	- 0,77	**
Modèle « filières » (réf. : ens. des autres modalités)	+ 0,01	n.s.
$R^2 = 70\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%,

n.s. : non significatif

Au total, on constate que, comme l'ont montré les études antérieures, les relations entre les modes de constitution des classes et les inégalités scolaires d'origine sociale sont fortes. Les modèles qui ont le plus recours à des classes homogènes tendent à produire des disparités académiques importantes qui se doublent d'écarts sociaux élevés. Cependant, quand on raisonne à inégalités scolaires comparables, seul le modèle à filières est associé à des écarts scolaires d'origine sociale importants. Le modèle de *setting-tracking* n'accroît donc les écarts sociaux que parce qu'il autorise des disparités académiques très larges.

Pour résumer, il apparaît que les modes de regroupement des élèves entretiennent des relations modérées avec les résultats scolaires.

En particulier, les choix faits en matière d'organisation de classes semblent avoir des effets limités sur le niveau moyen. Regrouper des élèves aux performances contrastées n'abaisse donc pas le niveau moyen, ni ne le fait progresser d'ailleurs. Dans notre typologie, seul le modèle du *setting-tracking* permet, en effet, des résultats académiques supérieurs, peut-être parce qu'il est caractérisé par des regroupements par niveau intra classes dans le primaire. Ce résultat ne nous dit pas, cependant, si l'organisation de sous-groupes hétérogènes ne conduirait pas aux mêmes effets.

De la même façon, les modes de constitution de classe entretiennent des relations faibles avec l'ampleur des élèves en difficulté. Ni l'organisation de classes homogènes, censées permettre un enseignement adapté à chacun, ni la constitution de groupes hétérogènes dans lesquels les plus doués devraient pouvoir stimuler les moins avancés, ne permettent de limiter significativement le nombre d'élèves faibles. Seul le modèle à filières, avec des « écoles de niveau » dispensant des curriculum très contrastés, est apparenté à des populations fortes d'élèves en difficulté.

Par contre, les choix faits en matière d'organisation de classes ont davantage d'impact sur les capacités des systèmes à générer des élites scolaires, peut-être parce qu'il s'agit là du premier objectif du regroupement des élèves par niveau. Le but semble atteint. En effet, les modèles qui pratiquent le plus l'hétérogénéité sont associés à des élites scolaires faibles. Mais les organisations homogènes ne sont pas toutes aussi favorables au développement des élites scolaires. En effet, seul un des modèles fondés sur le groupement pédagogique par niveau est associé à des populations d'élèves de niveau 5 importantes : le modèle du *setting-tracking*. Les classes d'élite de l'école *comprehensive* anglo-saxonne s'avèrent donc plus efficaces que les « écoles de niveau » du modèle à filières. Cependant, comme l'ont déjà souligné certains chercheurs (Slavin, 1990 ; Kulik, 1982), ce résultat s'explique-t-il par la seule organisation de classes sélectives ou par le fait que les élèves ont accès à des contenus et des pédagogies plus ambitieuses ?

C'est finalement avec l'équité des systèmes éducatifs que les modes de constitution des classes entretiennent les relations les plus fortes. Les organisations les plus homogènes - le modèle de *setting-tracking* et celui à filières - se traduisent à la fois par des disparités scolaires importantes et des inégalités sociales de performances élevées. Mais les processus en jeu ne sont pas les mêmes dans les deux cas. Ainsi, c'est parce qu'il autorise des écarts scolaires importants que le modèle du *setting-tracking* conduit à des inégalités sociales fortes. Le système à filières est en lui-même un mécanisme producteur d'inégalités sociales, générées au-delà des inégalités scolaires.

C'est parce qu'ils souhaitent développer une école plus égalitaire que les pays scandinaves ont progressivement, depuis deux décennies, aboli les regroupements pédagogiques qui marquaient encore le premier cycle du secondaire. En 1985, la Finlande supprimait les classes de niveau dans les dernières années du premier cycle du secondaire et mettait en place un ambitieux plan d'enseignement individualisé. En 1994, l'abolition, au Danemark, des enseignements proposés dans les matières principales selon différents niveaux (« avancé », « basique »...) était également accompagnée d'un programme d'enseignement personnalisé.

Dans les pays scandinaves, l'individualisation de l'enseignement est apparemment désormais perçue comme l'outil de référence dans la gestion des parcours scolaires.

C'est en tout cas l'instrument le plus moderne de la gestion de l'hétérogénéité. Nous nous interrogeons maintenant sur les effets de ces pédagogies indifférenciées sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

4. Enseignement individualisé et performances académiques

Si les effets du redoublement et des modes de constitution des classes ont été analysés à travers des recherches empiriques nombreuses, la différenciation de l'enseignement reste encore un champ empirique relativement peu exploré.

Certes, les théoriciens ont déjà largement débattu sur le sujet de l'adaptation des pédagogies aux élèves. Crahay (2000) résume ainsi le dilemme : doit-on adapter les méthodes d'enseignement aux enfants ou, au contraire, offrir aux élèves les pédagogies qui semblent les efficaces aux apprentissages ?

Pour certains (Claparède, 1920 ; Bloom, 1979, cités dans Crahay, 2000), les élèves présentant des styles cognitifs et des rythmes de développement différents, c'est l'enseignement individualisé, parce qu'il s'adapte au profil de chacun, qui devrait permettre à la fois de faire progresser les performances des élèves les plus faibles et de tirer le meilleur des plus avancés. En conséquence, cette pédagogie doit conduire à une amélioration du niveau scolaire général et à la réduction des disparités académiques.

Au-delà de la simple adaptation des contenus à chacun, les pédagogies différenciées pourraient également mettre en œuvre des processus bénéfiques aux apprentissages aux effets plus collectifs. L'individualisation de l'enseignement pourrait ainsi, par exemple, conduire les enseignants, dans le cadre des classes entières, à présenter un programme plus ambitieux et non « un contenu moyen pour un élève moyen » puisqu'ils savent que, par la suite, les élèves les plus faibles pourront être assistés si certaines notions exposées leur ont échappées. Parce que les élèves trouvent plus facilement leur place dans le groupe et parce qu'ils sont moins exposés à des situations d'échec, la différenciation peut conduire également à des rapports plus harmonieux avec les enseignants. Ce contexte relationnel favorable, en outre parce qu'il limite les interruptions de cours, peut entraîner un accroissement du temps utile d'apprentissage. D'autres processus peuvent entrer en ligne de compte : des normes de groupe ambitieuses peuvent s'imposer parce qu'aucun élève n'est positionné dans une situation d'échec...

Mais si l'enseignement individualisé peut agir sur les performances des systèmes éducatifs par des processus multiples, les formes très variées qu'il peut revêtir ne sont certainement pas neutres. Est-ce que, par exemple, les trois modes d'individualisation que nous avons étudiés précédemment – à savoir, le tutorat, la remédiation ou les classes d'approfondissement pour les élèves très performants – produisent les mêmes effets sur le niveau scolaire moyen ? On peut avancer l'hypothèse selon laquelle les cours réservés à l'élite scolaire devraient certes permettre de faire progresser les meilleurs éléments mais l'on se demandera si ces progrès sont réalisés au détriment des autres élèves. On peut également imaginer que le tutorat individuel est peut-être à préférer aux groupes de remédiation qui, même s'ils sont dispensés en sus de l'enseignement traditionnel, peuvent conduire à des effets d'étiquetage et donc générer des résultats moindres chez les élèves les plus faibles. Le tutorat peut sans doute également se révéler plus efficace que les groupes de soutien parce qu'il permet d'aller au plus près des difficultés ou du potentiel de chaque élève.

Si l'individualisation de l'enseignement recueille l'adhésion quasi unanime du corps enseignant, certains théoriciens pointent cependant certains dangers. Pour Meirieu (cité dans Crahay, 2000), le respect du rythme et des méthodes d'apprentissage de chacun pourrait

conduire à creuser plus encore les écarts entre les élèves, les plus lents avançant encore moins rapidement, les réfractaires à la communication orale privilégiant les formes d'apprentissage écrite... Loin de réduire les inégalités scolaires, la pédagogie différenciée pourrait au contraire les entériner voire les accroître.

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, nous mobilisons les indicateurs de PISA sur les pédagogies différenciées. Nous rappelons que le programme de l'OCDE renseigne relativement bien sur les enseignements individualisés que peuvent recevoir les élèves de 15 ans. Dans le cadre du questionnaire des écoles, la question 12 interroge les chefs d'établissement sur des formes multiples d'enseignement différencié. Il leur est tout d'abord demandé si des professeurs de leur école dispensent dans l'établissement des actions de tutorat (*special tutoring*). Ils sont, également, interrogés sur l'existence de cours de soutien, en langue maternelle, spécialement destinés aux élèves en difficultés. Enfin, il leur est demandé si des classes spéciales supplémentaires sont organisées pour les élèves les plus avancés, dans les disciplines générales. PISA nous apporte donc des informations sur le tutorat, la remédiation et les cours d'approfondissement réservés aux élèves les plus performants.

Comme nous l'avons vu précédemment, les indicateurs PISA ne nous apportent qu'une vision grossière de l'organisation de l'enseignement individualisé. Ainsi, par exemple, si nous connaissons dans chaque pays le nombre d'établissements qui affirment organiser du tutorat, nous ignorons tout des modalités concrètes de cette démarche : nombre d'heures dispensées, publics visés, disciplines ciblées... Cependant, une exploitation tout à fait prudente de ces données nous a paru intéressante dans la mesure où les statistiques apportées peuvent servir de point de départ pour mieux appréhender le phénomène des pédagogies différenciées. Les pays dans lesquels la très grande majorité des établissements propose de la remédiation ou du tutorat s'appuient sur des politiques nationales qui visent de façon cohérente l'ensemble des élèves qui ont besoin de ce soutien supplémentaire. D'après les données collectées par ailleurs, il n'existe pas de pays dans lequel la totalité des établissements dispense un tutorat à un nombre négligeable d'élèves. A l'opposé, rares sont les pays dans lesquels un très petit nombre d'établissements aurait une politique dynamique et cohérente de soutien différencié aux élèves. Les trois indicateurs nous permettent donc d'appréhender relativement bien l'ampleur de ces pratiques pédagogiques, même si leurs organisations concrètes peuvent nous échapper.

Pour évaluer les effets des pédagogies différenciées, nous mettrons donc en relation, d'un côté, les trois formes d'individualisation de l'enseignement documentées par PISA et, de l'autre, les performances académiques des élèves mesurées par le programme de l'OCDE. Nous étudierons ainsi les effets de la différenciation de l'enseignement sur le niveau moyen des élèves, la proportion d'élèves en difficulté et l'importance de l'élite scolaire. Nous nous interrogerons également sur les relations entre les pédagogies différenciées et l'équité des systèmes éducatifs.

4.1. Différenciation de l'enseignement et niveau général des élèves

Est-ce que l'individualisation de l'enseignement permet de faire progresser les performances moyennes des élèves ? Est-ce que toutes les formes de différenciation de l'enseignement présentent la même efficacité ?

Nous analysons, tout d'abord, séparément les effets des trois formes de pédagogies différenciées décrites dans PISA : le tutorat, la remédiation et les cours d'approfondissement réservés aux élèves les plus performants.

Premier constat : la présence de tutorat dans les établissements¹⁸² apparaît positivement associée aux scores des pays ($R^2=19\%$). Même si elle ne concerne pas tous les élèves, cette première forme de pédagogie différenciée s'avère donc bénéfique.

Cette association est conservée quand on raisonne à niveau de richesse constant (cf. modèle ci-dessous).

Tableau II. 82 : relation entre la fréquence du tutorat et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, à niveau de développement comparable (variable de contrôle PIB/habitant sous sa forme logarithmique)

Modèle		
N = 38		
<u>Score national</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 152	
LOGPIB	+ 139	***
% d'établissements offrant des services de tutorat dans le pays	+ 0,6	**
$R^2 = 69\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%

source de la variable sur le tutorat : questionnaire sur les écoles, programme PISA-OCDE

Les cours de remédiation - qui ne bénéficient pourtant qu'aux plus faibles - sont également un plus pour l'ensemble du système. Leur présence dans les établissements est corrélée positivement aux performances globales ($R^2= 13\%$ ¹⁸³).

Les effets sur le niveau général des classes d'approfondissement réservées à l'élite sont également significatifs, à niveau de développement économique comparable (cf. modèle ci-dessous¹⁸⁴).

¹⁸² Dans la question 12 du questionnaire des écoles de PISA, les chefs d'établissement sont interrogés sur la présence dans leur école d'actions de tutorat destinées aux élèves de 15 ans. La variable sur le tutorat indique donc, pour chaque pays, le pourcentage d'établissements qui organisent des actions de ce type.

¹⁸³ Du fait de la forte relation entre la variable portant sur la remédiation et le PIB/habitant le modèle est construit sans cette variable de contrôle.

¹⁸⁴ La variable « pourcentage des établissements du pays dispensant des cours d'approfondissement aux élèves les plus avancés » a été catégorisée en trois tranches : 1) les pays dans lesquels moins de 30% des établissements créent des classes de ce type (nous qualifierons cette situation de « classes d'approfondissement pour élèves avancés faiblement répandues»), 2) les pays dans lesquels ces classes spéciales existent plus souvent (« classes pour élèves avancés moyennement répandues », de 30% à 50% des établissements), 3) les pays qui ont fréquemment recours à ce type de pratique (« classes pour élèves avancées répandues » : plus de 50% des établissements).

Comme nous l'avons vu précédemment, la présence ou l'absence de classes spéciales pour élèves avancés ne sont absolument pas corrélées au PIB/habitant, en d'autres termes des pays de niveau économique très contrastés peuvent avoir la même politique en la matière. Le modèle mettant en relation, sans variable de contrôle, la moyenne à l'écrit et la fréquence de ces classes spéciales n'aboutissait donc à aucun résultat. Pour permettre une réelle lisibilité de l'effet de ces classes réservées à l'élite, nous avons introduit le PIB/habitant comme variable de contrôle dans la régression.

Tableau II. 83 : relation entre la fréquence de classes d'approfondissement réservées aux élèves les plus avancés et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, à niveau de développement comparable (variable de contrôle PIB/habitant sous sa forme logarithmique)

Modèle		
N = 38		
Score national	Coefficient	Significativité
Constante	- 200	
LOGPIB	+ 155	***
Classes élèves avancés répandues (réf : classes faiblement répandues)	+ 26	**
Classes élèves avancés moyennement répandues (réf : classes faiblement répandues)	+ 0,1	n.s.
$R^2 = 70\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%,

n.s. : non significatif

source de la variable sur les classes d'approfondissement : questionnaire sur les écoles, programme PISA-OCDE

Au total, toutes les formes d'individualisation semblent conduire à une progression des acquisitions moyennes des élèves, qu'elles s'adressent à l'ensemble des élèves, aux plus faibles ou, au contraire, aux plus avancés.

Ce constat ne peut être qu'une étape intermédiaire de notre analyse. En effet, comme nous l'avons remarqué précédemment, certains pays conjuguent différentes formes de soutiens personnalisés. L'impact du tutorat peut donc cacher celui de la remédiation qui peut être confondu avec celui des classes d'approfondissement pour élèves avancés.

Pour poursuivre l'analyse, nous reprenons la typologie de l'enseignement individualisé que nous avons présentée dans la partie précédente.

Au sein des pays PISA, elle distingue quatre familles :

- 1) les « adeptes de l'enseignement individualisé » qui l'utilisent à la fois fréquemment et sous toutes ses formes,
- 2) les « fervents de la remédiation » qui mettent en œuvre principalement ce mode de soutien, l'associent parfois à du tutorat et se refusent à consacrer une attention particulière aux élèves les plus avancés,
- 3) les pays « élitistes » qui concentrent principalement les ressources de l'enseignement différencié sur les élèves les plus forts
- et, enfin, 4) les « pays réfractaires au soutien personnalisé ».

Parce que certaines de ces familles se cantonnent principalement à une seule forme d'enseignement différencié – la remédiation ou les classes pour élèves avancés -, des effets isolés seront peut-être détectés.

Pour évaluer ces associations individuelles, nous utilisons une analyse graphique en composantes multiples. En effet, du fait de la forte corrélation entre le PIB/habitant et la variable portant sur le modèle de remédiation, cette forme de pédagogie différenciée n'est pas systématiquement retenue par les modèles. Pour autant, comparer les effets de chacun des modèles d'enseignement individualisé dans un raisonnement qui ne tient pas compte du niveau de développement économique engendre des biais importants. Nous avons donc recours à une analyse graphique qui permet d'intégrer trois notions : le score moyen, l'influence du PIB sur ces performances globales et les modèles d'enseignement individualisé. Dans la suite de l'analyse, nous procéderons de la même façon pour analyser les relations entre les modèles de pédagogies différenciées et les différents résultats des systèmes éducatifs (proportion d'élèves forts, d'élèves faibles...).

Le graphique présenté ci-dessous montre que toutes les formes et combinaisons d'enseignement individualisé n'ont pas les mêmes effets sur les résultats moyens des élèves.

Compte tenu de l'importance du niveau de richesse des pays sur leurs scores moyens, le graphique intègre donc directement des scores moyens *corrigés de l'influence du PIB/habitant* (variable « score-pib » sur notre graphique).

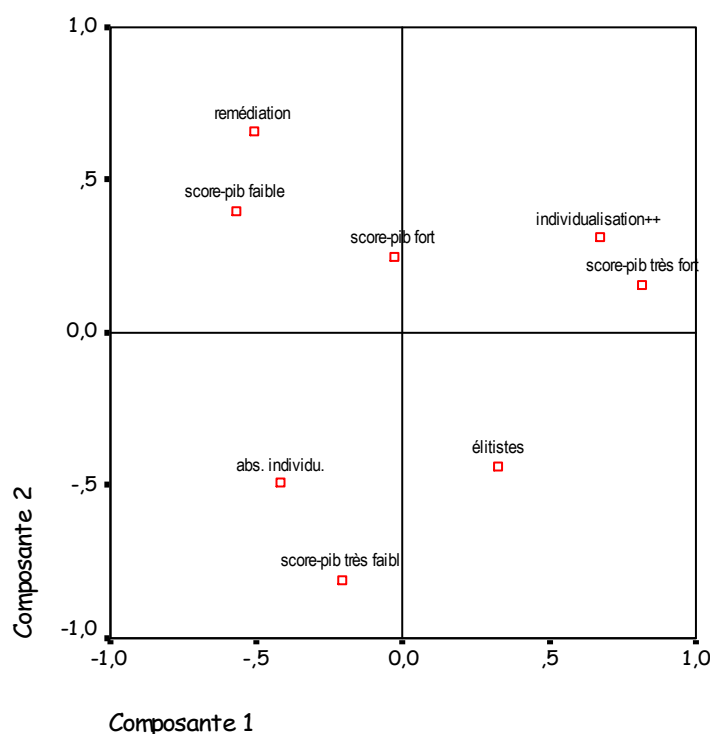


Figure II. 23 : analyse en composantes principales mettant en relation les scores à l'épreuve de compréhension de l'écrit (corrigés des effets du PIB/habitant) et les modèles d'organisation de l'enseignement individualisé

La variance cumulée des deux axes est de 48%

La variable « score-pib » (estimation du score moyen corrigé en fonction du PIB/habitant), a été catégorisée en quartiles (médiane =4,7, intervalle interquartile =40, min. = -101, max. = 47)

Légende. Modèles d'organisation de l'enseignement individualisé : « abs. individu » = absence d'individualisation ; « remédiation » = remédiation ; « individualisation++ » = conjugaison de formes variées d'individualisation de l'enseignement ; « élitistes » : classes d'approfondissement réservées à l'élite scolaire

Le graphique confirme partiellement nos résultats précédents. L'enseignement individualisé se révèle bien une pratique pédagogique capable de faire progresser le niveau moyen des élèves. Le graphique montre en effet, par défaut, que l'absence de soutien différencié (« abs. individu » sur le graphique) est associée aux scores les plus faibles. Parmi les méthodes utilisées aujourd'hui, c'est celle qui conjugue des formes variées de soutien personnalisé – le tutorat, la remédiation, les cours spéciaux pour élèves forts – qui entretient les relations les plus fortes avec des performances élevées (« individualisation++ »). Ni la remédiation utilisée comme moyen exclusif de lutte contre l'échec (« remédiation »), ni les classes réservées à l'élite scolaire (« élitistes ») ne paraissent seules capables d'atteindre un même résultat.

Au total, nos résultats semblent confirmer que l'enseignement individualisé permet globalement de faire progresser le niveau des élèves. Pour être efficace, une politique de soutien individuel doit le plus possible combiner des soutiens différenciés qui ciblent des populations scolaires variées, c'est-à-dire à la fois les élèves en difficulté mais aussi ceux qui présentent davantage d'aisance académique.

4.2. Différenciation de l'enseignement et élèves en difficulté

Plus que les performances générales un peu abstraites, la différenciation de l'enseignement vise le plus souvent à réduire en priorité le nombre d'élèves en difficulté. Dans les pays scandinaves, cette pratique pédagogique innovante a souvent été adoptée dans le cadre de programmes de suppression des classes de niveau (Danemark, Finlande) ou dans le cadre de plans de promotion automatique (Suède). L'enseignement individualisé vise donc principalement à soutenir les élèves les moins avancés pour qu'ils puissent continuer à suivre la voie suivie par la majorité de leur cohorte. Est-ce que cet objectif est atteint ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mis en relation, d'un côté le nombre d'élèves qui n'ont pas dépassé le niveau 1 à l'épreuve écrite de PISA et, de l'autre, les deux formes d'individualisation qui peuvent s'adresser aux élèves en difficulté – le tutorat et la remédiation.

Les deux formes d'individualisation de l'enseignement conduisent à limiter fortement le nombre d'élèves faibles. Ces résultats restent valides quand on raisonne à niveau de richesse comparable.

Le tutorat a ainsi un effet significatif sur l'importance des élèves en difficulté. Alors que le nombre d'élèves faibles est déjà fortement corrélé au PIB ($R^2 = 71\%$), la prise en compte de ce mode d'enseignement différencié permet d'ajouter quatre points de pouvoir explicatif au modèle ($R^2 = 75\%$).

L'existence de cours de remédiation permet d'aider les plus faibles dans des proportions significatives, tout à fait comparables à celles du tutorat¹⁸⁵ ($R^2 = 12\%$ ¹⁸⁶).

¹⁸⁵ Les deux régressions, sans variable de contrôle, montrent respectivement une baisse du nombre des élèves de niveaux 0 et 1 de 0,33% dans le cas des cours de remédiation et de 0,22% dans le cas du tutorat pour un point de hausse de fréquence des deux modes d'enseignement individualisé.

¹⁸⁶ Du fait de la forte corrélation entre la variable sur la remédiation et le PIB/habitant, ce modèle n'intègre pas ce dernier indicateur. Ceci explique l'apparente faiblesse du R^2 de ce modèle par rapport à celui du modèle précédent qui porte à la fois sur le tutorat et le PIB/habitant.

Paradoxalement, l'analyse des relations entre l'existence de classes pour élèves forts et l'importance des élèves ne dépassant pas le niveau 1 montre que cette politique élitiste favorise la réduction de la population des élèves en difficulté ($R^2 = 69\%$).

Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, ce résultat contre intuitif peut s'expliquer par le fait que certains pays développent à la fois de la remédiation et des classes pour l'élite. Evalue-t-on seulement l'effet de ces classes d'approfondissement ou d'une combinaison de formes de soutien différencié ?

Nous complétons l'analyse par une étude graphique qui met en relation les modèles d'organisation de l'enseignement individualisé et la proportion des élèves ne dépassant pas le niveau 0. Cette dernière variable est corrigée de l'influence du PIB/habitant (variable « no-pib » sur le graphique).

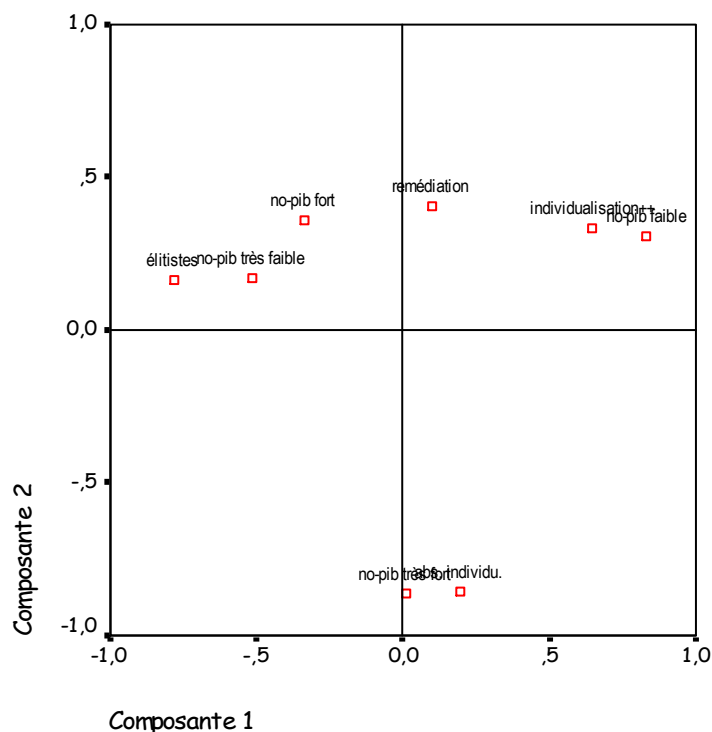


Figure II. 24 : analyse en composantes principales mettant en relation les modèles d'enseignement individualisé et la proportion d'élèves de niveau 0 corrigée de l'influence du PIB.

La variable « n0-pib » (% d'élèves de niveau 0, corrigé de l'influence du PIB/habitant) a été catégorisée en quartiles

Variance cumulée des deux axes de 48%

Légende. Modèles d'organisation de l'enseignement individualisé : « abs. individu » = absence d'individualisation ; « remédiation » = remédiation ; « individualisation++ » = conjugaison de formes variées d'individualisation de l'enseignement ; « élitistes » : classes d'approfondissement réservées à l'élite scolaire

Ce graphique affine les résultats précédents. En bas, la quasi-superposition entre le modèle sans individualisation (« abs. individu ») et des population en difficulté très fortes (« no-pib

très fort ») illustre clairement le fait que les politiques de soutien différencié ont un impact important sur les élèves les plus faibles. De nouveau, il semble que ce soit la combinaison de soutiens multiples à la fois aux élèves les plus faibles et les plus avancés (« individualisation++ ») qui conduise aux meilleurs résultats en matière de lutte contre l'échec scolaire. Les classes réservées à l'élite ne paraissent à la fois ni bénéficier ni nuire aux élèves les plus faibles.

C'est également le cas de la remédiation qui se trouve à équidistance, sur notre graphique, de « no-pib fort » - c'est-à-dire des populations en difficulté fortes - et « no-pib très faible » - c'est-à-dire un nombre d'élèves faibles restreint -. La remédiation, quand elle est le seul mode de soutien des élèves en difficulté, pourrait donc ne pas être efficace. Ce résultat paradoxal peut s'expliquer par des processus multiples. Le regroupement des élèves faibles dans des groupes de soutien en dehors des classes pourrait entraîner un effet d'étiquetage et une baisse des attentes des enseignants vis-à-vis de ces élèves labellisés comme « faibles ». Ces processus négatifs viendraient donc compenser les effets bénéfiques de la remédiation. On peut également imaginer que les enseignants, parce que ces cours parallèles existent, n'hésitent pas à proposer en classe entière un curriculum plus ambitieux, de fait plus spécialement destiné aux élèves avancés. Résultat, les élèves faibles, d'un côté, bénéficieraient certes d'un soutien semi-personnalisé mais, de l'autre, verraient leur temps d'apprentissage utile considérablement réduit en classe commune.

Enfin, il apparaît que l'enseignement individualisé permet bien de contrer le développement du nombre d'élèves en difficulté. Mettre en œuvre des actions de remédiation seules ne permet peut-être pas de lutter contre l'échec scolaire. Par contre, un soutien aux plus faibles dans un contexte global d'enseignement différencié s'avère plus efficace. Si les classes spéciales de soutien aux élèves avancés n'apparaissent pas comme la solution la plus efficace de lutte contre l'échec scolaire, leur existence ne semble cependant pas nuire aux acquisitions des élèves les plus faibles.

4.3. Différenciation de l'enseignement et élite scolaire

La différenciation des enseignements vise également souvent à développer une élite scolaire. Est-ce que cet objectif est atteint ?

Examinons, tout d'abord, séparément le tutorat et les classes spécialisées pour les élèves avancés.

Le tutorat, souvent perçu comme un accompagnement pour les élèves en difficulté, semble également avoir des effets bénéfiques sur les plus avancés ($R^2 = 13\%$). Cette relation relativement faible s'annule, cependant, quand on raisonne à niveau de richesse constant. Est-ce que cela signifie que les pays réservent exclusivement ce soutien aux élèves les plus faibles, ou, au contraire, est-ce que le morcellement de l'aide quand elle vise tous les élèves se révèle peu efficace pour les plus brillants d'entre eux ?

On s'attendait à ce que les classes de soutien à l'élite fassent fortement progresser le nombre des élèves les plus avancés. La relation est très significative : le fait d'intégrer les indicatrices sur les classes d'approfondissement, dans la régression, en sus du PIB/habitant, fait progresser le pouvoir explicatif du modèle de 37% à 49%.

L'analyse graphique sur les modèles d'enseignement individualisé confirme ces résultats.

Du fait de la relation forte qu'entretient le pourcentage des élèves très performants avec le niveau de développement économique, la variable sur la proportion des élèves de niveau 5 a été corrigée de l'influence du PIB/habitant (« No5-pib » sur le graphique).

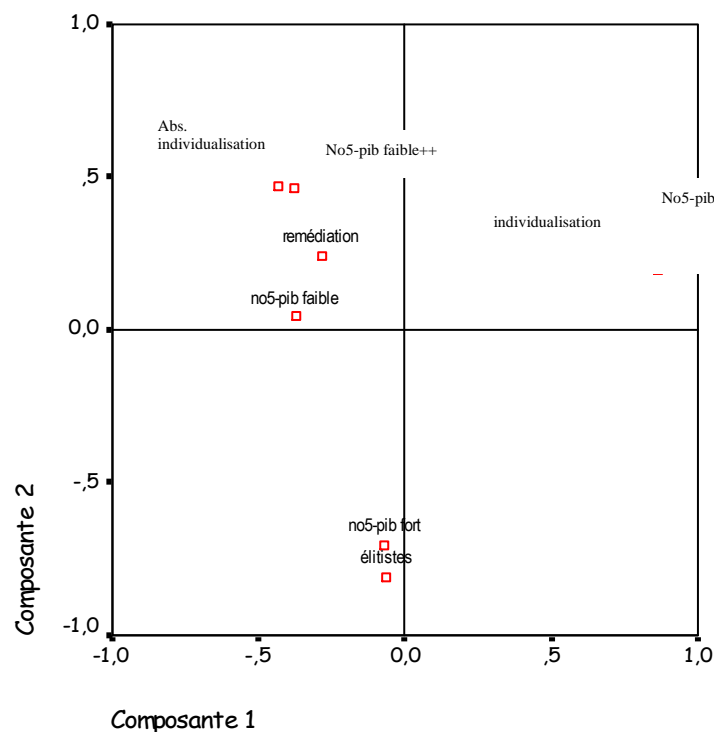


Figure II. 25 : analyse en composantes principales mettant en relation les modes d'enseignement individualisé et le pourcentage des élèves de niveau 5 (corrige de l'influence du PIB/habitant)

Variance cumulée des deux axes de 48%

Légende. Modèles d'organisation de l'enseignement individualisé : « abs. individu » = absence d'individualisation ; « remédiation » = remédiation ; « individualisation++ » = conjugaison de formes variées d'individualisation de l'enseignement ; « élitistes » : classes d'approfondissement réservées à l'élite scolaire

Il découle de ce graphique que les stratégies d'enseignement individualisé ne sont pas neutres en matière de production d'élite scolaire. Alors que certaines formes de pédagogies différenciées pouvaient s'avérer sans effet sur certains résultats des systèmes académiques – le niveau moyen des élèves par exemple –, elles ont toute une influence très forte – positive ou négative – sur l'importance du nombre des élèves très avancés. Comme on s'y attendait, l'existence de classes d'approfondissement pour élèves « doués » est associée à des élites scolaires nombreuses. Cependant, ce sont les systèmes qui incluent cette pratique dans un ensemble plus complet de soutiens qui se révèlent les plus aptes à produire des élites scolaires nombreuses. Ce résultat s'explique peut-être par le fait que l'existence simultanée de cours de remédiation et d'approfondissement conduit les enseignants à être plus ambitieux en classe collective parce qu'ils savent que les élèves les plus faibles pourront être aidés par ailleurs.

Enfin, logiquement, la remédiation, qui ne vise pas particulièrement les élèves forts, n'a pas de conséquence sur la production d'une élite. L'absence d'individualisation est de même préjudiciable aux élèves les plus avancés.

4.4. Différenciation des apprentissages et disparités scolaires

Est-ce que le développement de l'enseignement différencié permet de réduire les écarts entre élèves ou entérine-t-il au contraire des inégalités déjà existantes, comme le craignent ces détracteurs ?

Premier constat, dans la ligne droite des théoriciens de l'enseignement individualisé : le tutorat et la remédiation tendent plutôt à diminuer les écarts scolaires entre les élèves.

Les relations entre le nombre d'élèves « moyens » (leurs performances scolaires oscillent entre les niveaux 2 et 4 de PISA) et ces deux modes d'individualisation de l'enseignement sont significatives, surtout dans le cas de la remédiation.

Ainsi, les actions de soutien collectif aux plus faibles sont bien liées à une réduction des disparités scolaires ($R^2=9\%$).

La relation significative entre la fréquence du tutorat et le nombre d'élèves dits « moyens » ($R^2= 17\%$) disparaît, par contre, quand on raisonne à niveau de richesse comparable.

Ces résultats sont étayés par l'analyse graphique suivante.

Les populations d'élèves moyens les plus réduites sont principalement associées à l'absence d'enseignement individualisé (« abs. individu »). Des soutiens différenciés permettent donc bien de réduire les écarts scolaires entre les élèves. Parmi les diverses formes d'enseignement individualisé, c'est la remédiation quand elle est utilisée seule qui limite le plus les disparités entre élèves. A l'opposé, les pays qui offrent souvent des cours supplémentaires à leurs élèves avancés (« élitistes ») tendent à accroître les disparités entre élèves. Conséquence logique de ce résultat, les pays qui utilisent ces classes d'approfondissement dans le cadre d'une combinaison plus large de soutiens différenciés sont associés à des écarts scolaires plus importants que la seule remédiation.

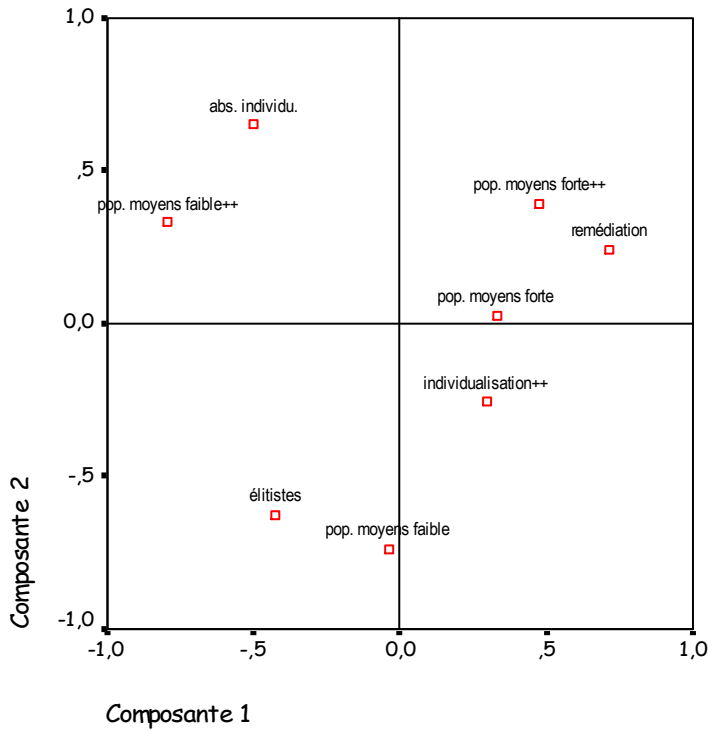


Figure II. 26 : analyse en composantes principales mettant en relation les modes d'enseignement individualisé et l'importance de la population des élèves de niveaux 2, 3 et 4 de PISA

La variance cumulée des deux axes est de 48%

La variable sur la proportion des élèves de niveaux 2, 3 et 4 (« pop. moyens ») a été catégorisée par quartiles.

Légende. Modèles d'organisation de l'enseignement individualisé : « abs. individu » = absence d'individualisation ; « remédiation » = remédiation ; « individualisation++ » = conjugaison de formes variées d'individualisation de l'enseignement ; « élitistes » : classes d'approfondissement réservées à l'élite scolaire

4.5. Différenciation de l'enseignement et inégalités scolaires d'origine sociale

Parce qu'il conduit à limiter les écarts scolaires entre élèves, l'enseignement individualisé permet aussi de réduire les inégalités scolaires d'origine sociale.

Nous avons vu précédemment que les disparités sociales sont fortement expliquées par les écarts académiques globaux ($R^2 = 44\%$). Cette variable, fondamentale, sera donc utilisée en contrôle dans l'analyse.

Ainsi, le tutorat, que l'on tienne ou non compte des disparités scolaires globales, permet de réduire les écarts sociaux (modèle ci-dessous). Le fait d'intégrer cette forme d'enseignement individualisé à la régression mettant déjà en relation les inégalités scolaires d'origine sociale et les disparités globales fait croître le pouvoir explicatif du modèle de 6 points.

Tableau II. 84 : relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et la fréquence des actions de tutorat dans les établissements, à disparités scolaires comparables (« Disécrit » en variable de contrôle)

Modèle		
N = 38		
Inégalités scolaires d'origine sociale (« Inega »)	Coefficient	Significativité
Constante	- 5,9	
Inégalités scolaires globales (« Disécrit »)	+ 0,07	***
% d'établissements offrant des services de tutorat dans le pays	- 0,01	**
$R^2 = 50\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%

source de la variable sur le tutorat : questionnaire sur les écoles, programme PISA-OCDE

La constitution de groupes de soutien pour les élèves les moins avancés conduit également à une réduction des écarts sociaux, dans des proportions tout à fait comparables à celles du tutorat (cf. modèle ci-dessous).

Tableau II. 85 : relation entre la fréquence des actions de remédiation et l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale, à disparités scolaires globales comparables (« Disécrit » en variable de contrôle)

Modèle		
N = 38		
Inégalités scolaires d'origine sociale (« Inega »)	Coefficient	Significativité
Constante	- 6,9	
Inégalités scolaires globales (« Disécrit »)	+ 0,07	***
% d'établissements menant des actions de remédiation dans le pays	- 0,01	**
$R^2 = 53\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%

source de la variable sur la remédiation : questionnaire sur les écoles, programme PISA-OCDE

Par contre, contrairement aux attentes, la présence de classes spéciales réservées à l'élite ne semble pas conduire à creuser les écarts sociaux. Les inégalités sociales ne sont associées ni à la forte présence ni à la quasi-absence de ces classes d'approfondissement.

Ces résultats ne sont que partiellement étayés par l'analyse graphique.

Comme nous l'avons vu précédemment, les inégalités scolaires d'origine sociale trouvent partiellement leur origine dans les écarts scolaires globaux. Nous avons donc tenu compte de cette variable en calculant des inégalités scolaires d'origine sociale, corrigées des disparités scolaires globales (« inég.soc-disp » sur le graphique).

La partie droite du graphique montre que les inégalités scolaires d'origine sociale sont moindres quand le soutien est dirigé vers les élèves en difficulté. Ce soutien peut avoir lieu dans le cadre d'actions de remédiation menées seules (« remédiation ») ou complétées par d'autres formes de pédagogies différenciées, comme le tutorat (« individualisation ++ »). Par contre, contrairement aux résultats de notre modèle précédent, les classes réservées aux élèves avancés, qui sont l'apanage du modèle « élitistes », sont clairement associées à un niveau d'inégalités sociales élevé, même lorsque l'on raisonne à écarts scolaires comparables. A disparités scolaires constantes, l'absence d'individualisation se traduit par des inégalités sociales faibles.

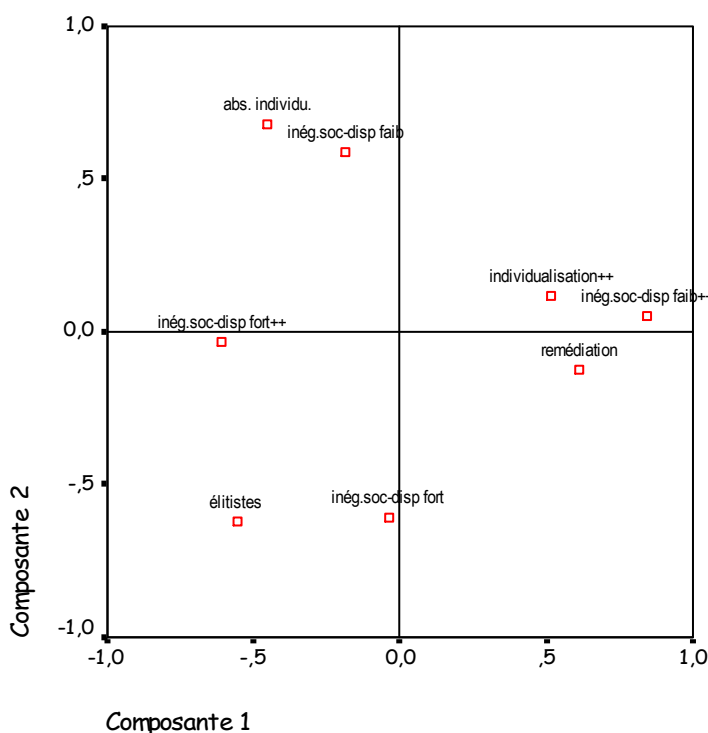


Figure II. 27 : analyse en composantes principales mettant en relation les inégalités scolaires d'origine sociale avec les modes d'organisation de l'enseignement individualisé, à disparités scolaires globales comparables (variable DISECRIT).

La variable « inég.soc-disp » sur les inégalités scolaires d'origine sociale (à disparités scolaires constantes) a été catégorisée en quartiles

La variance cumulée des deux axes est de 54%

Légende. Modèles d'organisation de l'enseignement individualisé : « abs. individu » = absence d'individualisation ; « remédiation » = remédiation ; « individualisation++ » = conjugaison de formes variées d'individualisation de l'enseignement ; « élitistes » : classes d'approfondissement réservées à l'élite scolaire

Au total, il apparaît que l'enseignement individualisé peut permettre de réduire les inégalités scolaires d'origine sociale quand il cible en priorité les élèves les plus faibles. Il tend par contre à creuser les écarts sociaux quand il se traduit par un soutien spécial supplémentaire réservé aux élèves les plus avancés. Cette situation s'avère même plus préjudiciable aux élèves faibles que l'absence totale d'individualisation.

En conclusion, il ressort de l'étude précédente que l'enseignement individualisé a des effets non négligeables sur les acquisitions des élèves¹⁸⁷.

Ainsi, si les pédagogies différenciées entretiennent peu de relations avec le niveau général des élèves – ce qui est logique puisqu'elles visent principalement des populations prioritaires –, elles semblent pouvoir être utilisées efficacement pour lutter contre l'échec scolaire des élèves en difficulté, pour réduire les écarts scolaires globaux et sociaux mais aussi pour générer une élite scolaire.

Toutes les formes et les combinaisons d'enseignement individualisé n'ont, cependant, pas les mêmes conséquences sur les acquisitions des élèves. Il semble que les systèmes éducatifs qui conjuguent plusieurs formes de pédagogies différenciées - le tutorat, la remédiation et les classes d'approfondissement dans notre exemple - retirent le meilleur de l'individualisation de l'enseignement. Ces pays se recrutent principalement dans le monde anglo-saxon (Australie, Canada, Nouvelle-Zélande...) et scandinave (Finlande et Suède). Ces pratiques sont associées à une élévation du niveau général des élèves puisqu'à la fois les meilleurs et les plus faibles améliorent leurs performances. Elles permettent également de lutter efficacement contre l'échec scolaire des élèves les plus faibles. Ce faisant elles conduisent à une baisse des écarts scolaires d'origine sociale, même si elles ne parviennent pas à réduire les disparités globales de résultats entre élèves.

Paradoxalement, ce système s'avère plus efficace - pour les élèves faibles - que celui de la remédiation utilisée seule et plus performant - pour les élèves forts - que les classes d'approfondissement. Les méthodes différenciées dirigées simultanément vers des populations variées généreraient donc un dynamisme propre qui les rendrait plus efficaces que les actions d'enseignement individualisé tournées vers des publics scolaires exclusifs. Est-ce que cela s'explique par le fait que la classe collective est utilisée plus efficacement ou que les élèves y adoptent un comportement différent parce que des lieux d'enseignement complémentaires et propres à chaque public scolaire existent ? Est-ce que les élèves faibles se sentent moins étiquetés par un système qui régulièrement sort du groupe des élèves pour des soutiens particuliers ? Est-ce que la tradition de tutorat qui anime la plupart de ces pays joue dans ces processus un rôle crucial ?

L'usage quasi-exclusif de la remédiation qui caractérise de nombreux pays scandinaves (Danemark, Islande), latins (Portugal, Italie) et, dans une moindre mesure, asiatiques (Japon et Corée) se révèle moins efficace. Ce modèle n'est associé ni à une élite nombreuse - ce qui paraît logique - ni à des populations en difficulté particulièrement faibles. Le système permet cependant d'endiguer l'échec scolaire. A niveau économique comparable, il n'est en effet jamais associé à des populations d'élèves en difficulté très fortes. Cette faible élite et ces élèves qui restent moyens expliquent que la remédiation ne fasse pas grimper le niveau général des élèves. Par contre, la remédiation permet de réduire notablement les écarts entre les élèves et en conséquence les inégalités scolaires d'origine sociale.

Les pays qui privilégient les classes d'approfondissement se caractérisent logiquement par des élites scolaires relativement fortes. Le procédé qui ne vise pas les élèves en

¹⁸⁷ Il s'agit ici d'actions de tutorat, de cours de remédiation ou d'approfondissement pour les élèves avancés qui impliquent tous une intervention importante du personnel enseignant.

difficulté se révèle neutre par rapport à l'échec scolaire : il ne nuit, ni ne dessert les élèves en difficulté. Résultat, appuyé sur une élite forte, il creuse les écarts scolaires et amplifie plus encore les inégalités sociales.

On constate donc qu'on ne peut pas évoquer les effets de l'enseignement individualisé mais plutôt les conséquences *des* pédagogies différenciées.

A la suite de cette analyse, on s'interroge évidemment sur les effets respectifs de chacun des outils de gestion des flux scolaires que nous venons d'étudier. Est-ce qu'imposer un système de promotion automatique apparaît plus efficace que la mise en œuvre de certains regroupements pédagogiques ? L'allongement de la durée du programme commun est-il plus bénéfique qu'une politique de réduction des redoublements ? Est-ce que les pédagogies différenciées doivent être désormais privilégiées sur les autres outils de gestion des parcours scolaires ?

L'analyse graphique, présentée ci-dessous, permet de répondre partiellement à ces questions. Elle met en relation les caractéristiques et outils de la gestion de l'hétérogénéité avec les performances moyennes des systèmes éducatifs. Ces dernières étant fortement associées au niveau de développement économique, les scores nationaux ont été corrigés de l'influence du PIB (« score-pib » sur le graphique).

Le premier axe du graphique, qui explique 25% de la variance, oppose sur la bande de gauche les systèmes éducatifs les plus efficaces et sur la bande de droite les moins performants. Il est également structuré par la double opposition entre, d'un côté, sur la gauche, le tronc commun long (« tronc 2C ») et des redoublements faibles et, de l'autre, sur la droite, la sélection précoce (« tronc 1C » et « tronc 1aire ») et le recours à de forts redoublements. Le second axe, qui explique 16% de la variance, se structure davantage autour des modes de constitution des classes et des modèles d'enseignement individualisé.

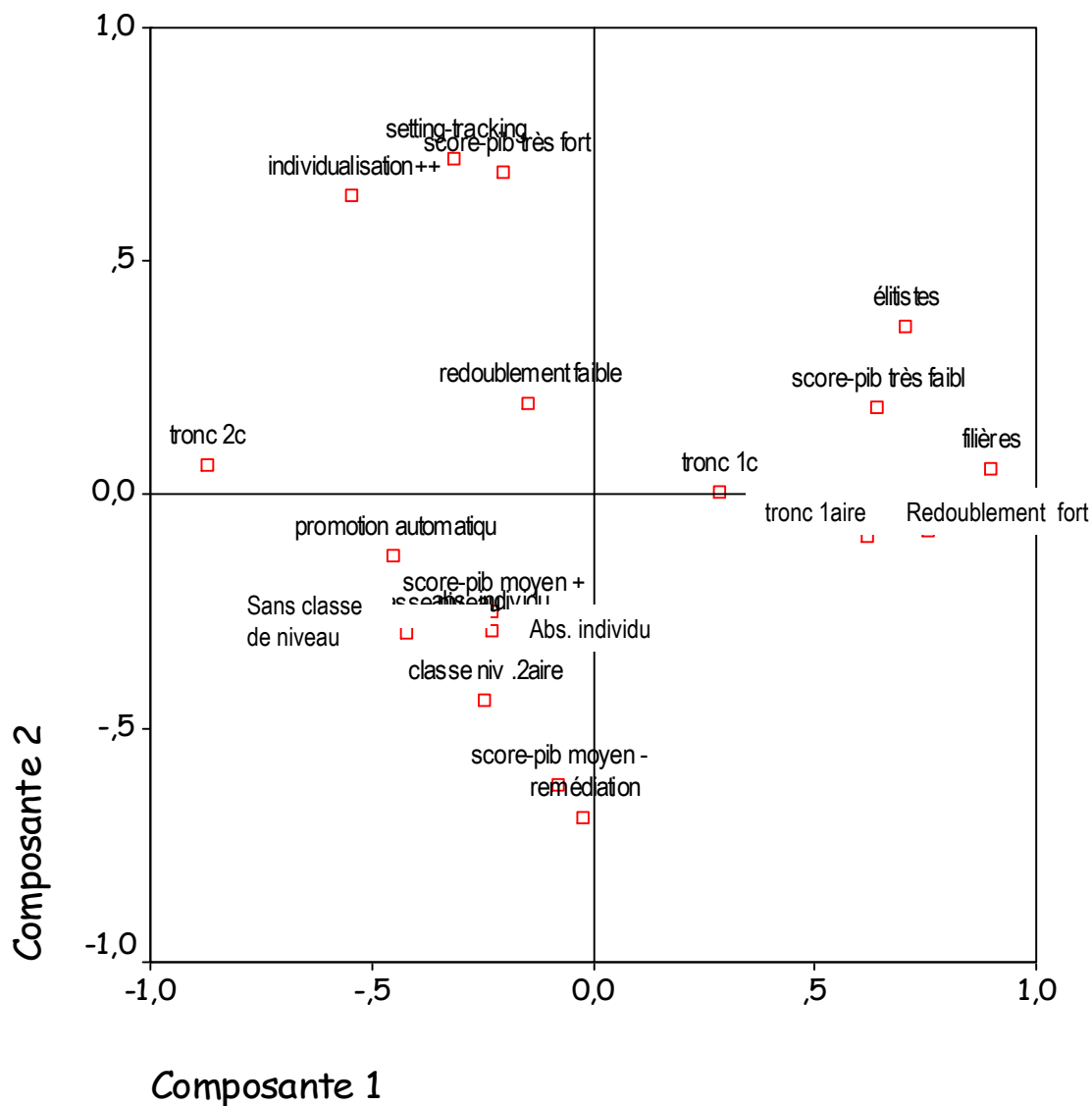


Figure II.. 28 : analyse en composantes principales mettant en relation les scores moyens à l'épreuve de compréhension de l'écrit (corrigés des effets du PIB/habitant) et les outils de gestion des parcours scolaires

La variance cumulée des deux axes est de 41%

La variable « score-pib », qui corrige les scores moyens nationaux en fonction du PIB/habitant, a été catégorisée en quartiles (médiane =4,7, intervalle interquartile =40, min. = -101, max. = 47)

Plusieurs constats peuvent être tirés de cette analyse graphique :

- 1) Il apparaît clairement que les outils de la gestion des parcours scolaires sont associés aux performances moyennes des élèves. Aucune indicatrice n'est, en effet, isolée sur le graphique. Cela signifie donc que les choix réalisés en matière de gestion de l'hétérogénéité ne sont pas anodins et affectent l'efficacité des systèmes éducatifs.
- 2) L'influence de la durée du tronc commun est mitigée. Les sélections effectuées à la fin du primaire (« tronc 1aire ») ou même durant le premier cycle du secondaire (« tronc 1C ») sont clairement associées à des scores moyens très faibles, à niveau de richesse

comparable. Par contre, garantir un programme long aux élèves (« tronc 2C ») n'est pas un critère de réussite. La sélection opérée à la fin du premier cycle du secondaire peut être liée à des niveaux de performances globales variables : soit très élevés (« score-pib très fort »), dans le haut du graphique, soit juste au-dessus ou en-dessous de la moyenne (« score-pib moyens + » et « score-pib moyens - », dans le bas du graphique). Par rapport à son alternative - l'école à filières -, l'école unique est donc un cadre plutôt positif de développement des apprentissages. Sa mise en œuvre peut cependant revêtir des formes variées qui n'ont pas toute la même efficacité.

- 3) L'association très significative entre les scores faibles et la sélection précoce opérée *durant* le premier cycle de secondaire apporte, entre autres, un éclairage sur les réformes actuelles qui ont conduit à avancer les orientations, de façon plus ou moins officielle, durant ce cycle. Il apparaît clairement que, à niveau de richesse comparable, cette organisation du tronc commun nuit aux performances globales des élèves. Elle est associée à un niveau général aussi faible que celui qui caractérise la sélection pratiquée en fin de primaire. Certes, son effet est en général amplifié par le fait que ce raccourcissement du tronc commun est pratiqué par des pays qui présentent aussi une autre caractéristique négative en matière de gestion de l'hétérogénéité, à savoir le recours à des redoublements forts. Ce n'est, cependant, pas toujours le cas. Par exemple, cette politique de sélection avancée est aussi menée par des pays scandinaves, comme l'Islande ou la Norvège qui par ailleurs pratiquent le système de la promotion automatique et un enseignement individualisé généralisé, qui sont deux caractéristiques de la gestion des parcours scolaires aux effets positifs. Cette situation contrastée peut certainement expliquer que ces deux pays présentent des scores globaux inférieurs à ceux des autres pays scandinaves, qui conjuguent eux les effets bénéfiques de la promotion automatique et des pédagogies différenciées avec un tronc commun resté long (Finlande, Suède et, dans une moindre mesure, le Danemark). Ces exemples montrent clairement qu'avancer la sélection durant le premier cycle du secondaire est préjudiciable aux apprentissages, quelles que soient les autres politiques de gestion de l'hétérogénéité menées par ailleurs.
- 4) L'analyse graphique confirme également que la limitation des redoublements est bénéfique pour les performances moyennes des élèves. Les indicatrices sur les « redoublements faibles » ou la « promotion automatique » sont en effet placées dans la bande de gauche de notre graphique qui concentre les caractéristiques des systèmes éducatifs les plus performants. Des redoublements forts participent au contraire aux mauvais résultats de certains systèmes éducatifs (bande de droite). Par contre, les politiques restrictives en matière de redoublement ne sont pas associées aux scores moyens les plus élevés. Réduire les redoublements est donc nécessaire pour améliorer le niveau général des élèves mais pas suffisant pour atteindre des performances très élevées.
- 5) Ce sont plutôt les modes de constitution des classes et les modèles d'enseignement individualisé qui, au final, font la différence entre les pays moyennement efficaces et les pays très performants. A niveau de richesse comparable, ce sont l'organisation des classes selon le modèle du *setting-tracking* et le recours intensif aux pédagogies différenciées sous toutes leurs formes qui sont associés aux scores les plus élevés. A l'opposé, organiser des classes et des écoles de niveau tout au long de la scolarité obligatoire et réserver l'enseignement individualisé à l'élite se révèlent improductifs. Les environnements de classes les plus hétérogènes (« sans classe de niveau » et

« class niv. 2aire ») influent peu sur le niveau général des élèves, de même que la remédiation ou l'absence de recours aux pédagogies différenciées (« abs. individu »).

- 6) Si l'influence de chacun des outils de la gestion des flux peut être quelque peu hiérarchisée dans le cas des systèmes éducatifs efficaces, il semblerait par contre que les sous-performances de certains pays (« score-pib très faibles ») s'expliquent plutôt par la conjonction de plusieurs facteurs dont les effets apparaissent d'intensité similaire. En effet, on observe dans la bande de droite du graphique que les indicatrices sur les sélections précoces («tronc 1aire » et «tronc 1C »), sur les redoublements forts, sur l'organisation des classes rigides (« filières ») et sur le modèle élitiste de l'enseignement individualisé sont toutes situées à équidistance du score faible (« score-pib très faibles »). Les sous-performances de certains pays ne s'expliquent donc pas par un facteur unique déterminant mais par la conjonction de facteurs multiples dont les effets négatifs se cumulent pour peut-être aggraver au final la situation. Nous revenons donc ainsi à l'idée de modèles de gestion de l'hétérogénéité. De même que l'usage des outils de la gestion des flux scolaires répond à des logiques globales, leurs effets sur les performances des systèmes éducatifs se cumulent et peut-être interagissent pour produire un résultat final global.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous étudions donc maintenant les relations entre les modèles de gestion des parcours scolaires et les performances académiques.

B. Modèles de gestion des parcours scolaires et résultats académiques

Nous avons précédemment montré que les outils de la gestion des flux scolaires s'organisent de façon cohérente au sein de modèles globaux équilibrés.

Nous avons ainsi distingué quatre principaux modèles de gestion de l'hétérogénéité¹⁸⁸ :

- le « modèle de la séparation » caractérisé par une sélection précoce dès la fin du primaire et une organisation en filières dans le secondaire, des organisations de classes de niveau rigides parfois dès le primaire, un recours important au redoublement et des pratiques d'enseignement individualisé faibles, principalement orientées sur les élèves les plus performants (Allemagne, Autriche, Belgique, Suisse, Hongrie...);
- le « modèle d'intégration à la carte » est lui au contraire un modèle d'école *comprehensive*. Il est marqué par des redoublements faibles, une organisation des classes qui suit le schéma du *setting-tracking* et un recours large à l'individualisation des apprentissages (Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande, Etats-Unis, Australie...);
- le « modèle de l'intégration uniforme » est également un modèle d'école unique aux caractéristiques cependant toutes à fait différentes : les redoublements y sont importants, le recours à l'enseignement individualisé privilégie une forme unique de pédagogie différenciée – la remédiation – et l'organisation de classes hétérogènes dans le primaire se rigidifie dans des regroupements pédagogiques par niveau à l'entrée dans le secondaire (France, Grèce, Italie, Espagne, Chili, Pérou, Argentine...);
- Dernier système de gestion des flux scolaires : le « modèle de l'intégration individualisée » est la version la plus moderne de l'école unique. Il associe le principe de la promotion automatique, avec des classes hétérogènes et un recours à l'enseignement individualisé très développé (Suède, Finlande, Islande, Japon, Corée...).

L'analyse que nous venons de mener sur les effets des outils de gestion de l'hétérogénéité semble suggérer que le modèle de la séparation, qui cumule les caractéristiques associées aux scores les plus faibles - redoublements forts, sélection précoce, classes de niveau rigides au sein des filières et enseignement individualisé élitiste -, pourrait être, au final, le modèle le moins efficace. A l'opposé, le système de l'intégration à la carte caractérisé par l'organisation des classes la plus efficace - le *setting-tracking* - et un recours fort à l'enseignement individualisé, pourrait être une des organisations les plus performantes. A moins que ce ne soit le modèle individualisé - qui est l'organisation scolaire la plus caractérisée par le recours massif à des pédagogies différenciées variées - dont nous avons vu qu'elles avaient des effets très positifs sur les apprentissages.

Quel est donc le modèle de gestion le plus efficace ? Comment se combinent les différents effets des outils de gestion des flux scolaires pour produire dans chaque contexte des résultats globaux ?

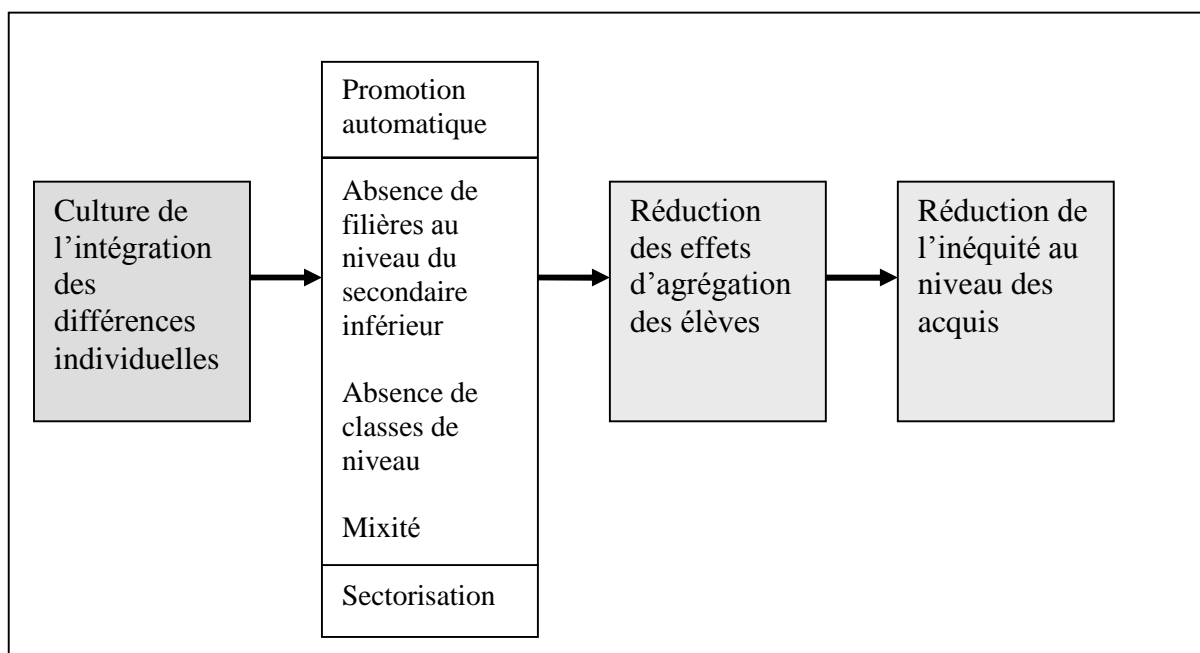
Crahay (Crahay et Delhaxhe, 2003) apporte des éléments de réflexion sur le sujet. Le chercheur belge se concentre davantage sur les conséquences en termes d'équité plutôt qu'en termes d'efficacité des « diverses façons de gérer les différences individuelles d'aptitude »¹⁸⁹.

¹⁸⁸ Nous rappelons que cette approche par typologie est forcément réductrice. Un pays peut être rattaché à une famille alors qu'il n'en partage pas toutes les caractéristiques. Pour autant, ce rattachement est rendu possible par le fait que le pays s'oppose radicalement aux caractéristiques des autres modèles.

¹⁸⁹ Crahay et Delhaxhe (2003) p. 17

En effet, selon lui, « si la prise en main de l'hétérogénéité des élèves a des effets en termes de rendement, c'est probablement en termes d'équité qu'elle est la plus susceptible de s'exprimer¹⁹⁰. » Crahay s'attache à expliquer le modèle qui paraît être le plus égalitaire et qui est emblématique des pays nordiques. Selon le chercheur belge, « il conviendrait d'inférer une culture de l'intégration comme principe organisateur ou idéal-type sous-jacent à la façon dont les systèmes éducatifs des pays nordiques sont organisés. Celle-ci opérerait en tant que principe organisateur de caractéristiques telles que la promotion automatique, l'absence de filières au niveau du secondaire inférieur et, plus généralement, de classes de niveau. Ces éléments constitueraient un ensemble structuré de caractéristiques qui aurait pour effet de réduire les effets d'agrégation des élèves et, partant, d'atténuer l'inéquité au niveau des acquis. »¹⁹¹. Ces propos sont résumés dans la figure suivante.

Figure II. 29 : Modèle d'intelligibilité de l'organisation pédagogique adoptée dans les pays nordiques au niveau de l'enseignement obligatoire¹⁹²



Sources : Crahay (2000), Crahay et Delhaxhe (2003)

A ces caractéristiques mises en avant par Crahay, nous rajouterons un des traits les plus saillants du modèle de l'« intégration individualisée »¹⁹³ : le recours aux pédagogies différenciées. Nous avons vu en effet précédemment que l'enseignement individualisé était lui aussi associé à une réduction des inégalités scolaires à la fois globales et d'origine sociale.

Pour tester ces hypothèses, dans cette partie nous étudierons, tout d'abord, les relations des modèles de gestion des flux scolaires avec les différents indicateurs d'efficacité des systèmes

¹⁹⁰ Crahay et Delhaxhe (2003) p. 17

¹⁹¹ Crahay et Delhaxhe (2003) p. 17

¹⁹² On constate que le modèle de Crahay dépasse le thème que nous traitons dans cette partie car il intègre la dimension du choix de l'école, à travers la référence à la sectorisation. Nous traitons cette thématique dans notre troisième partie.

¹⁹³ Le modèle que nous avons défini comme l'« intégration individualisée » se confond bien avec celui défini par Crahay. Au-delà des pays nordiques européens, il caractérise également, dans notre base de données, les pays asiatiques développés comme le Japon ou la Corée.

éducatifs (niveau général, proportions d'élèves faibles et importance de l'élite scolaire). D'après les résultats auxquels nous avons abouti lors de l'analyse individuelle des outils de gestion de l'hétérogénéité, nous avançons l'hypothèse selon laquelle les modèles de gestion des parcours scolaires entretiennent des relations avec l'efficacité des systèmes éducatifs. Les résultats précédents suggèrent en particulier que les trois versions de l'école unique – l'intégration individualisée, uniforme et à la carte – ne conduisent pas à des résultats académiques identiques.

Dans un second temps, nous analyserons également les associations entre les modèles de gestion de l'hétérogénéité et les indicateurs de l'équité des systèmes éducatifs. Nous chercherons en particulier à localiser le lieu où s'expriment les inégalités scolaires, de façon à tester l'hypothèse selon laquelle ce serait l'aggrégation des élèves dans des établissements de niveaux académiques contrastés qui serait le vecteur des inégalités à l'école.

1. Effets des modèles de gestion de l'hétérogénéité sur les performances moyennes des pays

Étudions tout d'abord les relations qui existent entre les modèles de gestion des parcours scolaires et le niveau général des pays.

Comme le montre le modèle présenté ci-dessous, à niveau de richesse comparable, **l'intégration individualisée (Finlande, Suède, Japon, Corée...)** et **l'intégration à la carte (Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande, Canada...)** apparaissent comme les plus associées à des scores élevés, suivies mais de très loin par le système de la séparation (Belgique, Allemagne, Suisse...). Par défaut, le système d'intégration uniforme (France, Italie, Espagne, Chili, Argentine...) se révèle associé aux scores les plus bas, même lorsque l'on raisonne à niveau de développement économique constant. Les différents modes de gestion de l'hétérogénéité entretiennent donc bien des relations significatives avec le niveau général des élèves.

Tableau II. 86 : relation entre le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité, à niveau de développement économique comparable (variable de contrôle PIB/habitant sous sa forme logarithmique)

Modèle		
N = 39		
<u>Score moyen</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 75	
LOGPIB	+ 125	***
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+ 46,0	**
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	+ 45,7	***
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+ 23,2	*
Intégration uniforme (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,01	n.s.
$R^2 = 75\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%,

* : significatif au seuil de 10%, n.s : non significatif

On pourra objecter à ces résultats que le système de l'intégration uniforme se trouve handicapé par le fait que cette famille réunit, comme nous l'avons vu précédemment, des pays aux niveaux de développement (et donc de redoublements et d'abandons scolaires) fort disparates.

Pour répondre à cette objection, nous avons donc divisé cette famille en deux sous-groupes : l'intégration uniforme à redoublements moyens (France, Italie, Grèce...) et l'intégration uniforme à redoublements forts (Chili, Argentine, Brésil...). A partir de cette typologie élargie, nous avons mené la même analyse des relations qui unissent les modèles de gestion de l'hétérogénéité et le score moyen des pays. Le modèle ci-dessous montre que, dans ces conditions, le désavantage du modèle d'intégration uniforme à redoublements moyens disparaît. A niveau de richesse comparable, seul le modèle uniforme à redoublements forts s'avère associé négativement aux scores moyens.

Tableau II. 87 : relation entre le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité¹⁹⁴, à niveau de développement économique comparable (variable de contrôle PIB/habitant sous sa forme logarithmique)

Modèle		
N = 39		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	+ 217	
LOGPIB	+ 63	**
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+ 26,7	**
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	+ 18,1	*
Intégration uniforme à forts redoublements (réf : ensemble des autres modalités)	- 63,3	***
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,14	n.s.
Intégration uniforme à redoublements moyens (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,03	n.s.
$R^2 = 81\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : significatif au seuil de 5%,

* : significatif au seuil de 10%,

n.s. : non significatif

Pour aller au-delà de cette relation très forte qui occulte certainement les associations qui existent entre le score moyen et les autres modèles, nous menons la même analyse sur les pays riches de l'OCDE¹⁹⁵ exclusivement.

¹⁹⁴ Cette régression se distingue de la précédente par le fait que le modèle de l'« intégration uniforme » a été divisé en deux sous-catégories : l'« intégration uniforme à redoublements moyens » et l'« intégration uniforme à forts redoublements ».

¹⁹⁵ Du fait d'un PIB/habitant inférieur à celui des autres pays de l'OCDE, le Mexique n'est pas retenu dans l'analyse.

Alors qu'ils apparaissaient comme neutres dans notre étude précédente (parce qu'ils pouvaient dans des contextes économiques ou sociaux différents produire des effets variables), **les modèles de la séparation et surtout de l'intégration uniforme à redoublements moyens¹⁹⁶, quand ils sont développés au sein de l'OCDE, sont associés à des performances générales plus faibles ($R^2 = 32\%$, modèle ci-dessous)**

Tableau II. 88 : relation entre le score moyen à l'écrit et les modèles de gestion de l'hétérogénéité, au sein de l'OCDE riche, sans variable de contrôle¹⁹⁷

Modèle		
N = 27		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	+ 516	
Intégration uniforme (réf : ensemble des autres modalités)	-30,6	**
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	- 23,9	**
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,2	ns
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,18	ns
$R^2 = 32\%$		

** : significatif au seuil de 5%,
ns : non significatif

Par défaut, les intégrations individualisée et à la carte se révèlent être les modèles les plus efficaces. Leurs performances sont similaires.

Au total, on constate donc que les deux systèmes d'intégration à la carte (Royaume-Uni, Canada, Nouvelle-Zélande...) et d'intégration individualisée (Suède, Finlande, Japon...) apparaissent, à niveau de développement identique, comme les plus performants en termes de score moyen. Il s'agit de deux modèles d'école unique aussi efficaces.

A l'opposé, l'intégration uniforme, quand elle est caractérisée par de forts redoublements (Argentine, Chili, Brésil...), semble être un système particulièrement pénalisant. Au sein de l'OCDE, sa version latine à redoublements moyens (France, Italie, Espagne...) se révèle également associée à des scores faibles, de même que le modèle de la séparation (Allemagne, Belgique, Luxembourg...).

Ce résultat fait clairement apparaître que le clivage entre des systèmes éducatifs performants et des organisations scolaires inefficaces ne passe pas par une opposition entre systèmes différenciés et systèmes à tronc commun long. Si l'intégration est à préférer à la séparation, la réflexion doit être poussée plus avant sur le mode d'intégration que l'on souhaite mettre en œuvre, les modalités diverses du concept d'école unique pouvant produire des résultats scolaires moyens fort différents.

¹⁹⁶ Le modèle de l'intégration uniforme ne recouvre au sein de l'OCDE que la version associée à des redoublements moyens. Le modèle de l'« intégration uniforme à redoublements forts » n'est pas représenté dans ce groupe de pays.

¹⁹⁷ Au sein de l'OCDE, les scores moyens n'entretenant pas de relations significatives avec les PIB/habitant, le modèle a pu être construit sans cette variable de contrôle.

2. Effets des modèles de gestion de l'hétérogénéité sur les disparités entre élèves

Nous avons mené la même analyse avec les disparités de scores intra-pays. L'objectif est donc là de pouvoir observer s'il existe des relations entre les modèles de gestion de l'hétérogénéité et l'importance des écarts académiques qui séparent les bons élèves des moins bons.

Parmi les modèles de gestion de l'hétérogénéité, on peut faire l'hypothèse que le système de la séparation, parce qu'il sélectionne précocement les élèves et les affecte à des écoles de niveau distinctes, induit des écarts scolaires importants. On peut supposer également que c'est le cas de l'intégration à la carte qui offre des possibilités de programmes scolaires parfois diversifiés à la fin du premier cycle du secondaire.

Les deux modèles présentés ci-dessous confirment partiellement ces hypothèses. Dans tous les cas, le système de la séparation est bien associé à des écarts entre élèves élevés, que l'on tienne compte ou non de la structure sociale des pays¹⁹⁸. Par contre, si l'intégration à la carte est fortement liée à des disparités importantes, quand on raisonne à structure sociale identique, cette relation disparaît. Quand on introduit la variable ISEI dans notre modèle, c'est alors l'intégration uniforme à forts redoublements qui apparaît comme le modèle générant le plus d'inégalités scolaires¹⁹⁹, aux côtés de l'école de la séparation.

Tableau II. 89 : relation entre les disparités de résultats scolaires à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA et les modèles de gestion de l'hétérogénéité (sans variable de contrôle)

Modèle		
N = 39		
Écarts-types des scores nationaux (variable « Disécrit »)	Coefficient	Significativité
Constante	+ 92	
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+ 9,4	**
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+ 6,5	*
Intégration uniforme à redoublements moyens (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,01	n.s.
Intégration uniforme à redoublements forts (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,3	n.s.
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,2	n.s.
$R^2 = 14\%$		

** : significatif au seuil de 5%,

* : significatif au seuil de 10% ; ns : non significatif

¹⁹⁸ Nous avons vu que, dans les pays de l'étude PISA, la structure sociale des pays (variable ISEI) entretient des relations avec l'ampleur des inégalités scolaires ($R^2 = 33\%$). Cette relation est quelque peu amoindrie au sein des pays de l'OCDE ($R^2 = 22\%$).

¹⁹⁹ Ce résultat est confirmé par le second indicateur sur les inégalités scolaires, le pourcentage des élèves de niveaux 2, 3 et 4 ($R^2=69\%$).

Tableau II. 90 : relation entre les disparités de résultats scolaires à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA et les modèles de gestion de l'hétérogénéité, à structure sociale équivalente

Modèle		
N = 39		
<u>Ecart-types des scores nationaux (variable « Disécrit »)</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+ 17	
ISEI	+ 1,5	***
Intégration uniforme à forts redoublements (réf : ensemble des autres modalités)	+ 7,9	**
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+ 6,5	**
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,01	n.s.
Intégration uniforme à redoublements moyens (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,3	n.s.
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,2	n.s.
$R^2 = 45\%$		

***: significatif au seuil de 1%,

**: significatif au seuil de 5%,

n.s. : non significatif

Au total, on constate que la séparation s'impose bien, dans les différents cadres d'analyse, comme le modèle générant les écarts scolaires les plus importants. L'intégration à la carte dont on a vu qu'elle se traduisait par des performances globales supérieures génère également des disparités élevées, mais cette relation disparaît si l'on tient compte de la structure sociale des pays. Le modèle de l'intégration uniforme à forts redoublements est associé à des inégalités scolaires fortes, quand on raisonne à disparités sociales comparables.

Nous poursuivons l'analyse au sein de l'OCDE riche.

Les conclusions ne confirment que partiellement l'étude précédente. De nouveau, l'intégration à la carte et la séparation sont les systèmes les plus associés à des disparités élevées ($R^2=30,1\%$).

Par défaut, au sein de l'OCDE, les intégrations uniforme et individualisée sont donc associées à des disparités moindres.

Par contre, quand on raisonne à structures sociales comparables (en prenant la variable ISEI en contrôle), seule l'intégration individualisée permet de réduire sensiblement les différences entre élèves ($R^2 =38\%$, cf. modèle ci-dessous).

Tableau II. 91 : relation entre les inégalités scolaires et les modèles de gestion de l'hétérogénéité, à structure sociale équivalente, au sein de l'OCDE riche

Modèle		
N = 27		
Disparités scolaires (« disécrit »)	Coefficient	Significativité
Constante	+27	
ISEI	+1,4	***
Modèle d'intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	- 6	**
Modèle d'intégration uniforme (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,2	ns
Modèle de la séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,2	ns
Modèle d'intégr. à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	-0,1	Ns
$R^2 = 38\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : inférieur à 5%,

ns : non significatif

Ainsi, au sein de l'OCDE, seul le modèle de l'intégration individualisée est capable de réduire significativement les inégalités scolaires.

A quel niveau du système scolaire se cristallisent les inégalités scolaires ? Dans la lignée de Crahay (2000, 2003), on pense bien sûr aux établissements. Pour analyser ces différences inter-écoles, de nouveau nous mobilisons, dans les données calculées par PISA, l'indicateur qui présente, pour chaque système éducatif, la variance des performances académiques entre les écoles exprimée en pourcentage de la variance totale du pays. Lorsque cet indicateur est élevé, les différences académiques inter-écoles participent amplement à l'explication des disparités scolaires constatées dans le pays. A l'inverse, une variance inter-établissements faible signifie que les inégalités sont plutôt nichées *dans* les établissements. Plus la variance inter-établissements augmente, plus les écoles d'un pays présentent des résultats académiques contrastés.

Si les établissements sont le lieu privilégié des mécanismes inégalitaires suscités par certains systèmes de gestion de l'hétérogénéité, deux conditions doivent être réunies : tout d'abord, ces modèles de gestion des flux scolaires doivent entretenir des relations fortes avec la variance inter-établissements qui, à son tour, doit être corrélée avec les inégalités scolaires.

Ces hypothèses sont vérifiées. La régression présentée ci-dessous montre tout d'abord que certains systèmes de gestion des parcours scolaires sont bien marqués par des variances inter-établissements spécifiques. Ainsi, le modèle de la séparation et celui de l'intégration uniforme - dans ses deux versions latine et émergente - sont associés à des disparités inter-établissements fortes. Le modèle égalitaire de l'intégration individualisée est bien sûr marqué par des variances inter-établissements limitées. Par contre, dans les pays anglo-saxons qui ont adopté l'intégration à la carte, les inégalités semblent plutôt se trouver *dans la common school*, les écoles de ce modèle inégalitaire ne présentent pas des résultats académiques contrastés. On constate donc que seules la *comprehensive school* et l'intégration

individualisée sont fidèles au concept fondateur de l'école unique : accueillir sous un même toit tous les élèves d'une tranche d'âge, quelles que soient leurs performances académiques. Il ne semble pas que ce soit le cas de l'intégration uniforme choisie par les pays latins et émergents. Les modèles de gestion des parcours scolaires sont donc bien marqués par des disparités inter-établissements contrastées.

Tableau II. 92 : relation entre la variance inter-établissements et les modèles de gestion de l'hétérogénéité

Modèle		
N = 39		
Variance inter-établissements	Coefficient	Significativité
Constante	+ 20	
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+ 34	***
Intégration uniforme à forts redoublements (réf : ensemble des autres modalités)	+ 25,1	***
Intégration uniforme à redoublements moyens (réf : ensemble des autres modalités)	+ 24,8	**
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,05	n.s.
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,06	n.s.
$R^2 = 46\%$		

***: significatif au seuil de 1%,

**: significatif au seuil de 5%,

n.s. : non significatif

Ces relations se confirment quand on tient compte du niveau des inégalités scolaires ($R^2 = 61\%$). Cela signifie que la localisation des inégalités au sein des établissements ne dépend pas de l'ampleur des disparités scolaires, dont a vu précédemment qu'elles étaient très variables suivant les modèles. Ainsi, si le modèle de l'intégration individualisé est marqué par des variances inter-établissements limitées, ce n'est pas seulement parce qu'il est caractérisé par des inégalités faibles, mais parce que ce mode de gestion des flux scolaires conduit à une mixité académique des élèves au sein des différentes écoles.

Enfin, le deuxième lien nécessaire à la démonstration est lui aussi vérifié : il existe une corrélation significative, à défaut d'être forte, entre la variance inter-établissements et les inégalités scolaires ($r = 0,40$, significatif au niveau de 0,05).

Ces conclusions valident le modèle théorique de Crahay. Les pays nordiques, caractérisés par l'intégration individualisée, parviennent bien à endiguer les inégalités scolaires parce qu'ils réussissent à réduire les disparités inter-établissements. De même, les « écoles de niveau » ne sont pas étrangères aux fortes inégalités du système de la séparation.

Pour autant, la différenciation inter-établissements n'est pas le seul vecteur de création des inégalités scolaires. La régression ci-dessus met en évidence, en effet, que les inégalités scolaires ne passent pas toujours par une bipolarisation académique des établissements. Le modèle anglo-saxon de l'intégration à la carte montre qu'un système

peut à la fois se caractériser par de fortes inégalités entre élèves et des disparités réduites entre les écoles. A l’opposé, les fortes disparités inter-établissements du modèle de l’intégration uniforme sont couplées avec des inégalités modérées entre élèves.

De façon à mieux appréhender l’origine des écarts académiques entre élèves, nous avons ensuite examiné les modèles qui génèrent les proportions d’élèves faibles les plus importantes et les élites les plus nombreuses.

Commençons par les élèves en difficulté.

3. Effets des modèles de gestion de l’hétérogénéité sur la proportion d’élèves en difficulté

Comme le montre la régression ci-dessous, à niveau de développement économique comparable, ce sont les modèles de l’intégration uniforme et de la séparation qui sont associés aux pourcentages d’élèves en difficulté les plus élevés. Comme on pouvait s’y attendre, l’intégration individualisée, grâce à l’aide personnalisée qu’elle apporte à chaque élève, semble permettre de limiter les difficultés scolaires. C’est le cas également de l’intégration à la carte qui est aussi caractérisée par un fort recours aux pédagogies différenciées.

Tableau II. 93 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et les modèles de gestion de l’hétérogénéité, à niveau de développement économique comparable (PIB/habitant en variable de contrôle sous forme inverse)

Modèle		
N = 39		
% d’élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+ 2,8	
Inverse PIB/habitant	+ 208 560	***
Intégration uniforme (réf : ensemble des autres modalités)	+ 14	***
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+ 6,5	**
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,05	n.s.
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,05	n.s.
$R^2 = 82\%$		

***: significatif au seuil de 1%,

**: significatif au seuil de 5%,

n.s. : non significatif

Pour dépasser l’association puissante entre les élèves en difficulté et le modèle de l’intégration uniforme, cette famille est de nouveau divisée en deux groupes, l’un à redoublements moyens, l’autre à redoublements forts. Bien évidemment, c’est cette dernière catégorie qui se révèle être la plus associée à des difficultés scolaires importantes, même quand la relation est contrôlée par le PIB ($R^2 = 82\%$). On comprend aisément que l’ensemble des relations avec les autres modèles de gestion disparaissent totalement devant la force qui unit ce système de gestion de l’hétérogénéité à l’importance des élèves en difficulté.

Tableau II. 94 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et les modèles de gestion de l'hétérogénéité (deux versions de l'intégration uniforme), à niveau de développement économique comparable (PIB/habitant en variable de contrôle sous forme inverse)

Modèle		
N = 39		
% d'élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+ 11	
Inverse PIB	+ 115 102	***
Intégration uniforme à forts redoublements (réf : ensemble des autres modalités)	+ 22,5	***
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,1	n.s.
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,1	n.s.
Intégration uniforme à redoublements moyens (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,52	n.s.
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,06	n.s.
$R^2 = 82\%$		

***: significatif au seuil de 1%,

n.s. : non significatif

Pour dépasser cette association très forte, nous poursuivons l'analyse au sein d'un groupe plus homogène de pays, l'OCDE riche.

Au sein de l'OCDE riche, les modèles associés à des populations importantes d'élèves faibles s'avèrent être, à niveau de développement comparable, l'intégration uniforme et la séparation ($R^2 = 33\%$, modèle présenté ci-dessous).

Par défaut, les modèles d'intégration individualisée et à la carte semblent générer des populations d'élèves faibles limitées.

Tableau II. 95 : relation entre le pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 et les modèles de gestion de l'hétérogénéité, à niveau de développement économique comparable, au sein de l'OCDE riche

Modèle		
N = 27		
% d'élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+1,8	
Inverse PIB	+473308	***
Modèle de la séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+3,1	**
Modèle d'intégration uniforme (réf : ensemble des autres modalités)	+3	*
Modèle d'intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	-0,06	ns
Modèle d'intégr. à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+0,053	ns
$R^2 = 33\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : inférieur à 5%,

* : inférieur à 10%,

ns : non significatif

Examinons maintenant, à l'autre extrême, les capacités des modèles à générer une élite académique.

4. Effets des modèles de gestion de l'hétérogénéité sur la production d'une élite scolaire

On peut avancer l'hypothèse selon laquelle les modèles de séparation et d'intégration à la carte, parce qu'ils offrent des programmes ou des filières diversifiés et, surtout, parce qu'ils dispensent, plus fréquemment que les autres modèles, des cours individualisés aux élèves forts, permettent d'accroître le nombre d'élèves de très bon niveau. A l'opposé, on peut supposer que les modèles d'intégration individualisée et uniforme peuvent avoir un effet égalisateur qui nuit au développement d'une élite scolaire.

Les résultats du modèle, présenté ci-dessous, ne viennent que partiellement confirmer les hypothèses posées précédemment.

A niveau de développement économique comparable, ce sont les intégrations individualisée et à la carte qui sont associées aux pourcentages d'élèves de niveau 5 les plus élevés.

Tableau II. 96 : relation entre le pourcentage des élèves de niveau 5 et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité, à niveau de développement économique comparable (variable de contrôle PIB/habitant)

Modèle		
N = 39		
% d'élèves de niveau 5	Coefficient	Significativité
Constante	+1,8	
PIB/habitant	+ 0,0026	***
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+ 8,8	***
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	+ 3,1	**
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,01	n.s.
Intégration uniforme (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,12	n.s.
$R^2 = 62\%$		

*** : significatif au seuil de 1%,

** : inférieur à 5%,

ns : non significatif

Par défaut, les modèles de la séparation et de l'intégration uniforme semblent donc ne pas favoriser l'éclosion d'élites scolaires.

Lorsque l'on restreint le champ de l'analyse à l'OCDE, seule l'intégration à la carte demeure associée positivement à des élites scolaires nombreuses ($R^2=63\%$). Alors qu'au sein des pays de PISA, la relation entre l'intégration uniforme et le pourcentage d'élèves de niveau 5 s'avérait neutre, les pays de l'OCDE riches qui adoptent ce modèle de gestion de l'hétérogénéité sont clairement associés à des élites scolaires faibles (même modèle, $R^2=63\%$).

5. Effets des modèles de gestion de l'hétérogénéité sur les inégalités scolaires d'origine sociale

Nous poursuivons notre analyse par les relations qu'entretiennent les modèles de gestion de l'hétérogénéité avec les inégalités scolaires d'origine sociale²⁰⁰.

Les modèles ci-dessous montrent **qu'il existe des relations fortes entre les inégalités scolaires d'origine sociale et les modèles de gestion de l'hétérogénéité**. En effet, alors que les inégalités sociales de performances entretiennent déjà des liens très étroits avec les disparités scolaires globales ($R^2=44\%$), le pouvoir explicatif du modèle progresse de plus de 15 points quand on y intègre, en sus, les indicatrices sur les modèles de gestion de l'hétérogénéité ($R^2=60\%$, cf. second modèle ci-dessous).

On constate donc de nouveau que les choix faits en matière de gestion de l'hétérogénéité sont en relation avec le développement plus ou moins fort d'inégalités sociales de performances.

²⁰⁰ Pour cette analyse, nous mobilisons de nouveau la variable « Inega ».

Quels modèles génèrent le plus d'inégalités académiques d'origine sociale ? On pose comme hypothèse que les modèles d'intégration sont davantage porteurs d'égalité que celui fondé sur la séparation. On peut également penser que parmi les systèmes d'intégration, le modèle individualisé, parce qu'il apporte un soutien personnalisé à chaque élève sans le labelliser, est synonyme de disparités sociales moins importantes. A l'opposé, le modèle à la carte - parce qu'il apporte une aide aux élèves les plus forts certainement déjà issus de familles favorisées – pourrait aggraver les inégalités scolaires d'origine sociale.

Ces hypothèses sont confirmées par le modèle présenté ci-dessous.

En effet, on constate que le modèle de la séparation s'avère le plus associé à de larges inégalités scolaires sociales. L'intégration à la carte est également en relation avec des disparités scolaires sociales importantes, suivie par les deux modèles d'intégration uniforme. Plus le taux de redoublement de ce modèle est important, plus les inégalités scolaires sociales sont fortes. Par défaut, l'intégration individualisée apparaît comme produisant les inégalités scolaires sociales les plus faibles.

Tableau II. 97 : relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité (sans variable de contrôle)

Modèle		
N = 39		
Inégalités scolaires d'origine sociale (« Inéga »)	Coefficient	Significativité
Constante	- 1,1	
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+ 1,7	***
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+ 1,4	**
Intégration uniforme à forts redoublements (réf : ensemble des autres modalités)	+ 1,3	**
Intégration uniforme à redoublements moyens (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,9	*
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,1	n.s.
$R^2 = 35\%$		

***: significatif au seuil de 1%, **: significatif au seuil de 5%, *: significatif au seuil de 10%, n.s. : non significatif

Est-ce que cette hiérarchie des modèles de gestion de l'hétérogénéité est conservée quand on tient compte des inégalités scolaires globales ? Nous savons en effet que la variable sur les disparités de résultats scolaires entretient une relation forte avec les inégalités sociales de performances ($R^2=44\%$).

Comme le montre le modèle ci-dessous, en tenant compte des disparités scolaires globales, le système à séparation et celui de l'intégration uniforme à forts redoublements apparaissent toujours comme associés à des inégalités importantes.

Tableau II. 98 : relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité, à disparités scolaires constantes

Modèle		
N = 39		
Inégalités scolaires d'origine sociale (« Inéga »)	Coefficient	Significativité
Constante	- 1,1	
Inégalités scolaires globales (« Disécrit »)	+ 0,07	***
Intégration uniforme à forts redoublements (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,9	***
Séparation (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,7	**
Intégration uniforme à redoublements moyens (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,16	n.s.
Intégration à la carte (réf : ensemble des autres modalités)	+ 0,08	n.s.
Intégration individualisée (réf : ensemble des autres modalités)	- 0,21	n.s.
$R^2 = 60\%$		

***: significatif au seuil de 1%, **: significatif au seuil de 5%, n.s. : non significatif

Ce résultat est partiellement confirmé au sein de l'OCDE. A inégalités scolaires constantes, un seul modèle de gestion de l'hétérogénéité est associé à des inégalités sociales de performances faibles : le modèle de l'intégration individualisée ($R^2 = 64\%$).

Au total, on constate que le modèle de la séparation s'avère bien être une organisation scolaire fortement génératrice d'inégalités sociales de performances.

Pour autant, toutes les écoles uniques ne sont pas synonymes d'écarts sociaux faibles. Les choix faits en matière d'intégration entraînent des résultats fort différents. L'intégration à la carte se révèle ainsi être socialement inégalitaire, en partie parce qu'elle autorise le développement d'inégalités scolaires fortes. L'école *comprehensive* anglo-saxonne ne met donc en place aucun mécanisme pour les combattre mais les aggrave moins que le modèle de l'intégration uniforme à forts redoublements. De fait, à inégalités scolaires globales comparables, l'intégration uniforme dans sa version « pays émergents » génère davantage de disparités scolaires sociales. Au sein de l'OCDE, les écoles uniques latines et anglo-saxonnes ne présentent pas de résultats sociaux différents.

Enfin, dans tous les cas, que l'on tienne compte ou pas des disparités scolaires globales, l'intégration individualisée apparaît comme le système produisant les inégalités scolaires d'origine sociale les plus faibles.

En résumé, il apparaît nettement que les choix faits en matière de gestion de l'hétérogénéité entretiennent des relations étroites avec l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. Ces relations s'avèrent fortes, que l'on raisonne sur l'ensemble des pays de l'étude PISA ou strictement au sein de l'OCDE.

Chaque modèle est, en effet, associé à des résultats scolaires spécifiques.

Ainsi, le modèle de la séparation conduit à des résultats qui ne sont pas totalement en adéquation avec les qualités que lui prêtent ses défenseurs. Alors que la sélection précoce et l'orientation des élèves dans des voies adoptées à leurs profils sont censées maximiser les rendements scolaires, ce système est associé aux scores les plus faibles (pour les pays qui suivent ce modèle au sein de l'OCDE). Cette contre-performance s'explique à la fois par une proportion alarmante d'élèves en grande difficulté et une élite scolaire peu développée. En effet, que l'on tienne compte ou non du niveau de développement, c'est le modèle qui est associé à la proportion la plus importante d'élèves très faibles (au sein de l'OCDE). A l'opposé, malgré l'existence des filières, ce système se révèle moins efficace que certains modèles d'intégration dans la production d'une élite scolaire. Ces mêmes filières associées à des redoublements forts expliquent certainement que ce modèle soit également caractérisé par des inégalités scolaires élevées. Ce sont, en autres, ces disparités scolaires fortes qui conduisent à leur tour à des inégalités sociales de performances marquées. Elles n'expliquent cependant pas complètement le caractère socialement inégalitaire du système de séparation. En effet, à disparités scolaires comparables, la séparation constitue un des modèles les plus générateurs d'inégalités sociales. L'école de la séparation est donc un lieu de production d'inégalités sociales.

Au total, le système de la séparation est caractérisé à la fois par des performances globales faibles, par une proportion importante d'élèves en grande difficulté et par de fortes inégalités scolaires globales et d'origine sociale, sans que ces sacrifices permettent de générer une élite scolaire conséquente.

Est-ce que contrairement au système de la séparation, les diverses variantes du modèle d'intégration sont positivement associées à des scores élevés et à de faibles disparités entre les élèves ? L'analyse précédente a clairement montré qu'il n'existe pas une ligne de démarcation claire entre un modèle de la séparation peu efficace et inégalitaire et des modèles d'intégration performants, scolairement homogènes et socialement nivellants.

En effet, chaque modèle d'intégration est caractérisé par des résultats académiques spécifiques, parfois contradictoires.

L'intégration à la carte est surtout marquée par des performances élevées (que l'on raisonne ou non à PIB comparable) et des disparités scolaires globales ou d'origine sociale importantes. L'école *comprehensive* à l'anglo-saxonne réussit à atteindre des scores élevés parce qu'elle produit une élite scolaire importante tout en limitant le nombre d'élèves en grande difficulté (que l'on tienne compte ou non du niveau de développement des pays). Parce que le niveau des élites est particulièrement élevé, les écarts académiques entre les élèves sont forts. Ces disparités scolaires entraînent à leur tour des inégalités sociales importantes, de manière mécanique. En effet, quand on raisonne à disparités scolaires comparables, le modèle de l'intégration à la carte n'est

plus associé à des inégalités sociales élevées. Ce sont donc les fortes disparités académiques qui autorisent les inégalités sociales.

Le fonctionnement de l'école *comprehensive* anglo-saxonne explique pleinement ces caractéristiques. Parce qu'elle propose aux élèves un enseignement semi-individualisé à travers les regroupements pédagogiques intra-classes au primaire, parce que les classes de niveau dans le secondaire restent un concept relativement souple, parce que les pédagogies différenciées sont une dimension non négligeable du système, l'intégration à la carte parvient à amener un nombre important d'élèves à un niveau moyen et limite donc l'ampleur de l'échec scolaire. De la même façon, le *tracking* qui propose un enseignement d'excellence aux élèves les plus forts et une individualisation de l'enseignement souvent axée sur les élèves les plus doués, permet la création d'une élite nombreuse. Revers de la médaille, parce qu'elle ne traite pas de façon spécifique le problème social, l'école *comprehensive* à l'anglo-saxonne reflète les fortes inégalités sociales qui structurent l'ensemble de ces sociétés.

L'intégration individualisée apparaît comme le modèle le plus proche de l'intégration à la carte. Elle partage, en effet, avec l'école *comprehensive* anglo-saxonne certaines caractéristiques. Ce modèle est tout d'abord associé lui aussi à des performances globales élevées, quels que soient les cadres dans lesquels on raisonne (niveau de développement comparable ou non, pays de l'OCDE ou pays PISA). Tout comme l'intégration à la carte, il réussit le tour de force de limiter le nombre d'élèves en grande difficulté tout en produisant une élite scolaire conséquente. Par contre, il se révèle beaucoup plus égalisateur que l'intégration à la carte. Il est en effet lié à des disparités académiques faibles (au sein de l'OCDE). De même, quel que soit le cadre du raisonnement (OCDE ou pays PISA, inégalités scolaires globales comparables ou non), l'intégration individualisée tend à limiter fortement les disparités scolaires d'origine sociale. Quel que soit le contexte social global dans lequel il se développe, ce modèle d'école unique apparaît comme une machine à fabriquer de l'égalité sociale.

Ce système réussit donc à limiter l'importance des élèves en grande difficulté ainsi que les inégalités scolaires globales et sociales sans que cela nuise à la constitution d'une élite scolaire, qui demeure certes beaucoup plus faible que celle développée par l'intégration à la carte. L'enseignement individualisé qui profite à l'ensemble des élèves - faibles ou forts - et l'absence de classes de niveau expliquent certainement ces bons résultats. L'intégration individualisée est le seul modèle à la fois performant et égalisateur.

Examinons maintenant, au sein du modèle d'intégration uniforme, la famille latine caractérisée par un niveau de redoublement moyen.

A l'opposé des deux modèles d'intégration performants, cette première variante de l'intégration uniforme, dans laquelle se classe la France, est surtout marquée par des résultats académiques globaux peu élevés. Au sein des pays de l'OCDE, c'est d'ailleurs la famille qui est la plus fortement associée à des scores médiocres. Elle se révèle encore moins efficace que le modèle de la séparation. Ses performances limitées s'expliquent par le fait que, contrairement aux deux autres variantes de l'intégration, ce modèle réussit à la fois à engendrer un nombre important d'élèves faibles (dans des proportions largement similaires au système de la séparation) sans pour autant produire une élite. Ces caractéristiques se retrouvent quel que soit le cadre d'analyse adopté (OCDE ou pays PISA, niveau de développement comparable ou non).

Par contre, s'il est peu performant, ce système se révèle dans une première analyse plus égalisateur que l'intégration à la carte. De fait, ce modèle est associé à des disparités académiques globales et d'origine sociale limitées, comme l'intégration individualisée. Cependant, dès lors que l'on tient compte de la structure sociale des pays et de l'ampleur des inégalités scolaires, ce modèle perd son avantage égalisateur. En effet, à structure sociale équivalente, il est associé à des inégalités scolaires plus élevées que le modèle individualisé. De même, à disparités scolaires constantes, ce système est associé également à des inégalités sociales de performances supérieures à celles du modèle individualisé.

En fait, si ce modèle présente une apparente équité, c'est parce qu'il se développe dans des sociétés relativement égalitaires. Ces inégalités sociales peu développées entraînent à l'école des disparités académiques faibles qui, à leur tour, n'autorisent que des inégalités sociales de performances limitées. L'école unique de l'intégration uniforme n'est pas une machine à fabriquer de l'égalité comme l'intégration individualisée, c'est au mieux une école qui n'aggrave pas les contextes sociaux dans lesquels elle se développe. L'école unique latine est donc à la fois moins performante que les deux autres formes d'école *comprehensive* et moins égalitaire que l'intégration individualisée.

Le recours fréquent au redoublement, l'usage de la remédiation comme forme principale d'enseignement individualisé et la création de classes de niveau rigides dès le secondaire expliquent peut-être ces résultats. Ces mécanismes de gestion des flux scolaires sont, en effet, souvent marqués socialement et caractérisés par une faible efficacité.

Ces caractéristiques sont aggravées quand le modèle de l'intégration uniforme présente des taux de redoublement forts. Ce modèle, caractéristique des pays émergents de l'étude PISA, est associé à des scores moyens très faibles, un grand nombre d'élèves en difficulté, une absence d'élite scolaire ainsi qu'à des disparités académiques globales et sociales fortes. Ni le faible développement économique, ni les inégalités sociales fortes qui caractérisent ces pays n'expliquent à eux seuls les résultats médiocres de ce modèle. Quand on raisonne à niveau de richesse ou d'inégalités sociales comparables, ces conclusions non seulement demeurent mais se trouvent renforcées.

Conclusion

Cette analyse sur la gestion de l'hétérogénéité nous a permis de répondre à notre question initiale : est-ce que les performances des systèmes éducatifs sont affectées par les nouvelles politiques de différenciation des parcours scolaires, qui sont menées depuis une décennie dans de nombreux pays de l'OCDE et se traduisent par l'avancement de la sélection ?

La réponse est bien évidemment positive. Néanmoins, elle s'avère incomplète.

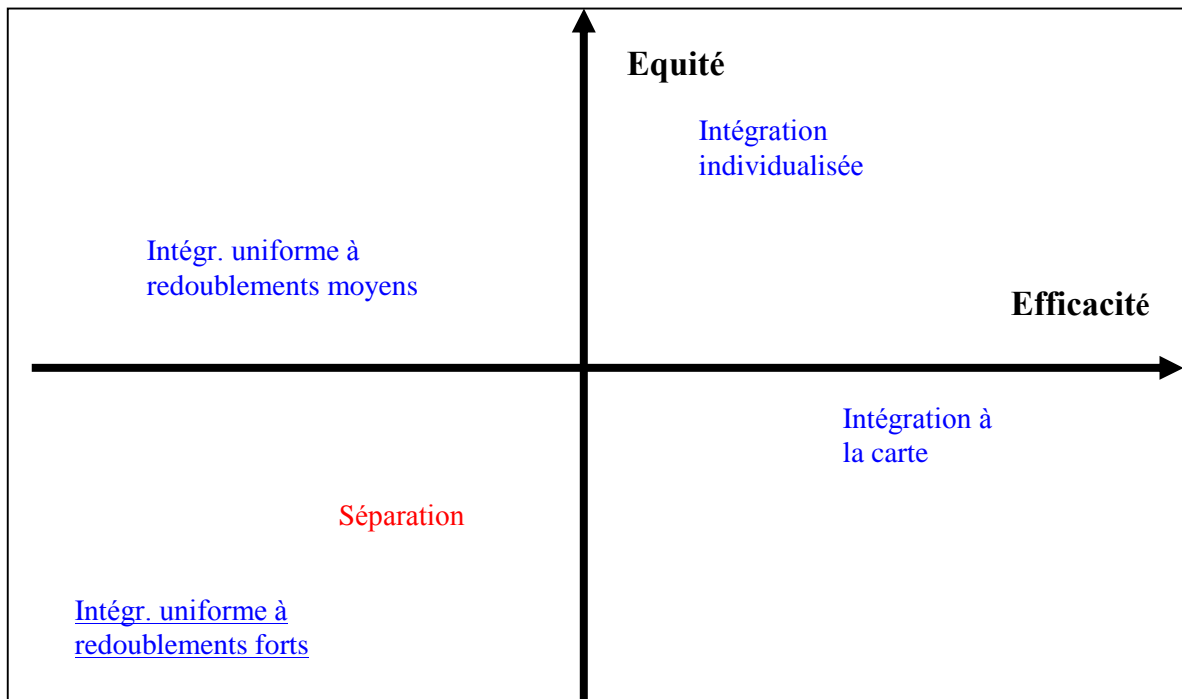
Certes, le raccourcissement du tronc commun conduit, comme nous l'avons vu, à une efficacité et une équité moindres. Le modèle de la séparation, fondé sur une sélection précoce, sert de repoussoir : il est, en effet, à la fois associé à des scores faibles, à un grand nombre d'élèves en difficulté, à des élites scolaires restreintes et à des inégalités fortes. Retarder la sélection des élèves à l'entrée dans le second cycle du secondaire apparaît nécessaire.

Pour autant, on ne peut opposer un système de la séparation peu performant et inégalitaire à une école unique produisant des publics scolaires homogènes et de bon niveau. Suivant les modalités de sa mise en œuvre, le concept de l'école *comprehensive* aboutit à des résultats différents voire contradictoires. Ainsi, l'intégration individualisée réussit à la fois à présenter des performances globales élevées, à générer une élite nombreuse et à limiter le nombre d'élèves faibles. Le modèle est donc caractérisé par des performances significatives dans un cadre égalitaire. L'intégration à la carte est surtout marquée par l'excellence, quelque peu atteinte au détriment de l'égalité bien que le nombre d'élèves de niveau faible reste limité. A l'opposé, les deux familles de l'intégration uniforme s'avèrent moins efficaces que la séparation, sans que ce résultat soit la conséquence d'une plus grande équité.

Ainsi, séparation et intégration ne présentent pas obligatoirement des caractéristiques opposées. Par contre, les trois modèles d'intégration conduisent à des résultats qui peuvent être contradictoires. Selon les modalités de sa mise en œuvre, l'école unique peut être tour à tour performante ou inefficace, égalitaire ou lieu de production de nouvelles disparités sociales. Tout autant que le concept, ce sont donc les politiques éducatives utilisées pour atteindre l'objectif qui importent.

De même, l'analyse des modèles de gestion des parcours scolaires montre qu'excellence et équité ne s'opposent pas. Comme le montre le graphique ci-dessous, certains modèles parviennent à être à la fois performants et égalisateurs - l'intégration individualisée - tandis que d'autres - la séparation et l'intégration uniforme à fort redoublement - cumulent inefficacité et inégalités.

Figure II. 30 : positionnement des modèles de gestion de l'hétérogénéité en termes d'efficacité et d'équité



Légende :

En bleu : les systèmes à tronc commun long,

En rouge : le système à sélection précoce,

Souligné : modèle de gestion de l'hétérogénéité se développant exclusivement dans les pays émergents,

Non souligné : modèles se développant dans les pays de l'OCDE.

SECTION 3 : LES POLITIQUES DU CHOIX DE L'ÉCOLE : ANALYSE DES EFFETS DE LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE EDUCATIVE

Au-delà de la territorialisation de l'éducation et de la remise en cause de l'unicité des parcours scolaires au sein de l'école unique, les deux dernières décennies ont également été marquées par un troisième bouleversement : la diversification des choix d'établissements scolaires.

Il semble en effet que, dans la plupart des pays, le concept d' « établissement unique » soit aujourd'hui contesté.

Traditionnellement, en effet, dans la majorité des pays de l'étude PISA, les propositions de lieu scolaire et de pédagogie étaient caractérisées par l'unicité : chaque élève se voyait assigner un établissement scolaire public unique proposant une pédagogie relativement unifiée.

Depuis les années 80, la plupart des systèmes éducatifs ont été marqués par un double phénomène : le développement du choix dans le public et l'expansion de l'enseignement privé. Les réseaux publics autorisent désormais des règles d'inscription moins contraignantes qui laissent davantage de latitude aux parents. De son côté, dans de nombreux pays, l'enseignement privé, grâce à de nouvelles subventions étatiques, ouvre plus largement les portes de ses écoles, jusqu'alors réservées aux élèves des milieux favorisés. Ce nouveau privé, impulsé par les autorités publiques, se présente désormais comme une alternative scolaire, à la fois accessible au plus grand nombre et porteuse d'une potentielle diversification pédagogique. Ces politiques de choix, développées dans le public et à travers le privé, doivent permettre d'élargir l'éventail des possibilités offertes aux familles en couplant la diversité et les forces des deux réseaux d'enseignement.

Les objectifs de ces politiques sont multiples. En enterrant le concept de l'« établissement unique », souvent adopté dans les années 60 dans un souci de justice sociale, elles visent bien évidemment à satisfaire les familles qui revendiquent de plus en plus un pouvoir de décision sur la scolarité de leurs enfants. Mais surtout, au-delà de la satisfaction des usagers, leur objectif premier est le développement d'une nouvelle concurrence entre les réseaux d'enseignement mais aussi entre les écoles de chacun des réseaux. Selon les défenseurs des politiques de choix, cette compétition éducative doit, en effet, permettre d'améliorer les performances des écoles grâce à l'émulation qu'elle suscite.

Selon les pays, les politiques du choix divergent. Dans certains cas, elles sont cantonnées à l'enseignement public, dans d'autres, elles ont, au contraire, favorisé le développement du privé, d'autres pays, enfin, ont actionné conjointement les deux leviers du choix.

Après avoir fait dans une première partie un bilan du développement du choix tant dans l'enseignement public que privé, nous confronterons dans une seconde partie les justifications théoriques de ces politiques aux résultats des recherches empiriques menées sur le sujet. Dans une troisième partie, nous proposerons une analyse empirique sur le sujet fondée sur les données de PISA.

I. LE DEVELOPPEMENT DES POLITIQUES DE CHOIX DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET PRIVE

Les deux dernières décennies ont été marquées par le développement des politiques de choix dans le public. De nouvelles alternatives scolaires ont également été offertes aux familles grâce à l'expansion de l'enseignement privé, qui revêt désormais de nouvelles caractéristiques : davantage subventionné pour permettre un accès plus égal, il est également plus strictement contrôlé par les autorités publiques.

A. Le développement du choix au sein des réseaux publics

Dans la lignée des pionniers anglo-saxons, la plupart des pays de l'OCDE se sont convertis aux politiques de choix durant les deux dernières décennies. Dans les réseaux publics, les familles bénéficient de plus en plus de marges de manœuvre pour l'inscription de leurs enfants. Seuls aujourd'hui les pays asiatiques semblent encore résister à ces réformes d'essence libérale.

Après avoir, dans un premier temps, décrit l'expansion de ces politiques du choix²⁰¹, nous montrerons, dans un second temps, que aujourd'hui l'affectation des élèves dans les établissements répond à des organisations multiples. Alors que s'opposaient traditionnellement, d'un côté, le rattachement à une zone scolaire - mode dominant - et, de l'autre, le libre choix - mode minoritaire -, l'apparition de nouvelles formes de gestion des inscriptions scolaires brouille cette belle dichotomie.

1. L'expansion des politiques de choix dans l'enseignement public

C'est l'arrivée au pouvoir des conservateurs au Royaume-Uni qui marque le début de la vague de politiques de choix dans les pays de l'OCDE.

En Angleterre, le mouvement va, tout d'abord, être progressif (cf. encadré). Il faut attendre 1988 pour que la libéralisation des règles d'inscription dans les écoles soit effective: à partir de cette date, tout élève est désormais censé pouvoir s'inscrire dans l'école de son choix. La réforme d'essence libérale vise à instaurer une nouvelle concurrence entre les écoles, afin de stimuler celles dont les performances laissent à désirer.

Elle présente une cohérence d'instruments qui se produira rarement dans les autres pays. En effet, les parents qui disposent désormais d'une liberté totale de choix en matière d'établissements scolaires sont aidés dans l'exercice de cette nouvelle responsabilité par la

²⁰¹ Pour décrire l'évolution des politiques de choix dans le public, nous avons utilisé pour les pays européens la base de données Eurybase, constituée par Eurydice (2001). Elle détaille les procédures d'inscription suivies dans chaque pays. Pour les mêmes pays européens, une analyse politique et historique de ces politiques de choix est également présentée dans l'étude générale sur le financement de l'enseignement obligatoire (Eurydice, 2000-b). Pour les autres pays de l'OCDE, nous avons mobilisé deux sources d'informations principales : 1) les deux synthèses réalisées par l'OCDE sur la thématique du choix (1994, 2002), 2) les rapports nationaux réalisés par l'UNESCO-IBE dans la base de données « World Data on Education » (1999-2003). Pour ne pas alourdir le texte de trop nombreuses références, nous ne mentionnerons pas pour chaque pays à chaque fois les sources précédentes. Par contre, quand d'autres sources relatives à un seul pays ont été utilisées elles sont mentionnées de façon explicite dans le texte.

publication des *League Tables* qui permettent de comparer les performances académiques des établissements.

Les écoles bénéficient également de nouvelles libertés. Grâce au système d' « open enrollment », ce sont elles - et non plus les autorités locales en charge de l'éducation (les LEA) - qui décident du niveau de leurs effectifs en fonction des demandes des familles. Les meilleurs établissements sont incités à recruter de nouveaux élèves : les écoles reçoivent en effet 85% de leur financement sur la base du nombre d'élèves scolarisés. Logiquement, les établissements de qualité moindre doivent réagir fortement à la désaffection des élèves puisqu'ils voient leur budget fondre en fonction des départs. Ces mouvements négatifs d'élèves doivent être un signal pour une restructuration de l'établissement.

Politique de choix au Royaume-Uni : un ensemble d'instruments cohérents qui visent à instaurer une nouvelle concurrence entre les écoles

La libéralisation des règles d'inscription des écoles dans le réseau public anglais fut au départ un mouvement progressif (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2000). Traditionnellement, ce sont les LEA - les autorités locales en charge de l'éducation - qui étaient responsables de l'affectation des élèves dans les divers établissements. L'Education Act de 1980 fait un premier pas vers la libéralisation en reconnaissant le principe de la liberté de choix de l'école. A partir de 1982, les LEA sont légalement obligées de justifier leur refus quand elles ne répondent pas positivement aux demandes des parents. Il faut cependant attendre l'Education Act de 1988 pour que la libéralisation des règles d'inscription dans les écoles soit totale. Les parents peuvent désormais inscrire leurs enfants dans l'école de leur choix.

Pour guider leur décision, les familles sont informées des résultats des écoles aux examens nationaux par la publication des *League Tables*. Il ne s'agit pas de mesures d'efficacité mais des scores bruts des établissements, par définition, dépendants des caractéristiques académiques des élèves qu'ils accueillent.

Si les parents émettent des vœux que les autorités officielles souhaitent éclairés, ce sont les écoles qui, au final, décident en toute autonomie d'y répondre favorablement ou non. Le système de l' « open enrollment » leur permet en effet de décider seules de leurs effectifs en fonction des demandes des familles. Dans un contexte de régression démographique, ces recrutements sont limités par un seul plafond : le niveau des effectifs observé en 1979-80. Avant la réforme de 1988, les LEA étaient responsables de la régulation des flux scolaires : les écoles avaient le droit d'inscrire un nombre d'élèves fixé par référence au chiffre maximum enregistré en 1979-80, les LEA pouvant autoriser les écoles à accueillir moins d'élèves (dans la limite de 20%) ou, au contraire, fixer des limites supérieures en fonction des variations des effectifs de la communauté. Depuis l'Education Act de 1988, les établissements sont désormais seuls maîtres de leurs flux scolaires.

Le mode de financement mis en place en 1988 les incite à recruter un maximum d'élèves. 85% de leur dotation dépend en effet des effectifs qu'ils accueillent, les 15% restant sont alloués à chaque établissement par les LEA en fonction de programmes éducatifs locaux.

Face au pouvoir considérable des écoles, les parents disposent de voies de recours. Une commission spéciale a été créée pour répondre à leurs plaintes. Entre 1990 et 1995, les recours devant cette commission ont doublé.

Au-delà de ces procédures d'appel, depuis 1998, les décisions des écoles en matière d'inscription sont davantage contrôlées en amont. Le gouvernement central a en effet imposé un « code de procédure des sélections » qui oblige les établissements à adopter des politiques d'inscription plus transparentes. Les procédures de sélection sont également plus régulées. Certains critères de sélection – ou plutôt de non sélection – sont désormais imposés aux établissements. Par exemple, les écoles primaires ne peuvent choisir leurs élèves sur la base des résultats académiques. De même, dans le secondaire, certains établissements se voient imposer l'obligation de recruter des élèves de niveaux académiques contrastés. Les pratiques de sélection des écoles sont, de plus, contrôlées par des experts indépendants.

Au-delà de la libéralisation des règles d'inscription, l'offre éducative offerte aux familles a également été élargie grâce à la création de nouvelles écoles secondaires portant des signes éducatifs distinctifs. C'est le cas des City Technology Colleges créés en 1986 par les conservateurs. Alliant financement public et privé, ces écoles secondaires doivent, tout en respectant le programme scolaire national, présenter une offre pédagogique diversifiée orientée sur les nouvelles technologies. Sous le nom de « City Academies », le concept a été repris par les Travaillistes. Plus particulièrement développées dans les zones défavorisées, ces écoles doivent apporter, au-delà du programme national, une qualité d'enseignement supérieure dans des domaines spécifiques (langues étrangères, sport, humanités, activités artistiques...). Le gouvernement Blair a annoncé en 2004 la création de 200 établissements de ce type d'ici 2010²⁰².

Est-ce que les familles anglaises ont exploité ces nouvelles opportunités de choix ? Deux études semblent concorder pour montrer que les parents sont le plus souvent restés fidèles aux écoles de leur quartier. D'après Smedley (1995, cité dans Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001), 75% des parents n'ont jamais considéré qu'une seule école et ont même fait leur choix sans la visiter. Les observations de Gorard (2002) vont dans le même sens : « la plupart des parents (...) choisissent l'établissement de leur zone scolaire. Les autres familles n'auraient de toute façon pas utilisé l'école de leur quartier même si une autre politique avait été mise en œuvre. Accroître le choix des parents n'a pas permis de réduire les effectifs des écoles privées ou confessionnelles ».

En Nouvelle-Zélande, c'est également un gouvernement conservateur qui a introduit en 1991 le libre choix de l'école dans l'enseignement public (Wylie, 1999 et 2000). Cette réforme présente de nombreuses similitudes avec celle mise en œuvre en Angleterre. Les parents peuvent librement choisir l'établissement de leurs enfants : historiquement, ils bénéficiaient déjà de cette liberté dans le primaire, la réforme de 1991 a étendu ce droit dans le secondaire. Comme en Angleterre, cette décision est censée être éclairée grâce à la publication des rapports de l'organisme indépendant chargé de l'inspection des écoles, l'ERO.

Ce sont les écoles qui régulent leurs effectifs. Pour faire face à des demandes trop importantes, théoriquement les établissements néo-zélandais ont la possibilité de mettre en place un système de sélection (« enrollment scheme »). De fait, en 1999, 18% d'entre eux le pratiquaient, alors que 11% seulement faisaient face à un excès d'inscriptions. Les subventions des écoles sont liées aux effectifs qu'elles accueillent, les établissements qui présentent un ratio important d'élèves de milieux socio-économiques ou ethniques défavorisés

²⁰² Information publiée dans BBC news Internet service (06-09-2004).

reçoivent des fonds supplémentaires. Aucune école nouvelle ne peut être créée tant qu'il existe des capacités d'accueil dans les établissements déjà existants.

Pour autant, ces réformes ne semblent pas avoir fortement modifié les comportements des familles néo-zélandaises. D'après Waslander (1995, cité dans Meuret, Broccolichi et Duru-Bellat, 2001), malgré les opportunités multiples, près de 80% des élèves fréquentent l'école de leur quartier. Cette faible demande entraîne mécaniquement une forte satisfaction des parents qui font la démarche du choix : en 2000, 87% d'entre eux ont vu leur premier vœu exaucé.

Aux Etats-Unis, les politiques du choix de l'école ont également été développées de façon privilégiée dans l'enseignement public²⁰³. Ces réformes, souvent adoptées au niveau des districts, se distinguent cependant de la logique concurrentielle des politiques anglaises ou néo-zélandaises. Outre-Atlantique, le choix vise moins à susciter une nouvelle compétition entre les écoles qu'à permettre aux plus défavorisés d'accéder à des établissements de meilleure qualité implantés en dehors de leur quartier.

Le choix revêt des formes multiples selon les Etats ou les districts. Désormais nombreux, les programmes " public school choice " autorisent les parents à envoyer leurs enfants dans une école différente de celle normalement assignée. La présence de ces programmes dans un quart des districts explique que, durant les dix dernières années, le nombre d'enfants scolarisés dans l'école de leur quartier ait fortement diminué, même si cette situation reste largement dominante (NCES, 2000). En 1993, 80% des élèves étaient scolarisés dans l'école dont ils dépendent, ils n'étaient plus que 76% en 1999. D'autres programmes comme les *charter schools* – qui scolarisent moins de 2% des enfants américains – ou les *magnets schools* – aussi très minoritaires - visent également à diversifier les choix dans le public. Ces écoles, généralement développées dans les quartiers défavorisés, bénéficient d'une forte autonomie censée leur permettre de proposer un enseignement de meilleure qualité, souvent spécialisé dans certains domaines d'« excellence ».

L'Australie a suivi également la même vague de politique du choix de l'école. Alors qu'historiquement, les flux scolaires étaient organisés en fonction de zones géographiques, aujourd'hui les élèves ont la possibilité de choisir une école en dehors de leur district. Cette liberté est cependant fortement encadrée : l'inscription dans une école autre que celle prévue par la carte scolaire n'est possible que si l'établissement choisi a déjà scolarisé l'ensemble des élèves de sa zone. Les places restantes sont attribuées par tirage au sort.

Le développement du choix est beaucoup plus morcelé au Canada (Wagner, 1998). En effet, depuis les années 80, des expériences de libéralisation des inscriptions ont été menées très diversement suivant les provinces. Le Québec a été pionnier en lançant des écoles publiques sélectives, organisées autour de thèmes de formation spécialisés, sur le concept des *magnet schools* américaines. Le Manitoba, depuis 1996, offre des possibilités de choix de l'école dans l'ensemble de la province, en fonction des places disponibles. L'Alberta a lancé un programme de *charter schools* très limité. Ces expériences demeurent, cependant, très ponctuelles : la très grande majorité des élèves canadiens sont scolarisés dans l'école publique de leur quartier. Si les familles disposent de peu de marges de manœuvre pour les inscriptions dans le public, les quelques expériences de choix menées dans le pays ont mis l'accent sur l'information des

²⁰³ La Constitution américaine interdit l'usage de fonds publics pour soutenir les écoles religieuses par définition privées.

parents, grâce à la publication d'indicateurs précis sur les performances des écoles (Québec depuis 1993, Alberta depuis 1995, British Columbia...).

Tournant résolument le dos à leur organisation historiquement planifiée, les pays de l'Est se sont également convertis aux politiques du choix de l'école dans les années 90.

Ainsi, en République Tchèque, les parents peuvent désormais choisir librement leur école tant dans le primaire que dans le secondaire. La régulation des effectifs est opérée par les écoles. Leurs subventions, apportées par les municipalités, sont fondées sur le nombre d'élèves scolarisés. Le passage d'un élève d'une municipalité à une autre se traduit donc par le transfert de subventions publiques entre les deux collectivités locales. Face à cette organisation scolaire mouvante aux conséquences économiques destabilisantes, l'Etat central a décidé récemment de réguler l'ouverture des écoles municipales.

La liberté du choix de l'école est également la règle en Hongrie. Les conditions d'admission sont du ressort du chef d'établissement. Cependant, l'école a l'obligation d'accepter, en priorité, les élèves de sa zone scolaire qui en font la demande. En cas de litige, les parents peuvent attaquer en justice la décision d'un établissement.

Depuis 1991, la Bulgarie a également adopté le principe du libre choix de l'école, qui résulte entre autres, de la nouvelle possibilité de choisir les filières dans le secondaire. Si la Roumanie est aussi désormais organisée autour du principe de la liberté d'inscription, le choix est surtout opérationnel dans les contextes urbains, par rapport aux zones rurales. La Pologne est restée quelque peu en retrait par rapport à ces réformes : si le principe du libre choix a été théoriquement adopté, il n'a, cependant, jamais concerné le primaire et n'existe plus dans le secondaire général depuis 2000.

L'Europe scandinave a été également fortement marquée par les réformes du choix dès les années 80.

C'est le Danemark qui ouvre la marche en 1989. Alors qu'en quinze ans, l'enseignement privé a vu ses effectifs progresser de 50%, le public décide de réagir cette année-là en introduisant le libre choix de l'école (Patrinos, 2001). Cette liberté d'inscription demeure cependant encadrée : les parents peuvent choisir un établissement dans leur district ou même en dehors de leur district à condition que l'école en question l'accepte et que ce choix demeure compatible avec le cadre financier général fixé par le conseil municipal.

En Suède, l'instauration du choix en 1992 est allée de pair avec une politique de développement de l'enseignement privé (Hirsch, 2002). Le gouvernement conservateur a souhaité, en effet, offrir aux parents la possibilité soit d'opter pour un enseignement privé très largement subventionné, soit de choisir n'importe quelle école publique dans leur municipalité. La réforme n'a pas rencontré la demande espérée : seuls 2% des Suédois ont exercé leur choix dans le public, et comme nous le verrons par la suite, les effectifs du privé n'ont pas décollé malgré l'aide étatique conséquente.

C'est, entre autres, la décentralisation qui s'est révélée être un frein à cette politique. Ce sont, en effet, les municipalités qui sont en charge depuis les années 80 de la gestion des écoles. Certaines d'entre elles, non acquises à la réforme, ne l'ont pas appliqué jusqu'au bout de sa

logique. Si le principe du libre choix a bien été respecté, puisque légalement obligatoire, certaines collectivités locales ne l'ont pas accompagné des services de transport scolaire nécessaires. De fait, aujourd'hui, c'est surtout dans les grandes villes, qui souvent autorisent un choix préalable des parents et régulent en aval les inscriptions, que la liberté de choix existe réellement. L'absence d'informations sur les performances des écoles, malgré l'existence d'évaluations nationales, n'a certainement pas également incité les parents à faire usage de leurs nouveaux droits.

La politique du choix est moins ambitieuse en Finlande. Alors que traditionnellement, les élèves étaient rattachés à des zones scolaires, ils ont la possibilité depuis 1998 de faire une autre demande, si l'établissement choisi dispose de places disponibles, les transports ne sont pas alors pris en charge par la municipalité.

En Islande, comme en Suède, c'est la décentralisation qui s'est avérée être un frein à la mise en œuvre de la politique de choix de l'école. En effet, si théoriquement, les parents ont la possibilité d'opter pour un établissement en dehors de leur municipalité, les communes rendent cette possibilité difficilement applicable. Enfin, la Norvège, malgré un débat national houleux sur l'opportunité d'introduire le choix parental, reste fidèle au système du zonage.

Si la quasi-totalité des pays scandinaves a au moins légalement adopté des politiques de choix, la position des pays latins sur le sujet est plus contrastée. Si certains pays ont définitivement tourné le dos au rattachement scolaire géographique, d'autres ont peu ou pas évolué sur le sujet.

L'Italie fait partie des pays méditerranéens qui ont totalement réformé les conditions d'inscription dans les écoles. Depuis 2000, les parents bénéficient d'une liberté totale de choix. Les marges de manœuvre des établissements ont également été élargies : ils appliquent les procédures de sélection qu'ils souhaitent et les municipalités décident ou non d'accompagner ces nouvelles options de services de transports. Dans le primaire et le secondaire inférieur, le lieu de résidence doit cependant être obligatoirement pris en compte dans les critères de sélection de l'école.

L'Espagne donne également aux parents la possibilité d'opter pour une école différente de celle assignée, les inscriptions étant régulées en aval par les pouvoirs publics. Cette nouvelle liberté qui avait été accordée par la loi LODE de 1985 sous le gouvernement socialiste a été confirmée par la loi LOCE du Parti Populaire conservateur en 2002.

Si la France et le Portugal ont également évolué par rapport à leur système strict de zone scolaire, dans les deux cas, les compétences sur ce sujet polémique ont été partiellement déléguées aux administrations locales déconcentrées.

Ainsi, après un vif débat sur la question, la France a-t-elle décidé au milieu des années 80 de confier à ses académies un pouvoir d'assouplissement de la carte scolaire. De fait, cette nouvelle liberté locale n'est utilisée que par certaines d'entre elles, et principalement dans le premier cycle du secondaire. Aujourd'hui, 50% des collèges et un quart des lycées sont concernés par l'assouplissement de la carte scolaire. Ces nouvelles possibilités ne semblent, de plus, pas avoir été grandement saisies par les parents (cf. encadré).

Le Portugal a également mis en oeuvre dans certaines régions des expérimentations permettant aux administrations déconcentrées (les directions régionales de l'administration) de tenir compte des préférences des parents si, dans le primaire, il n'existe pas des sur ou sous-capacités scolaires.

Carte scolaire : la déconcentration d'un épineux problème (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2001)

En France, si le primaire a toujours été sectorisé, le principe de la carte scolaire pour le secondaire ne date que de 1963.

En ce début des années 60, le pays connaît, en effet, une forte expansion de l'enseignement secondaire qui se double de la création de nouveaux types d'établissements : les CEG puis les CES.

Face à cette explosion du secondaire, l'attribution d'une zone de recrutement à chaque établissement semble pouvoir répondre à plusieurs impératifs :

- permettre une planification plus aisée des besoins en équipements et en postes ;
- réduire les coûts de transport des élèves ;
- démocratiser l'enseignement secondaire en offrant une place à chaque enfant dans un périmètre proche de son lieu d'habitation ;
- et, enfin, réduire la ségrégation sociale entre les premiers cycles de lycée à clientèle bourgeoise et les nouveaux établissements qui risqueraient de n'accueillir que des publics populaires.

Deux décennies plus tard, le contexte ayant évolué, le principe de la carte scolaire est progressivement remis en cause. Les parents, quels que soient les sondages, se prononcent majoritairement pour la liberté des inscriptions scolaires. La comparaison avec le privé, qui autorise le choix, s'impose d'autant plus que cet enseignement recrute dans l'Hexagone des effectifs non négligeables. Enfin, la carte scolaire n'a pas atteint tous ses objectifs : en particulier, elle n'a pas permis de réduire la ségrégation sociale du fait de l'existence d'une ségrégation résidentielle.

Résultat, dans la première moitié des années 80, la déssectorisation est prise en considération. Aux élections de 1986, elle fait même partie de la plateforme du RPR. Elle sera cependant rapidement rejetée. Elle semble susciter en effet de multiples problèmes. Elle ne rencontre tout d'abord pas l'adhésion des élus qui ne souhaitent pas que certains établissements de leur ville puissent être stigmatisés comme médiocres et délaissés par les familles. Enfin, la déssectorisation poserait de nouveau le problème de la gestion des équipements et du coût des transports.

Une solution à ce sujet épineux est finalement trouvée au milieu des années 80 : la déconcentration. Plutôt que de trancher au niveau national, il est décidé de confier aux académies un pouvoir d'assouplissement de la carte scolaire. De fait, seules une partie d'entre elles ira dans ce sens. L'assouplissement de la carte scolaire va concerner prioritairement les collèges : les familles se voient reconnaître un choix entre 3 ou 4 établissements dans une zone de desserte du domicile des élèves. Dans les lycées, les assouplissements sont plus rares du fait de la nécessaire complémentarité entre les enseignements des différents établissements.

L'assouplissement se fait sous l'égide des académies sans contrôle national : les redécoupages des zones scolaires ne sont pas enregistrés au niveau national. De même, les critères de dérogation diffèrent d'une académie à l'autre et ne font pas l'objet d'une réglementation nationale.

Alors que les autorités officielles craignaient un raz-de-marée de demandes familiales, le Ministère de l'Éducation est finalement rassuré après les trois premières années d'expérimentation. Les demandes de changement ont été globalement faibles : 11% seulement des familles concernées par les assouplissements de la carte scolaire se sont saisies de cette opportunité. Ce taux de demande n'est pas allé croissant. Les trois quarts des demandeurs obtiennent satisfaction, soit environ 8% des élèves entrant en troisième. Ces moyennes rassurantes pour l'institution cachent cependant de fortes disparités locales : alors que les demandes sont quasiment nulles dans les zones rurales, certainement en partie à cause des contraintes de déplacement, elles sont supérieures à 20% dans les zones urbaines qui offrent un choix réellement accessible.

Si la plupart des systèmes éducatifs ont évolué dans leur organisation des inscriptions, certains pays sont cependant restés fidèles à leur fonctionnement traditionnel.

Ainsi, dans la famille latine, la Grèce fonctionne toujours selon le principe de la carte scolaire, sans qu'il y ait même des possibilités de dérogations.

C'est le cas également des pays asiatiques dans lesquels l'absence de choix de l'école, au moins durant l'enseignement obligatoire, est perçue comme la garantie d'une égalité de traitement entre les élèves. Ainsi, en Corée, la scolarisation dans une école primaire dépend strictement de la zone scolaire et l'accès aux écoles secondaires, publiques ou privées, se fait par tirage au sort. Hong Kong pratique également l'allocation dans les écoles par tirage au sort, en fonction des résultats aux tests standardisés. La scolarisation dans l'établissement de la zone scolaire reste également la règle au Japon dans l'enseignement obligatoire, même si quelques municipalités ont développé des expériences de choix de l'école (Yasui, 2003).

Les pays de l'Europe continentale – à l'exception de la Belgique qui pratique le libre choix - ont également peu évolué durant des deux dernières décennies. Leur situation apparaît panachée : s'ils imposent des règles d'inscription strictes dans le primaire et les voies les moins prisées du secondaire, les filières générales permettent davantage un choix des écoles. Dans tous les cas, des dérogations existent au principe de la zone scolaire.

Au total, il apparaît que la plupart des pays de l'OCDE ont adopté durant les deux dernières décennies des politiques de choix de l'école. A l'exception de la Grèce et des pays asiatiques développés, il n'y a plus aujourd'hui dans l'OCDE de systèmes éducatifs qui soient fondés exclusivement sur la carte scolaire, à la fois dans le primaire et dans le secondaire.

Ces réformes ont cependant revêtu suivant les pays des formes et des intensités très diverses. Si certains pays se sont cantonnés à des assouplissements ponctuels de la carte scolaire comme la France ou le Portugal, si d'autres ne connaissent que des expériences de choix territorialement circonscrites (Canada, USA...), certains pays ont, au contraire,

fortement évolué dans l'organisation des inscriptions des élèves. Les pays de l'Est les plus libéraux comme la Hongrie ou la République Tchèque, les pionniers du choix comme le Royaume-Uni ou la Nouvelle-Zélande ou plus récemment l'Italie ont mis en œuvre des organisations permettant une libéralisation forte des inscriptions. Ces systèmes éducatifs ont donné, en particulier, un pouvoir prépondérant aux établissements en matière de gestion des flux scolaires.

Pour autant, comme nous allons le voir en présentant une typologie de l'organisation du choix dans le public, malgré la généralisation des réformes, les pays qui autorisent une liberté totale demeurent peu nombreux. De plus, depuis la fin des années 90, ces systèmes éducatifs sont moins marqués par la continuation du mouvement de libéralisation que par un renforcement du contrôle des mécanismes de choix par le gouvernement central. En particulier, les libertés accordées aux écoles tendent à être, sinon remises en cause, au moins fortement encadrées.

Autre constat : ces politiques du choix sont accueillies de façon diverse par les familles. Dans certains pays de l'OCDE, les recherches concordent pour montrer que les parents ne se sont pas massivement saisis de ces nouvelles opportunités.

Ce constat doit cependant être affiné. Derrière la faiblesse des taux de demande nationaux se cachent, en effet, de fortes disparités locales. Ainsi, si les zones rurales, caractérisées par des écoles distantes, exercent peu leur faculté de choix, les zones urbaines bénéficiant d'un tissu scolaire dense permettent davantage aux parents - peut-être également plus éclairés - de mobiliser les nouvelles options offertes par le public. On peut également observer au sein de certaines grandes agglomérations des phénomènes de choix intenses très ponctuellement localisés. Les découpages de carte scolaire qui situent certains établissements à cheval sur des quartiers socialement contrastés peuvent susciter ces phénomènes de fuite des familles privilégiées (van Zanten, 2002).

Outre la densité du réseau scolaire et la composition sociale des établissements, les parents saisissent les opportunités de choix également en fonction des services de transports qui sont offerts aux enfants. Autoriser des élèves à fréquenter une école distante de leur domicile sans organiser les conditions matérielles de leurs déplacements ne constitue pas réellement une nouvelle possibilité de choix.

Plus important encore, on peut supposer que les familles vont se saisir des nouvelles options éducatives si elles perçoivent clairement la valeur ajoutée de chacun des établissements. Or, comme l'ont montré les différentes expériences décrites précédemment, les politiques du choix, à l'exception des réformes menées au Royaume-Uni ou en Nouvelle-Zélande, se sont refusées à présenter les performances scolaires des écoles, de crainte peut-être de mettre trop clairement en évidence les différences de qualité d'enseignement qui peuvent exister au sein des réseaux publics. Malgré la nouvelle logique de comparaison imposée par ces politiques, le tabou de l'égalité de traitement n'a pas été levé. Il a donc été demandé aux parents d'endosser un nouveau rôle d'acteurs actifs au sein du système éducatif sans pour autant rendre l'école plus transparente.

Enfin, les parents auraient été peut-être également plus enclins à exercer leurs nouveaux droits si les politiques du choix avaient conduit à une diversification des propositions

pédagogiques des établissements publics. D'après les expériences décrites précédemment, peu de pays sont allés dans ce sens. Les *charter schools*, les *magnet schools* et autres *City academies* sont restés des concepts très anglo-saxons.

Au total, l'exercice du choix ne révèle donc pas seulement les seules attitudes – consuméristes ou non – des parents face à l'école. Les familles ne réagissent pas exclusivement au concept abstrait du choix mais plutôt à son organisation pratique. De nouvelles possibilités de choix ne sont réellement offertes que si les parents peuvent localiser plusieurs établissements dans un périmètre raisonnable, si des services de transports publics sont mis en place pour atteindre les écoles les plus éloignées de ce champ d'observation et si les familles peuvent distinguer la qualité respective de chacune des écoles ou si les établissements présentent des spécificités pédagogiques fortes.

Il semblerait que peu de politiques du choix soient allées jusqu'au bout de cette logique. Dans la plupart des cas, il s'est agi davantage de l'affirmation d'un principe que de la volonté de réellement élargir les marges de manœuvre des parents.

Au-delà des caractéristiques des réformes du choix, existe-il d'autres facteurs qui poussent les familles à exercer ces nouvelles libertés ou à revendiquer cette possibilité quand leur système éducatif ne la leur accorde pas ? Plusieurs hypothèses ont été avancées, certainement complémentaires.

Certains ont tout d'abord mis en avant le développement d'une nouvelle culture consumériste face à l'école (Hirsch, 2002 ; Baillon, 1991). Ceci expliquerait, par exemple, que les pays scandinaves, qui ne semblent pas entretenir ce type de relation avec l'éducation, se soient très peu emparés des possibilités de choix qui leur étaient offertes, tandis que, dans un pays comme la France plus enclin à développer ce comportement consommateur, l'assouplissement général de la carte scolaire est une des revendications permanentes des parents exprimées régulièrement dans les sondages.

D'autres auteurs ont également lié la volonté de choix des parents à l'existence de l'école *comprehensive* (Eurydice, 2000). Ainsi, en Angleterre, aux Etats-Unis, en France ou en Espagne, le choix de l'école répondrait à un souci de différenciation face à une structure scolaire unique. Ces chercheurs pointent en effet du doigt le fait que l'Europe continentale, marquée par une organisation en filières dans le secondaire, n'a pas évolué dans les règles de gestion des inscriptions durant les deux dernières décennies.

Cependant, le cas des pays scandinaves, caractérisés par des troncs communs longs et un faible exercice des possibilités de choix, n'était pas cette thèse. Plus que la durée du tronc commun, il semblerait qu'il faille davantage prendre en compte l'ensemble des mécanismes de gestion de l'hétérogénéité que nous avons décrits dans la partie précédente. En effet, il apparaît que, dans les pays qui ont adopté le modèle que nous avons appelé d'« intégration individualisée »²⁰⁴ (pays asiatiques, scandinaves et Grèce), soit les règles d'inscription n'ont pas évolué, soit les parents n'ont pas investi les nouvelles possibilités de choix qui leur étaient offertes. A l'opposé, les pays qui ont adopté le modèle de l'« intégration uniforme » ont soit déjà mis en œuvre des politiques de choix soit subissent des pressions des parents en ce sens. Ce n'est donc pas l'école

²⁰⁴ Les modèles de gestion de l'hétérogénéité sont décrits dans la partie I-B de cette section.

unique qui créerait l'insatisfaction des familles et la volonté de pouvoir choisir dans un vivier large d'établissements mais certains modes de gestion de l'école *comprehensive*.

2. Typologie des modes d'organisation du choix des établissements dans le public

Les réformes que nous venons de décrire ont bousculé la typologie traditionnelle des modes d'organisation du choix des établissements. Jusqu'au début des années 80, s'opposaient principalement deux modèles de gestion des inscriptions dans le public : le système strict de la carte scolaire qui s'imposait comme le mode d'organisation dominant et le libre choix de l'école qui demeurait largement minoritaire. L'apparition de nouvelles formes de gestion des admissions conduit à une typologie élargie. Il n'y a plus une opposition simple entre liberté de choix et inscription scolaire sous contrainte. Le principe du libre choix de l'école est accepté par de nombreux systèmes éducatifs mais il est mis en œuvre de différentes façons selon les pays. Pour appréhender le plus finement possible les nouveaux dispositifs du choix, notre typologie ne comprend pas moins de cinq modalités d'organisation des admissions scolaires.

Cette classification n'a cependant pas été aisée, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, en dehors des pays de l'OCDE, la collecte d'informations s'est avérée difficile. Si l'organisation du choix est détaillée pour les pays européens dans la base de données Eurybase (Eurydice, 2001) et si les informations sont nombreuses dans les pays anglo-saxons secoués par des débats sporadiques et partisans sur le sujet (Nouvelle-Zélande, Canada, Etats-Unis, Australie), la plupart des rapports nationaux apportent peu d'informations en la matière. Notre base de données documente donc principalement les pays de l'OCDE et les pays en transition de l'Europe de l'Est.

Seconde limite : nous ne présentons ici que les cadres légaux de l'organisation des inscriptions dans les établissements publics. Quand des possibilités de choix ont été accordées aux parents, il nous a été difficile d'évaluer la réalité de leur mise en œuvre par les familles. Comme nous l'avons vu précédemment, il semblerait que selon les pays, les parents exercent ce droit de façon fort diverse. Par exemple, si cette liberté est fortement utilisée dans certaines expériences américaines, elle l'est apparemment très peu en Suède, en Irlande, en Nouvelle-Zélande ou en Angleterre²⁰⁵. Dans ces quatre pays, de fait les élèves sont très majoritairement scolarisés dans l'école de leur quartier.

Autre limite de notre typologie : nous n'avons tenu compte que des modes d'organisation dominants. Par exemple, alors que les Etats-Unis connaissent de multiples expériences de choix dans le public, nous avons rattaché ce pays à une des catégories caractérisées par un faible choix, puisque la très grande majorité des élèves américains continuent à être scolarisés dans l'école locale. De façon générale, dans les systèmes éducatifs décentralisés, les décisions en matière d'admission des élèves étant du ressort d'autorités infra-nationales, voire infra-régionales (districts américains), les politiques diverses, voire contradictoires, menées par les acteurs locaux sont difficiles à synthétiser dans un indicateur unique. Rares sont les pays qui évaluent, comme les Etats-Unis, le pourcentage de districts permettant aux parents d'exercer un choix.

Enfin, dernière difficulté dans cette classification : certains pays, l'Europe continentale en particulier, présentent des organisations de choix qui diffèrent suivant le niveau scolaire considéré – primaire ou secondaire – et même selon les filières dans le secondaire. C'est le cas

²⁰⁵ Les expériences américaines révèlent peut-être des taux de demandes des parents plus élevés parce qu'il s'agit de programmes très ponctuels, souvent urbains et mis en œuvre pour répondre à un problème précis (souvent le manque de qualité flagrant des écoles publiques d'un quartier déshérité).

par exemple de l'Allemagne, qui impose le principe de la carte scolaire dans le primaire et dans les filières du secondaire les moins prisées, mais accorde aux parents la possibilité de choisir leur gymnasium. L'Autriche et le Luxembourg fonctionnent de façon similaire. Face à ces organisations multiples dans un même pays, nous avons tenu compte des modes d'admission qui caractérisent la majorité des élèves. Ainsi, malgré le choix généralement offert dans le secondaire général, les pays de l'Europe continentale ont été rattachés à la catégorie des systèmes éducatifs offrant peu de liberté aux parents, puisque c'est la situation que rencontrent la majorité des élèves durant leur cursus.

Ces limites posées, la typologie que nous avons construite présente un avantage important : elle n'oppose pas l'absence de choix à la liberté d'inscription mais permet de prendre en compte les modalités diverses de l'expression de ce choix. Cette analyse fine sera par la suite importante puisque, comme nous le verrons, c'est moins l'existence ou l'absence de liberté qui est en relation avec les performances des élèves que l'organisation même de ce choix.

Pour simplifier, nous avons distingué cinq principaux modes d'organisation du choix des établissements.

Les deux premières catégories imposent le plus de contraintes aux parents : il s'agit de systèmes fondés sur le rattachement à une zone scolaire stricte. Dans le premier cas, ce principe s'impose quelles que soient les situations : cette organisation est donc caractérisée par l'« absence de choix ». C'est ainsi que nous la qualifierons par la suite. C'est le mode de fonctionnement principalement suivi par les pays asiatiques développés (Corée, Japon et Hong Kong) et, en Europe, par la Grèce. Aujourd'hui au sein de l'OCDE, cette famille est désormais ultra-minoritaire (cf. tableau ci-dessous). Elle représente à peine plus d'un pays sur dix.

Dans la seconde catégorie de la typologie, l'organisation est également régie par une carte scolaire mais des aménagements particuliers peuvent être accordés pour certains élèves. C'est le système que nous avons qualifié de « carte scolaire avec possibilités de dérogation ». On constate, à la lecture du tableau ci-dessous, que c'est aujourd'hui le mode de fonctionnement dominant.

Tableau II. 99 : répartition des systèmes éducatifs en fonction de l'organisation du choix des établissements, au sein de l'OCDE riche²⁰⁶

	Absence de choix	Carte scolaire avec dérogations	Possibilité de choix autre que l'établissement désigné	Liberté de choix avec régulation en aval par les pouvoirs publics	Liberté totale de choix	Total
Pays de l'OCDE	11%	37%	11%	15%	25%	100%

Se classent en effet dans cette catégorie de nombreux pays dont l'organisation des inscriptions n'a récemment évolué qu'à la marge, soit parce que l'aménagement des règles d'inscription a

²⁰⁶ Le Mexique n'a pas été inclus dans l'analyse faute d'informations précises sur le fonctionnement du choix dans ce pays.

changé très faiblement, soit parce que les expériences de choix ont été circonscrites territorialement. C'est le cas, par exemple, de la France et du Portugal qui ont peu réformé leur organisation des inscriptions malgré les débats sur le sujet. De même, aux Etats-Unis, malgré des expériences ponctuelles de choix, les trois-quarts des districts se caractérisent encore par une carte scolaire stricte avec des possibilités de dérogation. D'après Hirsch (2002), dans ce pays, « la rhétorique sur le choix de l'école l'a largement emporté sur la réalité ». Le Canada se trouve dans une situation très similaire. La Pologne, qui a toujours conservé une carte scolaire stricte dans le primaire, est elle revenue sur la libéralisation des inscriptions dans les gymnasiums. Nous avons également rangé dans cette catégorie les pays de l'Europe continentale qui ont conservé des règles d'inscription strictes dans le primaire et le secondaire, à l'exception en général des filières de l'enseignement général. C'est le cas de l'Allemagne, du Luxembourg, de l'Autriche et la Suisse.

Le fait que cette seconde catégorie de la typologie, caractérisée par des possibilités de choix limitées, englobe près de 40% des pays de l'OCDE montre que l'expansion des politiques de choix a certes fait évoluer les systèmes éducatifs mais sans pour autant remettre totalement en cause les traditions historiques dans la plupart des pays.

Les trois autres modalités de notre typologie accordent aux parents des marges de manœuvre supérieures.

Certains pays offrent ainsi la possibilité de choisir un établissement différent de celui qui est initialement attribué à l'élève. Cela signifie que le principe de la carte scolaire est conservé – chaque élève est théoriquement rattaché à un établissement unique – mais les parents peuvent demander à effectuer une autre inscription. Cette organisation est surtout emblématique des pays scandinaves qui ont opté pour une politique de choix tardivement et certainement à reculons. C'est le cas de l'Islande en 1996, et de la Finlande en 1998. Nous avons mentionné précédemment les fortes réticences qu'avaient opposées les municipalités islandaises à cette réforme alors qu'elles jouent un rôle central dans la gestion des flux scolaires. La Roumanie, également convertie tardivement à la politique du choix et l'Argentine qui avance pas à pas en fonction des provinces se classent également dans cette catégorie. Tout se passe comme si ces pays influencés par un engouement international ou régional pour le choix scolaire s'étaient convertis à reculons à cette organisation. Le choix est donc compris non pas comme la règle de base mais comme une possibilité accordée aux parents dans un cadre contraignant : tous les élèves se voient attribuer un établissement mais ils peuvent opter pour une école différente. Cette famille représente à peine plus de 10% des pays de l'OCDE.

Dans la quatrième famille de notre typologie, la liberté de choix n'est également pas totale. Les parents sont invités à exprimer des vœux, les demandes font ensuite l'objet d'une régulation opérée par les autorités en charge de la gestion des écoles. Si dans son fonctionnement, cette quatrième catégorie peut paraître proche de la famille précédente, elle exprime en fait une philosophie fort différente. Dans ces pays, en effet, le choix s'impose comme la règle de base de l'organisation : aucun établissement n'est plus attribué aux élèves. Cela signifie que, contrairement au système précédent, toutes les familles se doivent de faire un choix. Les inscriptions sont cependant régulées en aval par les administrations ou les autorités locales en charge de l'affectation des élèves. Les vœux des parents qui suivent des logiques individuelles sont donc régulés au sein d'un cadre plus global dans lequel peuvent s'exprimer des considérations d'intérêt général. Par exemple, il peut être décidé que certains élèves considérés comme prioritaires peuvent être affectés à certains types d'écoles. Ce fonctionnement du choix allie donc le respect des droits individuels avec la prise en compte

de l'intérêt général. Il est caractéristique des pays nordiques qui ont adopté précocement une politique de choix volontariste comme le Danemark ou la Suède. Il a également été adopté par certains pays latins comme l'Espagne socialiste des années 80. Cette organisation équilibrée du choix se retrouve dans 15% des pays de l'OCDE.

Enfin la dernière catégorie de la typologie est marquée par le libre choix. Les parents disposent d'une liberté totale dans le choix de leur école, les établissements sont seuls maîtres de la régulation des inscriptions. Cette famille représente un quart des pays de l'OCDE.

Se rangent d'abord dans cette catégorie des pays historiquement acquis à ce principe. C'est le cas de la Belgique. Les parents peuvent en effet y choisir librement l'école de leurs enfants dans les trois réseaux scolaires publics et privés, l'Etat étant en charge du financement de l'éducation qu'elle soit dispensée dans des institutions privées ou publiques. Le droit des parents de choisir l'école de leurs enfants a comme base légale l'article 24 de la Constitution qui précise: « L'enseignement est libre. (...) La Communauté assure le libre choix des parents ». Si une demande d'admission est refusée, l'école doit en informer l'administration et fournir un justificatif à son refus. En cas de désaccord, les parents ont le droit d'exposer leur litige devant les tribunaux.

Cette situation historique est née d'un compromis entre l'Eglise et l'Etat pour le contrôle de l'éducation. Après de vifs débats entre les partisans de l'enseignement laïc public et les défenseurs de l'enseignement privé, majoritairement catholiques, le principe de la liberté de choix est adopté dans les années 20. Dans chaque village, devront cohabiter deux écoles, l'une confessionnelle, l'autre libre afin de respecter la liberté de pensée de chaque citoyen. Le principe du libre choix est confirmé par le Pacte Scolaire de 1958 qui met fin à la seconde « guerre scolaire » belge.

Le principe du libre choix est également à la base du fonctionnement du système éducatif irlandais.

La forte prédominance du privé, largement subventionné, explique aussi cette situation. Cependant si les parents disposent d'une liberté de choix, l'absence de prise en charge du coût des transports restreint de fait cette possibilité, surtout dans le secondaire qui est caractérisé par des écoles distantes. Résultat, la plupart des élèves irlandais choisissent l'école locale. Les établissements confrontés à un excès de demandes peuvent mettre en place des procédures de sélection. Jusqu'en 1994, certains d'entre eux réalisaient des examens d'entrée. Désormais, le Ministère de l'Education irlandais impose à toutes les écoles de privilégier les élèves résidents dans leur zone scolaire.

Aux côtés des pays historiquement acquis au libre choix, se classent également dans cette catégorie les pays nouvellement convertis à cette idéologie, comme le Royaume-Uni, la Nouvelle-Zélande ou certains pays de l'Est en transition (Hongrie, République Tchèque). Nous avons décrit précédemment ces nouvelles organisations.

Au total, cette typologie confirme que dans la quasi-totalité des pays de l'OCDE, les règles d'inscription des élèves dans les établissements ont évolué durant les deux dernières décennies. Alors que le rattachement de chaque élève à un établissement unique guidait traditionnellement les procédures d'affectation dans la plupart des pays, des possibilités de choix ont progressivement été reconnues aux parents. Résultat, les systèmes éducatifs caractérisés par une absence totale de choix sont désormais ultra-

minoritaires. Pour autant, tous les pays n'ont pas mis en œuvre une libéralisation totale des règles d'inscription. Les systèmes éducatifs ayant adopté le principe du libre choix ne représentent toujours qu'un quart des pays de l'OCDE.

En effet, les politiques de choix ont emprunté des voies très diverses. Certains pays ont conservé le principe de la carte scolaire mais accordent aux parents la possibilité de ne pas s'y conformer. D'autres sollicitent les vœux de l'ensemble des familles et assurent une régulation en aval. D'autres encore, dans le système du libre choix total, octroient aux écoles un rôle central dans la régulation des demandes librement exprimées par les familles.

Ces différentes formules de choix présentent donc des caractéristiques très diverses. Certaines incitent les parents à une forte participation dans la procédure d'admission. C'est le cas du modèle de libre choix total et du système qui repose sur une libre expression des demandes des familles régulées en aval par les autorités en charge des écoles. A l'opposé, d'autres formules risquent de ne susciter que des demandes de la part des parents les plus éclairés. C'est le cas par exemple du modèle qui prévoit des possibilités de choix aux côtés de la carte scolaire.

Les différentes formules de choix se distinguent également en fonction de l'acteur à qui est confié la régulation ultime des inscriptions. En effet, certaines organisations ont conservé cette compétence entre les mains des administrations en charge des écoles – c'est le cas du « libre choix régulé en aval » ou des systèmes à carte scolaire avec possibilités de choix. A l'inverse, l'organisation centrée sur le libre choix total accorde cette compétence aux établissements eux-mêmes. La prise en compte d'intérêts collectifs aux côtés des vœux individuels sera certainement plus aisée dans les deux premiers cas que dans le troisième. Nous verrons que ces caractéristiques des formules de choix ne sont pas sans conséquences sur les relations qu'elles peuvent entretenir avec les performances des élèves.

Aux côtés de la libéralisation des inscriptions dans l'enseignement public, certains pays ont également mis en œuvre des politiques d'incitation au développement de l'enseignement privé de façon à élargir plus encore les possibilités de choix des familles.

B. Le développement d'un nouvel enseignement privé

Les deux dernières décennies ont été marquées dans la plupart des pays de l'étude PISA par l'adoption de politiques d'expansion de l'enseignement privé. Ces nouveaux soutiens n'ont pas été sans contreparties. Davantage subventionné, l'enseignement privé a dû accepter un contrôle étatique resserré. Ces politiques lui ont également assigné des objectifs nouveaux : stimuler les écoles publiques par une nouvelle compétition et développer l'enseignement secondaire quand l'Etat ne pouvait plus le prendre en charge dans les pays émergents.

1. Le développement des politiques de soutien à l'enseignement privé.

Les deux dernières décennies ont été marquées par des politiques de soutien au privé dans de nombreux pays de l'OCDE et dans certains pays émergents de l'étude PISA.

Ce sont, tout d'abord, les pays émergents qui ont adopté dans les années 80 les premières politiques d'incitation au privé. En effet, soucieux de développer la scolarisation dans le secondaire malgré des contraintes budgétaires pressantes, ces pays vont trouver dans le privé un opérateur alternatif capable d'endosser une partie de leurs responsabilités. Puisque les administrations publiques ne peuvent plus faire face à l'expansion des besoins éducatifs, le privé va prendre le relais, encadré et aidé financièrement par les autorités publiques. Dans les années 80 et 90, les effectifs de ce secteur vont progresser dans la plupart des pays émergents.

C'est le cas dans de nombreux pays d'Amérique Latine (Wolff et Moura Castro, 2001). Ainsi le Brésil a-t-il connu une forte progression des effectifs du privé dans les années 80, à la fois pour compenser le manque d'offre publique et pour remédier à la dégradation de la qualité de l'enseignement public victime de coupes budgétaires drastiques encouragées par les plans d'ajustement structurel (Wolff, Gonzales et Navarro, 2002).

Le développement du privé ne se fait pas sans un encadrement et un accompagnement du public. Afin de permettre à tous les élèves des classes moyennes d'accéder à ces nouveaux établissements privés secondaires, l'Etat impose un blocage national des frais de scolarité.

Des subventions sont également accordées mais sont fortement conditionnées : elles ne s'adressent qu'aux écoles privées à but non lucratif qui acceptent de remplir un rôle de service public – comme l'ouverture de places dans les zones non desservies par le réseau public -. Ce financement étatique prend la forme d'exemptions de taxes ou de bourses aux élèves. Cette politique traduit une volonté d'assujettir le privé subventionné à des impératifs sociaux. Le pays reste, cependant, marqué par une forte opposition, au sein du privé, entre, d'un côté, ces nouveaux établissements subventionnés, plus abordables et desservant souvent les zones rurales ou urbaines défavorisées et, de l'autre, les écoles privées de qualité, élitistes, aux frais de scolarité élevés.

Le Pérou, qui scolarise aujourd'hui dans l'enseignement privé 12% des effectifs du primaire et 16% de ceux du secondaire, a connu le même phénomène dans les années 90 suite à l'allongement de la scolarisation obligatoire (Constitution de 1993) et à la discipline budgétaire imposée par un plan d'ajustement. Là encore, le privé a été en partie financé par les autorités publiques pour prendre le relais. Les salaires des enseignants du privé subventionné sont désormais à la charge de l'Etat.

L'Argentine a, elle été marquée par une progression plus régulière des effectifs du privé subventionné sur les quatre dernières décennies (Morduchowicz, 2001).

Un quart des élèves argentins sont désormais inscrits dans les écoles de ce secteur, tant dans le primaire que dans le secondaire. Ce développement a été permis grâce à des subventions non négligeables accordées aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale. Aujourd'hui, les trois-quarts des élèves du privé fréquentent des écoles subventionnées, les financements étatiques représentent en moyenne 40% des coûts de ces établissements. 15% des dépenses publiques d'éducation sont orientées vers les écoles privées.

Le soutien public accru a entraîné un développement du contrôle de l'Etat : les salaires et les formations des enseignants du privé sont définis nationalement, les contenus enseignés doivent suivre les programmes scolaires publics et les équipements physiques sont astreints aux mêmes règles que le public. Comme le Brésil, l'Argentine connaît une forte hétérogénéité du privé qui voit cohabiter des établissements totalement subventionnés et dispensant un enseignement gratuit de qualité moyenne et des écoles indépendantes, payantes et réservées à l'élite sociale.

Les pays asiatiques émergents ont également été marqués par le rôle prépondérant du privé dans l'expansion du secondaire. Ainsi, dans les années 80, l'Etat coréen a-t-il décidé de concentrer ses efforts sur la scolarisation primaire universelle laissant au privé, faute de ressources budgétaires, le soin de compléter le réseau des écoles secondaires. En 2000, un élève sur quatre dans le premier cycle du secondaire et un sur deux dans le second cycle sont scolarisés dans des écoles privées. Cette expansion a été assurée grâce à l'augmentation des subventions : désormais 100% des établissements du secondaire reçoivent un financement public, 14% des dépenses éducatives publiques sont orientées vers les établissements privés. Ce soutien financier s'est accompagné d'un renforcement du contrôle étatique. Les frais de scolarité des écoles privées sont régulés par l'Etat, les programmes scolaires qu'elles doivent suivre sont identiques à ceux du public. Même l'affectation des élèves dans le privé se fait non pas à la demande des parents mais à travers un tirage au sort organisé par les administrations publiques. L'objectif est ainsi d'ouvrir également les portes des meilleures écoles privées aux élèves des milieux les plus défavorisés.

Au-delà du système scolaire formel, la Corée est aussi caractérisée par la forte présence de cours de soutien privés dispensés en dehors de l'école. En 2002, ces *kwawoe* concernaient 70% des élèves du primaire et 50% de ceux du secondaire. Accusés d'être générateurs d'inégalités sociales, ces cours privés du soir ont été féroce­ment combattus par les autorités officielles sous le régime militaire de Chun Doo Hwan. La Cour constitutionnelle est cependant revenue en 2000 sur l'interdiction qu'elle avait décrétée à leur sujet dix ans auparavant²⁰⁷. Pour autant, ces cours de soutien, dispensés à la périphérie de l'école officielle,

²⁰⁷ Pendant 20 ans, la Corée du Sud a lutté vigoureusement contre le développement des *kwawoe*. C'est le leader militaire Chun Doo Hwan qui déclenche les hostilités en arrivant au pouvoir en 1980. Ces cours privés sont presque immédiatement interdits. Chun souhaite en effet rendre plus égales les carrières scolaires et donner les mêmes chances de réussite aux familles les plus défavorisées qui ne peuvent s'« acheter » cette éducation privée. La lutte contre les *kwawoe* culmine avec l'interdiction officielle décrétée par la Cour constitutionnelle en 1990. La répression va dès lors être violente. Les familles dont les enfants suivent clandestinement ces leçons privées sont condamnées à des amendes importantes, certains enseignants sont mis en prison.

Malgré cette interdiction, les parents vont continuer à considérer les *kwawoe* comme un soutien vital pour la réussite de leurs enfants dans un système éducatif ultra-sélectif. L'expansion des effectifs des *kwawoe* se

continuent d'être mal perçus par les autorités publiques. En Corée, les incitations au développement de l'enseignement privé n'ont donc pas concerné tout ce secteur mais seulement les écoles formelles fonctionnant dans un cadre régulé par l'Etat.

La Thaïlande a aussi été marquée par un fort encouragement au développement de l'enseignement privé dans les années 80. Ce secteur scolarise aujourd'hui 12% des élèves dans le primaire et 6% dans le premier cycle du secondaire, grâce en partie à des subventions publiques. L'Indonésie a connu également durant les deux dernières décennies une explosion de ses effectifs privés : un tiers des élèves du premier cycle du secondaire sont scolarisés dans ce secteur.

La philosophie du développement du privé au Portugal est proche de celle adoptée par ces pays émergents. Dans les années 80, alors que l'enseignement basique est resté dramatiquement sous-développé à cause de la dictature Salazar, l'administration publique va trouver dans le privé un moyen efficace de développer rapidement l'offre éducative. Des contrats d'association Etats-écoles sont créés pour les zones faiblement desservies par le public : ils se caractérisent par l'octroi de subventions importantes en contrepartie de la gratuité de l'enseignement pour l'usager final. Des contrats de « patrocínio » sont également proposés aux écoles qui développent une offre complémentaire à celle du public. Plus globalement, l'idée est de permettre aux élèves d'accéder, sans différence, au privé ou au public quand cela se révèle nécessaire. Les contrats d'association offerts à toutes les écoles privées prévoient des subventions publiques permettant une réduction proportionnelle des frais de scolarité. Aujourd'hui, le privé scolarise au Portugal 10% des effectifs dans l'enseignement obligatoire et 15% dans le secondaire supérieur.

Au total, dans l'ensemble de ces pays, le développement de l'offre éducative grâce à l'enseignement privé a donc été géré le plus souvent en complémentarité avec le réseau public. Le privé subventionné a occupé un espace laissé libre par les structures publiques. Son développement ne s'est pas fait en opposition avec le public mais face à son absence. Lorsque, dans certains pays, l'Etat a réinvesti le champ éducatif, les effectifs du privé ont reculé. Ainsi, au Brésil, on a assisté durant la seconde moitié des années 90 à une régression du privé dans l'enseignement secondaire. De même, les efforts de la Thaïlande dans le cadre du programme EFA (« Education for All ») se sont traduits par un recul dramatique des effectifs de ce secteur dans le premier cycle du secondaire²⁰⁸. Ce « nouveau privé » à but social se caractérise par de fortes subventions, un contrôle étatique resserré et la volonté d'assurer un accès large à tous les élèves quelles que soient leurs conditions sociales. Il s'est développé aux côtés de l'enseignement privé traditionnel élitiste.

poursuit donc pendant ces années de clandestinité. D'après le Korea Herald (2000), un des deux quotidiens de langue anglaise, une recherche conduite en 1980 avait évalué à 13% le nombre d'élèves qui suivaient ces cours privés dans le primaire et 15% dans le premier cycle du secondaire. En 2000, 70% des élèves du primaire et 50% de ceux du secondaire étaient inscrits dans un *kwawoe*. Les dépenses éducatives des familles coréennes – aussi bien pour les *kwawoe* que pour l'enseignement formel privé – représentent aujourd'hui l'équivalent de 75% du budget de l'Etat pour l'éducation (OCDE, 2002). Bien qu'autorisés, les *kwawoe* restent très mal perçus par les autorités officielles. Une anecdote symbolique : en 2000, le président d'une des plus prestigieuses universités de Séoul a dû démissionner parce qu'il était « accusé » de faire donner à sa fille des leçons privées.

²⁰⁸ Alors que le privé scolarisait dans ce cycle scolaire près de 12% des élèves au début des années 90, à la fin de cette décennie ce taux avait régressé à 6%.

Dans les pays riches de l'OCDE, la situation du « nouveau privé » est quelque peu différente.

La progression de ce secteur, à partir des années 80, procède d'une philosophie tout à fait dissemblable. Il s'agit non pas de développer le privé en complément du public mais d'assurer une concurrence entre les deux réseaux d'enseignement. Le public couvrant déjà tous les besoins éducatifs, ces politiques de soutien au privé visent surtout à proposer aux familles des alternatives à un enseignement public perçu comme défaillant. L'objectif final est de construire un « quasi-marché »²⁰⁹ en éducation en élargissant l'offre éducative et le nombre des acteurs intervenant dans le secteur.

Cette compétition entre les deux réseaux explique par exemple les très vifs débats australiens sur le financement du privé. Subventionné partiellement par des fonds publics depuis les années 70, le privé australien a connu un rapide développement dans les années 90 du fait d'une progression des dotations publiques dans le cadre d'une politique de choix de l'école (Hirsch, 2002). Chaque élève du privé reçoit désormais la moitié des fonds accordés à un élève du public²¹⁰. L'enseignement privé scolarise aujourd'hui 30% des élèves australiens dans le primaire et le secondaire. Il est dominé par un réseau catholique fort qui accueille 20% des élèves et ne prélève que des frais de scolarité limités. A l'opposé, les *independent schools* sont marquées par une forte hiérarchie : elles accueillent 10% des élèves, prélèvent des frais de scolarité très élevés et imposent des listes d'attente.

Depuis 2000, certains Etats australiens ont décidé de renforcer le contrôle des écoles privées du fait de l'augmentation des subventions. Les exigences de qualification des enseignants et de fourniture d'informations sur la gestion et les résultats des écoles aux tests standardisés ont été accrues. Le climat de compétition qui désormais prévaut entre les deux réseaux entraîne des relations conflictuelles. Les débats sur les performances relatives de chaque secteur d'enseignement sont particulièrement vifs. Du fait de l'expansion rapide du privé durant les deux dernières décennies, « la viabilité du système public peut être compromise », note Hirsch dans son étude comparative internationale sur les conséquences du choix de l'école (2002, p. 5).

Dans le monde anglo-saxon, le cas australien apparaît, cependant, isolé. En effet, la plupart des pays de cette famille ont plutôt développé le choix au sein du public. Les nouvelles politiques de soutien au privé, instaurées dans les années 80, n'ont pas survécu. Les programmes embryonnaires de *vouchers*²¹¹ mis en oeuvre en Nouvelle-Zélande ou au Royaume-Uni²¹² par des gouvernements conservateurs ont été remis en cause par les partis travaillistes dès leurs arrivées au pouvoir dans les deux pays. De même, aux Etats-Unis, ces

²⁰⁹ Nous détaillons cette notion dans la partie suivante.

²¹⁰ Le système de financement établit une différence entre les écoles catholiques qui reçoivent jusqu'à 70% du coût d'un élève éduqué dans le public, tandis que les autres écoles privées ne reçoivent que 50%. Depuis 2001, les dotations aux écoles privées varient de plus en fonction de la composition sociale du district auquel elles sont rattachées. Ce système qui vise à aider les écoles ayant plus de probabilités de recevoir une population d'élèves de milieux modestes a été fortement critiqué. En effet, une école peut se trouver localisée dans un secteur socialement modeste et accueillir les élèves les plus favorisés de son quartier.

²¹¹ Il s'agit de bons d'achat éducatifs permettant aux familles de régler la scolarité de leurs enfants dans les écoles privées, en général non subventionnées par l'Etat.

²¹² Le Royaume-Uni est traditionnellement caractérisé par un enseignement privé très important. Néanmoins, ces établissements étant financés dans leur grande majorité par des subventions publiques, ils sont considérés, Outre-Manche, comme faisant parti du système public. Le programme de *vouchers* - l'« Assisted Place Scheme » - instauré par le gouvernement conservateur de Margaret Thatcher visait donc davantage à permettre l'accès aux écoles dites « independent » qui n'étant pas subventionnées imposent des frais de scolarité très élevés.

bons d'achat scolaires ont fait l'objet de débats juridiques jusqu'à la décision de la Cour Suprême de 2002 et n'ont donc pas connu une expansion importante.

A l'inverse, tournant résolument le dos à l'ancienne économie publique planifiée, les ex-pays de l'Est ont tous inscrit dans leur réforme éducative le développement de l'enseignement privé. Ces réformes visent à la fois à élargir l'offre éducative et à stimuler une nouvelle concurrence entre les établissements. Par contre, si dans les pays les plus développés de ce groupe, le privé a connu un essor réel, la libéralisation des structures éducatives est quasiment restée sans effet dans les Etats économiquement moins avancés.

Ainsi, la Hongrie a-t-elle connu un développement rapide du privé depuis l'instauration d'un cadre légal en 1990 (Filer et München, 2002). Si l'enseignement privé scolarise encore des effectifs limités dans l'enseignement primaire (autour de 5%), il a connu un développement rapide dans le secondaire à la fois dans les gymnasiums (16% des effectifs, surtout confessionnels) et dans l'enseignement technique (6%, en très forte expansion). Ces résultats ont été acquis grâce à des financements publics importants, distribués sur une base unitaire, selon le concept du « voucher ». Le financement que reçoit un élève du privé est identique à celui d'un élève du public. Les écoles privées bénéficient d'une forte autonomie au même titre que celles du public.

La République Tchèque a de même connu une forte progression de l'enseignement privé depuis l'instauration d'un statut légal en 1990 (Filer et München, 2002). Si, comme en Hongrie, les effectifs restent très limités dans l'enseignement primaire (0,5% des élèves), ils ont fortement progressé dans le secondaire, principalement dans le technique. 14% des élèves du secondaire sont désormais scolarisés dans le privé. Ce secteur est fortement dominé par des écoles non confessionnelles présentant une offre pédagogique spécifique (langues étrangères dans le primaire, cours techniques dans le secondaire...). Le rôle des écoles confessionnelles n'est important que dans le secondaire général (20% des écoles). Ces résultats ont été rendus possibles par une politique de soutien actif au privé. Les écoles privées reçoivent aujourd'hui pour chacun de leurs élèves une subvention qui oscille entre 60% et 90% des frais de fonctionnement. Le management du privé est marqué depuis 1995 par une reprise en main par les autorités publiques. Le financement qui couvrait en 1990 la totalité des frais de fonctionnement a été révisé à la baisse et les conditions d'ouverture des écoles privées (aujourd'hui en sur-capacité) ont été rendues plus draconiennes.

A l'opposé, en Pologne, en Roumanie, en Russie ou en Bulgarie, malgré la création de nouveaux statuts, le privé présente des effectifs quasiment nuls.

Les pays scandinaves ont également été marqués par des politiques de développement de l'offre privée. Ces réformes ont, cependant, connu des suites diverses.

Ainsi, en 1992, en Suède, le gouvernement conservateur au pouvoir a-t-il mis en œuvre une double réforme élargissant de façon notable le choix des parents en matière d'établissement scolaire (Hirsch, 2002). Les familles peuvent désormais non seulement opter pour l'école de leur choix dans le public mais aussi dans le privé grâce à un nouveau système de subventions. Les municipalités qui sont en charge du financement des écoles doivent allouer aux établissements privés un financement correspondant à 75% des ressources qu'elles accordent

aux écoles publiques²¹³. Cette subvention, calculée sur une base unitaire, est assimilable à un « voucher » virtuel, c'est-à-dire un bon d'achat scolaire qui serait donné à chaque élève pour payer sa scolarité dans le privé.

Ce fort soutien s'accompagne cependant de contreparties. Les écoles du privé doivent suivre le même programme que celles du public. Les évaluations auxquelles elles procèdent sont identiques à celles du public, elles sont également intégrées dans le même système de certification. Les écoles privées ne sont pas autorisées à sélectionner leurs élèves. Elles doivent constituer leurs effectifs selon le principe du « premier arrivé, premier servi ». Elles ne peuvent également pas prélever de frais de scolarité. Elles sont inspectées comme les écoles publiques par les municipalités. La plupart de ces écoles privées ont adopté des pédagogies relativement innovantes (Montessori, Steiner...), seules 15% d'entre elles sont confessionnelles. S'il semble que cette politique de soutien au privé a permis de développer quelque peu des alternatives pédagogiques à l'enseignement public, elle n'a pas cependant rencontré le succès escompté. Les effectifs du privé restent très faibles en Suède : quasiment inexistants avant la réforme de 1992, ils stagnent encore aujourd'hui autour de 3% dans l'enseignement obligatoire.

Les autres pays scandinaves ont aussi développé des politiques ambitieuses de soutien du privé mais, à l'instar de la Suède, n'ont pas toujours obtenu des résultats probants.

Ainsi, malgré des subventions importantes qui couvrent 80% des frais de fonctionnement, la Norvège voit les effectifs de ses écoles privées stagner autour de 2% dans l'enseignement obligatoire. Il faut dire que dans ce pays marqué par une tradition d'éducation publique, le privé n'a été autorisé qu'en 1985.

En Islande, de même, malgré une assistance financière importante, les effectifs du privé ne dépassent pas 1% dans le primaire et le secondaire. Ces écoles suivent une régulation identique à celle du public : les programmes scolaires sont semblables et les élèves passent les mêmes évaluations nationales lors des quatrième, septième et dixième années. A l'instar de la Norvège, l'Islande n'a pas non plus de tradition d'enseignement privé : avant le développement de l'enseignement public structuré, l'éducation des enfants était dispensée à leur domicile. L'Eglise, cantonnée dans une fonction de contrôle, n'a jamais joué un rôle d'opérateur d'écoles privées.

Finalement, au sein de l'Europe scandinave, seul le Danemark, marqué par une tradition d'enseignement privé et une forte autonomie pédagogique laissée à ses écoles, a vu leurs effectifs exploser dans les années 80. En 10 ans, le nombre d'élèves scolarisés dans les écoles privées a progressé de 50%. Elles accueillent désormais 10% des élèves dans le primaire et 22% dans le premier cycle de secondaire. Fruit d'une double tradition - religieuse et libérale -, le privé est au Danemark fortement subventionné grâce à l'équivalent de vouchers virtuels : les écoles sont financées sur la base des élèves inscrits et reçoivent une dotation globale qui couvre plus de 80% de leurs frais de fonctionnement. Les parents contribuent également au financement.

Si l'Etat subventionne fortement le privé, les écoles de l'enseignement obligatoire danois bénéficient cependant d'une forte autonomie pédagogique, les contrôles de l'administration

²¹³ Le gouvernement conservateur avait prévu initialement que les écoles privées devaient recevoir 85% du financement unitaire des écoles publiques. A leur arrivée au pouvoir en 1995, les sociaux-démocrates ont révisé ce taux à la baisse (75%) mais n'ont pas remis en cause ce système de vouchers virtuels.

publique sur les enseignements dispensés et les méthodes utilisées sont très faibles. Cette liberté semble avoir conduit à une diversité des expériences pédagogiques. Les élèves du privé sont cependant astreints aux mêmes examens que ceux du public. A cette forte autonomie dans l'enseignement obligatoire s'oppose un cadre plus contraignant dans le secondaire supérieur : à ce niveau, les écoles privées se doivent de suivre les mêmes programmes scolaires que ceux du public dans le but de préparer les mêmes examens de fin de secondaire. Ce cadre contraignant expliquerait la faiblesse des effectifs du privé dans le secondaire supérieur. Ils plafonnent aujourd'hui en-dessous de 5%.

Une nouvelle politique de subvention du privé a également été développée en Espagne dans les années 80 avec l'arrivée au pouvoir des socialistes. Il s'agissait moins ici de développer les effectifs de ces écoles qui accueillait déjà depuis l'époque franquiste une proportion importante des cohortes mais plutôt d'assurer un nouveau contrôle de ce secteur. L'enjeu était de taille : le privé accueille aujourd'hui un élève sur trois dans le primaire et le premier cycle du secondaire. En contrepartie de nouvelles subventions, l'Etat a imposé une régulation plus contraignante aux écoles : les frais de scolarité sont encadrés et le fonctionnement des « centros concertados » soumis à un fonctionnement proche de celui du public. Les programmes scolaires, les processus d'inspection, les formations des enseignants et les diplômes décernés sont identiques. Ce nouveau privé subventionné représente aujourd'hui 90% du secteur.

Ce n'est que très récemment que l'Italie a connu un déblocage du statut de son secteur privé et l'octroi de financements. Alors que la Constitution de 1948 prévoyait qu'une loi devait définir les droits et les obligations des écoles privées demandant un statut équivalent à celui des établissements publics, l'opposition virulente entre partis laïcs et religieux a pendant quatre décennies empêché l'adoption d'une telle mesure législative. Cette situation de vide juridique explique en partie la faiblesse des effectifs du privé italien qui, à la fin des années 90, scolarisait moins de 5% des élèves dans l'enseignement obligatoire.

Les nouvelles dispositions adoptées en 2000 ont totalement changé le visage du privé italien. Un nouveau statut a été adopté pour les écoles qui souhaitent recevoir un soutien financier de l'Etat. Alors que la Constitution de 1948 interdit le versement de subventions à l'enseignement privé, la loi de 2000 a prévu de distribuer aux familles les moins favorisées des bons scolaires qu'elles peuvent utiliser aussi bien dans le public que dans le privé. 6% des fonds publics sont ainsi désormais dirigés vers les établissements privés. Les obligations du privé subventionné sont désormais très proches de celles des établissements publics. Les programmes scolaires dispensés, les évaluations administrées et les diplômes décernés sont identiques. De même, les écoles privées doivent assurer une qualité d'enseignement semblable à celle du public : le niveau de formation des enseignants et les conditions matérielles des écoles doivent être semblables. Ce nouvel enseignement privé italien vise donc à offrir une alternative à l'enseignement public.

Si cet esprit de compétition a surtout marqué l'expansion du privé dans les pays de l'OCDE, un pays émergent a également suivi la même logique : le Chili (Delanoy 2000, Hseih et Urquiola, 2003). Même si le privé confessionnel a traditionnellement été financé dans ce pays par des fonds publics, la réforme mise en œuvre en 1980 par le gouvernement Pinochet va s'avérer radicale. Un système de voucher est alors instauré à l'échelle du pays tout entier. Il s'agit de permettre désormais aux familles, grâce à des bons scolaires, de choisir librement entre les écoles privées et les écoles publiques, dont on pense qu'elles sont défailtantes ou

acquises à l'opposition politique. A partir de 1990, l'ensemble des écoles privées - et non plus seulement celles qui dispensent un enseignement gratuit - deviennent éligibles aux vouchers²¹⁴.

Résultat, aujourd'hui un tiers des fonds publics chiliens sont destinés aux établissements privés. Les écoles privées subventionnées scolarisent un tiers des élèves. La réforme a entraîné une démocratisation du privé. Elle s'est en effet surtout soldée par le développement d'écoles non confessionnelles aux frais de scolarité limités. Ce sont principalement les zones urbaines qui ont profité de ces nouvelles alternatives. Contrairement aux pays de l'OCDE, ces fortes subventions n'ont pas été octroyées en contrepartie d'un renforcement du contrôle étatique. Ce nouveau public évolue dans un cadre réglementaire lâche. Par ailleurs, aucun dispositif d'information sur la qualité des écoles n'a été mis à disposition des parents pour les aider dans leur choix. En effet, malgré l'existence d'un système d'évaluation national, les résultats aux tests standardisés ne sont pas présentés au niveau des écoles. Aux côtés de ce nouveau privé « démocratisé », demeurent des écoles élitistes aux frais de scolarité élevés qui scolarisent encore 10% des élèves dans l'enseignement obligatoire.

Au final, il apparaît que, dans les années 80 et 90, de nombreux pays émergents et développés ont adopté des politiques de soutien de l'enseignement privé. Dans les pays en transition, ces réformes visaient principalement à combler les vides de l'offre éducative publique. Dans les pays plus développés de l'OCDE, le privé a surtout été mobilisé pour développer une nouvelle concurrence avec le réseau étatique.

Dans les deux cas, le plus souvent, ces nouvelles subventions publiques n'ont pas été octroyées sans contrepartie. Le nouveau privé, façonné par ces financements étatiques, tranche sur les caractéristiques traditionnelles de ce secteur : plus largement ouvert à des familles qu'il n'accueillait pas auparavant, grâce à la régulation des frais de scolarité, il a dû accepter de poursuivre des objectifs d'intérêt général définis par les pouvoirs publics. La progression des subventions s'est traduite, dans la plupart des pays, par un contrôle étatique resserré. Il semblerait donc que ce nouveau privé ait été instrumentalisé par les autorités publiques pour jouer un rôle plus large que celui qui lui était d'ordinaire dévolu.

Pour autant, toutes ces politiques d'incitation ne se sont pas traduites mécaniquement par une expansion des effectifs du privé. Dans certains pays, marqués en particulier par l'absence de tradition d'enseignement privé, comme certains anciens pays de l'Est ou les pays scandinaves, les familles n'ont pas saisi ces nouvelles alternatives éducatives malgré les aides financières octroyées.

Les politiques de soutien au privé ont donc conduit à une nouvelle configuration de l'enseignement privé à la fin des années 90.

²¹⁴ Les subventions étatiques sont cependant minorées en fonction des frais de scolarité perçus par l'école.

2. La nouvelle configuration du privé à la fin des années 90

De façon à mieux appréhender cette nouvelle situation de l'enseignement privé, nous avons créé un ensemble d'indicateurs permettant une analyse descriptive fine. Ils viennent compléter les statistiques des organisations internationales sur le sujet.

2.1. *La création d'indicateurs spécifiques sur le privé*

Le secteur privé est décrit par certains indicateurs internationaux, notamment développés par l'OCDE (2002).

Ces statistiques internationales nous renseignent, tout d'abord, sur les effectifs scolarisés dans les établissements privés du primaire et du premier cycle du secondaire. Si cet indicateur propose une distinction entre le privé subventionné et le privé indépendant, cette finesse de documentation ne concerne que peu de pays. Par contre, au-delà de l'OCDE, il renseigne sur la situation de certains pays émergents (Indonésie, Chili, Brésil, Fédération de Russie...). Ces statistiques sont, cependant, à prendre avec précaution. Par exemple, il est indiqué dans le cas du Brésil que le privé subventionné par l'Etat n'existe pas²¹⁵, alors que les écoles privées peuvent sous certaines conditions recevoir des fonds étatiques, même si dans ce pays le financement public au privé demeure faible.

Autre problème posé par cet indicateur : il ne repose pas sur une définition uniforme du secteur privé, mais sur la conception que chaque pays se fait de cette notion. Ainsi, le Royaume-Uni ne classe dans l'enseignement privé que les écoles indépendantes non subventionnées. L'ensemble des établissements anglais qui reçoivent des fonds étatiques sont rangés dans le secteur public, qu'ils soient gérés par des entités publiques comme les LEA²¹⁶ ou par des organismes privés. L'OCDE indique ainsi que, dans le primaire et le secondaire, moins de 10% des élèves anglais sont scolarisés dans le privé. De fait, au-delà de ce privé élitiste et payant, les organismes gérés par des institutions privées mais financés par des fonds étatiques accueillent 40% des élèves dans le primaire et le premier cycle du secondaire, sous une variété d'étiquettes (les *voluntary-aided schools*, les *voluntary-controlled schools* et autres *foundations*). En fait, les écoles créées, administrées et financées par l'Etat, à travers les LEA - les *community schools* - ne représentent que 50% des effectifs.

La conception du privé en France n'est pas du tout identique. Pour évaluer les effectifs scolarisés dans le privé, l'Hexagone tient, lui, compte des écoles privées sous contrat avec l'Etat, c'est-à-dire subventionnées. Au total, donc, cet indicateur de l'OCDE sur les effectifs du privé se révèle très hétérogène.

De façon à permettre une analyse comparée plus fiable, nous avons donc construit, pour le primaire et pour le secondaire inférieur, deux séries statistiques sur les effectifs fondées sur une notion unique du privé : sont considérés comme scolarisés dans ce secteur tous les élèves qui fréquentent des établissements gérés par le privé, que ces écoles soient ou non financées par le public. Ces informations ont été collectées - pour les pays européens - dans les études

²¹⁵ Dans cette catégorie, il est indiqué le symbole « a » qui signifie sans objet.

²¹⁶ Autorités publiques locales en charge de la gestion de l'éducation pour une zone géographique.

d'Eurydice²¹⁷, et pour les autres pays dans les rapports nationaux fournis par l'UNESCO ou directement dans les bilans statistiques fournis par les pays eux-mêmes. Lorsque d'autres sources ont été mobilisées, elles sont citées de façon explicite dans le texte.

Au-delà des effectifs, l'OCDE nous renseigne également sur l'importance des financements éducatifs privés, à travers deux indicateurs. Une première série statistique apporte des informations sur les dépenses privées dirigées vers des établissements du primaire et du secondaire. Ces montants sont exprimés en pourcentage du PIB (OCDE, 2002). Cet indicateur ne tient donc pas compte des subventions étatiques qui sont incluses logiquement dans les dépenses publiques. Il inclut par contre des financements apportés par le privé à des établissements publics. C'est par exemple le cas des partenaires sociaux qui dans les systèmes éducatifs de l'Europe continentale apportent une participation non négligeable à l'éducation duale publique. Au total, cet indicateur ne peut donc pas nous servir à évaluer la totalité des ressources – publiques et privées - mobilisées par les établissements privés. Il ne nous donne évidemment aucune information sur l'importance des subventions publiques. En outre, cet indicateur n'est documenté, même au sein de l'OCDE, que pour un nombre limité de pays.

L'OCDE présente également une série statistique plus détaillée sur le financement du secteur privé dans le primaire et le secondaire. Cet indicateur distingue au sein de cette source de financement les subventions apportées par le public. Des réserves identiques à celles présentées précédemment restent valables : les établissements privés et publics bénéficiaires de ces financements sont amalgamés²¹⁸. De plus, sur les 31 pays que compte l'OCDE, seuls 6 sont documentés. Enfin, il nous semble que les erreurs sont manifestes et nombreuses. Ainsi, alors que l'enseignement privé en Australie est depuis 1973 partiellement et, depuis 1996, largement subventionné, l'OCDE indique que dans ce pays les financements étatiques sont nuls. De même, d'après l'OCDE, la Finlande, la République Tchèque, la Hongrie et l'Espagne sont censés ne distribuer à leurs écoles privées aucune subvention étatique, alors qu'une politique de financement public existe dans ces pays.

De façon à pratiquer une analyse fondée sur des données vérifiées, nous avons créé deux indicateurs sur l'importance des subventions étatiques au privé. Le premier concerne le cadre légal du soutien financier de l'Etat au privé. Il répond à la question suivante : existe-il dans ce pays un dispositif légal prévoyant une aide financière publique aux établissements privés ? Il est donc la résultante des politiques d'incitation au développement du privé que nous avons décrites auparavant. Par la suite, nous dirons que cet indicateur évalue les « subventions théoriques ».

Cependant, nous avons vu que dans certains pays, l'existence d'aides au privé légales ne s'était pas traduite mécaniquement par une expansion des effectifs. C'est-à-dire que des subventions sont prévues mais ne sont pas toujours mobilisées. De façon à évaluer non plus les financements théoriques mais leur réalité, nous avons donc construit un second indicateur sur l'importance des « subventions réelles ». Il tient donc compte à la fois des possibilités d'aides légales et de l'importance des effectifs dans le privé subventionné. C'est un indicateur

²¹⁷ La situation de l'enseignement privé est décrite en détails dans les présentations nationales des systèmes éducatifs incluses dans la base de données Eurybase (Eurydice, 2001) et dans un rapport très complet d'Eurydice (2000) spécifiquement consacré à ce secteur.

²¹⁸ Ceci explique par exemple, que l'Allemagne qui scolarise dans le privé 7% des élèves du primaire et 11% des élèves du secondaire voit 25% des sources de financement du primaire et du secondaire apportées par des fonds privés.

qualitatif, qui positionne chacun des pays sur une échelle de 1 à 4. Le niveau 1 correspond donc à des pays qui présentent des effectifs scolarisés dans le privé très faibles (autour de 1 à 3%), ces pays pouvant soit accorder théoriquement des subventions (Finlande, Norvège...) soit s'opposer clairement à tout soutien financier (Grèce). Le niveau 2 correspond le plus souvent à des pays qui accordent une aide financière limitée à des secteurs privés aux effectifs modérés (Autriche, Allemagne, Luxembourg). Pour le niveau 3, les subventions sont en général d'importance (l'Etat par exemple prend en charge les salaires des enseignants) et les effectifs oscillent autour de 20-30% (Espagne, France...). Enfin, le niveau 4 inclut des pays qui donnent le même statut financier à leurs écoles publiques et privées et connaissent de fait des effectifs privés importants (Belgique, Irlande, Chili...).

Au-delà des effectifs et des financements du privé, un aspect fondamental du fonctionnement de ce secteur n'est jamais documenté et pourtant nous semble crucial : le contrôle exercé par les autorités publiques sur les écoles privées. Nous avons vu en effet que les politiques d'incitation financière au privé avaient rarement été menées sans contrepartie. Les nouvelles subventions publiques se sont soldées par un contrôle étatique accru. Cette régulation publique est large. Elle peut être exercée en aval de l'ouverture des écoles par des autorisations préalables, elle peut conditionner en amont le fonctionnement pédagogique, financier et administratif des écoles privées. Les établissements privés peuvent être, par exemple, soumis aux mêmes programmes scolaires, aux mêmes évaluations, aux mêmes certifications que ceux du public. La gestion des ressources humaines peut devoir également suivre des règles identiques au public, en particulier pour le niveau de formation initiale des enseignants. Enfin, les autorités publiques peuvent imposer une régulation des frais de scolarité prélevés par les établissements privés.

Pour évaluer l'ampleur de ce contrôle étatique sur le privé, nous avons créé un indicateur qualitatif simple. Il distingue : 1) les pays à effectifs privés limités pour lesquels l'incidence de la régulation étatique est faible par définition, 2) les pays à effectifs privés d'ampleur moyenne à forte (entre 10% et 50%) caractérisés par un contrôle étatique soutenu et 3) les pays à effectifs privés d'ampleur moyenne à forte (entre 10% et 50%) sans contrôle étatique marqué. A travers cet indicateur simple, l'idée est donc de pouvoir répondre à la question suivante : est-ce que selon qu'il est encadré ou non, le privé a les mêmes incidences sur les performances des systèmes éducatifs ?

Enfin, un dernier indicateur nous permet de croiser dans une typologie globale les trois notions que nous venons d'aborder : ampleur des effectifs du privé, importance des financements publics dont il bénéficie et réalité du contrôle étatique auquel il est soumis. Cette typologie distingue six grandes familles de systèmes éducatifs selon l'attitude adoptée face au privé.

Les deux premières catégories se caractérisent par des effectifs privés très limités : moins de 5% des élèves scolarisés fréquentent ce secteur. Cependant, ces deux familles se distinguent par le fait que la première s'oppose à toute aide à l'enseignement privé - nous appellerons ces systèmes éducatifs les « opposants formels au privé » - tandis que la seconde apporte un soutien légal au privé sous forme de subventions sans que cela ne se traduise par une expansion du privé. Ces derniers pays, que nous avons appelés « réfractaires au privé », semblent donc peut-être plus encore que les premiers fermés à un développement de ce secteur : malgré l'offre financière qui est faite aux familles, les parents ne se saisissent pas de cette alternative scolaire.

Les trois autres catégories de pays sont eux, au contraire, marqués par un privé bien implanté mais gèrent son fonctionnement de façon fort diverse. Il y a, tout d'abord, les systèmes que nous avons appelés « les poids lourds du privé » qui se caractérisent par un secteur privé marqué par des effectifs proches du public (entre 30% à 50%), soutenu par des subventions élevées et soumis à un contrôle étatique le plus souvent fort. Dans la plupart de ces pays, le privé est traité sur un pied d'égalité avec le public, les frontières entre les deux secteurs sont mouvantes.

Proches de cette première famille, les pays « convertis à un privé encadré » présentent des effectifs plus limités (10-30%), également soutenus par des subventions importantes et un encadrement étatique fort. Les systèmes éducatifs « convertis au privé libre » sont marqués par des effectifs proches de la famille précédente, des financements publics non négligeables qui cependant ne s'accompagnent pas d'un encadrement étatique important. Enfin la dernière famille présente des caractéristiques contradictoires : alors que le privé ne bénéficie d'aucun appui de la part des autorités publiques, il accueille cependant une part non négligeable des élèves dans le primaire et le secondaire (entre 10% et 20%). Nous qualifierons par la suite cette catégorie de « privé sans soutien »

Examinons maintenant à la lumière de ces indicateurs, le nouveau visage offert par le privé à la fin des années 90²¹⁹.

2.2. Effectifs, soutiens financiers et contrôle étatique : la configuration actuelle du privé

L'analyse de la typologie principale nous permet, tout d'abord, d'appréhender de façon générale les développements qu'a connus le privé durant les deux dernières décennies.

De façon à travailler sur un groupe de systèmes éducatifs plus homogènes, nous focaliserons davantage notre analyse sur les pays de l'OCDE. Nous fournirons également certaines précisions sur les pays en transition. Cependant, ces quelques éclairages sur le monde émergent seront à prendre avec précaution compte tenu du faible nombre de ces pays dans notre base de données.

Le tableau ci-dessous, qui présente la répartition des systèmes éducatifs selon la typologie générale, nous permet tout d'abord d'appréhender l'ampleur du développement des effectifs du privé. Malgré les politiques d'incitation que nous avons décrites, de nombreux pays de l'OCDE restent marqués par un privé très faible. Les deux catégories caractérisées par des effectifs privés très réduits – c'est-à-dire les « opposants formels au privé » et les « réfractaires » - représentent près d'un pays sur deux.

Par contre, dans les pays émergents de notre base, cette proportion est beaucoup plus faible : seuls 20% des pays présentent un privé aux effectifs très limités. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, dans les pays en transition de l'étude PISA, le privé a joué un rôle

²¹⁹ Nous rappelons que la présentation porte sur les systèmes éducatifs qu'ont fréquentés les élèves de 15 ans évalués par PISA en 2000. Il s'agit donc de leur fonctionnement tel qu'il existait durant la seconde moitié des années 90. Cependant, compte tenu des faibles changements intervenus dans les politiques de soutien au privé depuis la fin des années 90, cet état des lieux est aussi tout à fait représentatif de la situation telle qu'elle existe en 2004. Seule en fait l'Italie a adopté une nouvelle politique par rapport au privé en 2000. Dans tous les autres pays, le développement des subventions publiques a surtout marqué la décennie 80 et la première moitié des années 90.

important dans le développement global du réseau éducatif. A la différence de l'OCDE, tous les pays émergents qui présentent un privé faible sont caractérisés par une absence de financement public. Ils se classent tous dans la catégorie des « opposants formels au privé ». La famille des pays « réfractaires au privé » présente, elle, un pourcentage nul. Il n'y a donc aucun pays émergent dans lequel des incitations au privé ne se sont pas traduites par l'expansion des effectifs. La comparaison du comportement des familles entre le monde développé et émergent est édifiante. Tout se passe comme si lorsque le choix est offert dans les pays en transition l'alternative privée est bien saisie par les parents, alors que apparemment dans le monde développé, la qualité de l'enseignement public ne conduit pas toujours à une réorientation des pratiques familiales vers le privé.

Tableau II. 100 : répartition des systèmes éducatifs au sein de l'OCDE et de l'étude PISA suivant l'ampleur et le fonctionnement du secteur privé

Typologie des systèmes éducatifs /enseignement privé	Systèmes éducatifs avec effectifs privés faibles (inférieurs à 10%)		Systèmes éducatifs avec effectifs privés moyens à forts (supérieurs à 10%)				Total
	Les opposants formels au privé	Les réfractaires au privé	Le privé sans soutien	Les convertis au privé encadré	Les convertis au privé libre	Les poids lourds du privé	
OCDE	18%	25%	11%	14%	14%	18%	100%
Pays PISA non OCDE	20%	0%	20%	40%	0%	20%	100%

Autre constat à la lecture de cette typologie : le privé est désormais soutenu par des politiques de subventions publiques dans la très grande majorité des pays. Les deux catégories qui ne sont pas marquées par un financement étatique – les « opposants au privé » et le « privé sans soutien » - représentent un peu moins d'un tiers des pays de l'OCDE. Les politiques d'incitation à l'expansion du privé ont donc laissé des traces dans les systèmes éducatifs de la fin des années 90.

Troisième enseignement : sans soutien financier public, l'expansion du privé reste modérée. Seuls 11% des pays de l'OCDE connaissent un développement de ce secteur sans politique d'incitation. Il semble donc que, pour les familles, les réseaux publics d'éducation demeurent le lieu de scolarisation privilégié dans l'OCDE ; les parents ne s'intéressent au privé que si son accès est largement subventionné. Dans les pays émergents, par contre, le privé apparaît plus à même de se développer sans soutien public, avec toutes les réserves exprimées précédemment sur la représentativité de notre échantillon. Dans 20% des pays PISA non OCDE, le privé s'est développé significativement sans être soutenu par des financements publics.

Dernier enseignement général de cette typologie : le fonctionnement du privé est aujourd'hui sous haute surveillance publique. En effet, seules deux catégories sont désormais caractérisées par un faible encadrement étatique : les pays « à privé sans soutien » et les « convertis au privé libre ». Ces deux familles n'englobent qu'un quart des pays de l'OCDE et un cinquième des pays émergents de PISA. Plus subventionné, le privé est donc aussi davantage encadré par les autorités publiques. L'existence de subventions publiques non assorties d'un

encadrement étatique est devenue un cas rare. Au sein de l'OCDE, seuls 14% des systèmes éducatifs sont organisés selon cette logique. Aucun pays émergent de l'étude PISA ne correspond à cette situation. Le développement du contrôle étatique est donc plus encore reserré dans le monde émergent que dans le monde développé. Si les deux dernières décennies ont été marquées par une « privatisation » partielle des éducations nationales, il ne s'agit donc en rien d'un blanc-seing donné à ce secteur mais davantage de l'attribution d'un nouveau rôle opérationnel au privé défini par les autorités publiques.

Analysons, maintenant, plus en détail les développements qu'ont connus chacune des familles.

A la lecture du tableau, il apparaît donc tout d'abord que les pays « opposants formels au privé » sont aujourd'hui largement minoritaires, puisqu'ils ne représentent plus qu'un cinquième des pays aussi bien dans l'OCDE que dans les pays émergents. Ils se caractérisent par des effectifs faibles, des subventions limitées voire interdites et un contrôle étatique souvent renforcé.

Dans cette famille d'irréductibles, se classent des pays qui viennent d'horizons géographiques très différents. Ainsi, dans le monde anglo-saxon, le Canada, certes connaît des expériences multiples de financement public dans plusieurs provinces (Québec, Alberta, British Columbia...) mais ne consacre pas plus de 2% des fonds publics au financement des institutions privées. La Suisse est elle aussi marquée par des effectifs privés faibles (autour de 5%) et l'interdiction posée par la Constitution fédérale d'allouer des financements publics aux écoles privées dans l'enseignement obligatoire. Durant la seconde moitié des années 90, pour contourner cette prohibition, des programmes expérimentaux de bons scolaires ont été soit mis en place dans certains cantons (Zurich pour les gymnasiums) soit fortement débattus dans d'autres (Le Tessin, Berne). De même, au Mexique, l'inscription dans la Constitution de 1917 de l'interdiction faite à l'Eglise d'ouvrir des écoles explique en partie les effectifs limités que connaît le pays en comparaison de ceux des autres systèmes éducatifs d'Amérique Latine. Seuls 3% des dépenses publiques sont dirigées vers des institutions privées (OCDE, 2002). Les écoles aujourd'hui au trois-quarts catholiques sont donc essentiellement financées par les familles. Avec des subventions quasi-inexistantes, un contrôle étatique très fort et des effectifs limités – autour de 5% dans le primaire et le secondaire inférieur –, la Grèce se classe également dans cette famille. Enfin, l'Italie dont la Constitution de 1948 interdit le financement du privé par des fonds publics appartenait également jusqu'en 2000 à cette famille. Depuis des expériences de bons scolaires ont été mises en œuvre.

On constate donc que les pays qui demeurent aujourd'hui dans cette famille sont marqués le plus souvent par des interdictions légales de subventions au privé qui ont induit un sous-développement chronique de ce secteur. Cependant, même dans ces systèmes éducatifs, cette absence de soutien au privé et de choix offerts aux familles est l'objet de débats virulents comme le montrent les expériences multiples de bons scolaires qui tentent, en passant par le biais des familles, de contourner les interdictions de financement des institutions privées.

De nombreux pays de la seconde famille – les systèmes éducatifs « réfractaires au privé » - appartenaient à la première catégorie jusqu'au début des années 90. Ils s'en distinguent désormais par des politiques d'incitation au privé. Ces aides financières n'ont cependant pas permis une expansion de ce secteur qui subit néanmoins un très fort encadrement. Ces pays réticents au développement d'un privé trop libre ne lui ont octroyé des financements qu'en

contrepartie d'un accès large des élèves à cet enseignement et d'un contrôle rigoureux de son fonctionnement. A l'exception du Danemark, tous les pays scandinaves (Suède, Norvège, Islande et Finlande) présentent ce même profil : ampleur des effectifs négligeables subventions importantes, contrôle étatique resserré avec en particulier un fort souci d'équité en ce qui concerne l'accès à cet enseignement très développé.

Se classent également dans cette seconde catégorie des systèmes éducatifs qui apportent traditionnellement des subventions au privé sans que cela ne se soit jamais traduit par le développement de ce secteur. Ainsi, en Allemagne, malgré la reconnaissance par la Loi fondamentale de l'enseignement privé et l'obligation de subventions imposée aux Länder du fait de l'interdiction d'une discrimination des élèves sur la base des ressources des parents, les écoles privées souvent catholiques ou protestantes scolarisent une faible part des élèves – 1% dans le primaire, 7% dans le secondaire inférieur –. Ces écoles sont fortement contrôlées par l'Etat. L'Autriche présente un profil relativement similaire avec un contrôle public de moindre ampleur.

La famille des « réfractaires au privé » représente aujourd'hui un quart des pays de l'OCDE. Cette catégorie atteste du fait qu'à différentes périodes et dans différents contextes, les politiques de soutien au privé peuvent se traduire par des échecs. Comme nous l'avons vu auparavant, aucun pays émergent de notre base de données ne correspond à cette situation.

Les trois autres catégories de notre typologie sont caractérisées par des réseaux privés bien implantés.

Première remarque : malgré le développement des politiques de subventions au privé, le nombre des pays que nous avons qualifiés de « poids lourds du privé » est resté relativement stable. Cette famille regroupe en effet principalement des systèmes éducatifs qui ont derrière eux une longue tradition d'enseignement privé, ancrée dans l'histoire des relations entre l'Etat et l'Eglise. Au-delà des effectifs importants du privé, ces pays sont également marqués par des subventions publiques fortes et un contrôle étatique des écoles privées identique à celui des établissements publics. Ces systèmes placent souvent sur un pied d'égalité écoles publiques et établissements privés subventionnés.

C'est le cas de la Belgique qui, depuis le Pacte scolaire de 1959, permet aux parents un libre choix entre les établissements publics et les institutions privées qui accèdent à des subventions dans des conditions très proches de celles des réseaux officiels publics. Financées par des fonds étatiques, elles doivent offrir un accès libre du fait de la gratuité de l'enseignement. Elles scolarisent aujourd'hui 54% des élèves dans le primaire et 58% dans le secondaire inférieur.

Le puissant secteur privé irlandais, fréquenté aujourd'hui par 100% des effectifs dans le primaire et 60% dans le secondaire, constitue également un héritage historique. Traditionnellement, le système éducatif irlandais reposait sur un partenariat entre un Etat moins initiateur des structures scolaires que simple facilitateur du service d'enseignement et différentes institutions privées, principalement religieuses, en charge de l'opérationnel des écoles. Ce n'est qu'à partir des années 30 avec le « Vocational Education Act » et surtout à partir des années 60 avec la démocratisation de l'enseignement secondaire et le développement des *comprehensive/community schools* que le Department of Education and Science commence à jouer un rôle plus important. Le système éducatif repose désormais sur

les interventions conjointes d'un Etat qui finance, régule et gère les grandes orientations²²⁰ de l'institution scolaire et des écoles, majoritairement privées qui managent l'organisation scolaire au quotidien. Il a fallu attendre la loi sur l'éducation de 1997 pour que cette cohabitation pragmatique trouve un cadre légal décrivant les droits et les obligations de chacune des parties.

De la même façon, en Angleterre, c'est l'absence de séparation - toujours d'actualité - entre l'Etat et l'Eglise épiscopale protestante²²¹ qui explique également que le réseau scolaire religieux n'ait pas été repris en main par les autorités publiques. Les écoles publiques se sont donc développées en complémentarité avec le réseau privé existant.

Le financement étatique des écoles religieuses commence en 1833. Ces subventions sont alors octroyées en contrepartie de l'inspection de ces établissements et de la constitution en leur sein de conseils d'école en charge du management. Ce n'est qu'en 1870 que l'Elementary Education Act prévoit la création d'autorités locales élues chargées de lever les impôts nécessaires à la construction de nouvelles écoles primaires dans les zones qui ne sont pas assez desservies par le réseau religieux. Ces premières écoles publiques doivent dispenser un enseignement religieux. L'Education Act de 1902 voit la création des Local Education Authorities (LEAs) qui ont désormais la responsabilité de parfaire les réseaux primaire et surtout secondaire dans les régions où le privé ne répond pas déjà entièrement aux besoins locaux. Le développement du réseau public ne s'est donc jamais réalisé contre mais en complémentarité avec les écoles religieuses privées déjà implantées.

Du fait des subventions étatiques, la grande majorité des institutions privées ont été progressivement intégrées dans le « service public »²²². Seules les fameuses *public schools*, qui portent mal leur nom puisqu'il s'agit d'écoles privées, élitistes, indépendantes des financements publics, sont restées en dehors de l'influence des autorités officielles et de leurs subventions. Ce sont aujourd'hui les seules écoles considérées en Angleterre comme appartenant au secteur privé. Elles scolarisent en 2000 un peu moins de 10% des élèves. Le secteur subventionné, lui, se partage entre les *community schools* créées par les LEA – 65% des effectifs subventionnés – et toute une palette d'écoles privées aux statuts divers correspondant à des autonomies plus ou moins fortes par rapport aux contraintes publiques.

220 Dans le système irlandais, l'Etat joue un rôle régulateur fort. C'est en effet lui qui alloue leurs budgets aux écoles, décide des conditions d'emploi des enseignants (ratio élèves/enseignant, salaires, formation initiale minimale), encadre le contenu des cours par un programme national (flexible pour le primaire, contraignant pour le secondaire) et impose des examens nationaux externes. Il régule également les frais de scolarité qui peuvent être prélevés par les écoles dans le primaire et sont quasiment absents dans le secondaire du fait d'un programme de gratuité de l'enseignement. En effet, depuis 1967, il a été décidé que le financement de l'Etat était apporté dans le secondaire en contrepartie de l'annulation des frais de scolarité. 95% des écoles secondaires ne demandent pas de contributions aux parents.

221 La reine d'Angleterre demeure la représentante temporelle de l'Eglise épiscopale protestante. Toutes les écoles qui reçoivent des dotations publiques doivent obligatoirement dispenser des cours de religion. Les LEA se doivent d'ailleurs de contrôler les guidelines des programmes religieux construits par toutes les écoles – publiques ou privées – dont ils ont la charge. Ces cours ne sont pas cependant obligatoires et les parents peuvent choisir de retirer leurs enfants de ces activités.

222 L'Education Act de 1944 et les redéfinitions des statuts des écoles de 1988 et de 1998 ont permis l'intégration dans le « service public » des écoles privées subventionnées et de certaines écoles « independent ».

Dans cette famille des « poids lourds », le Chili est le seul exemple d'un développement massif récent du privé, lié à un plan de subventions publiques très volontariste. Comme nous l'avons vu précédemment, le privé dans ce pays scolarise 43% des élèves dans l'enseignement obligatoire. Cette forte expansion est tout de même aussi la résultante de l'implantation traditionnelle d'un privé confessionnel subventionné.

En définitive, l'analyse des « poids lourds du privé » montre que dans la majorité des cas, les politiques de soutien du privé ne se sont pas traduites par une véritable explosion de la fréquentation de ce secteur. A l'exception du Chili qui a cependant développé son plan de vouchers sur le terreau traditionnel de l'enseignement confessionnel, tous les pays qui présentent des effectifs privés massifs ont une longue tradition dans ce secteur. La création de ces systèmes éducatifs modernes au XIX^{ème} siècle s'est réalisée dans le cadre de relations consensuelles entre les autorités publiques et les responsables religieux. Cet accord entre l'Etat et l'Eglise explique que le développement du réseau étatique soit venu compléter et non annexer le parc des écoles privées religieuses.

Les pays qui se classent dans les deux catégories que nous avons qualifiées de « convertis au privé encadré » ou de « convertis au privé libre » ont connu des relations plus tumultueuses entre l'Etat et l'Eglise pour la domination de l'éducation. Dans la plupart de ces pays, ces tensions entre défenseurs de l'école républicaine et tenants de la liberté religieuse à l'école persistent. Des trêves de courte durée alternent avec des « guerres scolaires » sporadiques sans que jamais la bataille soit définitivement gagnée par l'un des deux adversaires. Résultat, le rapport de force entre les deux réseaux public et privé est instable.

Ainsi, en Australie, au début des années 90, la domination du public semblait acquise même si l'enseignement catholique était toujours demeuré présent et avait acquis le droit à des subventions étatiques en 1973. La réforme de 1996, qui a largement amplifié le soutien financier accordé par le public, a remis en cause cet équilibre précaire et permis une explosion des effectifs privés. Aujourd'hui, un élève australien sur trois est scolarisé dans le privé, un sur quatre dans une école catholique.

De même, en Espagne, l'enseignement privé qui a scolarisé jusqu'à deux-tiers des élèves aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale sous la période faste du franquisme, est toujours un objet de bataille entre les socialistes qui souhaitent le museler dans un cadre légal contraignant et le Parti Populaire de droite qui désire lui voir connaître une nouvelle expansion. De même, si dans un pays anciennement socialiste comme la Hongrie, le privé a réussi une expansion aussi rapide à la suite de la libéralisation du régime, c'est en partie parce que des établissements confessionnels réduits à leur plus simple expression avaient néanmoins réussi à survivre durant toute l'époque socialiste.

De la même façon si, à la différence des autres pays scandinaves, le Danemark a connu durant les deux dernières décennies une explosion des effectifs du privé suite à la progression des financements publics, c'est parce qu'un noyau d'établissements privés d'essence libérale et religieuse avaient toujours persisté durant les trente glorieuses. En France, également, la situation du privé apparaît peu stable. Si, au début des années 80, les défenseurs de l'école républicaine ont voulu le noyer dans un grand « service laïc unifié », le secteur peut aujourd'hui s'enorgueillir de listes d'attente qui semblent indiquer que, sans le modus vivendi informel qui régit le nombre de ses inscriptions, ses effectifs auraient certainement progressé dans les années 90.

Ces systèmes éducatifs caractérisés par un secteur privé aux frontières mouvantes représentent aujourd'hui près d'un tiers des pays de l'OCDE. Au-delà des effectifs évolutifs mais importants et des subventions étatiques élevées, ils se caractérisent, pour certains, par un contrôle étatique fort – les « convertis au privé encadré » (France, Portugal, Argentine, Luxembourg...) - et pour d'autres par un contrôle public plus modéré (République Tchèque, Hongrie, Australie, Danemark). Il semble cependant cette dernière situation puisse n'être qu'un phénomène temporaire. Nous avons en effet montré précédemment que les autorités officielles australiennes et hongroises par exemple avaient progressivement mis en place un encadrement des écoles privées.

Enfin, la dernière catégorie de notre typologie présente un visage tranché par rapport aux autres familles. Il s'agit en effet de la situation exceptionnelle de secteurs privés qui ont réussi à élargir leurs effectifs sans un soutien fort de l'Etat. Se développant en marge du système scolaire public, ils bénéficient également de marges de manœuvre importantes par rapport au contrôle que subissent les établissements publics. Comme nous l'avons vu, cette famille est réduite, elle ne représente que 11% des systèmes éducatifs de l'OCDE. Elle est par contre plus présente dans les pays émergents de notre échantillon PISA (20%).

Se classent dans cette catégorie des pays comme les Etats-Unis marqués par un privé relativement présent (10 à 15% des effectifs dans le primaire et le secondaire), et ce malgré l'interdiction constitutionnelle de financement public des écoles religieuses. Cependant, si dans les années 90, les effectifs de ce secteur n'ont pas plus encore progressé malgré la crise de confiance aigue qu'affrontent les écoles publiques américaines, c'est parce qu'une autre alternative à l'éducation traditionnelle s'est plus encore développée : le *home-schooling* qui permet aux parents d'éduquer leurs enfants à domicile (Hirsch, 2002).

De même, le Japon ne pratique pas un soutien important au privé : seuls 3% des fonds publics sont dirigés vers les établissements privés. Aussi, le secteur s'est peu imposé comme une alternative à l'éducation scolaire formelle publique : les *ladder schools*, nommées ainsi parce qu'elles constituent un marche-pied efficace pour l'entrée dans les écoles secondaires les plus huppées et dans les universités les plus prestigieuses, sont des écoles privées, chères, élitistes, qui ne sont fréquentées que par 5% des élèves dans le premier cycle du secondaire. Les enfants japonais des milieux aisés y rentrent sur concours, souvent au début du primaire. Très peu aidées par l'Etat, ces scolarités privées ne sont abordables que par une frange limitée de la population.

Cependant, au Japon, le privé a trouvé une autre forme d'expression qui concerne là une grande majorité des élèves. Il prend en effet la forme de cours du soir, les *Yuku* qui sont fréquentés par un tiers des élèves dans le primaire et 60% dans le premier cycle du secondaire (Tokay Bank (2000), cité par MEN japonais, 2004). 70% des élèves suivent ces cours privés à un moment ou à un autre de leur scolarité. Il ne s'agit pas de soutiens ponctuels mais bien d'un complément important à l'éducation dispensée durant la journée par les établissements publics. En effet, en moyenne les élèves se rendent dans les *Yuku* durant une quinzaine d'heures chaque semaine. Les objectifs de ces écoles privées sont multiples : la remédiation pour les élèves qui ne parviennent pas à tenir le rythme scolaire public accéléré impulsé par la promotion automatique, la préparation des concours des écoles secondaires et des universités prestigieuses, l'entrée sélective dans les *ladder schools* privées. Ce privé totalement financé par les parents apporte donc l'individualisation qui manque parfois à l'enseignement public. Il représente un investissement très fort de la part des familles (MEN Japonais, 2002).

Son développement depuis les années 70 n'est pas sans poser souci aux autorités officielles qui y voient un obstacle à l'égalité des chances qu'ils souhaitent promouvoir au moins dans l'enseignement obligatoire. De multiples réformes ont donc été tentées au sein de l'enseignement public pour alléger les programmes et limiter ainsi le besoin de cours de soutien privés. Cependant, certaines de ces réformes ont eu des effets contraires à ceux espérés. Ainsi en 2001, l'allègement des programmes du secondaire, désormais plus orientés sur des activités « hands-on » et des projets personnels, a en fait paradoxalement conduit davantage de parents à inscrire à leurs enfants dans les *Yuku*. En effet, les familles ont craint que l'école publique ne puisse plus fournir les bases nécessaires à la réussite des concours d'entrée à l'université. En effet si les programmes du secondaire avaient été réformés, les contenus des examens très sélectifs de l'entrée à l'université n'avaient, eux, pas évolué (INCA, 2002).

C'est en partie également une défiance face à l'instruction publique qui a conduit les familles les aisées au Brésil et au Mexique à s'orienter vers le privé indépendant malgré les coûts financiers que cette démarche suscite. Les deux pays présentent un contraste entre la faiblesse des aides publiques dirigées vers les établissements privés – moins de 2% des dépenses publiques dans les deux cas²²³ – et des effectifs qui sans être pléthoriques sont du moins en décalage avec ces subventions étatiques²²⁴.

Malgré ces quelques cas, à travers cette famille du « privé sans soutien », on constate donc, en creux, que la confiance des familles dans l'institution publique reste soutenue. Rares sont en effet les pays dans lesquels les familles décident de faire un investissement privé en éducation alors que le réseau public leur offre des possibilités larges de scolarisation. L'étroitesse de notre base de données sur les pays émergents ne nous permet pas de généraliser à partir des cas du Brésil et du Mexique. Il semble cependant que ces contextes éducatifs moins favorisés et ces sociétés fondées sur des inégalités sociales importantes puissent être un terreau favorable au développement d'un privé indépendant non subventionné.

Les autres indicateurs que nous avons créés sur l'enseignement privé permettent d'affiner cette première présentation du secteur.

Comme le montre le tableau ci-dessous sur la fréquence des politiques d'incitation au privé²²⁵, ces réformes se sont bien imposées dans la très grande majorité des pays de l'OCDE. Sous une forme ou sous une autre, les trois-quarts des systèmes éducatifs des pays développés prévoient désormais un cadre légal de subventions étatiques à l'enseignement privé. Le phénomène est un peu moins développé dans les pays émergents de l'étude PISA. Ceci s'explique certainement en grande partie par la constitution même de notre échantillon qui comprend de nombreux anciens pays de l'Est. Malgré l'adoption de statuts permettant le développement du privé, ces pays en transition n'ont pas toujours aménagé un soutien spécial conséquent pour ce secteur (Roumanie, Bulgarie, Russie...).

²²³ Au Brésil, les aides au privé ne sont accordées que sous certaines conditions à des écoles privées qui remplissent des objectifs de service public.

²²⁴ Au Brésil, le privé scolarise 8% des élèves dans le primaire et 10 % dans le secondaire. Au Mexique, il est fréquenté par 7% des élèves dans le primaire et 13% dans le secondaire.

²²⁵ Nous avons précédemment décrit cet indicateur comme évaluant les « subventions théoriques ».

Tableau II. 101 : Répartition des systèmes éducatifs au sein de l'OCDE et dans l'étude PISA en fonction de l'existence de politiques d'incitation au développement du secteur privé

	Existence de politiques globales d'incitation au développement du privé*	Absence de politiques globales d'incitation au développement du privé**	Total
Pays OCDE	75%	25%	100%
Pays émergents de l'étude PISA	57%	43%	100%

* nous avons considéré qu'il existe une véritable politique de soutien au privé dès lors qu'un cadre légal prévoit un financement étatique couvrant au moins 30% des coûts de fonctionnement de la majorité des écoles privées.

** nous avons rangé dans cette seconde catégorie : 1) les pays qui interdisent légalement les subventions au privé, 2) les pays qui ne subventionnent qu'une proportion très faible de leurs écoles privées parce que les financements étatiques sont soumis à des conditions draconiennes (en particulier objectifs de service public) 3) les pays qui accordent des subventions à l'ensemble de leurs écoles mais d'un montant très faible (elles couvrent moins de 30% des dépenses de fonctionnement des écoles privées). Nous avons rangé cette dernière approche du privé dans cette catégorie parce que nous avons considéré qu'en dessous d'un certain seuil de prise en charge des dépenses du privé par l'Etat, on ne pouvait pas considérer qu'une véritable politique d'incitation au privé existait, l'usager restant en effet confronté à des dépenses éducatives importantes.

Notre indicateur décrivant les « subventions réelles »²²⁶ nous permet cependant de relativiser l'impact qu'ont eu ces politiques de soutien sur le développement concret des secteurs privés. Le tableau ci-dessous montre que dans de nombreux pays, malgré leur existence légale, les subventions étatiques n'ont pas été mobilisées faute de demandes des familles.

C'est le cas particulièrement dans l'OCDE. En effet, près de la moitié des systèmes éducatifs développés sont encore caractérisés par des subventions inexistantes ou très faibles, soit parce que leur existence légale est limitée (Japon, Grèce, Mexique, Suisse...), soit parce que les effectifs du privé sont restés embryonnaires (Finlande, Norvège, Pologne, Suède, Nouvelle-Zélande...). A l'opposé, les systèmes éducatifs dans lesquels l'égalité de traitement entre établissements publics et institutions privées se traduit par des effectifs privés importants restent peu nombreux. Tant dans l'OCDE que dans les pays émergents de PISA, cette situation ne représente qu'environ 15% des systèmes éducatifs. Aujourd'hui, malgré toute la rhétorique sur le développement du privé, les financements publics à ce secteur demeurent donc limités.

²²⁶ Cet indicateur sur les « subventions réelles » complète le précédent sur les « subventions théoriques » qui ne tenait compte que du cadre légal des soutiens accordés au privé et non de la réalité de la mise en œuvre de ces financements.

Tableau II. 102 : Répartition des systèmes éducatifs de l'OCDE et des pays émergents de PISA en fonction de l'ampleur des subventions étatiques mobilisées en faveur du secteur privé

	Subventions inexistantes ou très faibles (niveau 1)*	Subventions modérées (niveau 2)**	Subventions fortes (niveau 3)***	Subventions très importantes, octroyées sur des bases identiques aux dotations du public (niveau 4****)	Total
Pays OCDE	46%	14%	25%	15%	100%
Pays émergents de l'étude PISA	29%	14%	43%	14%	100%

* Le niveau 1 correspond à des pays qui présentent des effectifs scolarisés dans le privé très faibles (autour de 1 à 3%), ces pays pouvant soit accorder théoriquement des subventions (Finlande, Norvège...), soit s'opposer clairement à tout soutien financier (Grèce).

** Le niveau 2 correspond le plus souvent à des pays qui accordent une aide financière moyenne (qui couvre entre 50% et 80% des coûts de fonctionnement des écoles privées) à des secteurs privés aux effectifs modérés (Autriche, Allemagne, Luxembourg).

*** Le niveau 3 comprend des systèmes éducatifs caractérisés par des subventions conséquentes (l'Etat par exemple prend en charge au moins les salaires des enseignants) et des effectifs oscillant autour de 20-30% (Espagne, France...).

**** Le niveau 4 inclut des pays qui donnent le même statut financier à leurs écoles publiques et privées et connaissent de fait des effectifs privés importants (Belgique, Irlande, Chili...).

Le développement du contrôle étatique qui a accompagné les politiques de soutien du privé est, lui, par contre une réalité. Comme le montre le tableau ci-dessous, tant dans l'OCDE que dans les pays émergents de PISA, deux-tiers des systèmes éducatifs imposent un encadrement fort au privé.

Tableau II. 103 : Répartition des systèmes éducatifs en fonction de l'importance du contrôle étatique sur le fonctionnement de l'enseignement privé et de l'ampleur des effectifs scolarisés dans ce secteur, au sein de l'OCDE et des pays émergents de l'étude PISA

Niveau du contrôle étatique sur le privé	Encadrement faible		Encadrement fort		Total
	Effectifs faibles	Effectifs modérés à forts	Effectifs faibles	Effectifs modérés à forts	
Importance des effectifs dans le privé					
Pays OCDE	4%	26%	35%	35%	100%
	30%		70%		100%
Pays émergents de l'étude PISA	25%	13%	25%	37%	100%
	38%		62%		100%

Cela signifie le plus souvent que les enseignements dispensés dans ces écoles sont définis par le public à travers des programmes scolaires communs. Des évaluations ou des certifications identiques conduisent aussi les établissements privés à s'aligner sur le public. Le plus souvent, les règles publiques concernant la formation initiale minimum des enseignants sont également imposées au privé. Le secteur est aussi en général soumis à des règles de qualité et de sécurité

matérielles minimum (normes de construction...). Enfin, les frais de scolarité, s'ils sont rarement fixés autoritairement par les autorités officielles, sont le plus souvent régulés par des contraintes publiques.

Cet ensemble de contrôles est relativement homogène : rares sont les pays qui imposent un encadrement des activités pédagogiques sans soumettre aussi le privé à des règles en matière de gestion du personnel ou à des normes dans le domaine de la construction et des équipements²²⁷. De même, les systèmes qui encadrent les activités pédagogiques du privé et sa gestion des ressources humaines prévoient le plus souvent un minimum de régulation des frais de scolarité. A travers les tarifs des écoles, c'est en effet toute la politique d'accès à cet enseignement alternatif qui se dessine.

A l'opposé, les pays qui accordent au privé des marges de manœuvre importantes sont désormais minoritaires (Danemark, Chili, Hongrie, République Tchèque, Australie...). Ils ne représentent plus qu'un quart des systèmes éducatifs. De plus, comme nous l'avons vu précédemment, à l'exception du Danemark qui a une tradition libérale du privé, dans les autres pays la tendance est plutôt à un resserrement du contrôle public sur les établissements privés.

Autre enseignement que l'on peut tirer du tableau précédent : paradoxalement, le contrôle public sur le privé ne dépend pas de l'ampleur des effectifs du secteur. On aurait pu supposer que des privés embryonnaires puissent être davantage livrés à eux-mêmes. En fait, dans les pays de l'OCDE, c'est le contraire qui se produit. Les pays caractérisés par un privé aux effectifs faibles ont davantage tendance à l'encadrer qu'à lui offrir un statut d'autonomie. En fait, c'est davantage quand les secteurs privés atteignent une certaine ampleur qu'ils bénéficient le plus d'une forme d'autonomie. Tout se passe comme si s'intégrant dans des cultures plus favorables à ces enseignements alternatifs, ils pouvaient non seulement s'y développer mais aussi acquérir une marge de manœuvre plus large, cette liberté surveillée pouvant à tout moment être remise en cause.

En somme, il apparaît que les décennies 80 et 90 ont été marquées par de nouveaux rapports entre l'enseignement public et le secteur privé. Souvent dénoncées comme une privatisation des éducations publiques nationales, les nouvelles relations qu'entretiennent ces deux formes alternatives d'enseignement sont plus complexes. En effet, ce n'est pas de façon autonome, mais sous l'impulsion des autorités publiques que le privé a vu progresser ses effectifs dans de nombreux pays durant les vingt dernières années. Cette évolution apparente du rapport de force entre le réseau public et le secteur privé ne résulte donc pas d'une demande accrue autonome pour cet enseignement alternatif. Comme nous l'avons vu, le développement du privé, surtout dans l'OCDE, s'est rarement produit sans un accompagnement financier de la part de l'Etat.

²²⁷ Les cas dans lesquels toutes les dimensions du contrôle ne sont pas exercées simultanément s'expliquent par une autonomie globale accordée à l'ensemble des établissements publics et privés. Ainsi la situation en apparence paradoxale des écoles privées belges qui d'un côté voient leurs frais de scolarité régulés par les autorités officielles et, de l'autre, disposent de marges de manœuvre importantes dans la conception des programmes scolaires s'explique par le fait que toutes les écoles - publiques ou privées - bénéficient dans les deux communautés linguistiques d'une forte autonomie pédagogique.

Par exemple, nous avons vu précédemment dans la partie consacrée à la décentralisation que dans la Communauté française la notion de « socle de compétences » a été développée dans le Décret-Missions de juillet 1997.

Si ce ne sont pas les familles qui ont permis les développements récents du privé, c'est donc bien du côté des autorités publiques qu'il faut chercher la cause de cette nouvelle expansion. A la fois encouragé par des financements étatiques plus conséquents et bridé dans ses tendances naturelles à la sélection sociale par la régulation de ses frais de scolarité, le privé a ainsi élargi sa base sociale et accru son recrutement dans de nombreux pays.

Dans la plupart des pays, ces nouvelles subventions étatiques n'ont pas été accordées sans contrepartie. Le public n'a pas donné un chèque en blanc au secteur privé pour qu'il se développe en toute autonomie à ses côtés, exacerbant ses tendances naturellement concurrentielles. Si la rhétorique de la compétition entre les deux réseaux a bien été mobilisée dans le cadre des politiques d'incitation au privé, cette nouvelle concurrence a bien été organisée sous l'égide du public. Le soutien financier accru s'est accompagné d'un contrôle étatique renforcé. Soutenu par davantage de financements publics, ouvert à des classes sociales qu'il n'accueillait pas traditionnellement, en charge de nouveaux objectifs d'intérêt général, soumis à une régulation publique plus contraignante, le privé a ainsi changé de visage durant les deux dernières décennies. Plus qu'une privatisation des éducations nationales, l'expansion de ce nouveau privé marque davantage l'instrumentalisation de ce secteur par le public.

Est-ce que ce clone du public, soumis dans la plupart des pays, aux mêmes programmes scolaires, à des évaluations semblables, à des règles de recrutement des enseignants identiques et à des conditions matérielles similaires, peut réellement faire la différence ? Dans certains pays, les familles ont, semble-t-il, répondu par la négative puisque malgré les possibilités de choix offertes par des aides financières de l'Etat, elles n'ont pas saisi l'opportunité de cette alternative éducative. On peut supposer que ce refus du changement est tout autant l'expression d'une fidélité au réseau public qui donne satisfaction que celle d'un doute par rapport à un secteur privé qui ne semble pas offrir un choix réel.

Est-ce que la géographie de l'enseignement privé recouvre celle de la liberté de choix dans le public ? Est-ce que les pays qui ont choisi d'accorder des options multiples dans le réseau public sont également ceux qui soutiennent le plus largement le secteur privé pour qu'il s'impose comme une alternative d'éducation crédible et abordable ? Nous étudions maintenant de façon globale - c'est-à-dire privé et public confondus – quelles sont les possibilités de choix offertes aux familles dans les différents systèmes éducatifs de notre étude.

C. Choix de l'établissement dans le public, alternative scolaire à travers l'expansion du privé : y a-t-il une cohérence des politiques éducatives ?

De façon à répondre aux questions précédentes, nous avons construit une série de variables globales qui nous renseignent sur les possibilités de choix des établissements offertes aussi bien dans le public que le privé.

Un premier indicateur nous renseigne sur les modalités de choix *théoriquement* possibles dans chaque système éducatif. Au-delà de cette première analyse légale, afin de mieux appréhender les options *réelles* qui sont offertes aux familles, nous avons aussi construit un second indicateur qui porte sur les possibilités existantes. De nombreux pays présentent en effet un décalage entre les options offertes par le cadre juridique et celles qui sont concrètement accordées aux familles. Par exemple, si dans la plupart des pays scandinaves le privé peut en principe recevoir des subventions importantes qui devraient permettre aux familles d'accéder librement à cet enseignement alternatif, le fait que très peu d'établissements privés existent rend cette possibilité de choix sinon théorique du moins non immédiate.

Ces deux indicateurs sur les possibilités de choix légales et effectives distinguent schématiquement cinq organisations possibles. Tout d'abord, certains systèmes éducatifs n'offrent aucun choix ni dans le public ni à travers le privé. Deuxième cas de figure, les options offertes sont majoritairement développées dans l'enseignement public, le privé ne représente pas une alternative importante. Dans une troisième configuration, les possibilités de choix émanent au contraire du privé, le public étant organisé de façon rigide autour d'une carte scolaire. Quatrième modalité d'organisation possible : les choix existent aussi bien dans le privé que dans le public mais de façon modérée. Le public est caractérisé par une carte scolaire mais offre la possibilité de choisir un autre établissement tandis que le privé est soutenu par des subventions existantes mais limitées avec pour conséquence une offre du secteur d'ampleur moyenne. Enfin, dans une cinquième et ultime configuration, de nombreuses options sont offertes aux familles tant dans le privé que dans le public. Le privé, caractérisé par un nombre important d'établissements, est rendu abordable financièrement grâce à des subventions publiques conséquentes, tandis que le public est lui organisé autour du libre choix de l'école.

Enfin, pour parfaire cette analyse, nous avons construit un troisième indicateur sur le degré de liberté de choix dont bénéficient les familles grâce aux options offertes à la fois par le public et le privé. Il s'agit d'une échelle qui évolue de 1 à 4, le premier niveau correspondant à une absence de choix, le second à des options faibles, le troisième à une marge de manœuvre importante et le quatrième à une liberté totale de choix.

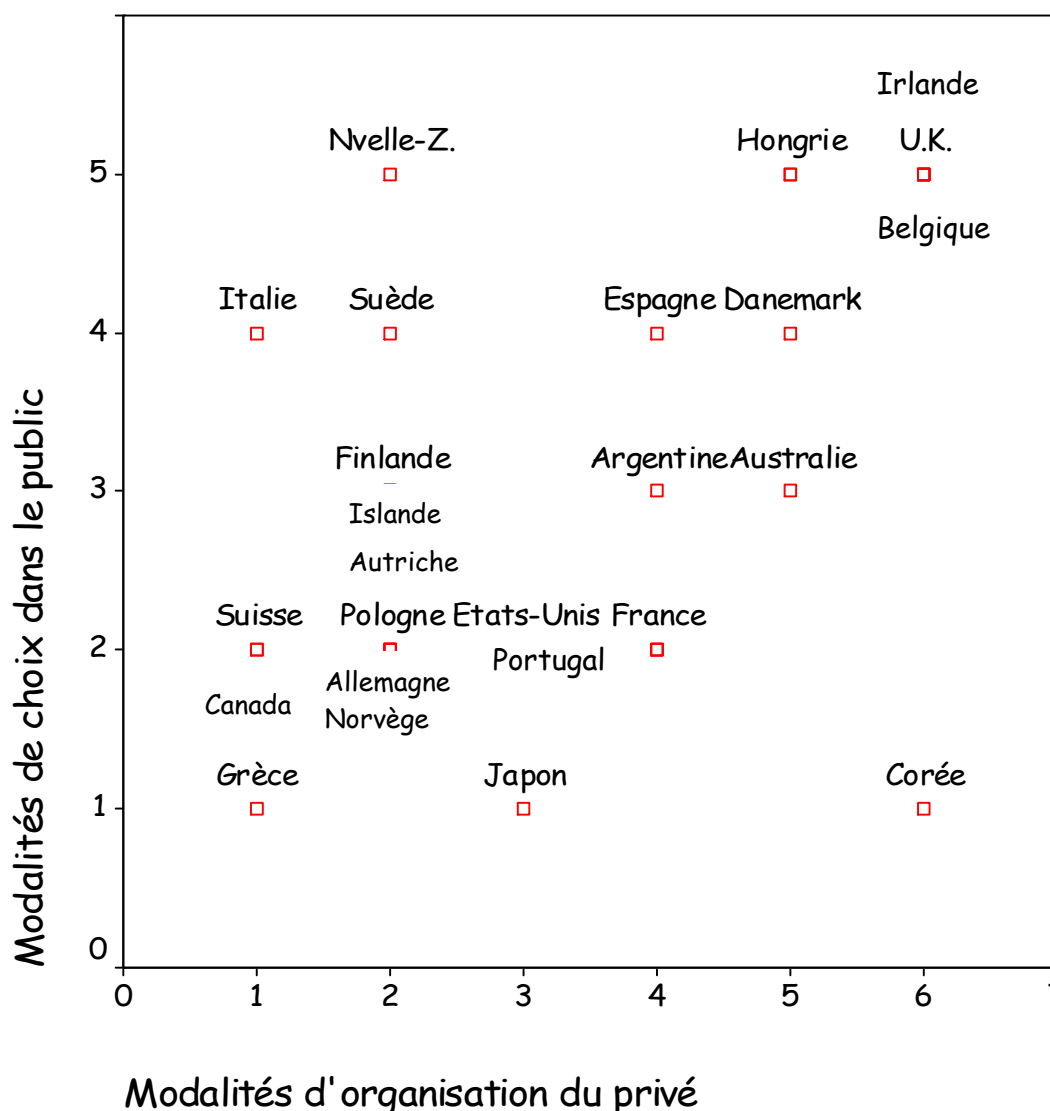
Ces variables documentent principalement les pays de l'OCDE compte tenu de la nécessité de croiser des données fiables à la fois sur l'organisation des secteurs public et privé. Trente pays sont documentés dont seulement trois émergents.

Première interrogation : comment la géographie du choix dans le public recoupe celle du développement du privé ? Autrement dit, est-ce que les pays qui ont libéralisé les règles d'inscription dans le public pour offrir davantage de liberté aux familles ont également favorisé l'expansion du privé pour élargir cet éventail de choix ? Y a-t-il des politiques publiques éducatives cohérentes en matière de choix des établissements ?

Le graphique présenté ci-dessous montre clairement que les stratégies des pays sur ce sujet sont marquées par une grande diversité. L'axe des abscisses présente les possibles organisations du privé : les pays situés au niveau 1 comme la Grèce sont, comme nous les avons qualifié auparavant, des « opposants au privé ». Au contraire, les systèmes éducatifs placés au niveau 6 sont caractérisés par des effectifs privés importants et des subventions étatiques à ce secteur élevées. Ce sont les « poids lourds du privé », comme l'Irlande, le Royaume-Uni ou la Belgique²²⁸. L'axe des ordonnées présente les différentes organisation du choix au sein de l'enseignement public, depuis la carte scolaire rigide qui correspond au niveau 1, avec la Corée par exemple, jusqu'au libre choix en niveau 5 (Nouvelle-Zélande, UK...).

²²⁸ Pour rendre le tableau plus lisible, les noms des pays qui se superposaient ont été décalés. Des pays graphiquement proches correspondent donc à la même situation.

Figure II. 31: Relations entre les modalités d'organisation du privé et les possibilités de choix offertes dans le public



Légende :

- Modalités de choix des établissements dans l'enseignement public :

- 1) absence de choix du fait de l'existence d'une zone scolaire stricte ;
- 2) existence d'une zone scolaire stricte avec possibilités de dérogation ;
- 3) possibilité de choix autre que l'école correspondant à la zone scolaire, avec régulation au final par les administrations en charge de la gestion des flux scolaires ;
- 4) possibilités de choix de l'école par les parents (sans désignation préalable d'école), avec régulation en aval par les administrations en charge de la gestion des flux scolaires ;
- 5) choix totalement libre des parents, régulés au final par les écoles.

- Modalités d'organisation de l'enseignement privé :

- 1) les « opposants au privé » : privé sans subvention, effectifs très réduits, contrôle étatique souvent fort ;
- 2) les « réfractaires au privé » : subventions légalement fortes mais absence de développement du secteur et contrôle étatique contraignant ;
- 3) « privé sans soutien » : privé caractérisé par des effectifs d'ampleur moyenne (de 15 à 30%) et des subventions inexistantes ou très faibles ;
- 4) les « convertis au privé encadré » : effectifs du privé d'importance moyenne (entre 15 et 30%), subventions élevées et contrôle étatique important ;

5) les « convertis au privé libre » : effectifs du privé d'ampleur moyenne (entre 15 et 30%), subventions élevées et contrôle étatique faible ;

6) les « poids lourds du privé » : effectifs privés oscillant autour de 50%, subventions très importantes, voire dotations équivalentes entre établissements publics et écoles privées, contrôle étatique le plus souvent fort.

Certains pays adoptent des lignes d'actions cohérentes dans les deux secteurs d'enseignement. Ainsi, les systèmes éducatifs situés en bas à gauche du graphique offrent très peu de possibilités de choix tant dans le public que dans le privé (Grèce, Suisse, Canada...). Les pays placés en haut à droite du graphique sont, eux, caractérisés par la multiplication des options dans les deux secteurs d'enseignement (Royaume-Uni, Hongrie, Belgique, Irlande...).

A l'opposé, certains systèmes éducatifs ne développent pas des possibilités de choix de façon cohérente et conjointe dans les deux réseaux. Dans certains pays, le choix se fait majoritairement au sein des secteurs publics. C'est le cas des systèmes éducatifs localisés en haut du graphique proches de l'axe des ordonnées. Ils correspondent, en fait, à deux stratégies de politiques éducatives distinctes : soit l'enseignement public est clairement le réseau qui a été privilégié dans la politique de choix (Italie), soit les réformes avaient prévu d'offrir aux familles des options multiples dans les deux secteurs mais les parents ne se sont pas saisis de l'alternative privée (Suède, Nouvelle-Zélande). Au total, le choix reste donc dans ces pays le seul apanage du public.

A l'opposé, le privé peut être le secteur privilégié par la politique de choix. Ce cas est unique. C'est celui de la Corée qui a conservé des règles d'inscription rigides dans le public mais offre des options multiples dans le privé.

Au total, le graphique montre que les systèmes éducatifs qui développent des possibilités de choix de façon asymétrique entre les deux secteurs sont peu nombreux. La plupart des pays adoptent, en effet, des politiques complémentaires de choix dans le privé et le public, comme en attestent leurs regroupements sur la partie droite-haute et le côté gauche-bas du graphique. Le coin supérieur droit du graphique concentre les pays qui ont instauré une concurrence entre les deux secteurs.

Autre enseignement de cette analyse graphique : il semblerait que les politiques de choix et leur mobilisation par les familles soient peu déterminées par l'appartenance des pays à certaines zones géographico-culturelles. En effet, alors que l'analyse des autres politiques éducatives avait fait ressortir des unités culturelles, ici les pays qui entretiennent une proximité géographique ou culturelle se trouvent éparpillés sans logique d'ensemble sur le graphique.

C'est le cas de la famille anglo-saxonne. Elle est composée à la fois de pays qui accordent peu de choix aux parents quel que soit le secteur envisagé comme le Canada, de systèmes éducatifs qui misent davantage sur le public pour offrir des options comme la Nouvelle-Zélande ou de pays qui cumulent un libre choix dans le public et le privé (Royaume-Uni et Irlande). La famille latine présente également des positions très contrastées, allant de l'absence de choix en Grèce à une large ouverture aux demandes des parents en Espagne. La famille scandinave apparaît aussi divisée entre l'absence de choix (Norvège), le fait de privilégier le secteur public comme vecteur de diversité (Islande, Finlande, Suède) et la multiplication des options dans les deux secteurs comme au Danemark. Seule l'Europe continentale semble plus unie autour de la quasi-absence de choix (Autriche, Allemagne, Suisse). Mais si l'on considère une acception plus large de cette famille en y incluant la

Belgique, le Luxembourg et certains anciens pays de l'Est comme la Hongrie, cette famille perd alors toute homogénéité. Il semblerait que, si les politiques de choix dans le public peuvent présenter une relative homogénéité culturelle²²⁹, la configuration actuelle des secteurs privés soit, elle, directement ancrée dans les histoires nationales des systèmes éducatifs. Ces décalages expliquent qu'au final, dans des pays culturellement proches, les parents peuvent bénéficier aujourd'hui de marges de manœuvre fort diverses pour l'inscription à l'école de leurs enfants.

Si la géographie de l'enseignement privé ne recoupe pas toujours celle de la liberté de choix dans le public, quels sont aujourd'hui les modèles dominants dans l'organisation des inscriptions des élèves ?

L'analyse des indicateurs globaux que nous avons construits sur les possibilités de choix dans le public et le privé nous permet de répondre à cette question. Pour affiner notre étude, nous analyserons, dans un premier temps, l'organisation légale du choix et, dans un second temps, les possibilités qui sont réellement offertes par les systèmes éducatifs.

Premier constat à la lecture du tableau présenté ci-dessous : les pays qui n'offrent légalement aucun choix, ni dans le privé, ni dans le public, sont aujourd'hui ultra-minoritaires. Cette situation ne concerne plus que 11% des pays de l'OCDE (Suisse, Canada...). A l'inverse, donc, depuis la fin des années 90, dans neuf systèmes éducatifs sur dix les parents ont une marge de manœuvre légale, au moins minimum, lors de l'inscription de leurs enfants, soit parce que le public offre des options plus ou moins nombreuses, soit parce que le privé est désormais rendu plus ou moins accessible à la grande majorité des familles par une politique de subventions.

Second constat, qui rejoint nos observations graphiques précédentes : **dans la plupart des pays, des possibilités ont été développées conjointement dans le public et le privé** (55% des pays de l'OCDE). Cependant, certains systèmes éducatifs ne mènent pas sur le sujet une politique globale et privilégient un des deux secteurs comme vecteur de diversité (34% des pays de l'OCDE²³⁰). Légalement, les politiques de choix ont davantage investi sur l'enseignement privé que sur le secteur public. L'Italie est, en effet, dans toute l'OCDE, le seul pays qui a adopté une stratégie contraire : d'un côté, elle muselle son privé en lui refusant constitutionnellement toute subvention²³¹ et, de l'autre, elle libéralise largement les règles d'inscription dans le public. **Dans leur recherche d'une plus grande concurrence entre les écoles, les politiques de choix, par essence libérales, ont donc davantage mises sur l'expansion du privé que sur une compétition interne exclusivement organisée au sein du réseau public.** A l'exception de l'Italie, des mesures de soutien du privé ont dans tous les pays de l'OCDE accompagné les politiques de choix développées dans le public.

²²⁹ Par exemple, les pays anglo-saxons (à l'exception des Etats-Unis) et les pays scandinaves sont marqués par des politiques volontaristes de choix dans le public. Au contraire, à l'exception de la Belgique, dans les pays de l'Europe continentale, les règles d'inscription dans le public sont restées très contraignantes (Autriche, Allemagne, Autriche et Luxembourg).

²³⁰ Les 11% restants ne développent aucune politique de choix.

²³¹ Nous avons vu précédemment que depuis 2000, dans le cadre d'une nouvelle loi décrivant le statut du privé, l'adoption de bons scolaires cherchait à contourner cette interdiction.

Tableau II. 104 : Répartition des systèmes éducatifs au sein de l'OCDE en fonction des politiques de choix de l'établissement dans le public et le privé (cadre légal)

Organisation légale du choix des établissements scolaires dans les secteurs public et privé	Absence de choix dans le public et le privé	Possibilités de choix dans le public mais peu dans le privé	Possibilités de choix dans le privé mais peu dans le public	Possibilités de choix dans le public et le privé	Liberté de choix totale dans le public et le privé	Total
OCDE	11%	4%	30%	22%	33%	100%
Exemples de pays	Suisse, Grèce...	Italie	France, Japon, Corée, Norvège, Portugal...	Finlande, Allemagne, Espagne, Islande, E.U....	Danemark, U.K., R. Tchèque, Nouvelle-Z., Suède...	
Nature de la politique éducative de choix	Pol cohérente d'abs. de choix dans les 2 secteurs	Pol. asymétrique de choix favorisant un des deux secteurs d'enseignement (public ou privé)		Pol. cohérente globale de choix dans les deux secteurs public et privé		

L'analyse du second tableau sur les possibilités de choix non plus légales mais réelles présente une situation moins libérale des systèmes éducatifs. Si l'on considère les options effectivement disponibles, il apparaît en effet clairement que davantage de pays n'offrent aucun choix aux familles (22% des pays de l'OCDE contre 11% précédemment). Il s'agit, principalement, des systèmes éducatifs qui, restés fidèles aux cartes scolaires dans le réseau public, n'ont pas réussi à susciter l'intérêt des familles pour le privé malgré des subventions importantes (Norvège, Pologne...).

Autre constat : les pays qui, dans la pratique, organisent le choix exclusivement au sein du réseau public sont plus nombreux que ne le laissait supposer l'analyse légale (19% des pays de l'OCDE contre 4% dans l'analyse légale). Ce décalage s'explique par le fait que, dans certains pays, les familles ne se sont pas saisies des nouvelles possibilités offertes dans le privé (Suède, Nouvelle-Zélande, Islande...). Il semble donc que, dans ces pays, le fait de présenter des options multiples au sein du réseau public suffise à satisfaire les parents²³² et que le choix de l'école privée ne soit pas, en conséquence, mobilisé. A l'opposé, cependant, dans un gros tiers des systèmes éducatifs²³³, quand l'alternative du privé, déjà familière aux familles, est rendue enfin accessible, une partie non négligeable des parents l'utilisent (Danemark, Hongrie, Royaume-Uni, Espagne, France...). Dernier constat, les pays qui offrent une liberté totale de choix dans les deux secteurs sont moins nombreux que ne le laissait apparaître la première analyse (26% des pays de l'OCDE contre 33% dans l'analyse précédente).

²³² Nous rappelons cependant que notre analyse ne nous a pas permis d'évaluer l'utilisation par les familles des options multiples offertes par le public. Il semble en tout cas que, dans certains pays, l'existence de cette liberté de choix, mobilisée ou non, ne les conduit pas à se tourner vers le privé.

²³³ Nous additionnons les deux catégories suivantes : « possibilités de choix dans le public et le privé » et « liberté de choix totale dans le public et le privé ».

Tableau II. 105 : Répartition des systèmes éducatifs au sein de l'OCDE en fonction des possibilités réelles de choix des établissements dans le public et le privé

Possibilités réelles de choix des établissements scolaires dans les secteurs public et privé	Absence de choix dans les deux secteurs d'enseignement	Possibilités de choix dans le public mais peu dans le privé	Possibilités de choix dans le privé mais peu dans le public	Possibilités de choix modérées dans les deux secteurs d'enseignement	Liberté de choix totale dans les deux secteurs d'enseignement
OCDE	22%	19%	22%	11%	26%
Exemples de pays suivant chacune des organisations*	Suisse, Grèce, Pologne* , E.U.* , Norvège*...	Italie, Suède* , Nouvelle-Z.* , Islande* , Finlande*	France, Japon, Corée, Australie...	Allemagne, Espagne...	Danemark, Hongrie, Irlande, U.K..
Nature de la politique éducative de choix	Pol cohérente d'abs. de choix dans les deux secteurs	Pol. asymétrique de choix favorisant un des deux secteurs d'enseignement (public ou privé)	Pol. cohérente globale de choix dans les deux secteurs public et privé		

* Les pays qui ont changé de catégories par rapport au tableau précédent sur les possibilités *légal*es de choix sont indiqués en gras.

Le dernier tableau qui mobilise l'indicateur sur le degré de liberté de choix nous permet d'analyser de façon synthétique l'ampleur des conséquences des politiques menées en la matière. Comme nous l'avons vu précédemment, il apparaît que la liberté de choix totale est proposée en fait dans un nombre limité de pays (26% dans l'OCDE). Dans 52% des systèmes éducatifs²³⁴, les règles d'inscription des élèves sont encore en effet fortement encadrées, soit parce que le public offre peu d'options, soit parce que le privé n'a pas connu de développements notables. Pour autant, si l'on additionne les deux dernières colonnes du tableau qui correspondent à des systèmes éducatifs ayant introduit une réelle dose de choix, il apparaît que dans près d'un pays sur deux les familles disposent d'une marge de manœuvre effective lors de l'inscription de leurs enfants à l'école (48% des pays de l'OCDE).

²³⁴ Nous cumulons les niveaux 1 et 2 qui correspondent à des systèmes éducatifs présentant des possibilités de choix faibles.

Tableau II. 106 : répartition des systèmes éducatifs en fonction de la liberté de choix des établissements accordée réellement aux parents, dans les secteurs public et privé, dans les pays de l'OCDE

Degré de liberté accordée aux familles dans le choix de l'établissement scolaire, dans les secteurs public et privé	Absence de choix (niveau 1)	Possibilités de choix modérées (niveau 2)	Possibilités de choix importantes (niveau 3)	Liberté de choix totale (niveau 4)
OCDE	19%	33%	22%	26%
Exemples de pays	Canada, Grèce, Suisse, Pologne...	Autriche, Finlande, Islande, Luxembourg...	Australie, Espagne, Suède...	UK, Irlande, Belgique, Danemark...

Au final, il apparaît que dans une grande majorité des pays de l'OCDE, des politiques de choix globales ont été menées conjointement dans les deux secteurs d'enseignement, public et privé. En effet, dans plus de la moitié des pays développés, des options plus ou moins nombreuses sont proposées au sein du public, tandis que le secteur privé reçoit une aide conséquente pour offrir à une majorité d'élèves une alternative éducative. Quand les politiques de choix n'investissent qu'un seul des deux secteurs d'enseignement, elles privilégient le privé plutôt que le public.

Ces politiques ont été menées avec plus ou moins d'intensité, selon les pays. Les systèmes éducatifs qui n'offrent aucun choix dans les deux secteurs sont devenus minoritaires mais n'ont pas pour autant disparu. Ils représentent un cinquième des pays de l'OCDE (22% des pays). A l'opposé, malgré la rhétorique du choix développée par de nombreux gouvernements, les systèmes éducatifs qui proposent une liberté totale demeurent peu nombreux. Cette famille englobe un quart des pays de l'OCDE. De plus, dans ce groupe, la reconnaissance du droit des parents à choisir l'établissement de leurs enfants est tout autant le fruit d'une tradition liée à l'enseignement privé (Belgique, Irlande, Royaume-Uni) que la résultante des politiques de choix récentes (Danemark, Hongrie, Royaume-Uni...). La vague de libéralisation des inscriptions a donc surtout amené une majorité de pays à accorder davantage de marges de manœuvre aux familles sans les laisser pour autant totalement maîtres du jeu.

Impulsées par les autorités officielles, ces politiques de choix ont été confrontées, lors de leur mise en œuvre, aux stratégies des familles. Cette rencontre – logique et essentielle puisque les parents sont dans ce nouveau cadre non plus de simples usagers mais des partenaires actifs et décisionnaires du système éducatif - n'est pas allée sans remise en cause. Les politiques de choix n'ont en effet pas toujours rencontré la demande espérée. En particulier, les parents ne se sont pas toujours saisis des nouvelles opportunités offertes au sein de l'enseignement privé. Ainsi, au sein de l'OCDE, un tiers des pays qui ont mis en place un programme de subventions publiques au privé n'ont pas connu une expansion de ce secteur²³⁵.

²³⁵ Nos données sur l'organisation du choix dans le réseau public ne nous ont malheureusement pas permis de conduire la même étude sur l'utilisation de ces nouvelles possibilités par les usagers. Cependant, certaines

Les réformes du choix ne semblent donc pas avoir toujours été adoptées sous la simple pression des familles. On peut dès lors s'interroger sur les contextes politiques et les justifications théoriques qui ont conduit à la mise en œuvre de telles réformes.

recherches menées sur les pays qui ont mis en œuvre cette politique à l'échelle nationale semblent indiquer que, de même que dans le privé, les familles ne se sont pas toujours saisies des possibilités nouvelles offertes par le public (Suède, UK, Nouvelle-Zélande).

II. POLITIQUES DE CHOIX : CONFRONTATION ENTRE LES JUSTIFICATIONS THEORIQUES ET LES RESULTATS DES RECHERCHES EMPIRIQUES

Après avoir décrit les justifications éthiques et économiques qui sous-tendent les politiques de choix, nous les rapprocherons des résultats des recherches empiriques menées sur le sujet.

A. Justifications et cadre théorique des politiques de choix

Historiquement, les possibilités de choix accordées aux familles dans certains pays trouvaient leur fondement dans des raisons éthiques. Plus récemment, les théories économiques néo-classiques ont inspiré les politiques de choix libérales adoptées à partir des années 80.

Traditionnellement, les systèmes éducatifs qui accordent une liberté de choix aux parents sont aussi ceux qui considèrent que les familles doivent jouer un rôle central dans l'éducation de leurs enfants. Dans ces pays, ce sont les parents plus que la collectivité et l'Etat qui sont considérés comme les responsables majeurs de la fonction éducative. Etant les acteurs centraux de l'éducation de leurs enfants, ces familles en conséquence disposent de pouvoirs de décision importants sur leur scolarité. Ils peuvent ainsi décider du cadre religieux ou philosophique dans lequel ils souhaitent voir leurs enfants élevés. Le droit de choisir l'établissement qui leur semble le mieux correspondre à leurs attentes et aux besoins de leur progéniture s'inscrit donc dans cette logique globale. C'est le cas, par exemple, en Irlande où la primauté des parents dans l'éducation de leurs enfants est reconnue dans le cadre même de la Constitution. Institué pour des raisons religieuses, le droit des parents de choisir l'école de leurs enfants est également reconnu dans l'article 24 de la Constitution belge. De façon générale, les pays qui ont traditionnellement apporté des financements étatiques conséquents à l'enseignement privé, comme la France, ont adopté ce fonctionnement pour respecter les convictions religieuses de leurs citoyens.

Au total, le fait d'accorder aux parents une liberté de choix trouve donc tout d'abord sa légitimité dans la prise en considération des convictions individuelles et le respect de l'autorité parentale dans l'éducation. Dans ces pays, l'éducation n'est donc pas seulement une affaire d'Etat, l'école ne sert pas uniquement à véhiculer une culture nationale. Le débat autour du choix est donc tout d'abord celui de la confrontation entre la sphère privée et la collectivité. Il oppose, d'un côté, les intérêts et convictions individuels et, de l'autre, la culture nationale et l'intérêt général.

Cette conception de l'éducation dominée par les parents est restée largement minoritaire jusque dans les années 80. Dans la majorité des pays, malgré des cultures très contrastées (France, Japon, Mexique, Argentine, Australie...), la création de l'école moderne au XIXème siècle a d'abord été l'affaire des autorités publiques, qui ont repris le flambeau des mains des responsables religieux, le plus souvent conflictuellement.

Dans les années 80, cette situation de statu quo à l'avantage de l'Etat est bousculée par l'arrivée au pouvoir d'une vague d'idées néo-libérales acquises à l'introduction des mécanismes de marché dans les services publics, en général, et dans l'éducation en particulier. La crise de l'école publique que traversent alors de nombreux pays est un terreau favorable au développement de ces thèses. Le rapport américain *A Nation At Risk* (1983) est emblématique de ces inquiétudes. L'éducation doit être réformée. Le « tout public » en matière d'enseignement est dénoncé, le marché est valorisé comme nouveau mode de

régulation, le monopole de l'Etat sur le secteur doit être brisé, les parents doivent pouvoir intervenir plus activement dans la scolarité de leurs enfants et en particulier décider des établissements dans lesquels ils seront éduqués. La régulation traditionnelle des systèmes éducatifs fondée sur l'alliance entre l'Etat et les enseignants est remise en cause au profit d'un nouveau fonctionnement calqué sur le marché et dominé désormais par l'alliance entre l'Etat et les parents (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat (2001) ; Hirsch, 2002). C'est ce que confirme dès 1994 l'OCDE dans sa première analyse sur le choix de l'école : « accorder davantage de possibilités aux parents dans le choix de l'école remet en cause l'équilibre traditionnel du pouvoir et le transfère des producteurs vers les consommateurs. »

Avec sa proposition de « vouchers », Milton Friedman annonce, dès 1955, ce mouvement. L'économiste américain propose en effet d'offrir aux parents des bons d'achat leur ouvrant les portes des écoles privées payantes. L'objectif n'est pas seulement de satisfaire les familles les moins favorisées qui ne peuvent offrir à leur progéniture des écoles privées payantes. Il s'agit, de façon plus globale, de casser le monopole de l'Etat en matière d'éducation et d'introduire une concurrence entre les écoles, grâce au développement d'un secteur privé accessible à une large frange de la population. A travers les vouchers de Friedman, on observe donc une des premières propositions de « privatisation partielle » des éducations nationales : une partie du budget public doit être remise entre les mains des écoles privées pour qu'elles puissent fournir au plus grand nombre une éducation alternative à celle offerte par le public (Whitty & Power, 2001).

Les politiques de libre choix, développées dans les années 80 dans les pays anglo-saxons, iront plus loin que cette proposition. Il ne s'agit plus seulement de créer une concurrence entre les deux réseaux d'enseignement mais aussi au sein même de l'enseignement public. Grâce à la libéralisation des règles d'inscription, les parents doivent pouvoir non seulement choisir entre les écoles publiques et privées mais aussi entre les établissements publics eux-mêmes. Alors que les programmes de « vouchers » et le développement des subventions au privé en général conduisent à la privatisation de la fonction éducative, la mise en concurrence des écoles étatiques entre elles aboutit à la création d'un « quasi-marché » dans un cadre public.

Whitty et Power (2000) proposent une clarification des notions de « privatisation » et de « quasi-marché » souvent utilisées indistinctement. Selon les deux auteurs, le phénomène de la privatisation concerne exclusivement le financement et la production des services éducatifs.

Le tableau ci-dessous permet de mieux comprendre cette notion.

Tableau II. 107 : Modalités de financement et de production des services éducatifs

		Financement (finances)	
		Public	Privé
Fourniture de services éducatifs (production)	Public	1	2
	Privé	3	4

Source : Whitty & Power (2000, p.94)

La situation « 1 » représente la situation théorique d'un système éducatif qui serait à la fois totalement financé et géré par les autorités publiques. A l'opposé, dans la situation « 4 », ce sont des institutions privées et les familles qui financent et gèrent le fonctionnement de toutes les écoles. Les situations « 3 » et « 2 » représentent ce que l'on peut appeler des privatisations de l'enseignement public. Dans le cas « 3 », la privatisation résulte de l'appel à des sources de

financement privées qui viennent compléter les dotations des écoles financées et gérées par le réseau public. Dans le cas de figure « 2 », la privatisation se réalise à travers le transfert de fonds publics à des écoles dont le management est assuré par des institutions privées. Il y a alors une distinction entre le financeur et les producteurs de services éducatifs. Clairement, les politiques de choix de l'école qui ont permis l'expansion d'un nouvel enseignement privé subventionné s'inscrivent dans ce dernier schéma.

On a également parlé de privatisation des systèmes éducatifs pour désigner les politiques de choix dans le réseau public. Certes, il s'agissait d'introduire des mécanismes de marché dans l'enseignement public, en libéralisant les règles d'inscription de façon à permettre une nouvelle concurrence entre les écoles de ce secteur. Pour autant, le terme de privatisation ne paraît pas exact. Ces réformes, en effet, n'ont pas conduit à davantage de financements privés. Elles ne se sont pas traduites non plus par une privatisation de la gestion des écoles. Les écoles publiques ont continué à être gérées par les autorités publiques grâce à des fonds étatiques. Pour les distinguer des politiques de soutien au privé qui se sont traduites par une réelle privatisation des systèmes éducatifs, Whitty et Power (2000) proposent de qualifier ces réformes du public de « marketisation », concept que l'on peut rapprocher en français des notions de « quasi-marché » ou plus directement de « mise en marché ». Afin de mieux définir cette notion, les deux auteurs proposent de rajouter aux deux premiers facteurs impliqués dans les privatisations – à savoir, le financement et la production du service éducatif – une troisième facette : la prise de décision. En effet, si dans ce système de « quasi-marché » public, les financements et la gestion relèvent bien toujours de l'Etat, la prise de décision quant au choix du produit a bien été transféré à des agents privés, les élèves et leurs parents en l'occurrence.

Levacic (1995) propose de caractériser de façon plus large la notion de « quasi-marché », en y intégrant les acteurs du privé. Selon elle, dans un service d'intérêt général, la situation de quasi-marché est marquée par la possible distinction entre le financeur et les producteurs de services, par la diversité des services fournis qui apporte un choix à l'utilisateur final et par l'existence d'une régulation étatique forte. En particulier, l'entrée de nouveaux fournisseurs sur le marché, les investissements nécessaires, la qualité du service et les prix - souvent peu élevés pour l'utilisateur final - sont contrôlés par l'Etat.

Qu'attend-on de l'introduction de mécanismes de marché dans les systèmes éducatifs ? Les défenseurs de ces politiques de choix espèrent tirer de l'organisation de l'éducation en quasi-marché des avantages proches de ceux associés, dans la théorie économique néo-classique, au marché en concurrence parfaite. Le marché est en effet un mode de régulation qui permet la maximisation de la satisfaction des producteurs et des consommateurs grâce à la rencontre libre entre l'offre et la demande symbolisée par un prix, ces stratégies individuelles aboutissant au fonctionnement économique global le plus efficace. Dans cette organisation économique, les producteurs doivent en effet rechercher la combinaison des moyens de production la plus efficace afin de proposer sur le marché leur bien au prix le plus attractif possible. Face à eux, les consommateurs qui mettent en concurrence les différentes offres bénéficient du meilleur bien ou service pour le meilleur prix.

Pour autant, ce marché de concurrence parfaite ne peut exister que si certaines conditions sont remplies simultanément : les agents économiques sont censés se comporter de la manière qui leur garantit en propre le plus grand avantage - comportement de maximisation de l'utilité - ; l'offre doit être atomisée c'est-à-dire qu'elle est portée par un nombre important de vendeurs indépendants les uns des autres ; l'information à propos de l'offre doit être parfaite et enfin la

mobilité des consommateurs doit être sans entrave – une véritable concurrence entre producteurs nécessite que les consommateurs puissent s'adresser à tous sans difficulté et puissent changer de fournisseurs sans encombre. L'Etat intervient pour que l'ensemble de ces conditions soient réunies et veille, en particulier, à ce que des ententes entre producteurs ne viennent pas remettre en cause l'atomicité du marché.

Si l'on applique la théorie du marché au monde de l'enseignement, les élèves et leurs parents sont donc des « consommateurs » qui cherchent à acquérir le service éducatif le plus efficace, c'est-à-dire celui qui leur permet d'atteindre les meilleures performances académiques. Les écoles sont les « producteurs » de ces services. Le « prix » correspond à l'ensemble des dépenses directes ou indirectes que supportent les familles pour envoyer leurs enfants à l'école. Les consommateurs mettent en concurrence les écoles afin d'acheter le service éducatif le plus performant au meilleur prix, tandis que les écoles recherchent la meilleure combinaison des moyens de production (qualité des enseignants, taille des classes, matériaux pédagogiques...) afin d'offrir à un moindre coût l'enseignement le plus efficace. D'après les défenseurs du quasi-marché scolaire, comme Chubb et Moe (1990), l'introduction de cette nouvelle compétition entre les établissements doit conduire à une stimulation de chacune des écoles et à une amélioration globale du système éducatif.

Les limites de cette transposition des théories économiques néo-classiques au monde de l'éducation sont rapidement perceptibles lorsque l'on considère l'enseignement obligatoire²³⁶.

Tout d'abord, dans le primaire et le premier cycle du secondaire, l'enseignement est gratuit dans le réseau public et souvent faiblement payant dans l'enseignement privé du fait des subventions. Le fonctionnement du marché grâce à la fixation d'un prix n'est donc pas possible. En conséquence, les écoles ne sont pas incitées à rechercher la meilleure combinaison des moyens de production pour réduire leurs coûts et augmenter leurs marges bénéficiaires. Cependant, d'après les défenseurs des politiques de choix, si la compétition scolaire ne porte pas sur le prix des services éducatifs, les établissements peuvent, par contre, se concurrencer sur la qualité de l'offre éducative de façon à augmenter leurs « parts de marché ».

Il ne semble pas, néanmoins, que cet argument décrive vraiment la réalité du « marché » de l'éducation, et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'autonomie des établissements dans la définition des services éducatifs qu'ils proposent est limitée par une réglementation des pouvoirs publics plus ou moins contraignante selon les pays. De plus, leurs capacités d'accueil des élèves sont encadrées par des contraintes matérielles et parfois réglementaires²³⁷. Enfin, quand bien même les écoles disposeraient de la latitude nécessaire pour définir leur produit éducatif et pousser les murs de leur établissement, ont-elles vraiment intérêt à adopter des stratégies de conquête de marché ? Quels gains les écoles pourraient-elles retirer du fait d'accueillir davantage d'élèves ? Ces questions conduisent à s'interroger sur les comportements de maximisation de l'utilité des acteurs sur un quasi-marché scolaire.

Certaines formules de financement qui lient directement les dotations des écoles au nombre d'élèves accueillis visent à les inciter à répondre positivement aux demandes qui leur sont

²³⁶ Les considérations que nous développons ici à propos de l'enseignement obligatoire, qui est le cœur de notre étude du fait de l'âge des élèves évalués dans PISA, pourraient certainement être sensiblement différentes si l'on étudiait d'autres niveaux d'enseignement, en particulier le supérieur.

²³⁷ Nous avons vu, par exemple, dans le cas de l'Angleterre que les écoles ne peuvent pas légalement recruter un nombre d'élèves supérieur au plafond atteint en 1979-80.

adressées. C'est le cas en Angleterre, en Nouvelle-Zélande, en Finlande, en Hongrie ou encore en Australie. Ce mode de dotation n'a cependant pas été adopté dans le cadre de toutes les politiques de choix. Ce financement per capita a donc pour objectif d'inciter les écoles les plus efficaces et donc les plus demandées à accueillir le plus grand nombre possible d'élèves pour renforcer l'efficacité globale du système éducatif.

Cette méthode de dotation cherche également à pousser les établissements à présenter des projets pédagogiques différenciés de façon à ce que chacun accueille un large public attiré par les spécificités de l'école. Les politiques de choix ne devraient donc pas conduire à la constitution d'une hiérarchie des écoles mais à une diversité de l'offre scolaire. Prenant le cas anglais en exemple, Duru-Bellat souligne que « c'est la spécialisation et non la sélection qui a été mise en avant pour fonder la politique éducative britannique ; la justification avancée est que la sélection donne le pouvoir de choisir à l'école alors que la spécialisation remet ce pouvoir entre les mains des usagers » (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2001, p. 212).

Pour autant, il ne semble pas que les établissements scolaires suivent toujours cette logique. Si certains pays comme le Danemark²³⁸ ont connu une explosion des écoles privées proposant des pédagogies alternatives, dans la plupart des pays, les politiques de choix se sont moins traduites par une diversification de l'offre que par une hiérarchisation des écoles (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2001).

Ces pratiques de sélection ont été d'autant plus exacerbées que, contrairement au fonctionnement normal du marché, la forte demande des familles pour certaines écoles ne les a pas conduit à accueillir des effectifs plus importants. Les excès de demande ne se sont pas soldés par des « conquêtes de marché ».

En effet, les écoles se sont plutôt servies de cette pression familiale pour faire un tri parmi les élèves demandeurs. Nous avons vu ainsi qu'en Nouvelle-Zélande, en 1999, alors que seulement 11% des écoles faisaient face à des demandes excédant leurs capacités, 18% d'entre elles ont mis en place des programmes de sélection (Wylie, 1999). De même, une comparaison européenne menée en France, en Hongrie, en Angleterre et au Portugal a montré que si, dans tous ces pays, le souci de la qualité des élèves « recrutés » est une constante de la part des établissements, cette tendance naturelle à la sélection est exacerbée quand les politiques locales ne prévoient pas un encadrement des décisions des écoles en matière de recrutement (Delvaux et van Zanten, 2004).

Il semble donc que les établissements scolaires visent moins à conquérir de nouveaux élèves qu'à se confectionner un public scolaire qui corresponde à leurs attentes. Le cas anglais est révélateur aussi de ce phénomène. L'adoption en Angleterre en 1998 d'un « code de procédure de sélection » a révélé, en creux, ces déviations et conduit les écoles à réorienter leurs méthodes d'admission. Comme nous l'avons précisé auparavant, les écoles primaires ne peuvent plus effectuer un tri des demandes en fonction du niveau académique des élèves et certaines écoles secondaires sont obligées de recruter des élèves aux résultats scolaires contrastés. De même, la Suède a été sensible à ces problèmes de sélection et a fondé le système d'inscription sur le principe de « premier arrivé-premier servi »²³⁹.

238 On peut également citer, dans une moindre mesure, le cas de la Suède : si les effectifs privés sont demeurés très faibles (autour de 3% dans l'enseignement obligatoire), 15% des écoles seulement sont d'origine confessionnelle, le restant mettant en avant des pédagogies alternatives (Montessori, Steiner...).

²³⁹ On peut, cependant, supposer que les « premiers arrivés » présentent des caractéristiques socio-économiques particulières.

En définitive, il semble donc que, dans les pays qui ont adopté une politique de choix, les fortes demandes des parents pour certaines écoles ont davantage conduit ces institutions à effectuer une sélection plus draconienne de leurs publics scolaires qu'à essayer de pousser les murs pour accueillir de nouveaux élèves. Les écoles réputées performantes servent donc de plus en plus un public sélectionné, au moins d'un point de vue académique. Ce tri des meilleurs élèves permet à la fois de réserver aux enseignants des conditions de travail plus confortables et d'améliorer les performances apparentes des établissements. Ces résultats flatteurs vont, à leur tour, susciter davantage de demandes des familles...

On constate donc que, même dans les pays qui ont adopté le mode de financement le plus cohérent par rapport à la logique de marché, les intérêts propres des établissements scolaires peuvent les conduire à adopter des stratégies individuelles qui ne se rapprochent pas mécaniquement de l'intérêt général. Alors que la concurrence devait renforcer l'efficacité globale des systèmes éducatifs en permettant à davantage d'élèves de fréquenter les écoles les plus performantes, ce phénomène ne semble pas s'être produit, même dans les pays qui comme le Royaume-Uni ou la Nouvelle-Zélande ont adopté une politique cohérente sur le sujet. Les acteurs du monde de l'éducation ne se laissent pas facilement enfermer dans des logiques de marché.

Au-delà des écoles-producteurs, quelles sont les motivations qui fondent les choix des parents-consommateurs ? Nous avons vu précédemment que, pour que le secteur éducatif puisse fonctionner comme un quasi-marché, les parents doivent choisir les établissements en fonction de leur efficacité académique. Autrement dit, leur demande doit se porter en priorité sur les écoles qui apportent une valeur-ajoutée scolaire forte : à niveau initial identique, les élèves qu'elles accueillent doivent présenter au final des performances supérieures à celles des autres établissements.

Qu'en est-il dans les faits ? Nous avons vu que traditionnellement les possibilités de choix offertes aux parents étaient fondées sur des raisons éthiques. Ainsi, certains systèmes éducatifs ont accepté d'accorder une marge de manœuvre aux familles pour respecter leurs convictions religieuses. Des familles catholiques ou protestantes vont, par exemple, choisir des établissements rattachés à ces confessions. Ces considérations n'ont donc rien à voir avec l'efficacité des écoles. Il semble, cependant, que ces motivations religieuses ou philosophiques soient de moins en moins présentes dans les stratégies des familles (Lankford et Lee, 1995 ; Checci et Jappeli, 2003).

Pour autant, l'importance de la prise en compte des critères strictement académiques varient fortement suivant les pays (OCDE, 1994). Si, en France ou aux Etats-Unis, ces considérations apparaissent comme importantes, dans d'autres pays, au Royaume-Uni ou dans l'Europe scandinave, elles interviennent marginalement. C'est alors davantage le bien-être de l'enfant qui est mis en avant : les parents cherchent à favoriser son point de vue dans le choix, ils privilégient l'école qui va accueillir ses amis, la qualité de l'ambiance de l'établissement est également sondée, les familles les plus modestes vont choisir un établissement scolaire dont la composition sociale ne tranche pas trop avec le milieu dont elles sont issues de façon à ne pas

immerger l'enfant dans un milieu hostile...Au total, donc, une majeure partie des parents ne se détermine pas en fonction de critères qui pourraient permettre la mise en œuvre des mécanismes de marché.

De plus, lorsque les familles souhaitent fonder leurs choix sur des critères scolaires, elles rencontrent un obstacle majeur : l'absence d'informations sur les performances réelles des établissements. Comme nous l'avons vu précédemment, les pays qui ont mis en œuvre des politiques de choix ont très rarement assorti cette nouvelle liberté de la publication d'informations sur les caractéristiques des écoles et, en particulier, sur leurs résultats académiques. Certains systèmes éducatifs très acquis au choix, comme l'école danoise, sont même philosophiquement opposés à la publication de telles informations. Il est aussi étonnant de constater que le Chili, qui est un des rares pays à avoir mené à l'échelle nationale un plan de vouchers et qui pratique par ailleurs une évaluation nationale des élèves en plusieurs points de leur scolarité, ne présente pas ces résultats décomposés au niveau des écoles. Paradoxalement, les nouvelles libertés accordées aux parents ne se sont donc pas toujours accompagnées automatiquement d'une plus grande transparence sur les institutions scolaires publiques et privées.

Pour autant, tous les pays ne pratiquent pas cette opacité de l'information. Les systèmes éducatifs qui pratiquent des évaluations et des certifications nationales présentent le plus souvent les résultats ventilés par école (France, UK, Japon, Corée, Hong Kong...). Ces informations, liées dans la majorité des cas aux certifications de fin de cycle, concernent cependant plus le secondaire plus que le primaire. En fait, dans toute l'OCDE, seuls deux pays ont vraiment développé au sein de leur politique de choix un volet d'informations aux parents : le Royaume-Uni avec les League Tables et la Nouvelle-Zélande grâce à la publication des rapports de son inspection, l'ERO.

Mais là encore, les informations fournies ne peuvent pas vraiment aider les parents à se comporter en acteurs actifs et efficaces d'un marché scolaire. En effet, les données fournies ne portent pas sur l'efficacité des écoles, c'est-à-dire la valeur ajoutée pédagogique qu'elles apportent à des élèves caractérisés initialement par des niveaux scolaires spécifiques. Les publications officielles ne présentent que les résultats bruts des établissements, par définition, dépendants des publics accueillis. Une école fréquentée par de bons élèves peut en apparence présenter des résultats flatteurs, alors que son efficacité pédagogique est faible. Cela signifie que, si l'on tenait compte du niveau scolaire initial des élèves qu'elle accueille, sa sur-performance disparaîtrait. Avec la publication des analyses portant sur la « valeur ajoutée » des établissements qui préparent au baccalauréat, la France est certainement un des rares pays de l'OCDE à fournir aux parents ce type d'indications. Ces études sont cependant limitées au secondaire.

Mais est-ce que vraiment les parents recherchent ce type d'information ? Est-ce qu'une famille privilégiée décidera d'inscrire son enfant dans une école caractérisée par des pratiques pédagogiques très performantes mais accueillant majoritairement un public défavorisé ? Dans beaucoup de pays, il semblerait que ce ne soit pas le cas. De nombreuses recherches empiriques, dans des pays très divers (Nouvelle-Zélande, Etats-Unis, Italie, France...), ont en effet montré que la composition sociale de l'établissement était un des critères fondamentaux du choix des parents (Fiske et Ladd, 2000 ; Lankford et Lee, 1995 ; Checci et Jappeli, 2003 ; Baillon, 1991...).

Certes, les caractéristiques socio-économiques du public scolaire sont parfois utilisées, faute d'informations, comme un indicateur du niveau académique de l'établissement : si le public accueilli est favorisé, l'enseignement qui y est dispensé doit être de bonne qualité. Cependant, ce critère joue un rôle plus fondamental. Tout se passe comme si les familles privilégiées cherchaient à choisir, parmi les établissements de composition sociale favorisée, celui dont les performances sont les plus élevées. Il y aurait donc un croisement des deux critères – composition sociale et performances scolaires de l'établissement - et non pas seulement la substitution de l'un à l'autre.

Cela signifie que, dans les rares cas où le choix des parents est motivé par des critères académiques, il n'englobe pas l'ensemble des établissements. Les décisions de certains consommateurs ne prennent pas en considération la totalité de l'offre. Cette remarque est évidemment renforcée par la prise en compte des critères géographiques. Il semblerait donc que le « quasi-marché » de l'éducation soit davantage une multitude de sous-marchés juxtaposés et sans relations qu'une place globale où se rencontrent l'ensemble de l'offre et de la demande. Si les écoles accueillant des élèves défavorisés n'entrent en compétition qu'avec leurs homologues locales et, réciproquement, si les écoles fréquentées par des enfants de familles privilégiées entretiennent une concurrence exclusivement entre elles, on peut supposer que les effets globaux de ces sous-marchés seront moindres que celui escompté par les défenseurs des politiques de choix.

Non seulement la plupart des familles ne se déterminent pas en fonction de la seule efficacité des écoles, mais de nombreuses recherches menées dans des pays de cultures contrastées (Royaume-Uni, France, Nouvelle-Zélande, Etats-Unis, Chili...) ont de plus montré que tous les parents ne font pas un choix si l'organisation des inscriptions ne les y oblige pas (Baillon, 1991 ; Gewirtz 1990 ; Lauder et Hughes, 1999 ; Lankford et Lee, 1995 ; Winckler, 1996...). Le choix est un comportement typé socialement. Lorsque de nouvelles opportunités sont offertes dans le réseau public ou lorsque le privé devient fortement subventionné, ce sont surtout les familles favorisées qui saisissent ces nouvelles alternatives éducatives. Il semble donc que seule une frange des consommateurs se déterminent sur l'offre présentée par les écoles. Dans ces conditions, le quasi-marché de l'éducation n'opère pas une rencontre entre une offre et une demande globales, seule une partie des consommateurs influe sur le marché, le reste de la demande demeure donc captive²⁴⁰. Des mécanismes spéciaux peuvent, bien sûr, être mis en œuvre pour contraindre les familles à exprimer des vœux. Cependant, nous avons montré précédemment que parmi les pays de l'OCDE qui accordent aux parents des possibilités de choix au sein du réseau public - depuis le système de la dérogation jusqu'à la liberté totale -, plus de la moitié n'exigent pas, dans la procédure d'inscription, la formulation de souhaits explicites. C'est le cas des systèmes éducatifs qui autorisent les familles à demander un changement par rapport à l'établissement attribué d'office dans la carte scolaire²⁴¹.

Au-delà de ces comportements d'acteurs peu enclins à adopter des stratégies économiquement efficaces, le secteur éducatif présente également une autre caractéristique qui le distingue des

²⁴⁰ Certains sociologues britanniques ont montré que la faiblesse de l'exercice du choix dans les milieux défavorisés ne correspond pas à une absence d'intérêt de ces familles pour les sujets éducatifs. Il s'agit plutôt de la volonté de conserver les enfants dans le quartier d'origine et d'opérer ainsi un « social matching » (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat, 2001). Les familles de conditions modestes craignent en effet que leurs enfants ne se sentent trop isolés dans des établissements fréquentés majoritairement par des élèves de milieux favorisés.

²⁴¹ Il s'agit donc des deux modèles que nous avons appelés précédemment le « système de carte scolaire avec dérogations » et le « système de carte scolaire avec possibilités de choix ».

marchés traditionnels. Les services éducatifs sont un des rares biens dont les caractéristiques se transforment en fonction du choix des consommateurs. C'est en partie parce qu'un établissement accueille un certain type de public scolaire qu'il va mettre en œuvre des stratégies pédagogiques spécifiques qui vont conduire aux résultats observés. Dans l'enseignement obligatoire²⁴², les services éducatifs ne sont donc pas des biens homogènes interchangeables, ils varient en fonction des utilisateurs.

Autre différence entre les marchés en concurrence parfaite et le monde de l'enseignement : la mobilité des consommateurs-élèves n'est pas parfaite. Des critères de proximité déterminent le choix des parents, plus dans le primaire que dans le secondaire. Comme nous l'avons vu précédemment, l'ensemble de l'offre n'est donc pas considérée par les consommateurs. En conséquence, il existe des marchés locaux distincts. La mobilité des consommateurs n'est également pas totale dans le temps. Cela signifie qu'une fois que l'école est choisie, l'élève-client est souvent captif du producteur pendant au moins une année scolaire.

Enfin, la transposition des théories économiques classiques à l'éducation pose un problème de taille : elle ne permet pas de prendre en compte les externalités²⁴³ positives suscitées par l'enseignement. Les théories économiques classiques incluent en effet uniquement les satisfactions personnelles que chaque individu peut tirer de l'éducation : plaisir d'apprendre, accès à des emplois plus rémunérés et socialement plus considérés...Pour autant, toute la société peut bénéficier du fait qu'un individu ait été scolarisé. Les compétences d'un ingénieur peuvent permettre la découverte de nouvelles méthodes de production qui rendent l'ensemble des autres membres de la société plus productifs, le niveau d'éducation est également fortement relié à l'état de santé des individus et à leurs capacités de socialisation...Ces externalités positives justifient l'intervention des pouvoirs publics dans l'éducation afin d'en stimuler la consommation au-delà de la seule demande strictement privée.

Au total, la transposition des théories économiques classiques à l'éducation présente de nombreuses limites qui conduisent à douter de l'efficacité de cette organisation dans le cadre scolaire. En effet, si les familles ne se déterminent pas en fonction uniquement de l'efficacité des écoles, et ce d'autant moins qu'elles ne détiennent pas l'information pertinente, si les établissements scolaires ne disposent ni des moyens de faire évoluer réellement l'offre éducative, ni de la capacité à élargir considérablement leurs effectifs, si de plus les écoles se confortent le plus souvent dans des comportements de sélection plutôt que dans des stratégies de conquête de marchés et, enfin, si le seul signal que leur envoient les « clients » sur l'appréciation de leurs performances est brouillé par leur manque de mobilité : dans ces conditions, on imagine difficilement comment l'organisation de l'éducation selon la logique de marché pourrait conduire à une amélioration des performances globales des systèmes éducatifs.

²⁴² On peut imaginer, par exemple, qu'un service éducatif d'enseignement supérieur dispensé à distance à travers Internet et ne supposant donc pas la rencontre des étudiants puisse présenter des caractéristiques différentes.

²⁴³ Une externalité est un effet, positif ou négatif, d'une transaction sur un marché qui affecte d'autres agents non impliqués dans la transaction.

B. Efficacité et équité des politiques de choix : des recherches empiriques contradictoires

Face aux incertitudes suscitées par les théories néo-classiques, de nombreuses recherches empiriques se sont penchées sur l'efficacité des politiques de choix. Aujourd'hui, la question reste encore largement débattue tant les études développées sur le sujet ont apporté des résultats contradictoires. Ce sujet de recherche, souvent approché de façon très partisane, a été dans de nombreux pays l'objet de débats scientifiques houleux.

L'étude des effets du choix en éducation n'est pas aisée, il s'agit en effet moins d'une réalité concrète que d'un concept abstrait. L'analyse des bénéfices potentiels de ces politiques a donc été abordée de multiples façons : comparaison des efficacités relatives des secteurs public et privé, analyse des conséquences des plans de « vouchers », études de l'impact de la diversification de l'offre publique par la création d'écoles bénéficiant de fortes autonomies comme les *charter schools* ou encore analyse des effets de la compétition entre établissements sur certains marchés éducatifs locaux.

Historiquement, les effets des politiques de choix de l'école ont, tout d'abord, été analysés à travers la comparaison des efficacités relatives des réseaux privé et public. L'idée était de confirmer ou d'infirmer, par extrapolation, le bien-fondé de ces réformes : si les écoles privées se révélaient plus performantes que les établissements publics, les réformes appuyant financièrement leur expansion allaient dans le bon sens. Au contraire, elles faisaient fausse route si ces alternatives éducatives ne présentaient pas des résultats académiques supérieurs.

La littérature sur ce sujet est féconde, souvent contradictoire, toujours passionnée.

Paradoxalement, le débat sur l'efficacité relative du privé, qui allait enflammer à partir des années 80 le monde scientifique anglo-saxon, en particulier américain, est né d'une anecdote (Neal, 1998). En 1980, le ministère de l'éducation fédéral américain initie en collaboration avec le National Opinion Research Center une large étude sur les lycéens appelée « High schools and beyond ». La première vague de l'enquête permet de tester quelque 50 000 élèves du secondaire supérieur et de collecter des renseignements sur les écoles qu'ils fréquentent. Quand James Coleman de l'université de Chicago commence à analyser ces premières données, il se rend compte d'un biais important dans le sondage : celui-ci comporte une très forte proportion d'élèves inscrits dans les écoles privées. Il décide d'exploiter cette erreur de construction de l'enquête avec ses collègues Thomas Hoffer et Sally Kilgore. En 1981, ils présentent au NCES – le département américain chargé des statistiques éducatives - un rapport qui fait l'effet d'une bombe : « Public and Private High Schools ». Ils y affirment que, même en tenant compte des caractéristiques individuelles des élèves, les écoles privées, et en particulier les établissements catholiques, présentent des performances supérieures à celles des écoles publiques.

L'étude provoque une réaction rapide des pourfendeurs de l'enseignement privé. Ils affirment que l'étude de Coleman et de ses collègues est biaisée, les sur-performances du privé s'expliqueraient par une mauvaise prise en compte des caractéristiques individuelles des élèves de ce réseau. Les seules données socio-économiques ne suffiraient pas à appréhender une clientèle scolaire spécifique : il s'agit d'élèves, certes issus de milieux favorisés, mais aussi élevés dans des familles qui entretiennent une relation particulière à l'éducation. Ces parents prennent, en effet, la peine de choisir une école privée et de payer pour la scolarité de leurs enfants.

Depuis ces premières joutes entre défenseurs et critiques de l'enseignement privé, le débat continue. D'autres études ont montré depuis que les résultats académiques des écoles privées étaient supérieurs à ceux des écoles du réseau public (Lockheed et Jimenez, 1994 ; West, 1997 ; Angrist, 2001 ; Dronker et Robert, 2001 ...). L'efficacité des écoles privées est désormais mieux cernée. Aux Etats-Unis, par exemple, les sur-performances de ce réseau concerneraient particulièrement les écoles catholiques implantées dans des zones urbaines défavorisées, la différence d'efficacité serait notamment forte quand on considère les élèves des minorités noires et hispaniques (Evans et Schwab, 1995).

Les pourfendeurs de l'enseignement privé n'ont pas pour autant baissé la garde. Affirmant mieux contrôler les spécificités des élèves du privé, ils ont montré, à travers d'autres recherches empiriques, que sa supériorité sur le public n'était pas avérée mais s'expliquait seulement par des différences de recrutement entre les deux réseaux (Carnoy, 1997 ; Rouse, 1997 ; Carnoy et McEwan, 1999 ; Hsieh and Miguel Urquiola, 2002...).

Les analyses comparatives internationales, qui permettraient de dépasser le cadre très contextualisé de ces études, sont malheureusement rares. Elles permettent cependant de montrer que, selon les pays, la situation du privé diffère. Ainsi, en s'appuyant sur les données de PISA, Vanderberghe et Robin (2003) ont mis en évidence que dans la majorité des pays de l'étude, il n'existait pas de différences notables d'efficacité entre les écoles publiques et les établissements privés, que ces derniers soient financés ou non par des subventions étatiques. Ils soulignent cependant que, dans certains pays, les élèves des écoles indépendantes (Brésil et Royaume-Uni) ou des établissements privés subventionnés (France, communauté francophone belge, Irlande) présentent, à caractéristiques individuelles comparables, des performances supérieures à celles des élèves des écoles publiques. A l'opposé, les écoles privées en Autriche ou en Suisse apparaissent comme moins performantes que les établissements du réseau public. Enfin, cette étude montre que dans les pays qui ont développé à la fois un privé subventionné et un privé indépendant, le premier semble plus performant que le second (France, Autriche, Irlande, Espagne).

En définitive, le privé ne paraît pas constituer un réseau d'enseignement homogène, ni au sein des pays, ni entre les pays. Ce secteur éducatif ne serait donc pas ni globalement efficace ni totalement sous-performant. Les résultats contradictoires des différentes recherches empiriques semblent surtout montrer que l'efficacité de certaines familles d'écoles privées dans des contextes spécifiques tient moins à leur nature privée qu'à un management spécifique de ces institutions, à leur implantation dans des zones particulières et au recrutement qu'elles y opèrent. Ainsi, parmi les écoles privées américaines, ce sont les institutions catholiques qui font particulièrement la différence et ce d'autant plus qu'elles sont implantées dans des secteurs urbains défavorisés et que l'on considère la situation d'élèves des minorités noires et hispaniques. Ces mêmes écoles catholiques ne présentent pas de surperformances dans les zones rurales (Neal, 1997). On peut donc se demander si ces résultats ne révèlent pas surtout, en creux, les défaillances du public américain face à des populations à risques dans des zones urbaines difficiles. Pour le chercheur américain Neal, les performances positives localisées des établissements religieux révèlent moins des différences entre le privé et le public qu'entre les écoles publiques des zones déshéritées et celles des quartiers favorisés.

Malgré ces multiples études empiriques, la question de l'efficacité de l'enseignement privé reste donc ouverte.

C'est ce que confirme la recherche plus pointue portant sur les *vouchers*, ces programmes spécifiques qui prévoient la distribution de bons d'achat éducatifs aux parents de façon à leur permettre d'accéder aux écoles privées. Les multiples expériences américaines très ponctuelles²⁴⁴ ont donné lieu à une recherche féconde. Pour autant ce phénomène fort débattu demeure limité : en 2002, aux Etats-Unis, 20 000 élèves bénéficiaient de ces bons d'achat éducatifs développés en particulier à Milwaukee, à Cleveland et en Floride. Ce chiffre apparaît limité quand on le compare aux élèves fréquentant l'enseignement privé (5,3 millions), inscrits dans des écoles alternatives publiques (0,6 million dans les *charter schools*) ou scolarisés à leur domicile (0,8 million) (NCES, 2002).

Les résultats de la recherche sur les *vouchers* sont contradictoires. D'après l'organisme américain RAND (2001), qui a passé au crible la littérature produite sur le sujet, aucune tendance ni positive ni négative ne se dégage sur les programmes de *vouchers*. Seule une population spécifique, celle des élèves afro-américains, semblerait bénéficier des programmes de bons éducatifs quand ils sont dirigés exclusivement vers les milieux défavorisés. Les analystes de RAND notent en particulier que « les mécanismes produisant ces effets apparemment positifs sont inconnus, ce qui signifie que tout programme de *vouchers* qui serait mené à grande échelle pourrait ne pas avoir les mêmes effets ». Les enfants des autres minorités raciales ne connaissent pas le même phénomène positif. Les analyses menées dans d'autres pays, comme en Colombie (Angrist, 2001), ont donné lieu à polémique, montrant ainsi également que les résultats de ces programmes ne sont pas établis. En fait, de nouveau, il semblerait que les modalités de la mise en œuvre des plans de *vouchers* importent tout autant que le concept lui-même.

L'analyse des effets des *charter schools* ou des *magnet schools* aboutit à des résultats similaires. Ces concepts anglo-saxons, et plus particulièrement américains, visent à développer, dans des zones urbaines souvent défavorisées, des écoles publiques bénéficiant d'une forte autonomie, censée leur permettre de dispenser un enseignement de qualité supérieure à celui des écoles publiques conventionnelles. RAND (2001) a aussi réalisé une synthèse des recherches conduites sur ces nouvelles écoles publiques. Elle conclut que les résultats académiques des *charter schools* sont mitigés : aucune étude ne suggère qu'elles présentent des performances scolaires très supérieures à celles des écoles publiques traditionnelles, aucune analyse ne montre non plus le contraire. La plupart des recherches concordent sur le fait que l'amélioration des résultats des *charter schools* est un phénomène progressif qui n'apparaît qu'après la première année.

Les conclusions de la synthèse réalisée par Meuret (2001) sur le sujet vont dans le même sens : les différentes études montreraient que « les *charters schools* valent plus par leur contribution à l'offre d'enseignement (...), par leurs capacités d'apporter des réponses aux demandes marginales et par la contribution qu'elles peuvent apporter de ce fait à la liberté et à l'équité, que par leur efficacité »²⁴⁵.

²⁴⁴ C'est seulement en juin 2002 que la Cour suprême américaine a approuvé les plans de *vouchers*, à partir de l'analyse d'un programme très ponctuel développé dans l'Ohio, le Cleveland Scholarship and Tutoring Program (Zelman v. Simmons-Harris, N° 00-1751, 27.06.2002). Du fait de l'interdiction constitutionnelle de financer les écoles religieuses, les programmes de ce type ont donc été très limités.

²⁴⁵ Meuret (2001) p. 103.

Ces résultats contradictoires sur les effets des *charter schools* s'expliquent certainement par l'hétérogénéité de cette nouvelle famille. Si certaines de ces écoles publiques ont réellement su utiliser leur autonomie pour mettre en œuvre des projets éducatifs nouveaux, selon Meuret (2001), « toutes les *charter schools* ne brillent pas par leur pédagogie innovante »²⁴⁶. Il semble donc que l'autonomie accordée à certaines écoles du réseau public ne leur permet pas mécaniquement d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé, de la même manière que le fait d'appartenir au réseau privé ne confère pas automatiquement des capacités pédagogiques se traduisant par des performances scolaires exceptionnelles. Dans les deux cas, l'existence d'une certaine forme d'autonomie se révèle une condition nécessaire mais pas suffisante de l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Il semblerait, cependant, que cette autonomie ne doive pas être totale. De nombreuses études ont montré, comme nous l'avons souligné précédemment, que le réseau privé subventionné est souvent plus performant que le réseau privé indépendant.

Au-delà de l'amélioration des performances scolaires de leurs propres élèves, un autre objectif avait été assigné aux *charter schools* : stimuler les écoles publiques environnantes afin de faire progresser la qualité de l'offre publique globale. Là encore, les résultats sont mitigés (Meuret 2001). Certaines études ont mis en évidence des ripostes bénéfiques de la part des écoles conventionnelles (mise en place de programmes innovants, prestations péri-scolaires supplémentaires...). D'autres enquêtes ont montré au contraire les effets négatifs de ces établissements hors classe chez leurs alter ego publics (baisse du moral des enseignants dans les districts soumis à une forte concurrence des *charter schools*, planification scolaire plus compliquée...). Au total, la recherche doit donc encore progresser de façon à mieux identifier les conditions dans lesquelles l'expérience des *charter schools* se révèle positive.

Certaines recherches ont décidé d'aller au-delà de cette simple analyse des conséquences de la compétition, au sein du réseau public, entre écoles conventionnelles et établissements autonomes. Elles ont cherché à considérer la globalité de la concurrence - publique et privée - sur certains marchés éducatifs locaux et tenté de mesurer les effets de cette compétition scolaire. C'est là donc la quatrième et dernière méthode d'évaluation des effets des politiques de choix de l'école.

Si dans les localités marquées par une forte compétition entre les établissements scolaires publics et privés, les résultats des élèves sont meilleurs, les politiques du choix vont dans le bon sens. Si comme le craignent les détracteurs de ces réformes, la concurrence qui oppose les établissements se traduit pour certains par une baisse des performances sans que pour autant les autres écoles compensent ces effets négatifs, la mise en concurrence des établissements apparaît négative.

La plupart des recherches menées sur le sujet ont mis en évidence des associations positives entre le degré de compétition et les performances scolaires des élèves. Hoxby (1994) a ainsi montré que lorsque les écoles publiques affrontaient une plus grande concurrence de la part des écoles privées, en particulier des institutions catholiques, les salaires de leurs enseignants augmentaient ainsi que leurs résultats aux tests standardisés.

La concurrence au sein du réseau public semble aussi efficace. La même chercheuse américaine (2000) a, en effet, mis en évidence que les zones urbaines offrant aux familles des possibilités de choix dans l'enseignement public avaient de meilleurs résultats que les districts

²⁴⁶ Meuret (2001) p. 101.

qui avaient conservé l'organisation traditionnelle de la carte scolaire. Ces districts acquis au choix connaissent, de plus, un moindre développement de l'enseignement privé. Les conclusions de l'enquête de Borland et Howsen vont dans le même sens (1992).

Hanushek et Rivkin (2001) se sont eux focalisés sur un critère intermédiaire : la qualité des enseignants, appréhendée à travers des critères objectifs comme la formation initiale, l'expérience et les résultats de leurs élèves aux tests standardisés²⁴⁷. Ils ont montré que la compétition entre établissements publics conduit à une augmentation de la qualité des enseignants, selon ces critères. Ils en concluent que les politiques de choix de l'école semblent être des réformes bénéfiques compte tenu des fortes relations qui existent entre la qualité des enseignants et les résultats scolaires. Les deux chercheurs avouent cependant avoir rencontré des difficultés à établir une relation directe entre le degré de choix et les performances des élèves.

En 2001, Levacic a proposé d'aller plus loin dans l'analyse des relations entre la compétition scolaire et les performances académiques. Selon la chercheuse anglaise, en effet, le concept de concurrence sur le marché éducatif a été sous-théorisé pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les définitions de la concurrence utilisées par les études précédentes sont trop attachées à des critères strictement objectifs. Or, d'après Levacic, plus que les caractéristiques réelles de la compétition - le nombre d'établissements implantés dans une zone scolaire par exemple -, c'est la perception de la concurrence par les acteurs locaux - les chefs d'établissement et les équipes enseignantes - qui doit être mise en relation avec les résultats des écoles. Autre problème : les études précédentes s'appuient sur certaines hypothèses limitées comme celle de la stricte recherche d'intérêts personnels par les chefs d'établissement et les enseignants. Or, les écoles, surtout dans le réseau public, peuvent présenter des motivations qui ne s'intègrent pas dans le cadre concurrentiel du marché. Elles peuvent notamment développer des stratégies efficaces de coopération. Enfin, dernière limite selon Levacic : aucune des analyses antérieures n'a ouvert la boîte noire des processus scolaires pour expliquer pourquoi et comment la compétition pouvait entraîner une amélioration des performances des écoles.

L'analyse de Levacic tente de répondre à ces limites. Premièrement, elle distingue plusieurs formes de compétition : a) la « compétition structurelle » qui repose sur des critères objectifs comme le nombre d'établissements localisés dans une zone de « chalandise » éducative ; b) la « compétition subjective » c'est-à-dire celle qui est perçue et vécue par les chefs d'établissement et les équipes enseignantes. Elle met en évidence la non adéquation entre les deux notions. Dans un modèle global, elle montre, en effet, que la compétition subjective ne dépend que de deux critères objectifs : 1) le pourcentage d'écoles privées subventionnées implantées dans la zone scolaire et 2) les places disponibles dans les établissements localisés à proximité - plus les écoles ont de places à offrir dans une zone scolaire, plus elles ressentent la pression de la concurrence -. A l'opposé, cette concurrence subjective vécue par les chefs d'établissement ne dépend pas du nombre d'écoles implantées dans leur zone, ni des caractéristiques de leur école. Les établissements accueillant des proportions importantes d'élèves de milieux défavorisés ou ceux dont les performances scolaires sont faibles ne perçoivent pas une compétition supérieure.

Enfin, elle montre, grâce à une enquête de terrain auprès des chefs d'établissement, qu'au-delà de ces critères objectifs, c'est surtout la nature des relations que les établissements

²⁴⁷ La recherche s'appuie sur les tests standardisés développés dans l'Etat du Texas.

entretiennent entre eux et avec leur LEA²⁴⁸ qui explique leur vécu de la concurrence. Certaines compétitions sont vécues comme des émulations positives qui peuvent conduire à des coopérations tandis que d'autres sont perçues négativement. En particulier, dans certains contextes, les écoles du secteur étatique peuvent se sentir davantage en compétition avec les institutions privées qu'avec leurs alter ego publiques. Au total, la compétition telle qu'appréhendée par les chefs d'établissement dépend moins d'éléments tangibles que de la qualité de leur intégration dans leur tissu scolaire local.

Partant de cette définition plus fine de la concurrence, Levacic s'interroge sur les liens que ces différentes facettes de la compétition entretiennent avec les performances scolaires. La chercheuse anglaise a mis en évidence que la compétition réelle, c'est-à-dire le nombre d'écoles présentes sur une zone éducative, n'entretient pas de relation avec les performances des élèves. C'est uniquement le degré de « compétition subjective » qui se trouve positivement associé aux résultats académiques.

Cette relation entre concurrence et performances scolaires ne se vérifie pas, cependant, pour tous les indicateurs académiques. Levacic montre en effet que seul l'indicateur de qualité des écoles le plus médiatisé - le GCSE-1²⁴⁹ - est associé positivement avec le degré de « compétition subjective », le GCSE-2 n'est aucunement lié au degré de concurrence. Il semble donc que les chefs d'établissement et leurs équipes enseignantes, stimulés par la compétition, se mobilisent principalement pour améliorer certains indicateurs médiatisés censés refléter à l'extérieur la qualité de leur enseignement.

D'après Levacic, deux explications peuvent être apportées à cette liaison entre concurrence et performances : a) dans des contextes concurrentiels, les équipes enseignantes se mobiliseraient afin que leurs écoles conservent leur positionnement dans la hiérarchie des établissements locaux et b) la présence de multiples établissements sur une même zone scolaire permettrait de nouer des actions de coopération stimulantes.

L'analyse de Levacic a le mérite de souligner deux éléments cruciaux. Premièrement, les notions manipulées dans les études sur la compétition sont difficiles à appréhender : quand peut-on dire que des établissements sont en concurrence, comment doit-on délimiter des zones de « chalandise » éducative, comment doit-on appréhender les relations différentes qui peuvent lier les écoles des réseaux public et privé et, surtout, qu'est-ce que la concurrence ? Sa recherche montre que les résultats dans ce domaine, plus encore que dans d'autres, sont fortement dépendants de la construction des enquêtes.

L'étude de Levacic présente un second intérêt : elle montre que le lien entre compétition et performances scolaires est très contextualisé, puisqu'il dépend moins des éléments réels de la concurrence que de la perception très subjective que les acteurs se font de leur environnement

²⁴⁸ Il s'agit des autorités locales en charge de l'éducation.

²⁴⁹ Le General Certificate in Secondary Education (GCSE) est un examen national, externe, qui est passé par les élèves anglais de 15-16 ans, à la fin de leur 11^{ème} année. Il clôt la scolarité obligatoire. La plupart des élèves choisissent d'être évalués dans 8 à 10 disciplines. Les résultats nationaux sont ventilés par école. Ils sont appréhendés à travers deux indicateurs. Le GCSE1 est l'indicateur le plus médiatisé (à travers les League Tables) : il correspond à la proportion des élèves obtenant des notes de A à C (bon niveau) dans au moins 5 matières. Le GCSE2 reflète plus largement les performances des établissements mais fait l'objet de moins d'attentions puisqu'il ne renseigne pas sur leur capacité à produire des « bons élèves » : il correspond à la proportion des élèves obtenant des notes de A à G dans au moins 5 matières. « G » est la note minimum pour décrocher son certificat dans une discipline.

scolaire. Les relations entre compétition et performances ne sont donc pas mécaniques, ce qui rend l'implantation des politiques de choix de l'école fort aléatoire.

Au-delà de l'efficacité de l'organisation de l'éducation en quasi-marché, de nombreuses recherches se sont également interrogées sur les conséquences des réformes de choix sur l'équité des systèmes éducatifs. A ce jour, la question reste là aussi ouverte. L'hétérogénéité des dispositifs du choix conduit en effet à des résultats empiriques contradictoires.

D'un côté, de nombreuses études ont montré que, dans des pays aussi différents que la Belgique, la Nouvelle-Zélande, les Etats-Unis ou la Hollande, les politiques de choix avaient induit des phénomènes de ségrégation sociale et ethnique (Karsten, 1994 ; Vandenberghe, 1997 ; Green 1999 ; Lauder et Hugues, 1999...). Ces résultats s'inscrivent logiquement dans la lignée des études décrivant les mécanismes du choix. En effet, comme nous l'avons vu auparavant, le fait de se déterminer pour un établissement autre que l'école de son quartier est un comportement socialement typé : ce sont plutôt les familles favorisées qui exercent leur droit de choisir. De plus, parmi leurs critères de sélection des écoles, la composition sociale de l'établissement est un facteur primordial. Les familles privilégiées tendent donc à se regrouper au sein de certaines écoles. Les établissements, de leur côté, entérinent ces choix ségrégatifs. En effet, quand les écoles doivent faire face à un excès de demandes, les parents de milieux favorisés voient leurs vœux davantage pris en compte que les familles modestes (Wylie, 1999). Résultat, au terme de cet enchaînement de processus, il paraît logique que les politiques de choix puissent conduire à une bipolarisation des établissements.

Ces phénomènes de ségrégation seraient particulièrement nuisibles pour les écoles accueillant une forte proportion d'élèves défavorisés : délaissées par les familles privilégiées, elles connaissent alors à la fois une instabilité de leurs effectifs et une destruction de l'hétérogénéité de leur *school mix* qui se soldent par une détérioration de leurs performances académiques. Lauder et Hugues (1999), en Nouvelle-Zélande, et Hanushek (2002), aux Etats-Unis, ont décrit ces processus de « spirale de déclin ».

A l'inverse, d'autres études ont montré que la liaison entre les politiques de choix et la bipolarisation des établissements n'était pas aussi mécanique. C'est le cas de la série d'enquêtes dirigées par Gorard (1997-1999) qui concluent que la libéralisation des inscriptions en Angleterre ne se serait pas traduite par une progression de la ségrégation scolaire. Le chercheur anglais explique, en autres, ce résultat par le fait que les nouvelles libertés octroyées aux parents ont été faiblement mobilisées par les familles (Gorard, 2002). D'autres études ont montré également que lorsque la dimension d'équité était intégrée dans le dispositif du choix²⁵⁰, ces réformes pouvaient ne pas conduire automatiquement à une augmentation de la ségrégation scolaire (Glazerman, 1998, cité dans Meuret, Brocolicchi et Duru-Bellat, 2001 ; Angrist, 2001...).

²⁵⁰ C'est le cas par exemple des programmes de vouchers qui sont exclusivement réservés aux familles les moins favorisées. C'est également le cas des formules de choix dans le public qui attribuent par tirage au sort les places restantes dans les écoles qui font l'objet d'un excès de demandes d'inscriptions.

Au total, les questions de l'efficacité et de l'équité des politiques de choix de l'école restent à ce jour largement ouvertes. Les résultats contradictoires des recherches empiriques menées depuis deux décennies sur ces sujets semblent cependant suggérer un premier enseignement : il semblerait que ce soit davantage les caractéristiques de la mise en œuvre des dispositifs de choix que le concept lui-même qui puissent avoir des effets spécifiques sur les performances des systèmes éducatifs. On peut donc supposer que ce n'est pas l'introduction de davantage de liberté parentale qui peut conduire mécaniquement à des résultats académiques supérieurs mais certaines formules de choix spécifiques. De même, alors que les politiques de choix sont souvent accusées d'accroître les inégalités sociales, certains dispositifs de libéralisation des inscriptions peuvent se révéler plus égalitaires que la traditionnelle carte scolaire qui exacerbe la ségrégation résidentielle (Meuret, Brocolicchi et Duru-Bellat, 2001).

C'est cette logique de comparaison des formules de choix qui a guidé la construction de nos variables décrivant les procédures d'inscription des élèves dans les pays de PISA.

Examinons maintenant dans cette troisième partie quels sont les enseignements qui peuvent être tirés des données du programme de l'OCDE.

III. POLITIQUES DE CHOIX DE L'ÉCOLE, EFFICACITÉ ET ÉQUITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS : UNE ANALYSE EMPIRIQUE INTERNATIONALE FONDÉE SUR LES DONNÉES PISA

Alors que la grande majorité des recherches empiriques menées sur les conséquences des politiques de choix de l'école se sont focalisées sur les effets de dispositifs spécifiques, nous empruntons ici une voie un peu originale pour appréhender l'impact de ces réformes. Nous ne visons pas en effet à évaluer une seule formule de choix et à en tirer des conséquences générales sur l'intérêt de ce concept, nous cherchons plutôt à comparer en termes d'efficacité et d'équité les divers dispositifs de choix mis en œuvre dans les pays de PISA.

Pour cela, nous étudierons, tout d'abord, les conséquences des politiques de choix qui ont été menées au sein de l'enseignement public. Dans un second temps, nous évaluerons les effets de l'expansion du nouveau secteur privé subventionné. Enfin, dans une troisième partie, nous nous attacherons à analyser l'impact de la liberté de choix appréhendée de façon globale, à travers les possibilités offertes conjointement par les réseaux public et privé.

A. Les effets des politiques de choix de l'école développées dans l'enseignement public

Au-delà de la satisfaction des parents qui semble généralement au rendez-vous dans les expériences de libéralisation des inscriptions des écoles publiques (Meuret, Brocolicchi et Duru-Bellat, 2001), est-ce que les politiques de choix menées au sein de ce réseau ont eu les effets espérés ?

Nous avons vu que ces objectifs étaient multiples. Dans la lignée du « New Public Management », les économistes néo-classiques ont vu en effet dans ces réformes l'opportunité de mettre en concurrence les établissements de l'enseignement public de façon à les stimuler et à faire progresser au final les performances globales des systèmes éducatifs. D'autres pays ont vu également dans la diversification de l'offre publique un moyen d'adapter les services éducatifs aux profils de chacun des élèves. Enfin, d'autres expériences, notamment aux États-Unis, ont été motivées par un souci d'équité et la volonté d'ouvrir les portes d'écoles de meilleure qualité aux élèves des quartiers défavorisés.

Si ces objectifs multiples ont été atteints suite aux réformes, notre analyse empirique doit donc mettre en évidence le fait que les pays qui ont opté pour davantage de choix au sein du réseau public sont associés à des indicateurs d'efficacité et d'équité de meilleurs niveaux. En effet, le niveau académique général doit progresser suite à la libéralisation des inscriptions et à la nouvelle compétition inter-établissement. L'adaptation de l'offre publique aux profils des différents publics scolaires doit permettre d'améliorer à la fois la situation des élèves en difficulté et celle des élèves les plus performants. Enfin, contrairement aux affirmations de leurs détracteurs, les dispositifs offrant davantage de choix pourraient également se traduire par des inégalités scolaires inférieures à celles des organisations fondées sur la carte scolaire, dont on sait aujourd'hui qu'elles sont fortement marquées par la ségrégation résidentielle.

Pour tester ces hypothèses et donc évaluer les conséquences des réformes du choix de l'école, nous mobilisons la typologie sur les modalités d'organisation des admissions dans le public que nous avons décrite précédemment.

Initialement, cette typologie comprenait cinq organisations possibles :

- 1) l'absence de choix du fait de l'existence d'une zone scolaire stricte ;
- 2) l'existence d'une carte scolaire avec possibilités de dérogations ;
- 3) l'octroi aux familles de possibilités de choix, au-delà de l'école désignée par la carte scolaire, avec, au final, une régulation des vœux parentaux par les administrations en charge de la gestion des affectations des élèves ;
- 4) la libre expression de vœux de la part des familles (sans désignation préalable d'établissement), avec régulation des demandes en aval par les administrations en charge de la gestion des flux scolaires ;
- et, enfin, 5) un choix totalement libre des parents régulé par les écoles.

Pour mener une analyse économétrique efficace et plus fiable, nous avons regroupé les catégories 3 et 4. En effet, dans ces deux groupes de pays, numériquement limités, les choix des parents font l'objet d'une régulation en aval de la part des administrations en charge de la gestion des écoles. Ces modes d'inscription s'opposent donc fortement au troisième dispositif de choix – le modèle de la liberté totale - qui remet cette compétence entre les mains des écoles. De plus, l'analyse économétrique pratiquée avec la typologie complète montre que les résultats de ces deux familles sont le plus souvent convergents²⁵¹.

Les hypothèses que nous avons avancées précédemment sur les effets des réformes de choix de l'école ne sont que partiellement confirmées. Il semble que l'organisation des inscriptions dans le réseau public entretient moins de relations avec l'efficacité des systèmes éducatifs qu'avec leur niveau d'équité.

Les différents modèles construits n'ont, tout d'abord, pas montré l'existence d'associations entre l'organisation des admissions dans les écoles publiques et le niveau général des élèves (cf. exemple de modèle ci-dessous). Nous avons mené cette analyse sur l'ensemble des pays PISA puis exclusivement sur ceux de l'OCDE en contrôlant à chaque fois le niveau de développement des pays. Les résultats concordent : les dispositifs d'inscription qui accordent davantage de marge de manœuvre aux parents dans le choix de l'établissement ne conduisent pas à une efficacité plus grande des systèmes éducatifs.

²⁵¹ On peut bien évidemment objecter à ce regroupement que les deux catégories se distinguent fortement par l'ampleur des demandes parentales qu'elles suscitent. Dans le cas de la catégorie 4, tous les parents doivent formuler des vœux tandis que dans le système de la carte scolaire avec possibilités de choix, seules les familles les plus au fait du fonctionnement du système scolaire vont se prononcer. C'est donc principalement parce que dans l'analyse menée avec la typologie complète ces deux formules de choix présentent le plus souvent des résultats identiques que nous nous sommes autorisés à effectuer ce regroupement

Tableau II. 108 : Relation entre le score moyen à l'écrit et l'organisation des inscriptions des élèves dans les écoles du réseau public, à niveau de développement économique comparable (PIB/habitant comme variable de contrôle)

Modèle		
N = 33(a)		
Score moyen	Coefficient	Significativité
Constante	+ 166	
LogPIB	+77	**
Liberté de choix totale (réf : absence de choix)	+ 0,22	n.s.
Choix régulés en aval par l'administration (réf : absence de choix)	- 0,09	n.s.
Carte scolaire avec dérogations (réf : absence de choix)	-0,27	n.s.
$R^2 = 20\%$		

(a) : les pays participant à cette analyse économétrique appartiennent principalement à l'OCDE

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

n.s. : non significatif

Nous rappelons que les variables participant à l'analyse économétrique sont les suivantes :

- 1) l'« absence de choix » du fait de l'existence d'une zone scolaire stricte (prise comme référence dans ce modèle) ;
- 2) la « carte scolaire avec dérogations » : existence d'une carte scolaire stricte avec possibilités de dérogations ;
- 3) Les « choix régulés en aval par l'administration » : les parents disposent d'une liberté de choix, qui selon les dispositifs conduit à l'expression de vœux de la part de l'ensemble des familles ou seulement des parents le souhaitant. Les décisions finales d'inscription sont prises par les administrations en charge de l'affectation des élèves dans les établissements ;
- et 4) la « liberté de choix totale » : les choix totalement libres des parents sont régulés par les écoles.

Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ce résultat qui va à l'encontre des théories néo-classiques du choix.

Tout d'abord, la construction même de notre variable peut expliquer cette absence de relations. Notre indicateur reflète, en effet, l'organisation légale des inscriptions et non la réalité de la mise en œuvre du choix. En effet, comme nous l'avons précisé précédemment, notre collecte d'informations ne nous a pas permis d'affiner l'analyse et de constater si dans tous les pays les nouvelles possibilités offertes par les réformes avaient réellement été mobilisées par les familles. Le peu d'études menées dans ce sens montrent cependant que la mise en œuvre d'une politique de choix ne conduit pas mécaniquement les familles à se détourner de l'école de leur quartier. Si les familles ne se saisissent pas de ces nouvelles opportunités offertes par le public et ne mettent pas une pression concurrentielle sur les établissements, il est donc normal que ces réformes n'aient pas d'incidence sur les performances des systèmes éducatifs et en particulier sur un indicateur aussi général que celui du niveau global des élèves²⁵².

Seconde explication qui va quelque peu dans le même sens : de nombreuses études ont montré que le choix était un comportement socialement typé : il est mis en œuvre principalement par les familles les plus favorisées. Si celles-ci n'influent que sur une partie de l'offre, les effets

²⁵² Pour autant, le fait que les options offertes dans le public par les politiques de choix de l'école puissent ne pas être mobilisées par les familles serait en soi un résultat.

globaux des mécanismes de marché sur le fonctionnement des systèmes éducatifs s'en trouvent mécaniquement amoindris.

Enfin, dernière explication, c'est l'idée même de la transposition des théories néo-classiques de marché au monde de l'enseignement qui est erronée, la mise en concurrence des établissements n'apporte aucune efficacité supplémentaire.

L'analyse de l'indicateur sur la proportion des élèves de niveau 5 de PISA²⁵³ - c'est-à-dire sur l'élite scolaire - semble plutôt confirmer la seconde explication. En effet, il apparaît que certaines formules de choix peuvent se révéler efficaces mais cette amélioration des résultats académiques ne concerne que les élèves les plus performants. La libéralisation des règles d'inscription dans le public se révèle donc bénéfique pour la création des élites scolaires. Plus précisément, c'est le système de la liberté de choix totale, caractérisé par une régulation par les écoles, qui est associé aux pourcentages d'élèves de niveau 5 les plus élevés. Cette relation est conservée quand on contrôle le niveau de développement (cf. modèle ci-dessous). Les autres formules de choix, qui sont régulées en aval par les administrations en charge des affectations des élèves, ne conduisent pas aux mêmes effets positifs.

Tableau II. 109 : Relation entre le pourcentage des élèves de niveau 5 et l'organisation des inscriptions dans les écoles du réseau public, à niveau de développement économique comparable (PIB/habitant comme variable de contrôle)

Modèle		
N = 33(a)		
% d'élèves de niveau 5	Coefficient	Significativité
Constante	+ 3	
PIB/habitant	+0,0024	**
Liberté de choix totale ²⁵⁴ (réf : absence de choix)	+ 4,7	***
Choix régulés en aval par l'administration (réf : absence de choix)	- 0,15	n.s.
Carte scolaire avec dérogations (réf : absence de choix)	-0,09	n.s.
$R^2 = 22\%$		

(a) : les pays participant à cette analyse économétrique appartiennent principalement à l'OCDE

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

n.s. : non significatif

²⁵³ Nous rappelons que dans le benchmarking des élèves effectué par le programme PISA, le niveau 5 distingue les élèves présentant des performances supérieures. L'indicateur qui porte sur le pourcentage des élèves de niveau 5 est donc un bon proxy de l'importance des élites scolaires dans les différents pays de l'étude PISA.

²⁵⁴ Nous rappelons que les variables participant à l'analyse économétrique sont les suivantes :

- 1) l'« absence de choix » du fait de l'existence d'une zone scolaire stricte (prise comme référence dans ce modèle) ;
- 2) la « carte scolaire avec dérogations » : existence d'une carte scolaire stricte avec possibilités de dérogations ;
- 3) Les « choix régulés en aval par l'administration » : les parents disposent d'une liberté de choix (qui selon les dispositifs conduit à l'expression de vœux de la part de toutes les familles ou d'une partie), les décisions finales d'inscription sont prises par les administrations en charge de l'affectation des élèves dans les établissements ;
- et 4) la « liberté de choix totale » : les choix totalement libres des parents sont régulés par les écoles.

Plusieurs explications peuvent être avancées pour expliquer la liaison positive entre le modèle de la liberté totale de choix et l'élite scolaire.

Ce résultat peut tout d'abord confirmer les allégations des théories libérales : la mise en concurrence des écoles les conduirait à offrir aux usagers des services éducatifs plus adaptés à leurs besoins, en l'occurrence, ici les aptitudes des « meilleurs éléments » seraient mieux prises en considération par les établissements. Ce n'est que lorsque la concurrence est totale et que les écoles sont maîtres au final de la régulation des inscriptions, qu'elles se situeraient dans cette logique d'adaptation à la demande. Parce que les établissements sont privés de la décision finale, dans les systèmes de choix régulés par les administrations, ils n'iraient pas jusqu'au bout de cette logique de marché. Ceci expliquerait que, parmi les dispositifs de choix, seule la liberté totale d'inscription puisse conduire à la production d'une élite scolaire solide.

Cette explication peut laisser perplexe. En effet, nous avons vu précédemment que les dispositifs de choix n'étaient pas associés à une élévation du niveau académique général. Pourquoi permettraient-ils donc une meilleure adaptation de l'offre en ce qui concerne les meilleurs élèves alors que l'ensemble du public scolaire ne semble pas affecté ?

Levacic (2001) apporte une partie de l'explication à travers l'analyse du cas anglais. Comme nous l'avons vu précédemment, la chercheuse a mis en évidence le fait que, dans ce pays du libre choix, les équipes enseignantes se focalisaient davantage sur les indicateurs de performances concernant les « bons » élèves que sur ceux plus larges qui englobent l'ensemble des résultats de l'établissement et permettent donc d'apprécier réellement son niveau académique. Ce comportement peut paraître logique. Dans la majorité des pays, les écoles sont davantage jugées, de l'extérieur, par les parents en particulier, sur leurs capacités à produire une élite scolaire plutôt que sur leur faculté à réhabiliter des élèves en difficulté. Il n'existe dans aucun système éducatif des palmarès qui classent les établissements en fonction de la proportion des élèves les moins performants. Les dispositifs de choix total exacerberaient ce phénomène et conduiraient les établissements scolaires à se focaliser davantage sur leur image extérieure, et partant, sur des indicateurs concernant les meilleurs élèves.

A travers une comparaison des cas français et anglais, van Zanten (1999, p.145) aboutit également au même constat : « si les chefs d'établissement et les enseignants ont tendance en toute circonstance à rechercher des « bons clients », cette tendance est nettement accentuée par une logique de concurrence. Dans ce contexte, les établissements qui le peuvent sont conduits à devenir encore plus sélectifs de façon à recruter les élèves qui améliorent encore leur image en apportant de la valeur ajoutée : des élèves dont les résultats scolaires contribuent à l'image d'un établissement performant, bien classé dans les évaluations nationales (...) mais aussi des élèves dont la tenue, le langage et le comportement jouent le rôle de marqueurs de la « qualité sociale » de l'établissement. » Une fois recrutés, ces bons élèves bénéficieraient d'un traitement spécial. Dans de nombreux établissements anglais, les moyens financiers et le travail des enseignants seraient déplacés, souvent contre le gré de ces derniers, vers des activités programmées pour les élèves les plus brillants (van Zanten, 1999)²⁵⁵.

²⁵⁵ Van Zanten précise également que les élèves de niveau moyen dont les progrès scolaires pourraient améliorer les performances des établissements sont également ciblés par des actions pédagogiques spécifiques.

Avec l'introduction du choix parental, les modes d'évaluation des établissements évolueraient sensiblement. Dans le système de la carte scolaire, ce sont les autres professionnels qui jugent le travail pédagogique que l'établissement réalise sur l'ensemble des cibles scolaires – élite comme élèves en difficulté –. La libéralisation des inscriptions, parce qu'elle donne davantage d'importance à l'évaluation externe effectuée par les parents sur la base de critères individuels – le meilleur établissement pour que mon enfant accède à l'élite – pousserait les écoles à concentrer leurs efforts sur des demandes individuelles plutôt que sur des préoccupations d'intérêt général. Dans les systèmes de choix, l'école n'est plus perçue à travers les yeux des professionnels de l'éducation mais à travers l'appréciation des parents.

Du fait de ces processus, le choix conduirait donc les établissements à porter moins d'attention aux élèves en difficulté qu'à l'élite scolaire, miroir de la qualité de leur enseignement

La meilleure prise en compte des besoins des bons élèves par les écoles ne semble pas cependant expliquer à elle seule la liaison positive entre le choix de l'école et la production des élites scolaires.

Une seconde raison peut être avancée pour expliquer ce phénomène. Nous avons vu auparavant que le choix est un comportement socialement typé. Les familles favorisées choisissent les établissements en partie en fonction de leur composition sociale et tendent donc à se regrouper dans les mêmes écoles. De nombreuses recherches ont montré que les dispositifs de choix pouvaient dans certains cas se traduire par des phénomènes de ségrégation sociale (cf. partie précédente). Or, les élèves des familles privilégiées sont également ceux qui présentent, dans tous les pays, les performances scolaires les plus élevées. Le choix induirait donc la création d'« écoles de niveau » sur le modèle des classes de niveau. On peut dès lors supposer que des phénomènes identiques peuvent se produire dans les regroupements pédagogiques par compétence intra ou inter-établissements. De la même façon que les élèves forts progressent davantage dans des contextes homogènes, les établissements qui accueillent des publics socialement et académiquement sélectionnés pourraient voir leurs performances progresser plus rapidement que celles des écoles de « bas niveau ». Les pratiques actives de sélection des écoles les plus huppées encourageraient ce phénomène.

L'analyse de l'indicateur portant sur la proportion d'élèves en difficulté confirme les premières hypothèses. Le choix ne profite pas de la même façon à tous les élèves. En effet, il n'y a pas de relation entre l'organisation des inscriptions dans le secteur public et le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA. Quel que soit le cadre de l'analyse – étude sur l'ensemble des pays de PISA ou sur les pays de l'OCDE, étude menée à niveau économique comparable ou pas -, tous les modèles convergent pour montrer ce même résultat. Il semblerait donc que les politiques de choix dans le public n'aient pas permis de développer suffisamment des organisations pédagogiques centrées sur la gestion des difficultés scolaires (cf. ci-dessous le modèle incluant l'ensemble des pays de PISA). L'absence d'une réelle diversification des propositions pédagogiques dans le réseau étatique explique peut-être cet échec.

Tableau II. 110 : Relation entre le pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et l'organisation des inscriptions dans les écoles du réseau public, à niveau de développement économique constant (PIB/habitant en variable de contrôle)

Modèle		
N = 33(a)		
% d'élèves de niveaux 0 et 1	Coefficient	Significativité
Constante	+ 10	
Inverse PIB	+ 153229	***
Liberté de choix totale ²⁵⁶ (réf : absence de choix)	- 0,1	n.s.
Choix régulés en aval par l'administration (réf : absence de choix)	+ 0,05	n.s.
Carte scolaire avec dérogations (réf : absence de choix)	+0,22	n.s.
$R^2 = 26\%$		

(a) : les pays participant à cette analyse économétrique appartiennent principalement à l'OCDE

n.s. : non significatif

*** : significatif au seuil de 1%

Le modèle ci-dessus confirme donc bien que les dispositifs de choix n'ont pas conduit à développer le même intérêt pour l'élite scolaire et pour les élèves en difficulté. Pour autant, malgré les craintes des détracteurs de ces réformes, la concurrence entre les écoles ne semble pas avoir entraîné une aggravation de la situation des élèves déjà à risques. Certes, dans certains pays (Nouvelle-Zélande et Etats-Unis), des recherches ont montré que l'accroissement de la ségrégation entre établissements se traduisait par une spirale de déclin des écoles accueillant une forte proportion d'élèves défavorisés souvent en difficulté (Lauder et Hugues, 1999 ; Hanushek, 2002). Notre analyse internationale montre, cependant, que ce phénomène ne se produit pas de façon mécanique dans tous les pays qui libéralisent les inscriptions dans l'enseignement public. Les politiques du choix conduisent donc à apporter davantage d'attention à l'élite scolaire sans que cela nuise pour autant aux élèves les plus en difficulté. On peut supposer que pour s'attirer la bienveillance des parents-consommateurs, les établissements redoublent d'efforts pour soigner le sort des élèves performants, sans que pour autant les équipes pédagogiques oublient leur mission éducative générale.

Si les relations entre les modes d'inscriptions dans le public et l'efficacité des systèmes éducatifs sont ténues – elles ne concernent finalement que l'élite scolaire -, les associations entre les dispositifs de choix et l'équité de l'école sont plus marquées.

²⁵⁶ Les variables participant à l'analyse économétrique sont les suivantes :

- 1) l'« absence de choix » du fait de l'existence d'une zone scolaire stricte (prise comme référence dans ce modèle) ;
- 2) la « carte scolaire avec dérogations » : existence d'une carte scolaire stricte avec possibilités de dérogations ;
- 3) Les « choix régulés en aval par l'administration » : les parents disposent d'une liberté de choix (qui selon les dispositifs conduit à l'expression de vœux de la part de toutes les familles ou d'une partie), les décisions finales d'inscription sont prises par les administrations en charge de l'affectation des élèves dans les établissements ;
- et 4) la « liberté de choix totale » : les choix totalement libres des parents sont régulés par les écoles.

Comme dans nos analyses précédentes, nous avons mobilisé deux indicateurs pour évaluer les inégalités scolaires qui caractérisent chacun des pays de l'étude PISA : l'écart-type du score national et la proportion des élèves de « niveau moyen » (ils atteignent les niveaux 2, 3 ou 4 de PISA).

Les analyses des relations entre chacun des deux indicateurs et l'organisation des inscriptions dans les réseaux publics aboutissent à des résultats identiques. Ce sont les systèmes fondés sur la carte scolaire stricte sans dérogation (Grèce, Japon, Corée...) et les dispositifs de choix qui prévoient une régulation des inscriptions en aval par les administrations (Suède, Finlande, Espagne, Italie...) qui sont associés aux écarts-types les plus faibles et aux populations d'élèves moyens les plus nombreuses. A l'opposé, par défaut, le système de la carte scolaire avec dérogation (France, Portugal, Autriche, Allemagne...) et le libre choix total (U.K., Nouvelle-Zélande, Belgique...) se révèlent être associés à des inégalités plus élevées.

L'analyse des deux indicateurs a été menée au sein de l'OCDE de façon à travailler sur un groupe de pays homogènes²⁵⁷ (cf. modèles ci-dessous). Les modèles qui incorporent en sus des pays de PISA émergents²⁵⁸ montrent que c'est principalement le système fondé sur une absence totale de choix qui est associé aux inégalités scolaires les plus faibles.

²⁵⁷ L'analyse sur les élèves de niveau moyen a dû être menée strictement au sein de l'OCDE riche parce que le modèle liant le pourcentage d'élèves de 2, 3 et 4 avec les modalités d'organisation des choix des établissements rejetait la variable de contrôle PIB/habitant.

²⁵⁸ Nous avons précisé auparavant que seuls quatre pays émergents sur les 11 que compte l'étude PISA sont documentés dans cet indicateur sur le choix dans l'enseignement public.

Tableau II. 111 : Relation entre le pourcentage d'élèves de niveaux 2, 3 et 4 de PISA et l'organisation des inscriptions dans les écoles du réseau public, au sein de l'OCDE riche²⁵⁹

Modèle		
N = 22		
<u>% d'élèves de niveaux 2, 3 et 4</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+ 71	
Absence de choix (réf. : l'ensemble des autres modalités)	+ 8,7	***
Choix régulés en aval par l'administration (réf. : l'ensemble des autres modalités)	+4,8	**
Liberté de choix totale (réf. : l'ensemble des autres modalités)	+0,19	n.s.
Carte scolaire avec dérogations (réf. : l'ensemble des autres modalités)	-0,21	n.s.
$R^2 = 34\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

n.s. : non significatif

Le modèle ci-dessous confirme qu'il existe une relation non négligeable entre les formules d'inscription des élèves et l'ampleur des inégalités scolaires. Près de la moitié du pouvoir explicatif de ce modèle est attribuable aux modalités de choix de l'établissement²⁶⁰.

²⁵⁹ Le Mexique est exclu de cette analyse faute d'informations fiables sur l'organisation des inscriptions dans ce pays. De plus, l'intégration de ce pays dans la régression ne nous aurait pas permis de mener cette analyse sans effectuer un contrôle du niveau de développement économique.

²⁶⁰ Le modèle qui lie uniquement la variable « Disécri » à l'indicateur « ISEI » présente un R^2 de 26%.

Tableau II. 112 : Relation entre la dispersion des résultats scolaires à l'épreuve de compréhension écrite de PISA et l'organisation des inscriptions des élèves dans les écoles du réseau public, au sein de l'OCDE riche²⁶¹, à structure sociale comparable (variable « ISEI » en contrôle).

Modèle		
N = 22		
<u>Ecart-type du score national de PISA</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+ 43	
ISEI	1,1	**
Absence de choix (réf. : l'ensemble des autres modalités)	-12,2	**
Choix régulés en aval par l'administration (réf. : l'ensemble des autres modalités)	- 7,4	**
Liberté de choix totale (réf. : l'ensemble des autres modalités)	-0,46	n.s.
Carte scolaire avec dérogations (réf. : l'ensemble des autres modalités)	+0,51	n.s.
$R^2 = 47,5\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

n.s. : non significatif

Les craintes des détracteurs des politiques de choix sont donc en partie fondées. Les systèmes de carte scolaire stricte sans dérogation, comme les connaissent les pays asiatiques développés (Corée, Japon, Hong Kong), sont associés aux inégalités scolaires les plus faibles. A l'opposé, par défaut, le modèle du libre choix total est lié à des disparités scolaires fortes (Belgique, Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande...).

Pour autant, comme le montrent les deux modèles ci-dessus, les relations entre le choix de l'école et les inégalités scolaires ne sont pas aussi simples.

Certains systèmes qui offrent peu de latitude aux parents sont associés à des inégalités élevées. C'est le cas du modèle de la carte scolaire à dérogations. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer cette situation. On peut, tout d'abord, supposer que, dans ce système d'apparence stricte, seuls des parents très éclairés, souvent privilégiés, font la démarche de la dérogation et obtiennent l'assentiment de l'administration. Ces comportements socialement typés pourraient donc être source de disparités scolaires.

Ces fortes inégalités s'expliquent également certainement par le fait que, les dérogations étant par définition limitées, les familles adoptent des stratégies résidentielles leur permettant d'élire domicile dans les zones scolaires des établissements convoités. L'analyse des effets des politiques d'inscriptions scolaires ne doit donc pas seulement être menée au sein de

²⁶¹ Le Mexique est exclu de cette analyse faute d'informations fiables sur l'organisation des inscriptions dans ce pays.

l'école. Les stratégies résidentielles des familles qui tentent de contourner, par l'extérieur, les contraintes imposées par le réseau public sont donc aussi importantes que les processus strictement mis en jeu au sein de l'institution. Au total, il semble que le système de la carte scolaire, qui avait pourtant souvent été adopté entre autres pour des raisons d'équité, puisse ne pas résister à la ségrégation résidentielle.

A l'opposé, le choix ne rime pas toujours avec inégalités. C'est le cas de la famille caractérisée par le « choix régulé en aval par les administrations ». Là encore, plusieurs explications peuvent être avancées. Alors que dans le système de la carte scolaire avec dérogations, la très grande majorité des familles ne se prononcent pas sur un établissement, le « choix régulé en aval » suscite, lui, une participation plus large des parents. Cette organisation de l'expression des vœux parentaux induit peut-être des biais sociaux moins importants. Ce système s'oppose aussi à celui de la « liberté totale de choix » par le fait que les demandes des parents sont régulées au final non pas par les écoles mais par les administrations qui ont donc la possibilité d'introduire dans le processus des préoccupations d'intérêt général. Il semblerait donc que ce type de dispositif qui allie le respect des souhaits individuels et la prise en compte des préoccupations collectives soit un modèle équilibré qui conduise à des inégalités scolaires moindres. Comme le montre le modèle ci-dessous, au sein des pays de l'OCDE, c'est le système qui est associé à la variance inter-établissements²⁶² la plus faible.

²⁶² Nous rappelons que pour analyser ces différences inter-écoles, nous mobilisons, dans les données calculées par PISA, l'indicateur qui présente, pour chaque système éducatif, la variance des performances académiques entre les écoles exprimée en pourcentage de la variance totale du pays. Pour simplifier, nous appelons cette variable la « variance inter-établissement » (« VAR-ETS »). Lorsque cet indicateur est élevé, les différences académiques entre écoles participent amplement à l'explication des disparités scolaires constatées dans le pays. Plus la variance inter-établissement augmente, plus les écoles d'un pays présentent des résultats académiques contrastés.

Tableau II. 113 : Relation entre la variance inter-établissements et l'organisation des inscriptions des élèves dans les écoles du réseau public²⁶³, au sein de l'OCDE, sans variable de contrôle²⁶⁴

Modèle		
N = 27		
Variance inter-établissements	Coefficient	Significativité
Constante	+ 39	
Choix régulés en aval par l'administration (réf : absence de choix)	- 20	*
Liberté de choix totale (réf : absence de choix)	+ 0,11	n.s.
Absence de choix (réf : absence de choix)	- 0,11	n.s.
Carte scolaire avec dérogations (réf : absence de choix)	-0,11	n.s.
$R^2 = 0\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

* : inférieur à 10%

n.s. : non significatif

Il est intéressant de noter dans le modèle ci-dessus que la liberté totale de choix n'est pas associée à des contrastes académiques entre les établissements supérieurs à ceux que connaissent les pays organisés autour du modèle de la « carte scolaire avec dérogations ». Cela ne signifie pas que les politiques de libéralisation des inscriptions n'induisent pas une bipolarisation des établissements, cela montre que ces dispositifs n'entraînent pas une ségrégation inter-établissements supérieure à celle des systèmes fondés sur la carte scolaire.

L'analyse des relations entre les inégalités scolaires d'origine sociale et l'organisation des inscriptions conduit à des résultats identiques. Ce sont de nouveau l'absence de choix et le système de choix régulé en aval par les administrations qui sont associés aux inégalités sociales de performances les plus faibles²⁶⁵.

²⁶³ Nous rappelons que les variables participant à l'analyse économétrique sont les suivantes :

- 1) l'« absence de choix » du fait de l'existence d'une zone scolaire stricte (prise comme référence dans ce modèle) ;
- 2) la « carte scolaire avec dérogations » : existence d'une carte scolaire stricte avec possibilités de dérogations ;
- 3) Les « choix régulés en aval par l'administration » : les parents disposent d'une liberté de choix (qui selon les dispositifs conduit à l'expression de vœux de la part de toutes les familles ou d'une partie), les décisions finales d'inscription sont prises par les administrations en charge de l'affectation des élèves dans les établissements ;
- et 4) la « liberté de choix totale » : les choix totalement libres des parents sont régulés par les écoles.

²⁶⁴ Nos analyses précédentes ont montré qu'il n'existait pas de relations entre la variance inter-établissement et un ensemble de caractéristiques socio-économiques des pays (le niveau des inégalités sociales (coefficient de GINI), le niveau de développement économique (PIB/habitant) ou encore la structure sociale telle que calculée par PISA (variable « ISEI »)).

²⁶⁵ De nouveau, pour mener cette analyse, nous avons mobilisé la variable « INEGA ».

Ce résultat se vérifie sur les pays de PISA (cf. modèle ci-dessous) ou dans le groupe plus homogène de l'OCDE.

Tableau II. 114 : Relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et l'organisation des inscriptions des élèves dans les écoles du réseau public, sans variable de contrôle

Modèle		
N = 33(a)		
<u>Inégalités scolaires d'origine sociale</u>	Coefficient	Significativité
Constante	+ 0,4	
Absence de choix (réf. : l'ensemble des autres modalités)	-2	***
Choix régulés en aval par l'administration (réf. : l'ensemble des autres modalités)	- 0,8	**
Liberté de choix totale (réf. : l'ensemble des autres modalités)	+0,1	n.s.
Carte scolaire avec dérogations (réf. : l'ensemble des autres modalités)	-0,1	n.s.
$R^2 = 40\%$		

(a) : les pays participant à cette analyse économétrique appartiennent principalement à l'OCDE

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

n.s. : non significatif

Ces associations ne sont pas toutes conservées quand on introduit dans les modèles la variable sur le niveau des inégalités scolaires (« disécrit »)²⁶⁶. Dans les pays de PISA, à disparités scolaires constantes, seul le système reposant sur une absence totale de choix demeure associé aux inégalités scolaires les plus faibles ($R^2 = 56\%$).

Lorsque l'on restreint l'analyse aux seuls pays de l'OCDE, de nouveau le modèle du « choix avec régulation en aval par les administrations » joue un rôle positif aux côtés du système reposant sur l'absence totale de choix (cf. modèle ci-dessous). Cette relation se révèle relativement forte comme le montre le R^2 élevé du modèle. Un cinquième du pouvoir explicatif de cette régression est attribuable à l'organisation des inscriptions dans l'enseignement public²⁶⁷.

²⁶⁶ Nous rappelons qu'il existe une relation très forte entre l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale et les disparités scolaires globales. Par exemple, au sein du groupe des pays de PISA, le R^2 du modèle liant les deux variables s'élève à 44%.

²⁶⁷ Dans le cadre de l'OCDE riche (Mexique exclu), le R^2 du modèle qui lie exclusivement les inégalités scolaires d'origine sociale (Inega) et l'ampleur des inégalités scolaires globales (Disécrit) s'élève à 49%. 13% du R^2 du modèle présenté ci-dessus sont donc attribuables aux différentes modalités d'organisation des inscriptions.

Tableau II. 115 : Relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et l'organisation des inscriptions des élèves dans les écoles du réseau public, à niveau de disparités scolaires comparables, au sein de l'OCDE riche²⁶⁸

Modèle		
N = 22		
<u>Inégalités scolaires d'origine sociale</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 5	
« Disécrié » (inégalités scolaires globales)	+0,06	**
Absence de choix (réf. : l'ensemble des autres modalités)	-1,1	*
Choix régulés en aval par l'administration (réf. : l'ensemble des autres modalités)	- 0,8	**
Liberté de choix totale (réf. : l'ensemble des autres modalités)	+0,16	n.s.
Carte scolaire avec dérogations (réf. : l'ensemble des autres modalités)	+0,04	n.s.
$R^2 = 62\%$		

(a) : les pays participant à cette analyse économétrique appartiennent principalement à l'OCDE

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

n.s. : non significatif

²⁶⁸ Le Mexique est exclu de l'analyse.

En conclusion, plusieurs constats s'imposent suite à cette analyse sur les relations entre les modalités d'inscription des élèves dans l'enseignement public et les performances des systèmes éducatifs.

Premièrement, contrairement aux théories du « New Public Management », il ne semble pas que l'introduction de mécanismes de marché dans le secteur de l'éducation conduise de façon automatique à une amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs. Les différents modèles construits ont montré que les relations entre les dispositifs d'inscription – dont le libre choix total - et les indicateurs d'efficacité étaient très ténues.

Les nouvelles formules de choix ne semblent tout d'abord pas entraîner mécaniquement l'élévation du niveau général tant attendue. Ce résultat confirme les recherches antérieures qui ont montré que la mise en œuvre de mécanismes de marché dans le secteur de l'éducation présentait de nombreuses limites²⁶⁹:

- toutes les familles ne s'emparent pas des nouvelles possibilités offertes ;
- le choix est un comportement socialement typé qui caractérise principalement les familles les plus favorisées ;
- les parents ne se déterminent pas en fonction de la seule efficacité des établissements ;
- les écoles les plus demandées n'élargissent pas leur recrutement mais utilisent plutôt cet excès de demandes pour effectuer une sélection ;
- malgré la nouvelle concurrence, les établissements n'ont pas diversifié leur offre pédagogique pour proposer des programmes originaux adaptés aux différents publics scolaires...

Résultat, aucun des dispositifs d'inscription octroyant aux familles davantage de liberté n'est associé à des performances globales élevées. Pour autant, malgré l'alourdissement de la gestion des flux scolaires qu'ils supposent, ils ne conduisent pas non plus à une détérioration des résultats académiques.

Les différentes modalités du choix de l'école n'entretiennent pas non plus de relations avec la proportion des élèves en difficulté. Malgré les allégations des défenseurs de ces réformes, ces dispositifs ne semblent pas avoir permis d'adapter plus efficacement les services éducatifs à la variété de tous les publics scolaires. En particulier, la diversification des offres pédagogiques en direction des élèves à risques a rarement été au rendez-vous.

A l'inverse, le sort des élèves les plus performants semble être davantage pris en compte dans les établissements des pays qui ont totalement libéralisé les inscriptions. Cette attention particulière portée aux meilleurs élèves s'explique certainement par le fait que c'est principalement sur leur capacité à produire une élite scolaire que les établissements sont jugés depuis l'extérieur par les parents. La libéralisation totale du choix des familles et la régularisation des demandes par les seules écoles semblent donc se traduire par une évolution des critères d'évaluation des établissements qui affectent leurs comportements vis-vis des publics scolaires qu'ils accueillent. Dans le contexte du libre choix total, la mise en concurrence des établissements pourrait donc se solder par une différenciation des attentions que les équipes enseignantes prêtent à leurs divers publics scolaires. Pour autant, les efforts déployés pour accompagner les élèves les plus

²⁶⁹ Cf. partie précédente.

performants ne paraissent pas pénaliser les plus faibles. Le libre choix total n'aggrave pas la situation des élèves en difficulté. Il se pourrait donc que l'introduction de nouvelles formes de concurrence entre les établissements ait dynamisé les équipes enseignantes autour d'objectifs très ponctuels, sans qu'elles perdent pour autant de vue leur mission éducative générale.

Si le lien n'est pas mécanique entre concurrence éducative et performance scolaire, les modalités de choix des établissements publics entretiennent des relations plus marquées avec l'équité des systèmes éducatifs. Cependant, malgré les craintes des détracteurs de ces réformes, l'analyse économétrique n'oppose pas, d'un côté, des dispositifs inégalitaires parce qu'ils autorisent le choix des parents et de l'autre, des systèmes de carte scolaire qui réussiraient à limiter les disparités académiques entre élèves. Les relations entre le choix de l'établissement et les inégalités à l'école sont plus complexes.

Certes, certains schémas aboutissent aux résultats attendus. Ainsi, les systèmes éducatifs qui n'accordent aucune capacité de choix aux parents sont associés à des inégalités scolaires globales et d'origine sociale faibles.

Cependant, si dans le cas de la Grèce et des pays asiatiques comme la Corée et le Japon, il y a une adéquation simple entre l'absence de choix et la faiblesse des inégalités à l'école, notre analyse a montré que les relations entre liberté parentale et inégalités peuvent être plus complexes.

Ainsi, les systèmes de carte scolaire avec dérogations se sont révélés plus inégalitaires que le système de choix qui prévoit un contrôle des demandes parentales en aval par les administrations en charge des affectations des élèves. De la même façon, tous les dispositifs qui donnent davantage de latitude aux parents ne produisent pas les mêmes effets. Le libre choix qui laisse entre les mains des écoles le pouvoir final de régulation est plus inégalitaire que le modèle qui donne la possibilité aux administrations de faire des arbitrages finaux.

Il semble donc que dans l'évaluation des conséquences des formules d'inscription des élèves, il faille tenir compte à la fois de la capacité des dispositifs à susciter un grand nombre de vœux parentaux et de leur faculté à intégrer des considérations d'intérêt général aux côtés des souhaits individuels. C'est, au final, l'ensemble de ces caractéristiques qui produisent les effets variables des différentes formules de choix de l'école.

Au total, au terme de cette analyse sur l'efficacité et l'équité des politiques de choix de l'école, malgré les quelques associations mises en évidence, on est marqué par la relative neutralité de ces réformes sur le fonctionnement des systèmes éducatifs.

En termes d'efficacité, nos résultats ont en définitive exclusivement montré que certains dispositifs de choix de l'école pouvaient permettre de produire des élites scolaires plus solides – le libre choix total en l'occurrence –. Les dispositifs octroyant des nouvelles possibilités aux parents ne permettent ni d'élever le niveau général, ni d'améliorer le sort des élèves en difficulté. Ces résultats sont minces pour des politiques symboliquement placées sous l'étendard de l'efficacité du marché.

Les relations entre les modalités d'inscription dans le public et l'équité sont paradoxalement plus marquées. Elles vont à l'encontre des idées reçues : il semble que les formules de choix peuvent, si elles suivent certains schémas, se révéler plus égalitaires que le système de la carte scolaire. C'est le cas de la régulation des vœux des parents par les administrations en charge de la gestion des écoles.

Malgré toute la rhétorique libérale développée autour de ces politiques, malgré les polémiques enflammées, les craintes et les attentes suscitées par ces réformes, leurs impacts sur les systèmes éducatifs apparaissent à la fois limités et paradoxaux. On attendait les politiques du choix sur le terrain de l'efficacité et finalement leur impact pourrait s'avérer plus important sur le terrain de l'équité.

L'analyse des effets des politiques de choix dans le secteur privé va dans le même sens. Si le développement de l'offre de ce secteur ne conduit pas à une amélioration notable des indicateurs d'efficacité, ce nouveau privé financé par l'Etat n'est pas sans poser des problèmes d'équité au sein des systèmes éducatifs.

B. Efficacité et équité des systèmes éducatifs : les conséquences de l'expansion du privé subventionné

Alors que traditionnellement l'analyse de l'enseignement privé se focalise sur une comparaison des efficacités et équités relatives de ce secteur par rapport au réseau public, nous adoptons une approche quelque peu différente. Notre étude économétrique ne vise pas à analyser directement les résultats des écoles privées dans chaque pays, comme ont pu le faire Vanderberghe et Robin (2003) à partir des mêmes données PISA. Ici, nous cherchons davantage à évaluer les effets des politiques d'incitation au développement du privé qui ont été menées durant les deux dernières décennies dans la plupart des systèmes éducatifs de l'étude PISA. Nous ne nous attachons donc pas à l'évaluation du secteur privé en tant que tel, nous cherchons plutôt à analyser les effets de son existence sur les performances globales des systèmes éducatifs.

L'impact du privé sur le système éducatif peut, tout d'abord, s'exercer mécaniquement à travers les résultats de ses écoles : plus elles sont nombreuses et efficaces dans un pays, plus les résultats nationaux sont élevés. Le secteur privé peut également affecter les performances académiques globales parce que sa présence induit des comportements spécifiques dans les écoles concurrentes du réseau public. Pour les défenseurs des politiques de choix de l'école, les stimulations positives que les établissements privés peuvent créer auprès de leurs *alter ego* publics justifient que ce secteur d'enseignement reçoive une aide de l'Etat pour accueillir davantage d'élèves et dynamiser l'ensemble du système éducatif.

Pour évaluer ces hypothèses, nous avons utilisé une série d'indicateurs nous permettant d'appréhender finement le secteur privé²⁷⁰. Nous avons mobilisé les variables décrites précédemment sur les effectifs de ce réseau d'enseignement (indicateurs de l'OCDE et séries statistiques que nous avons construites de notre côté). Nous nous sommes également attachés à l'étude du financement privé - à la fois à travers les indicateurs de l'OCDE et les évaluations des subventions que nous avons réalisées -. Enfin, nous avons utilisé la typologie générale que nous avons présentée précédemment de façon à pouvoir appréhender les effets peut-être divergents des différentes organisations possibles du privé. Ce classement vise à croiser les trois caractéristiques principales des réseaux privés : l'ampleur de leurs effectifs, l'importance de leurs subventions et le contrôle étatique qu'ils subissent.

Premier constat de notre étude : l'analyse des relations entre les effectifs du privé et les indicateurs de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs n'a abouti strictement à aucun résultat. Cela signifie que la taille de ce secteur d'enseignement n'est en relation ni avec les scores nationaux à l'épreuve de PISA, ni avec la proportion des élèves en difficulté, ni avec l'importance des élèves performants, ni avec les inégalités scolaires globales, ni avec les disparités scolaires d'origine sociale.

Pour réaliser cette analyse, nous avons utilisé successivement les statistiques de l'OCDE et les deux indicateurs que nous avons bâtis pour le primaire et le secondaire à partir des données nationales²⁷¹. Nous avons étudié un grand nombre de configurations : nous avons construit des modèles avec ou sans variables de contrôle (PIB/habitant, structure sociale des pays, importance des inégalités scolaires...) ; nous avons limité notre champ d'étude à l'OCDE ou, au contraire, englobé l'ensemble des pays de l'étude PISA ; enfin, nous avons étudié les effectifs du primaire et du secondaire séparément, puis conjointement. A chaque fois, les

²⁷⁰ Ces indicateurs sont définis dans la partie I.B.2-1 de cette analyse sur le choix.

²⁷¹ Ces indicateurs sont définis dans la partie I.B.2-1 de cette analyse sur le choix.

résultats convergent : l'importance de la présence du privé n'a aucune relation avec l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

Cette première conclusion s'oppose aux allégations des défenseurs de ce réseau : développer ce secteur d'enseignement ne permet pas mécaniquement de faire progresser les performances des systèmes éducatifs. Ce résultat n'appuie pas non plus les craintes des détracteurs du privé : la progression de ce secteur n'entraîne pas automatiquement des inégalités scolaires ou sociales supérieures.

L'interprétation de ce premier résultat est relativement aisée. De multiples recherches ont, en effet, mis en évidence l'hétérogénéité de l'enseignement privé (Neal, 1998 ; Donkers et Robert, 2001 ; Vanderberghe et Robin, 2003...). Certaines de ces institutions sur-performent par rapport à leurs *alter ego* publiques : c'est en général le cas des écoles catholiques aux Etats-Unis, de l'enseignement subventionné en France ou en Belgique francophone²⁷², des *public schools* indépendantes en Angleterre, les écoles élitistes privées brésiliennes... A l'inverse, dans d'autres pays, comme l'Autriche ou en Suisse, les établissements privés, peu fréquentés, sont reconnus pour leurs résultats souvent médiocres (Vanderberghe et Robin, 2003). Le privé offre donc des visages très multiples aux performances variées. Il est donc difficile de l'appréhender globalement.

Puisque le concept de privé n'est pas opérationnel dans notre recherche, il faut poursuivre l'analyse pour mieux identifier la variété de ce secteur. On s'interroge en particulier sur les caractéristiques de ces écoles qui pourraient être en relation avec les indicateurs d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs.

Le financement de ce secteur et sa dépendance économique vis-à-vis de l'Etat semblent cruciaux. Si l'on suit les théoriciens du choix, on peut supposer que plus le secteur privé progresse à la fois grâce à des ressources propres mais aussi à un accompagnement financier de l'Etat qui permet de démocratiser son accès, plus son impact sur l'efficacité globale du système éducatif sera positif. On peut également imaginer que plus le privé se développe sur des ressources propres, plus il sera inégalitaire. A l'opposé, le développement de subventions étatiques importantes pourrait peut-être permettre un accès large à ce secteur qui se solderait, au final, par des disparités scolaires et sociales moindres.

Pour tester ces hypothèses, nous utilisons successivement les deux indicateurs de l'OCDE qui portent sur le financement privé de l'éducation et sur les ressources globales - étatiques ou non - des écoles privées. Nous mobilisons également la variable que nous avons construite sur l'importance des subventions étatiques. Ces indicateurs apportent des visions complémentaires des ressources dont disposent les établissements de l'enseignement privé.

Le premier indicateur, présenté par l'OCDE, englobe exclusivement les financements apportés par des sources privées aux établissements du primaire et du secondaire qui peuvent être privés mais aussi publics (dans l'enseignement professionnel, par exemple). Il nous renseigne donc relativement bien sur les ressources non étatiques des écoles privées, les financements privés aux établissements publics étant en général limités (sauf dans certains pays de l'Europe Continentale, comme l'Allemagne). Par contre, il n'apporte pas d'informations sur les subventions publiques que peut recevoir le privé. Il s'agit donc

²⁷² Il est à noter que toutes les recherches ne convergent pas sur ce point.

essentiellement d'un bon révélateur de l'importance des écoles privées indépendantes. Il est exprimé en pourcentage du PIB.

L'analyse de cet indicateur ne confirme pas les hypothèses précédentes. L'importance du financement éducatif privé n'est en relation avec aucun des indicateurs d'efficacité et d'équité. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer cette absence de liaison.

Premièrement, ce résultat peut être interprété dans la lignée des recherches précédentes qui ont montré la très grande hétérogénéité des écoles privées indépendantes. Ce sont les écoles de l'élite dans certains pays (Royaume-Uni, Brésil, Chili, Australie...) ou des écoles marginales dans d'autres (Espagne, Autriche, France...). En s'appuyant sur les données de PISA, la recherche de Vanderberghe et Robin (2003) a montré que généralement ce privé payant était moins efficace que son *alter ego* subventionné dans les pays qui avaient développé ces deux secteurs (France, Autriche, Irlande, Espagne). Seconde explication, certainement complémentaire : le poids des dépenses privées est aujourd'hui tellement limité dans la plupart des pays développés que leurs effets sur les performances globales des systèmes éducatifs sont très faibles, voire imperceptibles dans des analyses internationales.

Cette dernière hypothèse semble partiellement validée par l'analyse du second indicateur de l'OCDE sur les ressources des écoles privées. En effet, parce qu'il reflète davantage l'ampleur du phénomène « privé » en tenant compte de l'ensemble de ses financements, cet indicateur entretient davantage de relations avec les performances des systèmes éducatifs. De nouveau, comme pour l'ensemble de nos analyses sur le choix, cet indicateur n'est aucunement associé aux critères d'efficacité que nous avons retenus : le niveau général, la proportion d'élèves en difficulté ou l'importance de l'élite scolaire. Il n'est pas lié non plus aux inégalités scolaires. C'est avec l'équité *sociale* des systèmes éducatifs qu'il entretient une relation forte. A niveau de disparités scolaires comparable, plus les écoles privées accaparent des financements privés et publics importants, plus les inégalités scolaires d'origine sociale progressent ($R^2 = 64\%$). Cette relation est maintenue quand on restreint le champ de l'analyse aux pays de l'OCDE ($R^2 = 63\%$).

Ces résultats sont étayés par l'analyse de notre indicateur qualitatif sur l'importance des subventions publiques. Nous avons ainsi distingué des subventions faibles, modérées, importantes ou identiques à celles du public. Il s'avère qu'à inégalités scolaires comparables, ce sont les systèmes éducatifs caractérisés par des subventions faibles qui sont associés aux inégalités sociales les moins élevées ($R^2 = 62\%$). Ces financements étatiques sont limités soit parce que les pays se refusent à soutenir le secteur scolaire privé (Grèce, Suisse, Italie, Japon...), soit parce que les subventions légalement proposées ne sont pas mobilisées, les familles n'inscrivant pas leurs enfants dans ce secteur d'enseignement (Suède, Finlande, Islande, Pologne...). Ce résultat est conservé dans le groupe des pays développés de l'OCDE ($R^2 = 64\%$).

S'il y a bien un lien entre équité sociale et secteur privé, à l'inverse, l'analyse de l'indicateur sur les subventions publiques confirme de nouveau l'absence de relations entre l'ampleur des financements étatiques et l'efficacité des systèmes éducatifs. Développer un privé subventionné ne permet ni de faire progresser le niveau général, ni d'améliorer la situation des élèves en difficulté, ni de conforter l'élite scolaire. Les politiques d'incitation au développement du privé tendent donc seulement à creuser les écarts sociaux à l'école. Il semblerait que l'objectif de démocratisation de ce secteur, qui justifiait des subventions étatiques, n'ait pas été atteint. Les financements publics pourraient même jouer à contre-

courant de la mission qui leur était assignée : en permettant, dans de nombreux pays, l'expansion du privé, ils accroissent mécaniquement les inégalités sociales à l'école.

Ce résultat appuie les recherches précédentes²⁷³. Le choix est un comportement socialement typé, et ce d'autant plus qu'il se porte sur des écoles privées. Résultat, alors que l'ensemble des parents peuvent bénéficier de subventions pour envoyer leurs enfants dans ces institutions, ce sont plutôt les familles favorisées qui font cette démarche. Conséquence, certaines écoles privées tendent à accueillir des élèves de milieux privilégiés qui sont également souvent les meilleurs élèves. Ces établissements de l'élite connaissent des résultats académiques flatteurs qui les opposent aux autres écoles caractérisées par des *school mix* plus hétérogènes et des performances moyennes. Au sein du privé, ce phénomène est cependant circonscrit à certains établissements sélectifs. Ce secteur d'enseignement présente, en effet, de grandes variations de qualité inter et intra-pays. Toutes les écoles privées ne sont pas caractérisées par des performances exceptionnelles. L'absence de relations entre la variance inter-établissements - qui révèle l'importance des contrastes académiques inter-écoles dans chaque pays - et l'organisation du secteur privé (effectifs, subventions et typologie générale) démontre une fois de plus l'hétérogénéité de ce réseau. Il n'y a pas davantage de bipolarisation académique entre les établissements dans les pays caractérisés par un privé fort.

L'analyse de la typologie que nous avons construite sur l'organisation des secteurs privés nous permet d'affiner les résultats en ajoutant une dimension à l'étude : l'importance du contrôle étatique. Elle met en évidence le fait que les différentes modalités d'organisation du privé ne produisent pas les mêmes effets.

Certes, de nouveau, l'analyse économétrique révèle qu'aucune des politiques d'incitation au développement du privé, ne semble capable d'améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs. Quelles que soient les formes que le secteur privé revêt - embryonnaire ou triomphant, indépendant ou subventionné, contrôlé ou libre de ses mouvements - sa présence n'influe ni sur le niveau général des élèves, ni sur la situation des élèves en difficulté, ni sur la proportion des élèves performants. Il ne creuse pas non plus les inégalités scolaires.

Par contre, l'analyse de la typologie permet d'approfondir nos conclusions précédentes sur les effets du privé sur l'équité sociale. Elle montre, de nouveau, que l'expansion de ce réseau, même lorsqu'il est subventionné, peut entraîner une progression des inégalités sociales. Elle permet cependant de préciser que parmi les modes d'organisation du privé subventionné, il en est un qui est particulièrement associé à des disparités sociales importantes. Il s'agit des systèmes éducatifs « convertis au privé sans encadrement » (Australie, Hongrie, République Tchèque...). C'est donc lorsque le privé atteint une certaine ampleur, qu'il est fortement subventionné et qu'il fonctionne sans contrôle étatique fort que les inégalités sociales progressent le plus. Il est intéressant de constater que les pays que nous avons qualifiés de « poids lourds du privé », caractérisés par des effectifs privés plus importants que le modèle précédent, également subventionnés mais subissant un contrôle étatique contraignant sont associés à des disparités sociales plus faibles. Le renforcement de la surveillance de l'Etat sur le privé est donc un critère essentiel de sa démocratisation. Il vient contrecarrer les effets inégalitaires de l'expansion de ce secteur, permise par les politiques de subventions publiques.

²⁷³ Cf. partie II. de cette analyse sur le choix de l'école.

Tableau II. 116 : Relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et les modalités d'organisation du secteur privé, à niveau de disparités scolaires comparables

Modèle		
N = 33		
<u>Inégalités scolaires d'origine sociale</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 8	
« Disécrié » (inégalités scolaires globales)	+0,09	***
Les systèmes éducatifs « convertis au privé libre » : privé à effectifs moyens, subventions importantes, contrôle étatique faible (réf. : l'ensemble des autres modalités)	+0,9	**
Les systèmes éducatifs « convertis au privé encadré » : privé à effectifs moyens, subventionné, contrôle étatique fort (réf. : l'ensemble des autres modalités)	+0,14	n.s.
« Poids lourds du privé » : effectifs et subventions proches du public, contrôle fort	+ 0,07	n.s.
Le « privé développé sans soutien » : effectifs moyens, subventions inexistantes	+ 0,01	n.s.
Les « réfractaires du privé » : effectifs faibles, subventions légalement existantes mais non utilisées	- 0,18	n.s.
Les « opposants au privé » : effectifs faibles, subventions inexistantes	- 0,01	n.s.
$R^2 = 55\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

n.s. : non significatif

En conclusion, l'analyse des effets des politiques d'incitation au développement du privé va partiellement dans le même sens que l'étude précédente sur les réformes de choix de l'école dans l'enseignement public. Il semble en effet, dans les deux cas, que l'élargissement des possibilités offertes aux familles n'ait pas conduit à l'amélioration attendue de l'efficacité des systèmes éducatifs. L'expansion du privé subventionné ne se traduit ni par une élévation du niveau général, ni par une amélioration de la situation des élèves en difficulté, ni par une consolidation des élites scolaires.

Le soutien étatique apporté à ce réseau a, par contre, davantage d'effet sur l'équité des systèmes éducatifs. Alors que, lorsqu'il suit certaines organisations, l'expansion du privé tend à exacerber les disparités sociales, l'élargissement du choix dans le public peut conduire à limiter les inégalités scolaires globales et d'origine sociale. C'est notamment le cas lorsque ce secteur atteint une certaine ampleur, grâce aux subventions publiques et qu'il n'est pas soumis à un contrôle étatique contraignant. La mise en place d'un encadrement fort de l'Etat permet donc de contrecarrer les déviations naturellement ségrégationnistes de ce secteur d'enseignement.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer que le contrôle étatique sur le privé joue un rôle égalisateur. Tout d'abord, cette surveillance s'exprime souvent à travers un encadrement des frais de scolarité, qui permet un accès large aux écoles privées de qualité. En effet, les subventions étatiques ne peuvent conduire à une ouverture large des institutions privées que si les participations financières exigées de la part des parents sont régulées par les pouvoirs publics. Dans le cas contraire, les financements étatiques ne servent pas les familles mais les écoles, ils n'appuient pas la démocratisation du secteur privé ; au contraire, ils renforcent les ressources des établissements élitistes, chers, fréquentés par les élèves des milieux aisés. Ceci explique que l'existence de subventions ne puisse garantir, à elle seule, la démocratisation du privé. Cet objectif ne peut pas être atteint sans une régulation des frais de scolarité.

Le contrôle de l'Etat sur ce secteur pourrait également jouer un rôle égalisateur parce qu'il impose aux écoles privées des règles de fonctionnement très proches de celles de l'enseignement public. Il conduit donc de fait à une banalisation des institutions privées, qui présentent alors des résultats proches de ceux de leurs *alter ego* publiques.

On constate donc que, fortement encadré, le secteur privé peut ne pas contribuer à l'exacerbation des inégalités sociales à l'école. Cependant, si les effets négatifs de l'expansion de ce secteur peuvent bien être contrecarrés, il est légitime de s'interroger sur le bien-fondé de telles politiques qui ne semblent pas avoir, par ailleurs, de retombées positives sur les systèmes éducatifs. En effet, si ces politiques n'induisent pas une meilleure efficacité de l'école et si elles peuvent, dans certaines configurations, conduire à de plus grandes inégalités scolaires, on peut questionner l'intérêt que la collectivité trouve dans le développement de telles réformes.

Quels sont donc les grands gagnants de ces politiques ? Les parents qui se sont vus reconnaître le droit de choisir l'éducation de leurs enfants sans disposer des informations nécessaires sur la qualité des établissements ? Les écoles privées qui ont profité d'une nouvelle manne de financement mais ont perdu en autonomie ? Certains parents ? Certaines écoles ? Quelles que soient les réponses données à cette question, il semble, en tout cas, que ces politiques de soutien au privé répondent moins à des considérations d'intérêt général qu'à des préoccupations d'ordre individuel.

C. Choix et performances des systèmes éducatifs

Les analyses des politiques du choix, menées respectivement dans l'enseignement public et dans le réseau privé font ressortir des effets qui sont relativement semblables - parce que très limités - mais pas tout à fait similaires. Si, dans les deux cas, les relations entre ces réformes et l'efficacité des systèmes éducatifs semblent réduites, les impacts sur l'équité des politiques menées dans le public et dans le privé peuvent, dans certaines configurations, diverger. Certains dispositifs de choix développés dans le réseau public peuvent conduire à des inégalités scolaires globales et sociales faibles, tandis que l'expansion du privé est davantage associée à une progression générale des disparités sociales

Face à ces effets divergents et parce que les politiques menées dans des secteurs éducatifs différents peuvent se répondre et interagir, nous avons souhaité analyser les répercussions globales de l'introduction du choix dans les systèmes éducatifs, tous réseaux confondus. Nous testons donc ici plus étroitement le concept épuré du « choix ».

Pour mener cette analyse, nous avons mobilisé les indicateurs décrits précédemment et qui synthétisent les politiques menées dans les deux secteurs, public et privé²⁷⁴.

Il s'agit, tout d'abord, d'une variable indiquant le degré de choix dont bénéficient les familles si l'on tient compte des opportunités offertes par les deux réseaux d'enseignement. Cet indicateur qualitatif varie de 1 à 4. Le premier niveau correspond à une absence totale de choix dans les deux réseaux (Canada, Grèce, Norvège, Pologne, Suisse...), le second à des options faibles (Autriche, Finlande, Allemagne, Islande...), le troisième à des marges de manœuvre des parents importantes (Australie, Italie, Corée, Espagne, Suède...) et le quatrième à une liberté totale de choix (Belgique, Danemark, Hongrie, U.K....).

Pour compléter l'étude, nous utiliserons également la typologie générale que nous avons construite sur la thématique du choix. Elle apporte une vision globale des politiques mises en œuvre dans les deux secteurs. Elle distingue :

- les systèmes éducatifs qui n'offrent aux parents aucune possibilité de choix ni dans le privé, ni dans le public (Canada, Grèce, Norvège, Pologne, Suisse...);
- les systèmes éducatifs qui n'accordent des options multiples que dans le réseau public, soit parce qu'ils se sont refusés à subventionner le privé, soit parce que les subventions théoriquement disponibles n'ont pas été utilisées par les familles (Finlande, Islande, Suède, Nouvelle-Zélande...);
- les systèmes éducatifs qui se contentent d'offrir une diversité de choix dans le privé, grâce à une politique de subventions, le public restant figé sur une organisation à carte scolaire relativement rigide (France, Corée, Luxembourg, Australie...);
- les systèmes qui offrent des choix modérés dans les deux secteurs, les règles d'inscription dans le public sont relativement assouplies, sans que la liberté accordée aux parents soit totale, tandis que le privé est subventionné, développé mais d'une ampleur inférieure à celle du public (Allemagne, Autriche, Espagne, Argentine...);
- et enfin les pays qui offrent une liberté totale de choix aux parents dans les deux secteurs, les demandes des familles étant dans les deux réseaux gérées au final par les écoles (Belgique, Hongrie, Danemark, Irlande, Royaume-Uni...).

²⁷⁴ Cf. partie précédente sur la description des politiques du choix de l'école.

L'étude de ces deux indicateurs a permis de conforter nos résultats précédents et de les affiner.

En effet, les différentes analyses confirment, une fois de plus, que les politiques du choix de l'école, quel que soit le secteur d'enseignement dans lequel elles sont développées, ne conduisent pas à une amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs.

Tout d'abord, la variable sur le degré de choix n'apparaît associée à aucun des indicateurs d'efficacité. On ne peut donc pas soutenir les défenseurs des réformes de choix de l'école quand ils affirment que plus les parents disposent de latitude, plus les établissements se situent dans un contexte concurrentiel, plus les résultats académiques s'améliorent. L'ampleur du choix n'est corrélée ni au niveau général des élèves, ni à la situation des élèves en difficulté, ni à la production d'une élite.

L'analyse de la typologie va, elle aussi, dans le même sens : le choix ne rime pas avec efficacité. Aucune des modalités d'organisation des inscriptions n'est associée à un indicateur d'efficacité.

L'étude des relations entre le choix et l'équité des systèmes éducatifs montre, de nouveau, des liens plus marqués. Les modèles attestent que les politiques de choix concernent davantage les inégalités scolaires d'origine sociale que les inégalités scolaires appréhendées globalement.

En effet, les liaisons entre le choix et les disparités scolaires sont relativement ténues. Aucune des modalités de la typologie n'est associée à un niveau d'inégalité spécifiques. Seule la variable sur le degré de choix présente des relations à la fois avec l'indicateur sur les disparités de résultats scolaires (écart-type du score national) et avec la série statistique sur la proportion d'élèves de niveau moyen (niveaux 2, 3 et 4 de PISA). Dans les deux cas, les résultats sont identiques et en apparence paradoxaux : les inégalités les plus faibles ne sont pas associées à l'absence de choix. En fait, c'est le modèle qui accorde aux parents un choix important sans qu'il soit totalement libre qui est associé aux écarts scolaires les plus faibles. Comme l'indique la régression présentée ci-dessous, cette relation est conservée au sein de l'OCDE, à structure sociale comparable²⁷⁵.

²⁷⁵ Le modèle qui lie, au sein de l'OCDE riche, la proportion des élèves de niveaux 2, 3 et 4 avec les inégalités scolaires présente des résultats identiques et un R^2 très proche (21%).

Tableau II. 117 : Relation entre la dispersion des résultats à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA et le degré de choix offert dans les réseaux public et privé, à structure sociale comparable, au sein des pays riches de l'OCDE²⁷⁶

Modèle		
N = 28		
Dispersion des scores nationaux (« Disécrit »)	Coefficient	Significativité
Constante	+ 46	
« ISEI » (structure sociale des pays)	+1	**
Absence de choix dans les deux secteurs (niveau 1)	+0,18	n.s.
Choix modérés (niveau 2)	-0,70	n.s.
Choix importants (niveau 3)	-8,7	**
Choix totalement libre dans les deux secteurs (niveau 4)	+ 0,5	n.s.
$R^2 = 22\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

n.s. : non significatif

Ce modèle qui accorde aux parents des « choix importants » concerne principalement des pays qui ont à la fois mené des politiques très offensives dans le public - avec une régulation finale par les administrations en charge des écoles - et gardé le privé sous un contrôle étatique fort (Suède, Nouvelle-Zélande, Italie avant 2000, Espagne...). Certains dispositifs de choix dans le public peuvent donc conduire à des inégalités scolaires restreintes.

Les relations entre le choix et les inégalités scolaires d'origine sociale sont davantage marquées. L'indicateur sur le degré de choix et la typologie présentent des associations étroites avec les inégalités sociales de performances dans de multiples configurations (pays de l'OCDE ou ensemble des pays de PISA, modèles intégrant des variables de contrôle ou non).

L'étude de la typologie montre, tout d'abord, que ce sont les systèmes éducatifs qui offrent un choix totalement libre dans les deux secteurs qui sont associés aux inégalités scolaires d'origine sociale les plus fortes ($R^2 = 10\%$). Cette relation est conservée quand on introduit dans la régression, en variable de contrôle, le niveau des inégalités scolaires ($R^2=58\%$). Alors que les analyses précédentes sur les effets distincts des politiques du choix dans le public et dans le privé n'avaient pas fait ressortir de lien entre l'organisation la plus libérale des inscriptions et l'équité sociale, il semble bien que l'on assiste ici à un effet cumulatif du choix quand il est développé intensément et conjointement dans les deux secteurs.

Ces associations sont conservées et amplifiées au sein de l'OCDE. Dans ce groupe de pays plus homogènes, les systèmes éducatifs qui pratiquent le libre choix sont caractérisés par des écarts sociaux plus importants ($R^2 = 15\%$). Cette relation est maintenue quand on raisonne à disparités scolaires comparables ($R^2=66\%$, cf. modèle ci-dessous). Ce même modèle révèle également qu'une organisation fondée sur le choix est, elle, au contraire associée à des inégalités sociales moindres. C'est le cas des systèmes éducatifs qui ne diversifient les possibilités d'inscription que dans le réseau public, soit parce qu'ils se refusent à subventionner le privé comme l'Italie, soit parce que les familles ne se sont pas emparées des nouvelles possibilités offertes dans le privé (Finlande, Islande, Nouvelle-Zélande...). Cette

²⁷⁶ Faute d'informations, le Mexique n'est pas inclus dans cette analyse.

plus grande équité sociale passe par une bipolarisation moindre des établissements. Ce modèle du choix exclusivement développé dans le public est associé à des variances inter-établissement faibles ($R^2=14\%$).

Tableau II. 118 : Relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et l'organisation du choix dans les secteurs public et privé, à inégalités scolaires comparables, au sein des pays riches de l'OCDE²⁷⁷

Modèle		
N = 28		
<u>Inégalités scolaires d'origine sociale</u>	Coefficient	Significativité
Constante	- 8	
inégalités scolaires globales (« disécrit »)	+ 0,08	***
Choix libre dans les deux secteurs	+0,5	*
Choix développé dans l'enseignement public exclusivement	-0,7	**
Absence de choix	-0,1	n.s.
Choix développé dans l'enseignement privé exclusivement	-0,05	n.s.
Choix modéré dans les deux secteurs	+ 0,2	n.s.
$R^2 = 66\%$		

*** : significatif au seuil de 1%

** : inférieur à 5%

* : au seuil de 10%

n.s. : non significatif

La variable sur le degré de choix entretient, elle aussi, dans une moindre mesure des relations avec les inégalités scolaires d'origine sociale. Les régressions confirment qu'au sein de l'OCDE et dans PISA, les pays qui pratiquent le plus intensément le choix – c'est-à-dire le libre choix total – sont associés aux inégalités sociales les plus fortes ($R^2=15\%$ et 10% respectivement). Par contre, cette relation disparaît quand on introduit dans le modèle, en variable de contrôle, l'indicateur sur les disparités scolaires globales.

Au terme de cette analyse, il semblerait que le développement conjoint de politiques de libre choix total dans les deux secteurs d'enseignement conduise à une exacerbation des inégalités scolaires d'origine sociale. Alors que s'il n'est développé que dans le réseau public ou que dans l'enseignement privé, ce modèle n'est pas associé aux disparités sociales les plus fortes, lorsque le choix se cumule dans les deux réseaux pour former un quasi-marché, ce modèle se révèle être le plus inégalitaire.

²⁷⁷ Faute d'informations, le Mexique n'est pas inclus dans cette analyse.

En conclusion, cette analyse des effets des politiques de choix de l'école dans le public et le privé apporte des résultats relativement proches.

Premièrement, alors que ces réformes avaient été justifiées par la nécessaire amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs, et en particulier par la défaillance des écoles publiques, ces politiques ne semblent ni capables d'élever le niveau académique général, ni d'améliorer la situation des élèves en difficulté, ni de consolider les élites scolaires. Il ne paraît pas y avoir de lien entre le choix de l'école et l'efficacité des systèmes éducatifs. Les théories économiques néo-classiques transposées au secteur éducatif n'apparaissent donc pas justifiées par cette comparaison internationale.

Pour autant, est-ce que ces réformes sont, par essence, inefficaces ou est-ce qu'elles aboutissent à ce résultat parce que les acteurs actuels du quasi-marché éducatif – parents et écoles – se déroberont et refusent le jeu de la rationalité économique ? Notre analyse ne permet pas de répondre précisément à cette question, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il existe très peu de pays qui ont réellement adopté des politiques de choix cohérentes dans le domaine de l'éducation. Seuls le Royaume-Uni et la Nouvelle-Zélande ont instauré une organisation des inscriptions qui aurait pu permettre, si les acteurs avaient joué le jeu, la mise en œuvre de mécanismes de marché. En effet, dans ces deux pays, l'ensemble des parents peuvent se prononcer sur l'établissement de leur choix, ils disposent pour cela d'informations sur les écoles ; ce sont les établissements qui régulent les demandes et, enfin, les financements que les écoles reçoivent sont fonction en grande partie, du nombre d'enfants qu'elles accueillent.

Ces deux pays sont des exceptions. Au terme de cette analyse qui a balayé deux décennies de politiques de choix, on est en effet marqué par le décalage entre la rhétorique qui a entouré ces réformes - débattues, conspuées ou soutenues avec passion - et la faiblesse de leur mise en œuvre. De nombreux pays ne sont jamais allés jusqu'au bout de la logique libérale de ces politiques, même quand ils l'ont revendiquée. Il semble que, dans la plupart des pays, ces réformes aient donné lieu à des demi-mesures, à des arrangements politiques et à des compromis avec l'institution scolaire qui, de fait, les ont vidées de leur substance.

En effet, trois caractéristiques cruciales de ces réformes n'ont dans la plupart des pays pas été mises en œuvre. Tout d'abord, les politiques du choix de l'école ne peuvent se révéler efficaces que si l'organisation des inscriptions oblige les parents à choisir expressément les établissements dans lesquels ils souhaitent envoyer leurs enfants. Or, au sein de l'OCDE, 54% des pays qui offrent une latitude d'action aux parents – depuis la demande de dérogations jusqu'à la liberté totale - font du choix de l'établissement un acte facultatif. Ce sont les familles volontaires qui peuvent exprimer un vœu.

Seconde caractéristique cruciale de ces politiques : l'information des parents. Il s'agit vraisemblablement du talon d'Achille de ces réformes. Seuls le Royaume-Uni, la Nouvelle-Zélande et le Canada dans quelques expériences ponctuelles ont bâti des outils d'information destinés aux parents. Tout se passe donc comme si les familles étaient invitées à endosser un nouveau rôle participatif sans que pour autant l'institution leur donne réellement les moyens de leur action. Certes, les réformateurs souhaitent que les parents deviennent les nouveaux décideurs de ce quasi-marché éducatif mais, faute de leur offrir les repères informatifs qui auraient pu les inciter à choisir, ils les encouragent, dans de nombreux pays, à rester en dehors du jeu. Au final, il semblerait

que les réformes du choix n'aient pas transféré le pouvoir de décision aux parents mais plutôt aux écoles sélectives de l'élite qui sont peut-être les grandes gagnantes de ce nouveau système.

Troisième caractéristique fondamentale des politiques de choix : l'organisation du financement des écoles. Seul un financement par élève peut contraindre les établissements à adopter un comportement de marché. Un nombre limité de pays sont allés dans cette voie : le Royaume-Uni, la Nouvelle-Zélande, l'Australie, la Belgique, la République Tchèque, la Hongrie, la Suède, le Chili... On remarquera qu'ils sont beaucoup plus nombreux que ceux qui ont mis en œuvre des mécanismes d'informations aux parents. Il semble donc que l'institution scolaire ait opposé moins de résistance à la réforme du financement de ses écoles qu'à une politique d'information transparente sur la qualité de ses établissements.

Ces trois caractéristiques – obligation de vœux, informations des parents et financement unitaire – étant rarement réunies dans les politiques du choix, il n'est guère étonnant que leur résultats soient minces en termes d'efficacité. Ce constat ne signifie pas pour autant que, placés dans un cadre politique rationnel du point de vue du marché, les acteurs du secteur éducatif – parents et écoles – auraient davantage accepté de jouer le jeu. C'est ce que semble indiquer les recherches empiriques menées au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande (Smedley, 1995 ; Gorard, 2002 ; Lauder et Hugues, 1999 ; Wylie, 1999, 2000...). Au total, quelles qu'en soient les raisons, à ce jour, le lien entre le choix de l'école et l'efficacité scolaire ne semble pas établi.

Si ces réformes n'ont pas atteint les objectifs de productivité académique qui leur étaient assignés, elles ne se révèlent pas aussi neutres en ce qui concerne l'équité des systèmes éducatifs. Leurs effets sur les inégalités à l'école sont ambigus.

Certes, comme le soutiennent ses détracteurs, le choix quand il s'exerce dans le privé peut conduire à une progression des inégalités scolaires d'origine sociale. En effet, quand il n'est pas assez contrôlé, malgré les nouvelles subventions dont il a bénéficié, le nouveau privé de la fin des années 90 ne semble pas avoir réussi la mission de démocratisation qui lui avait été assignée par les autorités publiques. A l'inverse, son expansion peut se révéler neutre, si elle est encadrée dans un fonctionnement contraignant proche de celui du réseau public.

Si les analyses sur le privé ont produit des résultats quelque peu convenus – et ce même si les nouveaux financements étatiques renouvelaient les problématiques traditionnelles –, les conclusions qui ressortent à propos du développement du choix dans le réseau public sont en apparence plus paradoxales. Elles montrent clairement que le choix peut conduire à des situations moins inégalitaires que le système de la carte scolaire, quand il est organisé au sein du public et qu'il suit un schéma spécifique – celui de la régulation des demandes par les administrations plutôt que par les écoles -. L'école publique aurait donc les moyens de lutter contre les conséquences de la ségrégation résidentielle associée aux mécanismes de la carte scolaire. Ce constat renoue avec la grande tradition américaine du *busing* et des programmes de « public school choice ». On se souvient, de plus, qu'Outre-Atlantique, le choix n'a pas seulement été défendu par la famille libérale, la gauche progressiste, avec à sa tête Jencks (1972, cité par Meuret, Broccolichi et Duru-

Bellat, 2001) a également revendiqué le droit de choisir l'établissement pour les familles déshéritées confrontées aux écoles urbaines défaillantes.

Hirsch (2002) propose, cependant, d'aller plus loin dans la logique du choix de l'école et de rompre avec cette vision consumériste de l'éducation. En effet, reprenant les conclusions de Baillon (1991), il constate qu'aujourd'hui, faute de vouloir et pouvoir changer l'institution, les familles se résignent à accepter l'école telle qu'elle est, à condition de pouvoir choisir le meilleur de l'offre. D'après lui, dans le futur, « le mouvement du libre choix doit être vu comme une revendication plus large que la simple possibilité de choisir une école. Le choix doit signifier plus globalement que les décideurs - c'est-à-dire les parents - doivent pouvoir définir le type d'éducation que reçoivent leurs enfants. Cela doit passer par une participation plus active des parents ou de la communauté au Conseil de l'école, par une plus grande liberté des élèves et de leurs familles dans le choix des filières, par une plus attention des établissements aux demandes des parents... »²⁷⁸. On constate à travers ces propos que, derrière le choix de l'école qui n'est finalement que la partie émergée de l'iceberg, se profile une lutte plus tenace pour la prise du pouvoir sur l'éducation, entre les familles et l'Etat, entre les individus et la collectivité, entre des préoccupations d'ordre individuel et des considérations d'intérêt général.

²⁷⁸ Hirsch, 2002, p.71.

SECTION 4 : DES EFFETS QUI SE CUMULENT POUR CREER UN NOUVEAU PARADIGME EDUCATIF ?

Comme nous venons de le voir, les réformes de décentralisation, les mesures de différenciation des parcours scolaires et les politiques de libre choix de l'école se sont généralisées dans de nombreux pays. Ont-elles été mises en œuvre conjointement dans les mêmes Etats ? Est-ce que leurs effets cumulés conduisent à une remise en cause totale de l'école moderne née au XIXe siècle ou seulement à un renouvellement de sa régulation ? Peut-on emboîter le pas aux auteurs qui affirment que ces politiques dessinent aujourd'hui un nouveau paradigme éducatif ? Est-ce que leurs effets se cumulent pour affecter durablement les structures, les modes de régulations et les performances des systèmes éducatifs ?

Dans cette partie, nous essayons d'apporter un éclairage à ces questions.

I. VERS UN NOUVEAU PARADIGME EDUCATIF ?

Une convergence internationale des systèmes éducatifs

Au terme de cette analyse des politiques de diversification et différenciation de l'offre éducative, force est de constater que ces réformes se sont imposées dans de nombreux pays développés et émergents aux caractéristiques géographiques, culturelles et politiques pourtant fort différentes. Qu'y a-t-il de commun entre l'Espagne, le Royaume-Uni, la Suède, la Nouvelle-Zélande, la Hongrie ou l'Argentine ? Ces pays ont tous adopté au moins deux des trois réformes que nous avons étudiées, voire l'ensemble de ces réformes. Même si certaines zones géographiques comme l'Asie développée ou l'Europe continentale semblent être restées à l'écart de ce mouvement réformateur, on peut donc rejoindre les auteurs qui pointent du doigt l'existence d'une mutation radicale et internationale des systèmes éducatifs (Cowen 1996, Broadfoot, 2000 ; Jarvis, 2000 ; Carnoy et Rhoten, 2002...). Cette congruence des politiques éducatives nationales s'expliquerait par l'existence de modèles éducatifs transnationaux (Carnoy et Rhoten, 2002 ; van Zanten, 2004...) qui orienteraient les réformateurs locaux dans leurs choix politiques. Prônés par les organisations internationales, exemplarisés par des pays économiquement et politiquement dominants, ces schémas organisationnels seraient ainsi importés dans des pays très divers.

La « créolisation » des politiques de décentralisation, libre choix de l'école et différenciation des parcours scolaires

Pour autant, cette convergence des politiques éducatives ne se traduit pas par une homogénéité des dispositifs institutionnels nationaux. Un ensemble de facteurs interviennent pour créer une « créolisation » des politiques de décentralisation, de différenciation de l'école unique ou de libre choix de l'école.

Tout d'abord, chacun de ces concepts de politiques éducatives est apprécié à travers les grilles de lecture des acteurs politiques locaux qui conçoivent concrètement les réformes nationales. Ainsi, le libre choix se traduit dans les pays scandinaves par un privé à la fois subventionné et

fortement contrôlé par l'Etat central²⁷⁹. En Australie ou en Hongrie, la même réforme se solde au contraire par des financements abondants sans l'aménagement d'un cadre contraignant, au moins dans un premier temps. La décentralisation sera tempérée dans la plupart des pays nordiques habitués à un consensus politique et, au contraire, très volontariste dans des pays anglo-saxons comme le Royaume-Uni ou la Nouvelle-Zélande, davantage capables de se réformer rapidement en profondeur. Cette politique laissera à l'Etat central une place de choix, comme en Angleterre ou en Suède, ou s'affirmera comme un instrument de lutte ouverte contre le gouvernement central, comme en Espagne. De la même façon, la remise en cause du tronc commun se traduit dans certains pays par la création de nouvelles structures scolaires clairement identifiables qui s'autonomisent par rapport à l'école unique - les gymnasiums étendus en Hongrie et en République Tchèque ou les City Technology Colleges en Angleterre - tandis que dans d'autres Etats comme la France ou l'Espagne, elle prend la forme moins transparente de « personnalisation » de l'enseignement à travers la création d'options différenciatrices.

La capacité réformatrice des gouvernements présente également plus ou moins de cohérence suivant les pays. Si certains Etats ont été capables de mettre en œuvre des réformes globales grâce à la combinaison d'instruments logiquement mobilisés, d'autres ont avancé davantage pas à pas, corrigeant à chaque étape les objectifs des réformes en fonction des mouvements plus ou moins prévisibles des acteurs locaux. Ainsi, l'Angleterre s'est illustrée par la mise en œuvre dans le cadre de l'Education Act de 1988, d'une politique cohérente de remise en cause radicale du fonctionnement de son système éducatif. Plusieurs outils ont été mobilisés pour ébranler le pouvoir des LEA, qui avaient acquis un monopole local sur l'éducation, et remettre en cause l'ébauche d'unité du système éducatif anglais, qui se présentait pourtant déjà comme une organisation bariolée d'institutions scolaires hétérogènes. En moins de dix ans, le gouvernement Thatcher a ainsi à la fois mis en œuvre une politique de décentralisation radicale créant les conditions d'une autonomie scolaire forte, instauré le principe du libre choix supporté par un ensemble de mesures permettant réellement aux parents qui le souhaitaient d'exercer ce nouveau droit²⁸⁰ et créé des structures scolaires – les CTC à l'époque – dont l'objectif de spécialisation pédagogique remettait clairement en cause l'unification des contenus scolaires dans la *comprehensive school*.

A l'opposé, d'autres pays sont marqués par la définition graduelle de leurs politiques d'éducation. C'est le cas de la majorité des ex-pays de l'Est qui semblent avoir importé des concepts éducatifs internationaux politiquement corrects sans une connaissance et une maîtrise réelle de leurs effets, guidés en cela par les injonctions et les programmes d'« aide » des organisations internationales (le projet Phare de l'OCDE, par exemple). Il aura bien fallu une dizaine d'années à ces pays pour tirer un bilan plus ou moins positif de ces politiques importées clefs en main et pour commencer à se réapproprier leur fonction éducative.

Suivant les pays, les calendriers de ces réformes diffèrent également. Si globalement ce mouvement réformateur concerne les vingt-cinq dernières années, certains pays ont été plus pionniers que d'autres. Des Etats anglo-saxons comme l'Angleterre ou la Nouvelle-Zélande ainsi que les pays émergents comme l'Argentine et le Chili ont entamé des réformes de décentralisation dès les années 80. A l'opposé, l'Italie, du fait de blocages institutionnels importants, n'a rattrapé le train des réformes qu'en 2000.

²⁷⁹ Pour ne pas alourdir cette présentation, nous ne reprenons pas ici le détail des sources qui ont déjà été explicitées lors de l'analyse de chacune des politiques éducatives.

²⁸⁰ Avec la publication des *League Tables* à partir de 1992, par exemple.

Suivant les périodes auxquelles ces politiques étaient adoptées, leur philosophie dominante a également pu évoluer. Le cas de la décentralisation est édifiant. Si la gouvernance locale apparaît aujourd'hui comme LA solution aux problèmes de qualité de l'éducation, la première vague de décentralisation, dans les années 70-80, s'explique plus particulièrement par des contingences financières et fiscales.

En effet, le transfert de compétences éducatives vers les acteurs locaux a d'abord été perçu comme une solution à la fois aux déficits budgétaires importants des Etats centraux et au souhait de poursuivre l'expansion des structures éducatives, et ce malgré la contrainte financière (Winkler, 1989). La décentralisation de l'éducation primaire vers des provinces réticentes qui s'est produite dans l'Argentine des généraux est particulièrement exemplaire à cet égard.

Les années 90 ont davantage été marquées par les décentralisations dites démocratiques. L'objectif était alors de couper avec un passé autoritaire symbolisé par une structure centralisée en transférant parfois vers des conseils d'écoles mais surtout vers les collectivités locales, des compétences dans le domaine de l'éducation, entre autres. Après l'exemple emblématique de l'Espagne, dans les années 80, les anciens pays de l'Est mais aussi des pays d'Amérique Latine comme l'Uruguay suivent cette voie.

Outre la démocratisation qui s'accompagne le plus souvent d'un transfert vers les autorités politiques, la décentralisation commence à rimer dans les années 90 avec qualité de l'enseignement. La gouvernance locale prend alors le plus souvent la forme de l'autonomie scolaire (Winkler et Gersberg, 1998). Ces politiques ne touchent, alors, souvent que le domaine éducatif. C'est le cas de certaines expériences américaines comme celle de Chicago ou encore des expérimentations menées dans certains Etats brésiliens comme le Minas Gerais.

Si les dispositifs institutionnels liés à ces réformes suivent des philosophies, des calendriers et des formes qui ne sont pas identiques, l'accueil qui leur est réservé par les acteurs désormais promus dans ces nouvelles régulations diffère également fortement suivant les pays. Ainsi, si le nouveau privé subventionné a connu un engouement certain au Danemark, en Australie ou dans des pays émergents comme la Corée, le Chili ou l'Argentine, les familles sont restées hermétiques à ces nouvelles opportunités dans les pays nordiques. De la même façon, les autorités locales se sont emparées avec conviction de leurs nouvelles fonctions éducatives dans certains pays comme l'Espagne, la Russie et la Suède, alors que dans d'autres comme la France, le Japon ou les ex-pays de l'Est, les collectivités locales n'ont pas entièrement investi les champs d'intervention qui leur étaient offerts.

On pourrait ainsi poursuivre longtemps la litanie de la « créolisation » de ces politiques d'éducation. Cependant, au-delà de ces divergences d'adaptation liés aux contextes nationaux, force est de constater la généralisation de cet élan réformateur aux pays développés et émergents étudiés dans l'évaluation PISA.

Des politiques éducatives qui s'inscrivent dans la durée

Les politiques de libre choix et de décentralisation entamées depuis plus de deux décennies semblent maintenant de plus s'inscrire dans la durée, sachant qu'une telle tendance ne peut être délogée avec la même certitude en ce qui concerne les mesures de différenciation de l'école unique, qui sont plus récentes²⁸¹.

S'il semble que les nouvelles organisations scolaires forgées à travers les réformes de décentralisation et de libre choix de l'école ne paraissent pas devoir être fondamentalement remises en cause, c'est parce qu'elles ont affronté avec succès les revirements politiques. Entamées par des gouvernements conservateurs en Angleterre, en Suède ou encore en Espagne, elles ont été poursuivies par les partis de gauche après leur accession au pouvoir. Amorcées par la gauche, comme en France - pour la décentralisation - ou en Nouvelle-Zélande - pour l'ensemble de la réforme - elles ont été reprises à leur compte par les partis de droite. Imposées autoritairement dans certains Etats comme l'Argentine du temps des généraux ou le Chili sous Pinochet, elles ont été confirmées lors du retour à la démocratie. La succession des gouvernements dans les anciens pays de l'Est n'a de même pas fondamentalement remis en cause les orientations de décentralisation et de libre choix adoptées par ces pays au lendemain de la chute du régime communiste. Il semblerait donc qu'il y ait désormais un consensus politique autour d'une nécessité d'un renouvellement des modes de régulation des systèmes éducatifs autour de ces valeurs de respect des différences territoriales et d'implication des parents dans l'éducation.

Cela ne signifie pas que ces réformes sont inscrites dans le marbre. Les changements de gouvernement sont souvent l'occasion, non pas d'une remise en cause, mais d'adaptations à la marge de ces politiques, qui peuvent néanmoins en réorienter la philosophie.

Des réformes qui subissent des adaptations ponctuelles

Ainsi, si le principe du libre choix de l'école a été totalement assumé par les deux partis New Labour néo-zélandais et anglais, le développement du secteur privé comme outil de cette politique - qui avait été un des traits de la réforme conservatrice -, a été refusé par ces deux gouvernements lors de leur retour aux affaires. Alors que les partis conservateurs avaient dans ces deux pays mis en œuvre des plans de *vouchers* qui devaient permettre aux familles de bénéficier d'une scolarisation gratuite dans les écoles indépendantes, les gouvernements Labour ont tout simplement supprimé ces programmes. Sous ces gouvernements de gauche, le développement des possibilités de choix d'établissements a donc été privilégié au sein du service public, c'est-à-dire dans le réseau des établissements contrôlés par l'Etat²⁸².

²⁸¹ Pour l'instant, on constate des attitudes variées sur le sujet suivant les pays. Alors que dans certains Etats, une continuité politique est clairement assumée, l'Angleterre par exemple, dans d'autres pays, comme l'Espagne, l'adhésion à cette réforme est dénoncée comme une attitude conservatrice par la gauche socialiste qui, de retour au pouvoir, entend faire marche arrière sur la réforme votée par le Parti Populaire. On ne peut donc pas se prononcer actuellement sur une continuité de ces politiques.

²⁸² Comme nous l'avons expliqué précédemment le Royaume-Uni considère que les établissements gérés par des institutions privées mais financés par des fonds étatiques font partie du service public d'éducation.

De même, si le gouvernement Labour a prolongé à travers la création des *City Academies*, le concept des *City Technology Colleges*, qui permettent la spécialisation d'un établissement autour de quelques disciplines d'excellence, la possibilité pour ces écoles d'avoir recours à des fonds d'origine privée a été interdite.

En somme, si en Angleterre et en Nouvelle-Zélande, le principe du choix de l'école, qui exprime à la fois le respect de la liberté des parents et la volonté de susciter une concurrence entre les établissements du service public, paraît s'inscrire dans la durée, les adaptations des politiques conservatrices par les gouvernements New Labour marquent un souci fort de ne pas utiliser le privé comme outil de la diversification de l'offre éducative. C'est à la fois l'intrusion du privé comme gestionnaire et financeur de l'école qui est refusée.

Lors des changements de gouvernement, de nombreuses adaptations apportées aux politiques de choix manifestent la volonté de repositionner de l'école publique face au secteur privé. Fréquemment, les subventions légales dont pouvaient bénéficier ces écoles privées ont été révisées à la baisse. Ce fut le cas, par exemple, en Hongrie ou en Suède. De même, alors que les partis conservateurs avaient souvent initialement prévu un développement relativement dérégulé de ce nouveau privé subventionné, les contrôles se sont accrus au fil du temps. C'est le cas dans des ex-pays de l'Est, comme la République Tchèque ou la Hongrie, cette dernière ayant même envisagé pour mieux contrôler l'expansion des écoles privées en les enfermant dans un réseau de « service public » à l'image des « *grant-maintained schools* » anglaises.

De la même façon, certains pays émergents, qui avaient dû recourir au secteur privé pour développer le réseau des écoles secondaires, se sont passés de ses « services » dès que l'état des finances publiques leur a permis de réinvestir de nouveau totalement leur fonction éducative. Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, les effectifs scolarisés dans le secondaire ont fortement reculé durant les années 90 au Brésil et en Thaïlande.

Au-delà du privé, les changements de gouvernement ont été également l'occasion d'une révision du concept de « concurrence scolaire ». Si la notion n'a pas été remise en cause, puisque les politiques de choix n'ont été pas ébranlées par les revirements politiques, sa conception a évolué. Les gouvernements conservateurs avaient une vision libérale de ce concept - la concurrence n'est effective que si elle est totale, entre les écoles mais aussi entre les autorités locales chargées de la gestion scolaire -. De retour au pouvoir, les partis de gauche ont imposé un fort encadrement à cette dérégulation sauvage qui avait donné lieu à des débordements nombreux. Comme nous l'avons vu, en Angleterre, en 1998 des codes de procédure des inscriptions ont été adoptés, contraignant les pratiques de sélection des écoles. De même, en Hongrie, les écoles n'ont plus eu la possibilité de développer librement les programmes de gymnasiums étendus, qui leur servaient à attirer les élèves les plus brillants. En Irlande, la concurrence entre écoles a également été bridée par la réaffirmation du droit prioritaire des élèves à accéder à une école de proximité.

De la même façon, si les changements de gouvernement n'ont pas remis en cause fondamentalement la nouvelle géographie des pouvoirs dessinée par les premières réformes de décentralisation, des ajustements ponctuels ont été apportés. Ainsi, en République Tchèque, la création d'écoles par les municipalités a été encadrée de façon à rompre avec la nouvelle instabilité financière communale créée par le transfert d'élèves d'une commune à

l'autre²⁸³. De même, comme nous l'avons vu, dans les très rares cas où la gestion du personnel avait été partiellement décentralisée - comme en Nouvelle-Zélande ou au Chili -, cette responsabilité a été récupérée par les Etats centraux. De la même façon, alors que les écoles hongroises s'étaient vues accorder des responsabilités très larges en termes de définition des programmes scolaires, l'Etat central, sans remettre en cause le principe de leur participation à la conception des contenus enseignés, leur impose depuis la fin des années 90 un encadrement plus contraignant.

Un consensus politique sur les concepts généraux qui sous-tendent ces réformes éducatives, mais des divergences sur les modalités de leur mise en œuvre

En somme, on constate que si les concepts fondamentaux imposés par ces nouvelles politiques semblent s'inscrire dans la durée, les moyens concrets de leur mise en œuvre ne sont pas identiques d'un pays à l'autre, ou font l'objet de débats au sein même des pays.

Les nouvelles conceptions de l'éducation que véhiculent ces politiques sont donc bien désormais acceptés par la majorité des acteurs politiques dans de nombreux pays. Ainsi, la nécessité d'une adaptation des institutions scolaires à leur environnement local, la reconnaissance du rôle central des parents, trop longtemps marginalisés, et l'existence d'une pluralité d'acteurs en charge de l'éducation - les autorités locales mais aussi les établissements privés s'ils sont rigoureusement contrôlés par l'Etat - peuvent être aujourd'hui considérées comme des références acquises. Nous assistons donc à une mutation radicale de l'institution scolaire moderne. Hier unifié dans ses contenus et ses structures derrière la toute-puissance d'un Etat central ordonnateur ou financeur quasi-exclusif des établissements scolaires, le nouveau système scolaire doit compter avec une pluralité d'acteurs et une différenciation accrue des enseignements et, dans certains pays, une diversification des structures éducatives.

Pour autant, si les principes de ce nouveau mode de régulation de l'institution scolaire sont désormais stables, sa mise en œuvre concrète varie suivant les pays et suivant les gouvernements en place. Ainsi, l'autonomie locale des écoles ou des collectivités locales, la concurrence, la place de l'enseignement privé et son contrôle, les possibilités de différenciation des contenus et des structures scolaires sont, dans certains cas, fortement régulés et, dans d'autres, laissés à la libre appréciation du nouveau « quasi-marché » scolaire.

Deux nouveaux modèles de régulation pour l'école moderne

Cette diversité explique que les mutations actuelles que connaît l'école moderne ne se retrouvent pas dans le schéma unique d'une école impuissante livrée au privé et aux forces du marché, comme le décrivent certains auteurs (Cowen, 1996, Jarvis, 2000...). Les bouleversements actuels conduisent à un renouvellement des modalités de régulation de l'école qui empruntent plusieurs voies. Le graphique ci-dessous²⁸⁴ permet de visualiser les différents modèles de la nouvelle école moderne (pour davantage de lisibilité des variables, nous avons dû réécrire certaines modalités sur le graphique).

²⁸³ Les dotations des écoles étant gérées par les municipalités et fonction du nombre d'élèves accueillis dans l'établissement, tout transfert d'élèves d'un établissement d'une commune à l'école d'une autre commune se solde par un déplacement de financement.

²⁸⁴ La variance globale expliquée par des deux axes est faible - 36% - entre autres du fait du grand nombre des variables.

Ce diagramme, qui se focalise sur les trois politiques que nous avons étudiées, n'est pas un résumé des réformes adoptées par les pays mais une synthèse des caractéristiques actuelles des systèmes éducatifs qui résultent à la fois du mouvement réformateur que nous avons analysé et des traits nationaux qui lui pré-existaient. Cette vision globale était importante puisque dans certains cas, les pays n'ont pas eu à réformer leur système scolaire puisqu'il correspondait déjà aux grands modèles transnationaux. C'est le cas des pays fédéraux pour la décentralisation ou des pays marqués par l'existence d'examen nationaux comme le Japon ou la France. C'est donc l'état actuel des systèmes éducatifs que nous étudions ici et non simplement les transformations opérées. En sus des caractéristiques liées à la répartition des pouvoirs, à l'organisation du choix de l'école et à la gestion de l'hétérogénéité des élèves, nous avons rajouté la dimension du contrôle de la qualité des acquisitions. En effet, nous avons vu initialement que la centralisation des évaluations des élèves constituait la quatrième grande politique de cet élan réformateur global²⁸⁵.

Sur ce graphique, l'axe horizontal oppose principalement l'organisation du contrôle de la qualité des acquisitions. Dans la partie gauche du tableau, cette évaluation est le fait des Etats centraux (« exam 1 ») qui peuvent procéder par le biais d'examen administrés nationalement dans le cadre de la certification ou par le biais de tests standardisés. La droite du tableau est occupée par les organisations dans lesquelles le contrôle de qualité est effectué par des niveaux infra-nationaux (collectivités locales (« exam 2 ») ou établissements scolaires (« exam 3 »)).

L'axe vertical implique davantage de variables : les modèles de gestion de l'hétérogénéité, l'organisation du choix de l'école, le statut de l'enseignement privé et, de nouveau, l'organisation du contrôle des acquisitions appréhendée à travers une seconde perspective.

En ce qui concerne la gestion de l'hétérogénéité, le graphique oppose tout d'abord clairement dans sa partie basse le modèle de la séparation (« séparation ») et, dans sa partie haute, les trois modèles d'intégration, à savoir l'intégration individualisée (« intégr. individu »), l'intégration à la carte (« intégration carte ») et les deux formes d'intégration uniforme (« intégr. uni. 1 » qui correspond à la version latine et « intégr. uni. 2 » pour les pays émergents).

Le graphique sépare également, dans sa partie basse, les organisations qui laissent une large place au privé (« privé : poids lourds » et « privé fort subvention sans contrôle ») et, dans sa partie haute, les systèmes dans lesquels ce secteur est très réduit (soit du fait d'un cadre juridique contraignant dans le cas des « opposants », soit parce que le secteur n'a pas rencontré de demande de la part des familles dans les pays qualifiés de « réfractaires »). Les organisations qui connaissent un développement plus important mais qui restent fortement encadrées par l'Etat (« privé for subv contrôlé ») se situent également dans la bande du haut.

²⁸⁵ Nous avons expliqué dans le début de notre analyse que malgré son actualité, nous n'allions pas étudier cette nouvelle politique d'éducation puisqu'elle ne s'inscrit pas dans la vague des réformes visant la différenciation et la diversification de l'offre éducative.

Diagramme de composantes

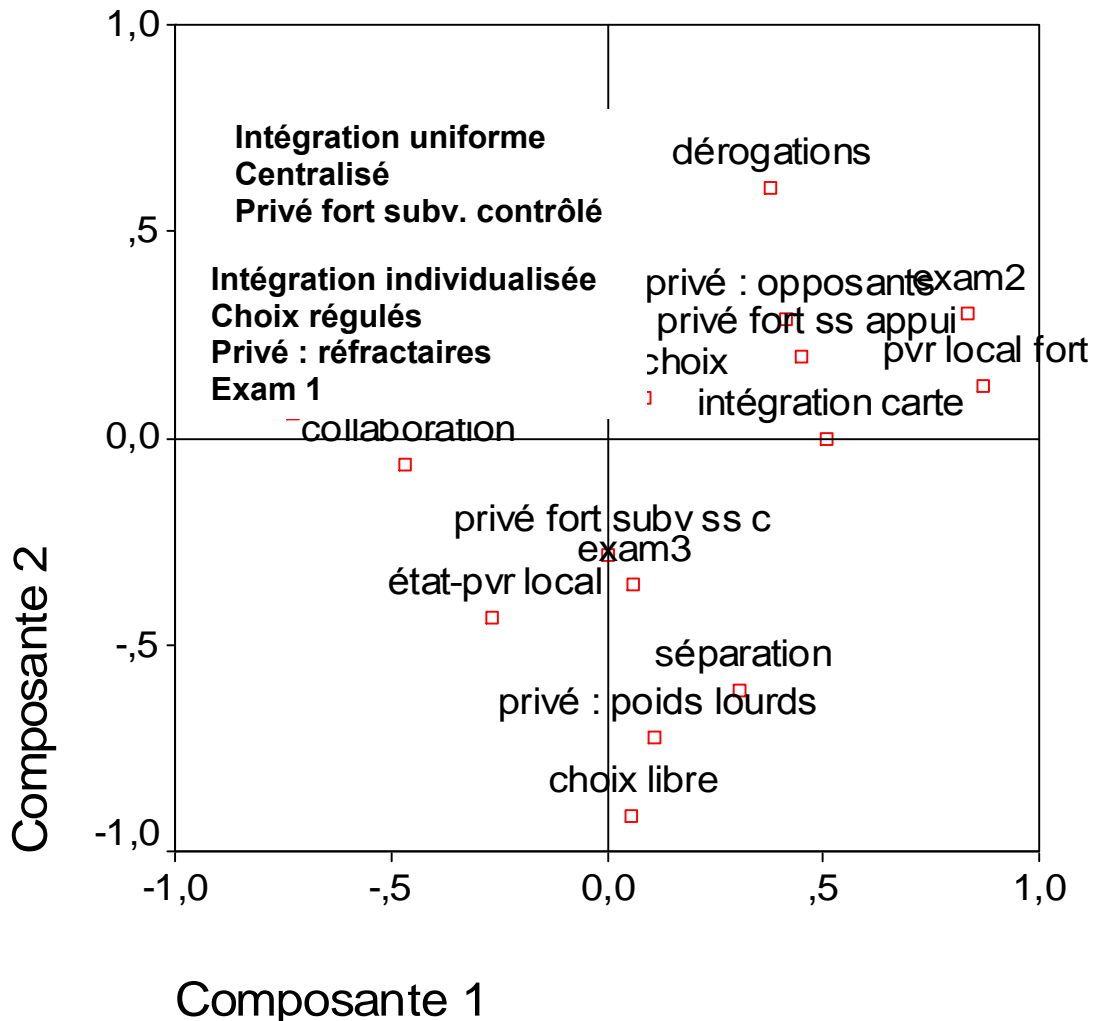


Figure II.32 : Traits organisationnels des systèmes éducatifs liés aux politiques de décentralisation, de libre choix de l'école et de différenciation des parcours scolaires²⁸⁶

Au-delà du statut du privé, le graphique oppose également, dans sa partie basse, les organisations totalement libres du choix et, dans sa partie haute, les fonctionnements plus encadrés par l'institution scolaire (« choix régulés »²⁸⁷, « dérogations »²⁸⁸ et « abs. de choix »²⁸⁹). On remarque que la partie haute est elle-même logiquement divisée en deux : à

²⁸⁶ Pour assurer plus de lisibilité, nous avons dû reproduire certaines indicatrices.

²⁸⁷ Il s'agit de l'organisation qui permet l'expression de vœux de la part des parents mais régule ses demandes au niveau des administrations en charge de la gestion des écoles. Ce ne sont donc pas les établissements scolaires qui décident de leur recrutement.

²⁸⁸ Carte scolaire avec possibilités de dérogations.

²⁸⁹ Absence de choix.

gauche, les « choix régulés » qui laissent quelque latitude aux parents même si les décisions finales appartiennent bien à l'institution scolaire et, à droite, les organisations les plus contraignantes pour les familles, à savoir l'absence de choix ou la carte scolaire avec dérogations.

Enfin, l'axe vertical sépare également :

- 1) dans la bande du haut, les systèmes dans lesquels l'évaluation des élèves est réalisée à travers des contrôles standardisés externes, soit nationaux (« exam 1 ») soit infra-nationaux (« exam 2 ») et
- 2) dans la partie basse, les modèles qui laissent cette fonction entre les mains des établissements (« exam 3 »).

L'ensemble de ces croisements fait apparaître quatre principaux modèles. Il s'agit davantage de modèles théoriques que d'ensembles concrets de pays, puisque du fait des croisements nombreux, rares sont les Etats qui vont totalement être en adéquation avec ces ensembles organisationnels. La plupart des pays vont cependant se rapprocher d'un de ces quatre schémas parce qu'ils en partagent une grande partie des caractéristiques. L'intérêt de cette description réside tout autant dans la définition des traits convergents de ces modèles que dans l'exposition des exceptions. Nous verrons ainsi que certains pays qui sont montrés du doigt comme exemplaires du nouveau paradigme éducatif ne se reconnaissent dans aucun modèle, ce qui signifie que leur organisation est unique et ne se reproduit pas dans d'autres Etats.

Examinons, tout d'abord, les pays qui sont pour l'instant restés les plus fidèles à leur fonctionnement traditionnel. Ils sont représentés par deux formes organisationnelles différentes.

Le modèle traditionnel centralisé

Il s'agit, tout d'abord, en haut à gauche du graphique, des Etats centralisés qui suivent le modèle de l'intégration uniforme, connaissent un privé relativement développé mais fortement encadré et pratiquent le système de la carte scolaire avec possibilités de dérogations (cette indicatrice se trouvant à mi-distance entre plusieurs organisations). La France et le Portugal sont emblématiques de cette organisation. La proximité de l'indicatrice sur les « choix régulés » laisse anticiper des évolutions possibles de ce modèle vers une organisation concédant davantage de liberté aux parents, dans un cadre restant cependant toujours contraignant. S'il est le plus souvent caractérisé par un privé relativement développé, ce modèle peut entretenir d'autres liens avec ce secteur d'enseignement, comme le montre la proximité des indicatrices sur le « privé : réfractaires »²⁹⁰ ou le « privé : opposants »²⁹¹. Plus que l'ampleur des effectifs du privé, ce modèle est donc surtout caractérisé par un contrôle étatique fort sur ce secteur. Ce schéma organisationnel se combine, en général, avec un système d'examens nationaux (« exam 1 »), avec là aussi de nombreuses exceptions.

En définitive, ce modèle traditionnel est caractérisé par des structures centralisées, un tronc commun long organisé autour du modèle de l'intégration uniforme, un fort contrôle du privé, des possibilités de choix réduites dans le réseau public et une tendance à la centralisation de l'évaluation des acquis.

²⁹⁰ Nous rappelons qu'il s'agit de pays dans lesquels l'enseignement privé bénéficie d'un statut et de subventions légales mais dans lesquels peu de demandes de familles ont convergé vers ces nouvelles possibilités éducatives.

²⁹¹ Dans ces pays, le privé est fortement contraint dans son développement par l'absence ou la très faible présence de subventions.

Le modèle traditionnel fédéral anglo-saxon

L'autre modèle, lui aussi traditionnel, situé dans le coin supérieur droit, s'incarne dans les pays anglo-saxons ou pour être plus précis dans les pays anglo-saxons protestants du Nouveau Monde. En effet, ce schéma ne concerne ni le Royaume-Uni, ni l'Irlande. A l'exception de la Nouvelle-Zélande, les Etats-Unis, le Canada, l'Australie correspondent à ce modèle. Il est marqué par le choix de l'intégration à la carte, une opposition étatique forte de principe au privé (« privé : opposants »), même si ce secteur peut se développer quelque fois modérément du fait de la demande des familles (« privé fort sans appui »). Les possibilités de choix sont également réduites dans le public (« abs de choix » ou « dérogations »). Enfin ces pays sont caractérisés par des organisations historiquement décentralisées.

Venons-en maintenant aux modèles qui pourraient préfigurer l'avenir, soit parce qu'ils sont nés des réformes actuelles, soit parce que leur organisation traditionnelle - la décentralisation, le poids du privé, la différenciation des parcours - est emblématique des politiques d'éducation menées actuellement.

Il semble que l'école moderne soit en train d'évoluer dans deux directions différentes.

Une première évolution de l'école moderne : la différence dans l'unité

Le premier modèle, dont les caractéristiques sont concentrées dans le coin supérieur gauche du graphique, est marqué par l'évolution vers l'intégration individualisée et la mise en œuvre de politiques de libre choix, dans le réseau public, qui se traduisent par un encadrement fort des demandes des parents (« choix régulés »). Dans ce schéma, les politiques de soutien au secteur privé ont rencontré peu de demandes de la part des familles (« privé : réfractaires »). Ce modèle se caractérise également par le système de la « collaboration » qui prévoit une décentralisation modérée des pouvoirs en éducation à la fois vers les collectivités locales et vers les établissements scolaires. Enfin, il est fortement encadré par une évaluation nationale des acquis des élèves (« exam 1 »). Une variante de ce modèle peut également se construire autour d'une organisation plus centralisée qui est alors secondée par un privé relativement important mais très contrôlé. Les pays nordiques sont emblématiques de ce schéma organisationnel. Le Japon et la Corée en empruntent certains traits et pourraient être amenés à le rejoindre s'ils entament de nouvelles réformes. On peut penser, en effet, qu'il peut y avoir une congruence dans l'évolution des systèmes éducatifs en fonction de leurs caractéristiques initiales.

On constate, sur le graphique, une grande proximité de ce modèle avec le premier système traditionnel centralisé que nous avons décrit précédemment. En effet, la plupart des pays qui ont évolué vers ce nouveau schéma d'école moderne sont issus de cette organisation traditionnelle. Ils étaient autrefois caractérisés par une gestion de l'hétérogénéité proche du modèle de l'intégration uniforme, structurés autour d'une organisation centralisée et offraient des possibilités limitées de choix de l'école.

En définitive, ce modèle se traduit bien par une remise en cause du rôle monopolistique de l'Etat dans la fonction éducative et conteste l'unification des contenus et des méthodes d'enseignement qui l'avait symbolisé. Dans cette nouvelle école moderne, les acteurs qui interviennent dans le champ de l'éducation sont désormais multiples : les autorités locales se voient reconnaître des responsabilités importantes, les établissements une nouvelle autonomie, les parents la possibilité de peser dans les choix majeurs concernant la scolarité de leurs enfants et les quelques institutions privées qui se sont développées la possibilité d'exister

financièrement. Les contenus et les méthodes pédagogiques peuvent également être plurielles : des adaptations locales sont désormais reconnues, la personnalisation des contenus et des méthodes d'enseignement, en fonction des profils scolaires, est autorisée, les institutions privées peuvent développer des pédagogies alternatives.

Pour autant, cette reconnaissance des nécessaires différences se fait dans un cadre global et cohérent, structuré par l'intervention d'un Etat central qui garde un pouvoir régulateur et péréquateur fort, aidé en outre par un système d'évaluations national. Les objectifs du système éducatif demeurent donc les mêmes pour tous les élèves mais les chemins du savoir peuvent ne pas être identiques. Les différences des stratégies cognitives, institutionnelles, parentales, locales sont reconnues, mais ces qualités et ces intérêts particuliers sont intégrés dans le cadre plus large d'une recherche de l'intérêt général.

La seconde évolution de l'école moderne : la fonction éducative désarticulée

Une seconde voie d'évolution de l'école moderne se dessine également. Graphiquement, ses caractéristiques sont rassemblées dans la partie basse du diagramme. La différenciation des parcours scolaires, au sein de la scolarité obligatoire (« séparation »), le poids important du privé, qui selon les cas sera plus ou moins contrôlé (« privé : poids lourds » et « privé fort subventionné sans contrôle »), une décentralisation volontariste des pouvoirs (« Etat-pouvoir local »), la liberté de choix totale de l'école accordée aux parents et le contrôle des acquisitions par les établissements (« exam 3 ») marquent cette nouvelle école moderne.

Ce modèle est emblématique de certains pays de l'Europe continentale²⁹² (Belgique, Hongrie, République Tchèque), même si tous ces traits ne se retrouvent pas aussi nettement dans tous ces pays. Il apporte peut-être également une explication au fait que l'Allemagne, la Suisse ou l'Autriche soient restées à l'écart du mouvement réformateur que nous avons étudié : peu ou prou leur fonctionnement traditionnel est en adéquation avec ce renouvellement de l'école moderne. L'organisation décentralisée et la différenciation des parcours scolaires sont caractéristiques de ces Etats. De même, si le principe de la carte scolaire est appliqué dans le primaire, dans ces pays, le libre choix est autorisé dans les filières générales du secondaire et satisfait donc les parents les plus favorisés qui, comme nous l'avons vu précédemment, sont ceux qui de fait exercent ce droit. Si le privé n'y est pas dominant, il n'est cependant pas complètement étranger à ces pays.

En dehors de cette zone géographique, l'Espagne, marquée, elle aussi, par la décentralisation, le libre choix de l'école et un privé conséquent hérité du franquisme pourrait également rejoindre ce modèle si elle continue à emprunter le chemin de la différenciation pédagogique. Si le Royaume-Uni et l'Irlande semblent se rapprocher de cette organisation par la décentralisation, le libre choix de l'école et l'existence de contenus et de structures différenciées, la construction de systèmes d'évaluation nationaux et de cadres programmatiques centralisés garantissent aux Etats centraux une mainmise sur la fonction éducative qui rompt fondamentalement avec ce modèle.

Au final, cette seconde évolution porte bien en germe une remise en cause du paradigme éducatif moderne. Elle conteste en effet fortement la prédominance de l'Etat central sur le champ éducatif et l'unité des contenus et des structures scolaires qui l'avaient caractérisée. Elle n'est, par ailleurs, pas marquée par des politiques qui permettraient au gouvernement central de contrebalancer ces nouvelles influences centrifuges. Des nouveaux acteurs

²⁹² Cette aire est considérée au sens large.

s'emparent donc de la fonction éducative sans contrôle apparent. Les établissements scolaires se différencient, les communautés politiques s'autonomisent, les parents créent des fiefs dans l'école, la culture commune nationale se délite.

Est-ce que ces évolutions sont structurelles ou correspondent-elles à une phase d'une mutation plus globale ? Les différents exemples montrent à la fois, dans certains domaines, un début de pérennité des structures et, dans d'autres, une instabilité de certains traits organisationnels avec des retours vers les schémas antérieurs. Ainsi, en Espagne, d'un côté, la différenciation des parcours scolaires n'est plus acquise depuis le retour au pouvoir du Parti Socialiste au printemps dernier mais, de l'autre, les tentations centrifuges des provinces autonomes qui, pour certaines d'entre elles, contestent les programmes minimums nationaux (les « *minimos* ») et se rebellent ouvertement contre toute tentative d'évaluation nationale semblent désormais inscrites dans la durée. En Belgique, la division du pays en deux communautés linguistique en charge de la fonction éducative paraît acquise.

La Hongrie, quant à elle, est marquée depuis la fin des années 90 par un renforcement du contrôle de l'Etat central sur les acteurs locaux. En 1998, les écoles se sont vues imposer l'obligation de suivre un volume horaire par discipline et par année alors qu'elles bénéficiaient d'une quasi-liberté en matière de programmes scolaires auparavant. De même, les examens d'entrée aux filières sélectives - les gymnasiums étendus - qui avaient été créés par les écoles sont désormais régis par des règles nationales : les établissements ne peuvent les organiser que si les candidatures déposées excèdent 3,5 fois la moyenne des places libres des trois dernières années. En République Tchèque, la réforme de 1995 a également remis l'accent sur les établissements du réseau public et limité le financement des écoles privées, qui, confrontées à des sur-capacités, se voient de plus imposer des conditions d'ouverture draconiennes. Dans la plupart de ces pays, nous sommes donc clairement face à des équilibres instables qui ne permettent donc pas de répondre aux interrogations sur l'existence d'un nouveau paradigme éducatif.

Au total, plusieurs enseignements peuvent être tirés de cette analyse graphique.

Il existe bien un cadre réformateur cohérent qui mobilise les politiques de décentralisation, de libre choix et qui remet en cause la gestion traditionnelle de l'hétérogénéité des élèves. Cependant ces politiques, qui contestent la régulation traditionnelle de l'école moderne, se conjuguent dans des combinaisons réformatrices différentes. Suivant les pays, les dispositifs et l'usage qu'en font les acteurs locaux divergent. De ces combinaisons variées sont nés deux principaux modèles remettant en cause le fonctionnement de l'école moderne traditionnelle.

Le premier reconnaît des différences dans un cadre commun marqué par des objectifs pédagogiques identiques. Il se caractérise par un recours limité aux services du privé qu'il garde sous sa coupe vigilante. Il accepte les principes de la liberté des choix des parents et de l'autonomie politique et scolaire locale. Il est marqué par l'unité dans la différence. En ce sens il conteste la régulation traditionnelle de l'école moderne, qui, de toute façon, dans certains pays, comme l'Angleterre empruntait déjà des voies variées sans que l'on ait associé cette diversité à une remise en cause du paradigme moderne.

La seconde voie, surtout perceptible dans l'évolution actuelle des pays de l'Europe continentale, reflète davantage une destructuration de la fonction éducative gérée

désormais sans logique d'ensemble. Elle est caractérisée par une forte autonomie des acteurs locaux politiques et scolaires qui mettent en œuvre des stratégies qui ne s'inscrivent plus dans un cadre national. Le recours au privé qui évolue sans contrôle fort et la mobilisation de logiques de marché sont également des traits prédominants. La différenciation des contenus et des structures scolaires et la liberté donnée aux parents de choisir dans ce champ éducatif désormais hétérogène marquent cette évolution.

Outre ces deux voies d'évolution, l'analyse graphique que nous venons de mener montre également que certains pays qui sont aujourd'hui désignés comme des exemples du nouveau paradigme éducatif ne méritent pas cette appellation. En effet, si leur politique éducative souvent cohérente incorpore bien les différentes réformes qui se sont aujourd'hui banalisées, la combinaison qu'ils en font conduit à des logiques qui leur sont propres. Ainsi, si les logiques très construites des réformes anglaise et néo-zélandaise ont certainement attiré l'attention des chercheurs, leur capacité à concilier une décentralisation très volontariste et la conservation d'un pouvoir central fort ne se retrouve que dans ces deux pays. Dans les deux modèles que nous avons décrits, soit le cadre national a été conservé et les délégations de pouvoirs au local sont alors modérées, soit la décentralisation a été volontariste et la cohérence nationale a explosé.

Au-delà de l'Angleterre et de la Nouvelle-Zélande, l'analyse révèle que les pays anglo-saxons se révèlent plutôt conservateurs dans leur politique éducative, alors qu'ils sont souvent pointés du doigt pour être l'incarnation de modèles éducatifs transnationaux exportables et hégémoniques. En effet, si ces pays ont bien mené des réformes ponctuelles auxquelles sont données une grande publicité dans le monde de la recherche du fait de leur description en langue anglaise, ces pays se caractérisent soit par l'immobilité de l'institution scolaire qui ne se réforme pas globalement, soit par des politiques menées à contre-courant.

Par exemple, les Etats-Unis, difficilement réformables parce que décentralisés, sont plutôt marqués, en termes de répartition des pouvoirs, par l'imposition de nouveaux standards nationaux qui entraînent un renforcement du pouvoir fédéral. En outre, les Etats-Unis connaissent une politique de « *detracking* » qui s'oppose au mouvement de différenciation des parcours scolaires. Comme nous l'avons montré, les politiques de libre choix menées dans ce pays se résument à des expérimentations locales. Les expériences d'autonomie scolaire n'ont pas été généralisées et le soutien au secteur privé est vivement contesté. A l'avenir, le nouveau paradigme éducatif n'est peut-être pas à chercher du côté des pays anglo-saxons. Si ces Etats par la diversité des expériences locales qu'ils proposent s'imposeront toujours comme un champ riche pour l'investigation scientifique, la recherche gagnera à s'intéresser aussi à d'autres pays.

Si les trois politiques d'éducation que nous avons étudiées semblent agir de concert dans deux principales combinaisons cohérentes, quels sont leurs effets conjoints sur les performances des systèmes éducatifs de ces nouveaux modèles de régulation ?

II. LES EFFETS CONJOINTS DES POLITIQUES DE DIFFERENCIATION ET DE DIVERSIFICATION DE L'OFFRE EDUCATIVE.

Pour répondre à ces questions, il n'est pas, cette fois-ci, possible d'emprunter la démarche typologique, puisque les dimensions étudiées étant désormais trop nombreuses, il serait arbitraire de faire entrer artificiellement chacun des pays dans un modèle pré-défini.

L'usage des régressions multivariées nous est également difficile compte tenu du grand nombre de variables qu'il faut mobiliser dans cette analyse et du nombre limité de pays engagés dans l'étude.

Pour répondre à la question des effets de ces politiques d'éducation, il ne nous reste que deux solutions.

Nous pouvons, tout d'abord, synthétiser les enseignements apportés par l'analyse individuelle de chaque politique et voir si, d'une manière ou d'une autre, les effets de ces réformes orientent les résultats des systèmes éducatifs dans les mêmes directions et peuvent donc, par un effet de conjugaison, se renforcer les uns les autres. Par exemple, si l'on constate que toutes ces réformes donnent lieu à un accroissement des inégalités scolaires, on pourra en déduire que leur action conjointe va dans le même sens.

Autre voie que nous explorerons pour répondre à ces questions : nous étudierons les liaisons graphiques entre les modalités des organisations des systèmes éducatifs liés à ces politiques d'éducation et les principaux résultats des systèmes éducatifs. Pour cela, nous nous attacherons à l'analyse du score moyen et des inégalités scolaires.

Est-ce que l'analyse individuelle de ces politiques a révélé des effets identiques sur les performances de systèmes éducatifs ?

Premier constat : ces politiques de différenciation et de diversification de l'offre affecte significativement les performances des élèves. Cela signifie qu'elles sont associées chacune à des performances générales, des capacités à produire une élite scolaire ou encore des niveaux d'inégalités spécifiques. Il faut cependant apporter un bémol à propos du développement de l'enseignement privé subventionné dont les effets sur les performances des systèmes éducatifs apparaissent très limités et surtout concentrés sur les inégalités sociales.

Second constat : ces politiques peuvent affecter positivement le niveau général des élèves si elles suivent certains schémas. En effet, seuls les dispositifs qui lient étroitement intervention des Etats centraux et autonomie des acteurs locaux sont associés à des scores globaux plus élevés. C'est le cas, en particulier, des modèles décentralisés qui prévoient un encadrement national de l'action locale. C'est aussi le cas des modèles de gestion de l'hétérogénéité que nous avons qualifiés d'intégration à la carte ou d'intégration individualisée qui se caractérisent par la conjonction d'une différenciation pédagogique et d'une unité des objectifs scolaires définie par des cadres nationaux ou infra-nationaux.

Comme la différenciation et la diversification peuvent donc être positives, logiquement les systèmes centralisés ou appuyés sur le modèle de l'intégration uniforme sont associés à des performances globales plus faibles.

Pour autant, pour être efficaces, la différenciation doit restée contrainte. La décentralisation totale quand elle s'exprime dans une structure fédérale pure ou le modèle de la séparation qui ne prévoit aucun cadre unifié aux parcours scolaires distincts sont caractérisés par des résultats académiques pauvres.

L'analyse des effets de ces politiques d'éducation sur l'importance des élèves en difficulté confirme ce point de vue. Des organisations différenciées territorialement et pédagogiquement peuvent s'avérer positives si elles sont régies par un cadre unitaire. Ainsi, en matière de gestion de l'hétérogénéité, l'intégration à la carte et l'intégration individualisée permettent de limiter l'ampleur des difficultés scolaires. De même, le croisement de compétences nationales et locales, en matière de financement va dans le même sens. A l'opposé, la différenciation totale dans le cadre du modèle de séparation ou l'unification pédagogique complète à travers le système de l'intégration uniforme sont des contextes défavorables aux élèves en difficulté. Cependant, au-delà de ces quelques associations, ces politiques de différenciation et de diversification entretiennent des relations relativement ténues avec l'ampleur des difficultés scolaires. Les élèves à risques ne semblent donc pas au cœur de ces nouvelles stratégies scolaires, à l'exception des évolutions vers le modèle de l'intégration individualisée.

A l'inverse, les capacités des systèmes éducatifs à produire des élites scolaires sont fortement affectées par ces réformes. Contrairement aux analyses précédentes, toutes les formes de différenciation et de diversification de l'offre éducative, contrôlées ou non par les Etat centraux, sont associées à des proportions d'élèves de niveau 5 élevées. L'ensemble des schémas décentralisés que nous avons étudiés, les intégrations individualisée et à la carte ainsi que la liberté totale de choix de l'école dans le public semblent être des contextes favorables au développement des élites scolaires. Les élèves brillants, qui sont aussi souvent issus de milieux sociaux favorisés, apparaissent donc comme la cible privilégiée de ces nouvelles politiques d'éducation.

En ce qui concerne les inégalités, les enseignements de cette étude sont moins tranchés. Nous étudions successivement les inégalités scolaires globales et celles d'origine sociale.

Les relations entre ces politiques d'éducation et les inégalités scolaires globales sont complexes. Il s'avère que certains dispositifs liés aux concepts développés par ces politiques peuvent être porteurs d'inégalités : c'est le cas des structures fédérales pures dans lesquelles l'Etat fédéral ne joue pas de rôle fondamental dans la fonction éducative. C'est également le cas des modèles de gestion de l'hétérogénéité qui soit n'ont aucun souci d'unification pédagogique, comme la séparation, soit restreignent cet impératif à des harmonisations locales peu efficaces, comme l'intégration à la carte.

Aux tendances inégalitaires de ces dispositifs, on peut cependant opposer des organisations différenciées qui ne produisent pas de disparités supplémentaires (les politiques de décentralisation que nous avons qualifiées de « volontaristes »), voire même qui tendent à les réduire. C'est le cas, par exemple, de l'intégration individualisée ou des dispositifs de « choix régulés » qui permettent, dans le réseau public, à la fois l'expression des vœux parentaux et la gestion des inscriptions par les administrations en charge de la gestion des écoles. En somme, ces politiques de différenciation et de diversification de l'offre ne conduisent pas automatiquement à des inégalités scolaires supérieures mais peuvent générer des dispositifs qui vont clairement dans ce sens.

C'est en fait surtout avec les inégalités sociales de performances que ces réformes entretiennent les liens les plus étroits. A l'exception d'un des dispositifs d'organisation des inscriptions dans le réseau public (le modèle des « choix régulés »), ces réformes en général conduisent à un accroissement des inégalités scolaires d'origine sociale. Ainsi, toutes les formes de décentralisation – tempérées, volontaristes ou fédérales -, le modèle de la séparation et le libre choix total de l'école, quand il est autorisé conjointement dans les deux secteurs public et privé, convergent vers des disparités sociales accrues. A l'opposé, les organisations centralisées et l'intégration individualisée, à cheval sur l'unité et la différenciation, semblent être des contextes plus égalitaires.

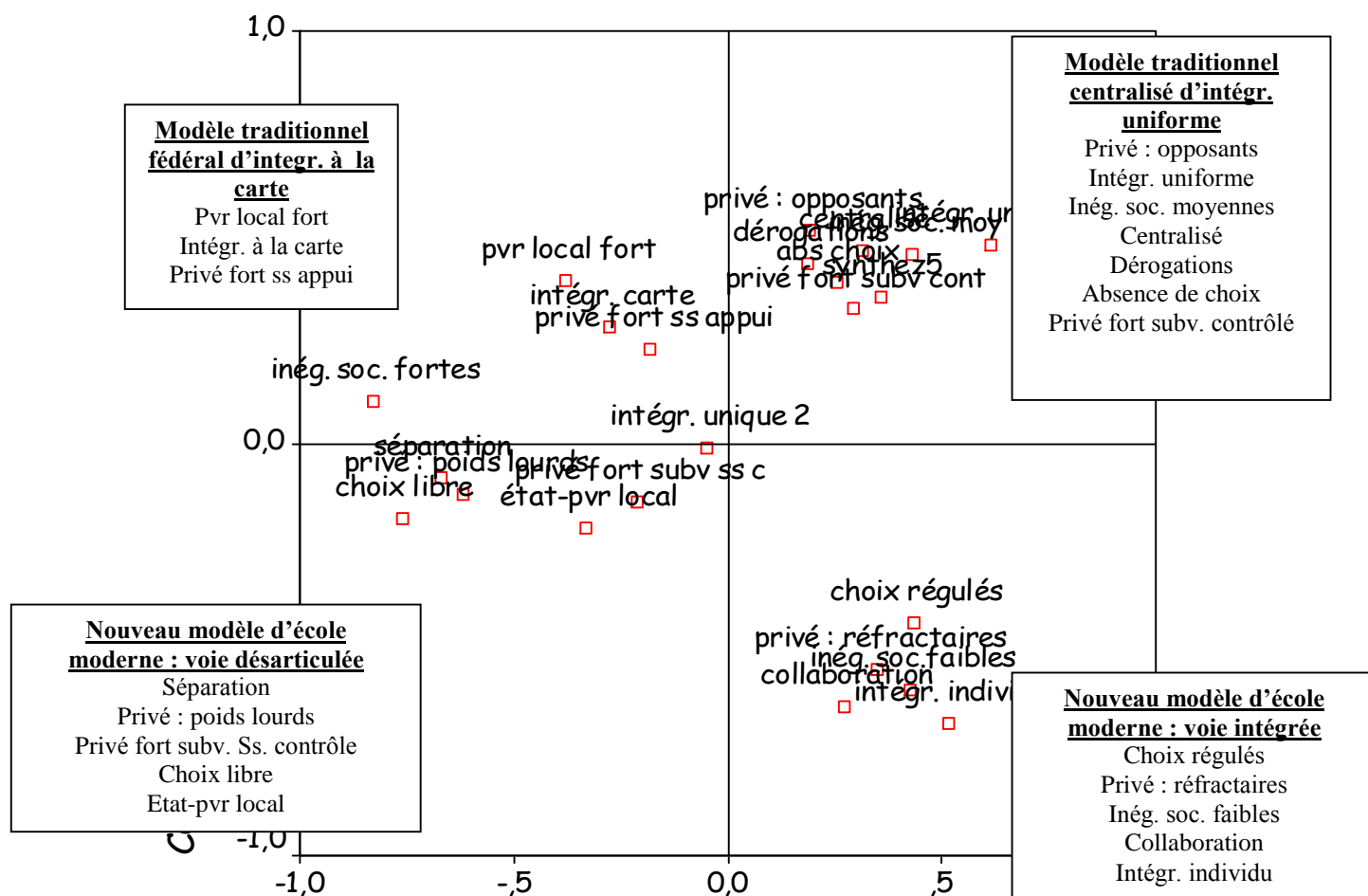
L'analyse du graphique présenté ci-dessous confirme l'action conjointe de ces réformes sur l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale. Le diagramme met en relation les disparités sociales et les caractéristiques institutionnelles liées aux politiques de décentralisation, de libre choix et de différenciation des parcours scolaires. Ces paramètres institutionnels sont bien regroupés autour de niveaux d'inégalités sociales spécifiques. Du fait de la grande proximité entre les variables, nous avons été obligés de reproduire dans les cases situées en marge du diagramme les modalités qui n'étaient pas lisibles. Chacune des cases est ainsi associée à un modèle organisationnel.

La bande de droite est occupée par les caractéristiques associées à des inégalités sociales limitées (« inég. soc. faibles » et « inég. soc. moy. »), tandis que la bande de gauche présente les traits organisationnels liés à des disparités sociales fortes.

Le coin inférieur droit du graphique montre la proximité entre, d'un côté, des inégalités sociales faibles et, de l'autre, une organisation institutionnelle spécifique marquée par l'intégration individualisée (« intégr. individu. »), un choix de l'école régulé au final par les autorités en charge des établissements (« choix régulés »), une décentralisation des compétences en éducation tempérée (« collaboration ») et la faible utilisation par les familles des possibilités offertes par le privé même si ce secteur est reconnu et subventionné (« privé : réfractaires »).

Des inégalités sociales moyennes, situées dans le coin supérieur droit, sont, quant à elles, caractéristiques du modèle centralisé, marqué par l'intégration uniforme (« intégr. uni. 1 ») et la faiblesse des possibilités de choix laissées aux parents (système de carte scolaire avec dérogations (« dérogations ») ou absence totale de choix (« abs choix »)). Ce schéma organisationnel entretient des relations avec le privé qui peuvent varier : dans certains pays, elles seront hostiles (« privé : opposants ») et, dans d'autres, elles seront plus conciliantes mais toujours très encadrées (« privé fort subv. contrôle »).

Diagramme de composantes



Composante 1

Variance cumulée de deux axes de 35%

Figure II. 33 : Inégalités scolaires d'origine sociale et caractéristiques institutionnelles liées aux politiques de décentralisation, de libre choix de l'école et de différenciation des parcours scolaires²⁹³

La bande de gauche présente, quant à elle, les caractéristiques associées à des inégalités sociales fortes. Se dessinent dans cette partie du graphique deux pôles principaux qui correspondent à deux modèles distincts. Le premier, situé dans le haut de cette bande, est marqué par une structure fédérale traditionnelle (« pvr local fort »), l'intégration à la carte et de fortes réticences à soutenir financièrement le secteur privé (« privé fort ss appui »).

Dans le bas, le second modèle apparaît caractérisé par la séparation, une structure décentralisée de création récente (« Etat-pvr local »), le libre choix total dans le public

²⁹³ Pour améliorer la lisibilité du graphique, nous reproduisons les caractéristiques institutionnelles qui n'apparaissent pas clairement.

(« choix libre ») et un privé fort soit contrôlé (« privé : poids lourd) soit libre (« privé fort subventionné sans contrôlé »).

Cette analyse graphique nous permet donc de confirmer l'existence de quatre modèles d'organisation de l'institution scolaire qui sont associées à des performances éducatives spécifiques. Deux d'entre eux sont issus des politiques récentes de décentralisation, de libre choix et d'un renouvellement de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Ces deux nouvelles écoles modernes, qui empruntent deux voies différentes – la voie intégrée et la voie désarticulée - présentent des résultats divergents en matière d'équité.

CONCLUSION

Au terme de cette analyse qui a embrassé deux décennies de politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative, force est de constater que ces réformes se sont multipliées dans des pays aux caractéristiques économiques, sociales, politiques et culturelles fort différentes. Nous sommes donc bien confrontés à un élan réformateur international qui affecte la très grande majorité des pays développés et émergents²⁹⁴.

Ainsi, la **décentralisation** s'est-elle imposée, depuis les années 80, dans tous les programmes des gouvernements de l'OCDE. En 2004, il n'existe plus, parmi les pays riches, d'Etat qui n'ait pas décentralisé son institution scolaire.

Pour autant, ces réformes empruntent des voies différentes.

Dans certains pays, les mesures de décentralisation sont restées très timorées et ne remettent pas en cause la structure traditionnellement centralisée de ces Etats. C'est le cas de la France, du Japon ou encore du Luxembourg. A l'opposé, d'autres pays se sont orientés vers des remises en cause plus fondamentales de leur organisation historique. C'est le cas de la majorité des pays nordiques qui ont mis en œuvre des décentralisations tempérées mais réelles. D'autres Etats, tournant radicalement le dos aux structures anciennes unifiées, ont instauré des politiques plus volontaristes en la matière. Ce fut le cas en Suède, en Angleterre, en Hongrie ou encore en Espagne.

Ces réformes ont également varié selon les acteurs locaux à qui étaient confiées de nouvelles responsabilités éducatives. Dans certains cas, la décentralisation a privilégié les délégations de pouvoirs en direction des autorités politiques comme en Espagne ou en Argentine, dans d'autres pays, ce sont surtout des mesures d'autonomie scolaire qui ont été développées (Angleterre ou Nouvelle-Zélande). Enfin, d'autres Etats comme ceux de l'Europe scandinave ont cherché à concilier l'intervention des écoles et des collectivités locales par un enchevêtrement de compétences croisées.

Pour autant, s'ils ont partiellement délégué la gestion de leurs écoles, les Etats centraux dans la plupart de ces décentralisations ne se sont pas retirés du champ éducatif. Dans la majorité des pays, le financement, la gestion du personnel enseignant ainsi que la conception des contenus et des structures scolaires connaissent toujours une intervention centrale²⁹⁵. Alors que dans les structures politiques traditionnelles chaque compétence du système éducatif était principalement attachée à un acteur, on assiste donc depuis deux décennies à un développement de responsabilités croisées sur des champs de compétences identiques. Ce phénomène d'enchevêtrement des compétences n'est pas sans créer des problèmes dans la

²⁹⁴ Au-delà des pays étudiés dans le cadre de l'analyse PISA, on retrouve ces mêmes développements dans d'autres pays émergents (cf. panorama international sur la décentralisation (Mons, 2004)).

²⁹⁵ Cette tendance est cependant remise en cause dans les cas - rares - de « fédéralisation » des systèmes éducatifs, comme en Belgique ou en Espagne.

définition du rôle des acteurs – anciens et nouveaux – désormais en charge de la fonction éducative (van Zanten, 2004).

Ces formes multiples de décentralisation ont affecté diversement les performances des systèmes éducatifs. Notre analyse empirique a ainsi montré que ces réformes ne doivent pas être appréhendées à travers une vision dichotomique. La décentralisation n'a pas de conséquences univoques sur les résultats des élèves. Elle n'est ainsi ni automatiquement associée à une progression du niveau général des élèves comme le prétendent ses défenseurs, ni systématiquement productrice d'inégalités scolaires comme l'affirment ses détracteurs. Les relations qu'entretient la décentralisation avec les performances des systèmes éducatifs sont plus complexes.

Ainsi, les analyses économétriques ont montré que, quand elle suit certains schémas, la décentralisation peut avoir des effets positifs à la fois sur le niveau général des élèves, sur le développement des élites scolaires et, dans une moindre mesure, sur les élèves en difficulté. Cependant, ces conséquences positives ne sont associées qu'à un schéma décentralisé particulier : il concilie des délégations de pouvoirs aux acteurs locaux - les établissements se révélant plus efficaces que les autorités politiques - avec un encadrement national qui reste contraignant. Ces décentralisations équilibrées se révèlent également neutres en ce qui concerne la production d'inégalités scolaires. A l'inverse, les structures fédérales pures, dans lesquelles le gouvernement central ne s'investit pas dans la fonction éducative, sont marquées par des résultats moyens médiocres et des inégalités scolaires fortes. Elles sont par contre associées, comme les décentralisations précédentes, à des élites scolaires renforcées.

L'analyse économétrique a également mis en évidence les limites du schéma centralisé, qui se caractérise par des performances générales faibles et des élites scolaires réduites. Il se révèle également neutre en termes d'inégalités scolaires alors que ses défenseurs veulent voir dans cette construction politique un rempart contre le développement des disparités scolaires.

En somme, en ce qui concerne le niveau éducatif général, les proportions des élèves en difficulté, le développement des élites scolaires et, dans une moindre mesure, les inégalités scolaires, les organisations de pouvoirs optimales passent par une articulation complexe d'interventions croisées des différents acteurs sur les diverses compétences. Lorsqu'on s'attache à l'analyse de ces performances, ni les schémas totalement décentralisés, ni les organisations territorialement unifiées n'apparaissent comme des contextes optimaux pour le développement des apprentissages.

La situation est tout autre quand on considère les inégalités scolaires d'origine sociale. En effet, dans ce cas-là, toutes les formes de décentralisation – tempérées ou volontaristes, encadrées par l'Etat central ou non, dirigées vers les établissements scolaires ou vers les autorités politiques – apparaissent associées à des inégalités sociales supérieures. A l'inverse, l'avantage de la structure centralisée, caractérisée par des programmes scolaires unitaires, une gestion centralisée des enseignants et des budgets définis par les administrations centrales, est net. La décentralisation semble donc associée à des inégalités scolaires d'origine sociale renforcées.

L'analyse des **politiques de différenciation des contenus, des parcours et des structures scolaires** aboutit aux mêmes constats.

Tout d'abord, ces réformes présentent des visages multiples. Si l'école unique - uniforme dans ses contenus, ses méthodes pédagogiques ainsi que par le rythme de progression imposé aux élèves - est aujourd'hui contestée, cette remise en cause ne conduit pas à un schéma renouvelé exclusif. En effet, les pays ont fait évoluer leur école unique dans deux voies principales.

Le premier schéma que nous avons appelé l' « intégration individualisée » ne remet pas en cause l'existence d'objectifs communs assignés à l'ensemble des élèves. Ce sont par contre les méthodes traditionnelles de l'école unique qui sont contestées. Le principe de l'enseignement en classe entière, sans adaptation aux profils des élèves et, son nécessaire corollaire, le redoublement, sont rejetés. L'enseignement individualisé est au cœur de ce nouveau schéma organisationnel parce qu'il permet de faire progresser chaque élève suivant des voies différentes vers un objectif commun, dans le respect d'un rythme de progression identique pour toute la cohorte. Les pays nordiques depuis les réformes des années 80 sont emblématiques de cette organisation. Plus qu'une remise en cause de l'école unique, cette évolution constitue un renouvellement des modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves vers davantage de modernité.

Le second schéma de transformation de l'école unique constitue, quant à lui, un rejet radical de la philosophie de cette institution. Alors que le modèle de l'intégration individualisée poursuivait en le renouvelant le principe politique de la *common school*, cette seconde évolution rompt avec la tradition de l'unification des programmes scolaires. Cette mutation rejette en effet l'idée que la scolarité obligatoire doit être marquée par des objectifs pédagogiques identiques pour toute la cohorte. En différenciant les programmes scolaires, en imposant des options différenciatrices qui vont créer des filières de fait, en multipliant et hiérarchisant les structures scolaires, ces politiques rompent avec le principe d'unité pédagogique qui était à la source de l'école unique. On assiste donc à un retour en arrière vers des structures différenciées qui tendent à s'apparenter au schéma que nous avons décrit comme celui de la « séparation ».

Ces évolutions de l'école unique cohabitent donc aujourd'hui avec les deux schémas traditionnels de gestion des parcours scolaires. D'un côté, l'« intégration à la carte » anglo-saxonne, marquée par des objectifs pédagogiques identiques pour l'ensemble des élèves recourt de façon modérée au redoublement, utilise des pédagogies différenciées variées et constitue des groupes de niveau souples. De l'autre, l' « intégration uniforme », emblématique du principe de l'égalité de traitement, s'appuie sur le redoublement et la constitution de classes de niveau parfois clandestines pour gérer l'hétérogénéité des élèves. Ce schéma s'est particulièrement développé dans les pays latins et émergents.

Tout comme les multiples visages de la décentralisation produisent des effets divergents, ces différentes versions de l'école unique affectent diversement les résultats des systèmes éducatifs.

Ainsi, l'intégration individualisée est associée à la fois à un niveau éducatif général élevé, une faible présence d'élèves en difficulté et une élite développée. C'est, de plus, le seul modèle de gestion de l'hétérogénéité capable à la fois de limiter les inégalités scolaires générales et d'origine sociale. Si l'intégration à la carte est, elle aussi, associée à des performances élevées, une faible proportion d'élèves en difficulté et des élites scolaires nombreuses, elle est cependant marquée par des inégalités scolaires globales et d'origine sociale fortes. Cette école anglo-saxonne ne produit cependant pas elle-même de nouvelles inégalités, elle ne fait que refléter les disparités sociales importantes qui caractérisent les sociétés dans lesquelles elle se développe.

Le modèle de la séparation s'oppose aux deux systèmes précédents par des performances faibles, qui résultent en partie de fortes proportions d'élèves en difficulté. Cette médiocrité des résultats n'est pas la résultante d'une recherche particulière d'une plus grande équité. En effet, ce modèle se révèle également un lieu de production d'inégalités sociales. Il est caractérisé à la fois par des inégalités scolaires fortes et des disparités sociales plus élevées encore, qui ne se justifient pas par les contextes sociaux relativement égalitaires dans lesquels il se développe.

Enfin, le modèle de l'intégration uniforme est dans une situation médiane quand il est adopté dans les pays latins, c'est-à-dire quand, entre autres, les redoublements autorisés restent modérés. Ses performances moyennes sont médiocres, ses élites scolaires limitées et les inégalités qui le caractérisent sont elles aussi moyennes.

Quand il est développé dans les pays émergents, c'est-à-dire quand les taux de redoublements scolaires sont plus élevés, il est associé à des scores moyens très faibles, à un grand nombre d'élèves en difficulté, à une absence d'élite scolaire ainsi qu'à des disparités académiques globales et sociales fortes. Ni le faible développement économique, ni les inégalités sociales fortes qui caractérisent ces pays n'expliquent à eux seuls les résultats médiocres de ce modèle. Quand on raisonne à niveau de richesse ou à structure sociale comparables, ces conclusions non seulement demeurent mais se trouvent renforcées. Ces constats sont d'autant plus alarmants que, comme nous l'avons déjà précisé, PISA en testant les élèves uniquement scolarisés n'évalue que la frange la plus privilégiée des systèmes éducatifs des pays émergents.

Troisième politique étudiée, **le libre choix de l'école** est aussi un principe qui a été massivement adopté par les pays riches de l'OCDE et par les pays émergents de l'étude PISA durant les deux dernières décennies. Cette politique a pu être développée au sein du public ou grâce à l'expansion d'un nouveau privé subventionné.

De nouveau, dernière une appellation commune et la même promesse faite aux familles de participer à l'école, les dispositifs instaurés ont fortement varié suivant les pays. Certains pays comme la Nouvelle-Zélande ont surtout développé le choix dans le réseau public. D'autres pays, comme la Corée, ont principalement offert de nouvelles possibilités aux familles grâce à l'expansion de l'enseignement privé.

La grande majorité des pays a cependant mené des politiques parallèles dans les deux secteurs. Ainsi, certains Etats - désormais peu nombreux - sont restés irréductiblement fidèles aux cartes scolaires rigides, le Japon par exemple. A l'opposé, d'autres pays ont développé une nouvelle concurrence au sein et entre les deux réseaux d'enseignement, comme le Danemark.

Quand elles ont été développées dans le réseau public, ces réformes ont également varié en fonction des modalités de régulation de l'allocation des élèves. Ainsi, si certains pays ont délégué aux écoles la responsabilité de gérer les inscriptions, d'autres ont mis en place des dispositifs dans lesquels cette mission est restée entre les mains des administrations en charge de la gestion des écoles. Ces dernières organisations permettent de concilier le respect des droits individuels et la prise en compte de considérations d'intérêt général.

Selon les pays, les politiques de choix de l'école ont, de plus, été diversement accueillies par les familles, censées être désormais au centre de l'institution scolaire. C'est particulièrement le cas dans le privé. Si, dans certains pays, les politiques de soutien financier à ce secteur se sont traduites par une forte expansion de ses effectifs, principalement dans les pays émergents ainsi que dans les ex-pays de l'Est, dans d'autres pays, l'Europe scandinave²⁹⁶ par exemple, les familles n'ont pas utilisé ces nouvelles opportunités éducatives.

Paradoxalement, alors que le libre choix et le principe de la concurrence scolaire qui le soutient, sont justifiés par la recherche d'une plus grande efficacité des institutions éducatives, c'est l'équité *sociale* que ces politiques ont davantage affectée.

Leur impact sur l'efficacité des systèmes éducatifs n'est pas, en effet, significatif²⁹⁷. C'est particulièrement le cas de l'expansion du secteur privé qui, quels que soient les indicateurs utilisés, n'est associé ni à une progression du niveau général, ni à une réduction du nombre des élèves en difficulté, ni à des élites scolaires plus importantes.

Les relations que ces politiques entretiennent avec les inégalités scolaires sont également ténues. Seule une organisation spécifique des inscriptions est associée à un niveau particulier de disparité scolaire. Paradoxalement, c'est un dispositif que l'on peut assimiler aux politiques de choix - le « choix régulé », qui allie vœux parentaux et encadrement de la demande par les administrations - qui s'avère être l'organisation la plus égalitaire.

C'est, en fait, surtout avec les inégalités scolaires d'origine sociale que ces politiques entretiennent des relations fortes. La libre concurrence scolaire développée dans les deux secteurs est ainsi fortement porteuse d'inégalités sociales. Pour autant, l'absence de choix ou le système de carte scolaire avec dérogation ne sont pas les schémas les plus égalitaires. C'est une fois de plus le système du choix régulé qui est associé aux disparités sociales les plus faibles, à inégalités scolaires constantes.

²⁹⁶ A l'exception du Danemark.

²⁹⁷ A l'exception du système de libre choix qui est associé à des élites scolaires nombreuses quand il est développé dans le réseau public.

Au total, cette vaste fresque des politiques éducatives de diversification et de différenciation de l'offre scolaire a permis de mettre en évidence l'action conjointe de ces politiques qui sont développées le plus souvent de concert. Pour autant, ce nouvel élan réformateur de la fin du XXe siècle n'est pas univoque. En d'autres termes, il n'a pas conduit à un schéma nouveau exclusif qui succéderait à l'école moderne née près d'un siècle plus tôt. Ces réformes se sont combinées diversement pour renouveler le modèle traditionnel.

Une première voie d'évolution a privilégié la différence dans l'unité. Elle se caractérise par l'adoption du modèle de l'intégration individualisée, des décentralisations tempérées qui permettent l'action conjointe des acteurs locaux et centraux et la mise en œuvre de dispositifs de choix régulés qui combinent l'expression des vœux parentaux et la recherche de l'intérêt général dans une régulation finale par les administrations. Ces politiques de différenciation et de diversification équilibrées ont été, de plus, conduites dans le cadre d'institutions scolaires structurées autour de systèmes d'évaluation nationaux. Cette évolution ne constitue donc pas une remise en cause radicale de l'école moderne. Si elle en conteste l'uniformité des pratiques pédagogiques, elle reste fidèle à la première caractéristique de la *common school* : rassembler, sous un même toit, des élèves pour les amener à acquérir le même bagage scolaire national.

C'est cet objectif que conteste fondamentalement la seconde voie d'évolution. Fondé sur une remise en cause du modèle de l'intégration par une nouvelle différenciation des parcours scolaires et appuyé par des décentralisations volontaristes qui refusent violemment les histoires centralisatrices, ce nouveau modèle rejette l'unité emblématique de l'école moderne. Acquis au libre choix total de l'école, régulé par les établissements eux-mêmes, et soutenu par un privé fort, qui dans certains pays peut bénéficier d'une marge de manoeuvre importante, ce schéma organisationnel conteste le rôle hégémonique de l'Etat sur l'éducation. La fonction éducative est désormais partagée entre plusieurs acteurs - Etats, parents, autorités locales - dont les intérêts s'enchevêtrent sans qu'il soit donné à chacun une primauté sur la mission éducative. Dans ce schéma, les politiques de différenciation et de diversification de l'offre ne sont pas contrebalancées par l'existence de réformes qui auraient donné à l'Etat de nouveaux outils de régulation centralisés. Par exemple, aucun système d'évaluation national n'y est développé. Si cette seconde évolution des systèmes éducatifs est nettement en rupture avec l'école moderne, les politiques étudiées ne s'inscrivent pas assez dans la durée pour que l'on puisse évoquer à leur sujet un nouveau paradigme éducatif.

Outre des caractéristiques différentes, les deux nouveaux modèles affectent également diversement les performances des systèmes éducatifs. C'est particulièrement le cas de l'équité sociale. Si le premier modèle qui permet la reconnaissance des différences dans un cadre unitaire est associé à des inégalités scolaires d'origine sociale faibles, le second schéma qui désarticule la fonction éducative entre des acteurs et des intérêts multiples est, quant à lui, lié à des disparités sociales plus conséquentes.

Cette analyse qui dresse un vaste panorama de trois politiques éducatives nécessiterait des développements dans trois directions. Elle invite, tout d'abord, à davantage d'investigation sur le terrain pour mieux découvrir la réalité des modèles qui semblent se dessiner. Elle invite également à embrasser plus largement les systèmes éducatifs dans lesquels se développent ces réformes. Est-ce que les analyses conduites ici à l'aune de la seule dimension académique des

systemes éducatifs se confirmeraient avec d'autres indicateurs ? Comment ces politiques sont-elles en relation avec les autres caractéristiques des institutions scolaires ? Des analyses multi-niveaux permettraient également d'observer comment ces paramètres institutionnels se combinent avec la vie des établissements et des classes. Enfin, cette analyse invite à observer avec vigilance l'avenir pour voir si d'autres pays connaissent ces mutations et si les évolutions dessinées ici s'inscrivent dans la durée.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMS R. J. (2003). – Response to “Cautions on OECD’S Recent Educational Survey (PISA)”, **Oxford Review of Education**, 29, 3, p. 377-389

ADAMS R. J., WU M. (2002). – **PISA Technical report**. Paris : OCDE

ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT C. (1994). – Etude exploratoire des pratiques d’enseignement en classe de CE2. **Les Dossiers d’éducation et formations**. Ministère de l’Education Nationale, DEP, 44

AMADIO M. (1995). – **Repetition in Primary Education : Relevant aspects**. Working Document prepared for the UNICEF/IBE Workshop on School Repetition : A Global Perspective. Genève

ANGRIST J., BETTINGER E., BLOOM E., KING E., KREMER M. (2001) – **Vouchers for Private Schooling in Colombia : Evidence from a Randomized Natural Experiment**. NBER Working Paper n°8343, Cambridge, Mass.

ARCHER M. S. (1979). - **Social origins of educational systems**. London : Sage publications.

ATTALI A., BRESSOUX P. (2002). – **L’évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés**. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l’évaluation de l’école. Paris.

BARDHAN P., MOOKHERJEE D. (1998). - **Expenditure Decentralization and The Delivery of Public Services in Developing countries**. CIDER, Working Paper C98/104. Boston University.

BENNET R.J. (1990). - **Decentralization, Local Governments and Markets. Towards Post-Welfare Agenda**. Oxford, UK : Clarendon Press.

BERTRAND Y., VALOIS P. (1999). – **Fondements éducatifs pour une nouvelle société**. Montréal : Editions Nouvelles

BLOOM B. S. (1979). – **Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires**. Bruxelles : Labor, Paris : Nathan. Traduit en français par V. de Landsheere.

BLONDIN C. MONSEUR C. (1998). – Une approche des modalités de regroupements des élèves au travers des études de l'IEA. **Education comparée**, 52

BORLAND M. V., HOWSEN R. M. (2000). – Student academic achievement and the degree of market concentration in education. **Economics of Education Review**, 11, 1, p. 31-39

BOUDON R. (1973). – **L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles**. Paris : Armand Colin

BOURDIEU P., PASSERON J.C., (1964). – **La reproduction**. Paris : Editions de Minuit

BOURDIEU P. (1966). – L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. **Revue française de Sociologie**, VII, P. 325-347.

BOURDIEU P., PASSERON J.C., (1970). – **Les Héritiers**. Paris : Editions de Minuit

BRAY M., THOMAS M. (1995). – Levels of Comparison in Educational Studies : Different Insight from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. **Harvard Educational Review**, 65, 3, p. 472-490

BROADFOOT P. (1999). – Stones from Other Hills may Serve to Polish the Jade of this One : towards a neo-comparative "learnology" of education. **Compare**, 29, 3, p. 217-231

BROADFOOT P. (2000). – Comparative Education for the 21st Century : retrospect and prospect. **Comparative Education**. 36, 3, p. 357-371

BROPHY J.E. (1981).- Teacher Praise : A Functional Analysis. **Review of Educational Research**, 51, 1, p.5-32.

BRYK A.S., THUM Y.M., EASTON J.Q., LUPPESCU S. (1998). - **Examining Productivity : Ten-Years Trends in the Chicago Public Schools**. Chicago : Consortium on Chicago School Research.

BUECHTEMANN C., VERDIER E. (1998). – Education and Training Regimes : macro-institutional Evidence. **Revue d'Economie Politique**, 108, 3, p. 292-319.

CAILLE J.-P. (2004).- Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000. **Education et Formation**, 69, p.79-88

CALDWELL B. (1990). – School-Based Decision Making and Management: International Developments. In Chapman J. (eds.), **School Based Decision Making and Management**, p3-26. London, UK: Falmer Press.

CARNOY M. (1997). - Is Privatization through Education Vouchers Really the Answer? A Comment on West. **World Bank Research Observer**, 12, 1, p.105-116

CARNOY M., McEwan P. (1999). - **The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System**. Stanford : Stanford University

CARNOY M., RHOTEN D. (2002). – What Does Globalization Mean for Educational Change ? A Comparative Approach. **Comparative Education Review**, 46, 1, p. 1-9

CHECCI D., JAPPELLI T. (2003). – **School Choice and Quality**. Discussion Paper series. N°828. Bonn : IZA

CHUBB J.E., MOE T.M. (1990). – **Politics, Markets and America's schools**. Washington : The Brooking Institution

COLEMAN J.S. et al (1966). – **Equality of Educational Opportunity** (2 vols). Washington D.C. : U.S. Government Printing Office

COLEMAN J. S., HOFFER T., KILGORE (1982). – **High schools achievement : Public, Catholic and other private schools compared**. New York : Basic Books.

COMMISSION DU DEBAT NATIONAL SUR L'AVENIR DE L'ECOLE (2004). – **Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot**. Paris : La Documentation Française et le CNDP.

COWEN R. (1996). – **Last Past the Post : comparative education, modernity and perhaps post-modernity**. Comparative Education. 32,2, p. 151-170.

COX C., LEMAITRE M.J. (1999). - Market and State Principles of Reform in Chile Education : Policies and Results." In Leiptziger D. and Perry G. (eds.), **Chile : Recent Policy Lessons and Emerging Challenges**. WDI Development Studies Series. Washington D.C. : World Bank.

CRAHAY M., DELHAXHE A. (2003). – **L'enseignement secondaire inférieur : entre culture de l'intégration et culture de la différenciation. Rapport pour le PIREF.** Paris : MEN

CRAHAY M. (2000). – **L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.** Bruxelles : Editions De Boeck Université

CRAHAY M. (1996). – **Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?** Bruxelles : Editions De Boeck Université

CROSSLEY M. (1999). – Reconceptualising Comparative and International Education. **Compare**, 29, 3, p. 249- 267

CUMMING J. (1996). – The IEA Studies of Reading and Writing Literacy : a 1996 perspective. **Assessment in Education**, 3, 2, p. 161-178

DELANNOY F. (2000). – **Education Reforms in Chile 1980-1998: a lesson in pragmatism.** Country studies. Education Reform and Management Publication series Vol 1, n°1. Washington D.C. : World Bank

DELVAUX B., ZANTEN VAN A. (2004). – **Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne.** Rapport n°7 du projet « Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne ».

DESSUS P. (2002).- **Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignement en classe.** In BRESSOUX P. (Ed.)- **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.** P.19-33. Rapport pour Cognitique

DI GROPELLO E. (1999). – Educational Decentralization models in Latin America. **Cepal Review**, 68, p.155-173

DRONKERS J., ROBERT P. (2001). – **The effectiveness of Public and Private Schools from a Comparative perspective.** Budapest : TARKI RT

DUBET F., COUSIN O., GUILLEMET J.P. (1989).– Mobilisation des établissements et performances scolaires : le cas des collèges. **Revue Française de Sociologie**, 30, 2, p.235-256.

DURKHEIM (1901, 1937). – **Les règles de la méthode sociologique**, réed. Paris : PUF

DURU-BELLAT M. (2003). – **Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives**. Coll. Principes de la planification de l'éducation, n°78. Paris : UNESCO. IPE (Institut international de planification de l'éducation).

DURU-BELLAT M. (2000). – Les débats autour de l'« école moyenne » dans les pays européens : permanence et renouvellement. **Carrefours de l'Education**, 9, p. 155-176

DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P., MINGAT A. (1993).- Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales. **Revue Française de sociologie**, XXXIV, p. 43-60

DURU-BELLAT M., KIEFFER A. (1999). – **La démocratisation de l'enseignement « revisitée » : une mise en perspective historique et internationale**. Cahier de l'IREDU-LASMAS-IDL n°60

DURU-BELLAT M., MEURET D. (2001). – Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. **Revue Française de Pédagogie**, 135, p.173-221

DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997).- La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. **Revue Française de sociologie**, XXXVIII, p.759-789

DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1988).- Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. **Revue Française de sociologie**, 29, 4, p. 649-666

DURU-BELLAT M., MONS N., SUCHAUT B. (2004). - **Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays**. Rapport pour le M.E.N., DIJON : IREDU-CNRS

DUSTMANN (2003). – **Parental background, secondary school track choice and wages**. Working paper- Department of Economics. London : University College London

EDMONDS, R. R. (1979). – Effective Schools for the Urban poor. **Educational Leadership**, 37, p.15-24

EPSTEIN E. (1988). – The Problematic Meaning of "Comparison" in Comparative Education. In J. SCHRIEWER, B. Holmes (eds.) **Theories and Methods in Comparative Education**. Frankfurt : Verlag Peter Lang

ERNST B, RADICA K. « Les élèves en difficulté au cycle d'observation : l'évolution des performances en français et en mathématiques », **Education et Formation**, 36, p. 79-85

ESKELAND G. S., FILMER D. (2002). - **Autonomy, Participation, and Learning in Argentine Schools. Finding and their Implications for Decentralization.** Policy Research Working Paper, WPS n° 2766, Washington D.C. : World Bank.

EURYDICE (1994). – **L'importance de la question pré-scolaire : un état de la question.** Bruxelles : UE

EURYDICE (1994). – **L'éducation pré-scolaire et primaire.** Bruxelles : UE

EURYDICE (1997). – **Mesures prises dans les Etats membres en faveur des jeunes sortis du système éducatif sans qualification.** Bruxelles : UE

EURYDICE (2000-a). – **L'enseignement privé dans l'Union Européenne.** Bruxelles : UE

EURYDICE (2000-b). – **Questions clés de l'éducation en Europe. Volume 2** Bruxelles : UE

EURYDICE (2001). – **Eurybase. Description des systèmes éducatifs de l'Union Européenne.** Bruxelles : UE

EVANS W., SCHWAB R. (1995). – Finishing high schools and starting college : do catholic schools make a difference ? **Quarterly Journal of Economics**. 110, p.947-74.

FARRELL J. (1979). – The Necessity of Comparisons and the Study of Education : The Salience of Science and the Problem of Comparability. **Comparative Education Review**, 23, 1, p. 3-16

FILER R., MÜNICH D. (2002). – **Responses of private and public schools to voucher funding : the Czech and Hungarian experience.** Working Paper n°160. Prague : CERGE-EI

FISK E. B., LADD H.F. (2000). – The Invisible Hand as Schoolmaster. **The American Prospect**, 11, 13 (version internet).

FOY P., JONCAS M. (2000).- TIMSS Sample Design. In **TIMSS 1999 Technical Report.** Chestnut Hill : IEA-ISC

FRENAY M, DE KETEKE J.-M. (2000). – Les impératifs d’une éducation de qualité ? Questions posées par une approche comparative en éducation. in JUCQUOIS G. & VIELLE C. (éds) **Le comparatisme dans les sciences de l’homme. Approches pluridisciplinaires**. Bruxelles : Editions De Boeck Université

GAMORAN A. (2000). - High standards : a strategy for equalizing opportunities for learning ? in R.D. Kahlenberg (ed). **A Notion at Risk : Preserving Public Education as an Engine for Social Mobility**. New York : The century Foundation.

GAUTIER C. (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir enseignant**. Bruxelles : Editions De Boeck Université

GAURI V. (1998) – **School Choice in Chile : Two Decades of Educational Reform**. Pittsburgh, PA. : University of Pittsburgh Press

GOOD T.L., BROPHY J.E. (2000).- **Looking in classrooms**. New York : Longman

GOLSTEIN H. (1995). – **Interpreting international comparisons of student achievement**. Paris : UNESCO Publishing

GOLSTEIN H. (2004). – International comparisons of student achievement : some issue arising from the PISA survey. **Assessment in education** (à paraître)

GOMES-NETO J.B., HANUSHECK E. A. (1994). – Causes and Consequences of Grade Repetition : Evidence from Brazil. **Economic Development and Cultural Change**, 43, 1, p. 117-148

GORARD S., TAYLOR C. (2002). - Market Forces and Standards in Education : a Preliminary Consideration. **British Journal of Sociology of Education**, 23,1, p.5-18.

GREEN (1999). – **The racial, economic and religious context of parental choice in Cleveland**. Communication au Congrès de l’ “Association For Policy Analysis and Management”. Washington 5-11.

GRISAY A. (1993). – Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. **Les Dossiers Education et Formation**, n°32. Paris : MEN-DEP

GRISSOM J.B., SHEPARD L.A. (1990). – Repeating and dropping out of school. In L.A. SHEPARD & M.L. SMITH (Eds), **Flunking grades : research and policies on retention** (p.34-63). Bristol : Falmer Press

GROUX D., PORCHER L. (1997). - **L'éducation comparée**. Paris : Nathan

HANUSHEK E. A., RIVKIN S.G. (2001). - **Does public school competition affect teacher quality ?** Communication pour la "Conference on Economics of School Choice", sponsorisé par le National Bureau of Economic Research, Islamorada, 22-24 Février 2001

HARLEN W., MALCOM H. (1997). - **Setting and Streaming : a Research Review**. SCRE Publication 137. Edinburgh : Scottish Council for Research in Education.

HEYNEMAN S.P., LOXLEY W.A. (1983). – The effect of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. **American Journal of Sociology**, 88, 6, p.1162-94

HIRSCH D. (2002). – What Works in Innovation in Education. **School : A Choice of Directions**. CERI Working Paper. Paris : OCDE-CERI

HOLMES C.T. (1990). –Grade Level Retention Effects : A Meta-Analysis of Research Studies, in L.A. SHEPARD & M.L. SMITH (Eds), **Flunking Grades. Research and Policies on Retention** (p.16-33). Bristol : Falmer Press

HOXBY C. (1994). – **Do private schools provide competition for public schools ?** Working Paper 4978. National Bureau of Economic Research, Cambridge

HOXBY C. (2000). - Does competition among public schools benefit students and taxpayers ? **American Economic Review**, 90, 5, p.1209-38.

HSIEH C.-T., URQUIOLA M. (2003). – **When schools compete, how do they compete ? An assessment of Chile's nationwide school voucher programme**. New York : Columbia University

HUSEN T. (1979). - **L'école en question**. Bruxelles: Mardaga

HUSEN T. (1987). – Policy Impact of IEA Research. **Comparative Education Review**, 31, 1, p. 29-46

HUSEN T., POSTLETHWAITE N. (1996). – A Brief History of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). **Assessment in Education**, 3, 2, p. 129-141

HUTMACHER W. (2002). Politique d'éducation. In FRAGNIERE J.-P. & GIROD R. (éds) **Dictionnaire suisse de politique sociale**. Lausanne : Réalités sociales

IEA (1997). – **TIMSS 1995. Mathematics Achievement in the Middle Schools Years**. Boston : TIMSS, International Study Center

IEA (1999). – **TIMSS 1999. International Mathematics Report. Findings of the IEA Repeat of the Third Mathematics and Science Study**. Boston : TIMSS, International Study Center

IEA (1999). – **School contexts for learning and instruction. IEA Third Mathematics and Science Study (TIMSS)**. Boston : TIMSS, International Study Center

INCA (2002). – **International Review of Curriculum and Assessment Framework Archive. Rapports nationaux sur "Internal school organisation"**. London : QCA. Site internet : www.inca.org.uk

JARVIS P. (2000). – Globalisation, the learning Society and Comparative Education. **Comparative Education**. 36, 3, p. 343-355

JICA (2004). – **The History of Japan's Educational Developments : What Implications can be Drawn for Developing Countries ?** Research Group, Institut of International Cooperation. Tokyo : Japan International Cooperation Agency.

JIMENEZ E., SAWADA Y. (1998). - Do Community-managed schools work ? An Evaluation of El Salvador's EDUCO Program. **World Bank Economic Review**, 13, 3, p. 415-441.

JULLIEN M.A., (1817). – Esquisse et Vues préliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparée, cité dans H. VAN DAELE (1993). – **L'Education Comparée**, collection Que Sais-je ? Paris : PUF

KARSTEN S. (1994). – Policy on ethnic segregation in a system of choice : the case of the Netherlands. **Journal of Education Policy**, 9, 3, p.211-225.

KEEVES J. (1995). – **Selected Key Findings from 35 Years of IEA Research**, The Hagues: IEA

KELLAGHAN T. (1996). – IEA Studies and Educational Policy. **Assessment in Education**, 3, 2, p. 143-160

KERCKHOFF A. C. (1986). – Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. **American Sociological Review**. 51, 6, p.842-858

KING E., ÖZLER B. (1998). - **What's Decentralization Got To Do with Learning ? The Case of the Nicaragua's school autonomy reform**. Development Economics Research Group, Working Paper series on Impact Evaluation of Education reforms, N°9, June, Washington, D.C. : World Bank.

KULIK C, KULIK J. (1982). – Effects of ability grouping on secondary students : a meta-analysis of evaluation findings. **Review of Educational Research**, 19, P. 415-428

KULIK C, KULIK J. (1984). – **Effects of Ability Grouping on Elementary Pupils : a Meta-Analysis**. Papier présenté au Congrès annuel de l'American Psychological Association, Toronto.

LAMBIN R. (1995). – What can planners expect from international quantitative studies ?, in : W. Bos et R. H. Lehmann (Eds) **Reflections on Educational Achievement**. Papers in honor of T. Neville Postlethwaith, p. 169-182, New York : Waxman

LASSIBILLE G., NAVARRO-GOMEZ L. (2000). – Organisation and efficiency of education systems : some empirical findings. **Comparative Education**, 36, 1, p. 7-19

LAUDER H., HUGHES D. (1999). – **Trading in Futures : Why Markets in Education don't work**. Buckingham : Open University Press

LEBOULANGER (1995). – **Le redoublement au collège. Des représentations des enseignants à une autre réalité sociale et psychologique**. Troyes : CDDP de l'Aube

LEITHWOOD K., MENZIES T. (1998). - Forms and Effects of School-based Management : A Review. **Educational Policy**, 12, 3, p. 325-346.

LE THANH KHOI (1986). – Toward a General Theory of Education. **Comparative Education Review**, 30, 1, p. 12-29

LE THANH KHOI (1967). – **L'industrie de l'enseignement**. Paris : Les Editions de Minuit

LEVACIC R. (1995). – **Local Management of Schools : Analysis and Practice**. Milton Keynes, Open University Press

LEVACIC R. (2001) “**An Analysis of Competition and its Impact on Secondary School Examination Performance in England**” National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University Occasional Paper n°34

LEVY-GARBOUA L. DAMOISELET N. (2000). –L'efficacité de la différenciation et de la sélection scolaire : une comparaison économique des systèmes éducatifs. **Economie publique**, 2, p. 17-39

LITVACK J, SEDDON J. (1999). - **Decentralization briefing notes**. World Bank Institute Working Paper, Washington, D.C. : World Bank.

LOCKEED M., JIMENEZ E. (1994). - **Public and Private Secondary Schools in Developing Countries**. World Bank HRO Working Paper 43. Washington, DC. : World Bank

LOCKEED M., ZHAO Q. (1992). - **The Empty Opportunity : Local Control of Secondary Schools and Student Achievement in the Philippines**. Working Paper WPS 825, Washington DC : World Bank.

LOVELESS T. (1998); - **The Tracking and Ability Grouping Debate**. Washington D.C. : Thomas B. Fordham Foundation.

LUCAS R. (1988). - On The Mechanics of Economic Development. **Journal of Monetary Economics**, 22, 1, p. 3-42.

MARGINSON S., MOLLIS M. (2001). – « The door opens and the tiger leaps » : Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium. **Comparative Education Review**, 45, 4, p. 581-615

MALLISON V. (1975). – **An Introduction to the Study of Comparative Education**. London : Heinemann

MAURICE M., SELLIER F., SILVESTRE J.J. (1982). – **Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne**. Paris : PUF

McEWAN P., CARNOY M. (1998). - **Public investments or private schools ? A Reconstruction of Educational Improvements in Chile**, processed, Washington, D.C. : World Bank

MEN. (2002). – Le coût de l'éducation en 2000. **Note d'information** n° 02-51. Paris : DPD-MEN

MEN Japon (2002). – **Survey of Expenditure on Education for Children**. Lifelong Learning Policy Bureau, Tokyo

MEN Japon (2004). – **Japan Information Networks. JinFacts Education**. Site internet. Tokyo

MEURET D. (1999). – **La justice du système éducatif**. Bruxelles : Département De Broeck Université

MEURET D. (2001). – Les « charter schools » : un compromis d'avenir ? **Politiques d'éducation et de formation**, 1, p. 97-105, Bruxelles : De Boeck Université

MEURET D. (2003a). – Pourquoi les jeunes français ont-ils à 15 ans des compétences inférieures à celles de jeunes d'autres pays ? **Revue française de pédagogie**, 142, p. 89-104

MEURET D. (2003b). – **Considérations sur la confiance que l'on peut faire à PISA 2000**. Intervention au colloque international de l'Agence nationale de Lutte contre l'Illettrisme, sur l'évaluation des bas niveaux de compétences. Lyon, 5 novembre 2003.

MEURET D., BROCCOLICHI S., DURU-BELLAT M., (2001). – **Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets**. Les Cahiers de l'IREDU n°62. Dijon : IREDU-CNRS

MEURET D., PROD'HOM J., STOCKER E. (1995). – Comparer les structures de décision des systèmes éducatifs : un bilan de l'approche quantitative. In OCDE-CERI, **Mesurer la qualité des établissements scolaires** (p. 33-58) Paris : OCDE-CERI.

MEYER J. W., RAMIREZ F.O., SOYSAL Y. N. (1992). – World Expansion of Mass Education, 1870-1980. **Sociology of Education**, 65, p. 128-149

MICKLEWRIGHT J., SCHNEPF S. (2004). – **Educational Achievement in English-speaking Countries : Do Different Surveys tell the Same Story ?** Discussion Paper Series, n° 1186. Bonn : IZA.

MINGAT A. (1984). – Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences ? **Revue Française de Pédagogie**, 69, p.49-64

MINGAT A. (1987). – Sur la dynamique des acquisitions à l'école élémentaire. **Revue Française de Pédagogie**, 79, p.5-14

MONS N. (2004). – Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. **Revue Française de Pédagogie**, 146, p. 41-52

MORDUCHOWICZ A. (2001). – **Private Education : Funding and (de)regulation in Argentina**. Occasional Paper n°36. National Center for the study of Privatization in Education. New York : Teachers college, Columbia University

MORTIMORE P., SAMMONS P., STOLL L., LEWIS D., ECOB R. (1988). – **School Matters : the Junior Years**. Sommerset : Open Books.

National Commission on Excellence in Education (1983). - **A Nation at Risk : the Imperative for Educational Reform**. Washington D.C. : U.S. Government Printing Office

NEWMANN F.M., KING M.B., RIGDON M. (1997). – Accountability and Schools performance : implications from restructuring schools. **Harvard Educational Review**, 67, 1, p. 41-74

NOAH H. J., ECKSTEIN M. A (1969). – **Toward a Science of Comparative Education**. New York : Macmillan

MURPHY, J. (1991). - **Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena**. New York: Teachers College Press, Columbia University.

MUSGRAVE R.A. (1959). - **The Theory of Public Finance**, New York : Mc Graw Hill.

NCES (2000). – **Conditions of Education. 2000 Report**. Washington D.C. : NCES, US. Dept. of Education.

NCES (2002). – **Special analysis 2002. Private schools : a Brief Portrait.** Washington D.C. : NCES, US. Dept. of Education.

NCES (2004). – **Conditions of Education. 2004 Report.** Washington D.C. : NCES, US. Dept. of Education.

NEAL D. (1998). – What have we learned about the benefits of private schooling ? **FRBNY Economic Policy Review**, March 1998, p. 79-86

NEAL D. (1997). – The effect of Catholic Secondary Schooling on educational attainment. **Journal of Labor Economics**. 15, p. 98-123.

NIKKANEN P. (1986). – **Follow-up study of streamed and non-streamed teaching in the Finnish comprehensive school. Report from the Institut of Educational Research 369.** Jyväskylä : University of Jyväskylä

NISKANEN W.A. (1971).- **Bureaucracy and Representative government.** Chicago : Aldine

OCDE (2001a). – **Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000.** Paris : OCDE

OCDE (2001b). – **Regards sur l'Éducation, Les indicateurs de l'OCDE 2002.** Paris : OCDE

OCDE (2001c). – **Choice of assessment tasks and the relative standing of countries in PISA.** Document pour la 13ème réunion des Conseil des pays participants. Paris : OCDE

OCDE (2002). – **Analyse des politiques d'éducation.** Paris : OCDE

OCDE-UNESCO (2003). - **Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000,** Paris : OCDE

OATES W. (1972). - **Fiscal Federalism,** New York : Harcourt Brace.

PATRINOS H.A. (2001). – **School choice in Denmark.** Preliminary Report. Washington D.C. : World Bank

PAUL J.-J. (1996). – **Le redoublement : pour ou contre ?** Paris : ESF

PAES DE BARROS R., SILVA PINTO DE MENDONÇA S. (1998). - The Impact of Three institutional Innovations in Brazilian Education. in W. D. Savedoff (eds.), **Organisation Matters : Agency problems in Health and Education**. Washington D.C. : Inter-American Development Bank.

PANDEY R. (2000). - **Getting to Scale : The Story of DPEP in India**. A presentation made as part of The Education Ministers Series, Education Reform and Management Group, Washington D.C. : World Bank.

PELNARD-CONSIDERE J. (1985). – L'hétérogénéité des classes est-elle un handicap ? **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 14, p.3-21

PERRENOUD P. (1995). – **La pédagogie à l'école des différences**. Paris : ESF

PERRIS L. (1998). – **Implementing Education Reforms in New-Zealand : 1987-1997. A case study**. The Education Reform and Management series, 1,1. Washington D.C. : World Bank.

POSTLETHWAITE T.N. (1988). – **The Encyclopedia in Comparative Education and National Systems of Education**. Oxford : Pergamon Press

PRAIS S.J. (2003). - Cautions on OECD'S Recent Educational Survey (PISA), **Oxford Review of Education**, 29, 2, p. 139-163

PRUD'HOMME R. (1995). - The Dangers of Decentralization. **The World Bank Research Observer**, 10, 2, p. 201-20.

PSACHAROPOULOS G. (1990). - Comparative Education : From Theory to Practice, or Are You A:\neo.* Or B:*.ist ? **Comparative Education Review**, 34, 3, p. 369-381

RAND (2001). - **Rhetoric Versus Reality: What We Know and What We Need to Know About Vouchers and Charter Schools**. Santa Monica : RAND

RAYWID M.A. (1990). - Rethinking School Governance. In R.F. Elmore (Eds.), **Restructuring Schools: The Next Generation of School Reform**, p152-206. San Francisco CA: Jossey-Bass Inc.

RHOTEN D. (2000). - Education Decentralization in Argentina: a "Global-Local Conditions of Possibility" Approach to State, Market and Society Change. **Journal of Education Policy**. Vol. 15, 6, p.593-619

ROBIN I. (2004). – **Evaluations, une mise en perspective nécessaire.** Intervention à la journée académique consacrée à « Langue et apprentissage à l'articulation école collège en REP ». Académie de Créteil, avril 2003

RONDINELLI D., NELLIS J., CHEEMA G. S. (1984). - **Decentralization in Developing Countries.** World Bank Staff Working Paper No. 581, Washington, D.C. : World Bank.

ROUSE C.E. (1997). - **Private School Vouchers and Student Achievement: An Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program.** Working Paper 5964. Cambridge : National Bureau of Economic Research.

SADLER M. (1900). – How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education, in J. H. HIGGINSON (Eds, 1979) **Selections from Michael Sadler.** Liverpool : International Publishers Ltd

SCHLEICHER A. (1995). – Comparability Issues in International Education Comparisons, in : W. Bos et R. H. Lehmann (Eds) **Reflections on Educational Achievement.** Papers in honor of T. Neville Postlethwaith, p. 216-229, New York : Waxman

SCHNEPF S. V. (2002). – **A sorting hat that fails ? The transition from primary to secondary school in Germany.** Innocenti working papers n°92. Florence : Innocenti Research Centre, UNICEF

SCHRIEWER J. (1988). – The Method of Comparison and The Need for Externalization : Methodological criteria and sociological Concepts, in : J. SCHRIEWER, B. HOLMES (eds.) **Theories and Methods in Comparative Education.** Frankfurt : Verlag Peter Lang

SEDDON T., ANGUS L., POOLE M. (1990). - Pressures on the Move to School Based Management. In J. Chapman (Eds.), **School Based Decision Making and Management,** p29-54. London, UK: Falmer Press.

SEIBEL C., LEVASSEUR J. (1983).- Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire. », **Education et Formation,** 2, P. 3-24

SHAVIT Y., BLOSSFELD H.-P. (1993). – **Persistent inequality.** Londres : Westview Press

SLAVIN R. (1987). – Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools : A Best-Evidence Synthesis. **Review of Educational Research**, 57, 3, p. 293-336

SLAVIN R. (1990). – Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools : A Best-Evidence Synthesis. **Review of Educational Research**, 60, 3, p. 471-499

STEVENSON H., LEE S.-Y. (1998).- **The Educational System in Japan : Case Study Findings**. Washington D.C. : U.S. Department of Education

SUCHAUT B. (1996).- **Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grande section de maternelle et au cours préparatoire**. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée. Dijon : Université de Bourgogne

TIEBOUT C. (1956). – A pure Theory of Local Expenditures. **Journal of Political Economy**, 64, p. 416-424

THRUPP M., HAROLD B., MANSELL H., HAWKSWORTH L. (2000). - **Mapping the Cumulative Impact of Education Reform : Final Report**. New Zealand : University of Waikato.

TOKAY BANK (2000). – **Expenditure of Education for Children**. Tokyo

TORRES R.M. (1995). – **Repetition : a major obstacle to education for all**. Buenos Aires : IPE

U.E. (2000). – **Rapport Européen sur la Qualité de l'Education Scolaire**. Bruxelles : Commission Européenne

UNESCO (1993). – **Education for All : Status and trends**. Paris : UNESCO

UNESCO-IBE (1999).- **World Data on Education**. Genève : IBE

UNESCO (2000). – **Education pour tous. Situation et tendances 2000. L'évaluation des acquis scolaires**. Paris : UNESCO

UNESCO-IBE (2003).- **World Data on Education**. Genève : IBE

UNESCO-OCDE (1999). – **World Education Indicators (WEI). Investing in Education**. Paris : UNESCO-OCDE

UNESCO-UIS (2004). – **Base de données de statistiques sur l'éducation, (1998-2002)**, accessible par le WEB. Montréal : UNESCO-UIS

UNICEF (2002). – **A League table of educational disadvantage in rich nations**. Innocenti Report Card, issue n°4. Florence : UNICEF-Innocenti Research Centre.

VAN DAELE H. (1993). – **L'Éducation comparée**. Collection « Que sais-je ? ». Paris : PUF

VAN HAECHT A. (2001). – **L'école des inégalités**. Soignies : Editions Talus d'approche.

VANDERBERGHE V. (1997). – Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant l'Etat et marché, marqué par la ségrégation entre écoles. **Savoir**, 9, 3-4, p. 363-375

VANDERBERGHE V., ROBIN S. (2003). – **Private, Private Government-dependent and public schools : an international efficiency analysis using propensity score matching**. Bruxelles : IRES-ECON-UCL

VANISCOTTE F. (1996). – **Les écoles de l'Europe : systèmes éducatifs et dimensions européennes**. Paris : INRP, Toulouse : IUFM Midi-Pyrénées

WAGNER K. (1998). – Choice in Public Education, **Education Analyst**, 1, 4, p.4-5

VERDIER E. (2001). – La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? **Formation Emploi**. 76, p. 11-34.

WALBERG H. J., TSAI S. L. (1983). – Matthew effects in education. **American Educational Research Journal**, 20, 3, p. 359-373.

WALBERG H. J., PAIK S., KOMUKAI A., FREEMAN K. (2000). - Decentralization : an International Perspective. **Educational Horizons**, 78,3, p. 155-165

WHITTY G., POWER S. (2000). Marketization and Privatization in Mass Education System. **International Journal of Educational Development**, 20,3, p.93-107.

WEST E. G. (1997).- Education Vouchers in Practice and Principle: A Survey **World Bank Research Observer** 12, 1, p. 83-104

WILEY, D.E. (1976).- **Another hour, another day : quantity of schooling, a potent path for policy**. In SEWEL W.H., HAUSER R.M., FEATHERMAN D.L. (Eds.) –

Schooling and achievement in American society. P. 225-265. New York : Academic Press.

WINKLER D. (1989). - **Decentralization in Education : An Economic Perspective**, Population and Human Resources Department, Working Paper WPS 143, Washington, D.C. : World Bank.

WINKLER D., ROUNDS T. (1996). – Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice. **Economics of Education Review.** 15,4, p.365-376

WINKLER D, GERSHBERG I. (1999). **Education Decentralization in Latin America : The Effects on the Quality of Schooling.** LCSHD Paper Series n°59. Washington, D.C. : World Bank.

WEST L., WONG C. (1995). – Fiscal Decentralization and Growing Disparities in Rural China : Some Evidence in the Provision of Social Services. **Oxford Review of Economic Policy**, 11, 4, p. 70-84

WOLFF L., de MOURA CASTRO C. (2001). – **Public or Private Education for Latin America ? That's the False Question.** Sustainable Development Department, Technical Papers Series. Washington D.C. : Inter-American Development Bank

WOLFF L., GONZALES P., NAVARRO J.C. (2002). – **Educacion privada y politica publica en America Latina.** Washington D.C. : Inter-American Development Bank

WÖSSMANN L. (2000). - **Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance : The International Evidence**, Kiel Working Paper n°983. Germany : KIWE

WYLIE C. (2000). - New Zealand - innovation and tensions in a devolved education system. In T. Townsend & Y.C. Cheng (Eds.), **Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future.** Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

WYLIE C. (1999). – **Choice, Responsiveness and Constraint after a decade of self-managing schools in New Zealand.** Paper given at AARE-NZARE Conference 1999. Melbourne

YASUI J. (2003). – **School Choice in Japanese Education Reform (1980-2002) : Implication for Educational Equity.** International Comparative Education Program, Stanford University School of Education

ZACHARY M.-D., DUPRIEZ V., VANDENBERGHE V. (2000). – **Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement de base au moyen de l'enquête TIMSS**. Communication au 14^{ème} Colloque des économistes belges de langue française.

ZANTEN VAN A. (1999). – Les chefs d'établissements et la justice des systèmes d'enseignement en Angleterre et en France : les pratiques et les éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements. In D. MEURET (éds.). **La justice du système éducatif**. Bruxelles : Département De Broeck Université

ZANTEN VAN A. (2002). – Les classes moyennes et la mixité scolaire dans la banlieue parisienne. **Les annales de la recherche urbaine**. 93, p. 50-70

ZANTEN VAN A. (2004). – **Les politiques d'éducation**. Paris : PUF

ANNEXES

ANNEXE 1

Principales enquêtes internationales sur l'évaluation des connaissances/compétences des élèves dans le primaire et secondaire (1960-2003)

Date	Nom de l'enquête	Organisme en charge de l'enquête	Zone géographique couverte	Age des élèves évalués	Disciplines (nombre de pays participants)
1960	Projet Pilote	IEA	International	13	Mathématiques, sciences, compréhension de l'écrit, géographie (12 pays)
1964	FIMS (First International Mathematics Study)	IEA	International	13, fin du secondaire	Mathématiques (12 pays)
1970-71	Six-subject study	IEA	International	10, 14, fin du secondaire	Science (19 pays), compréhension de l'écrit (15 pays), littérature (10 pays), langue étrangère (Anglais et Français, 18 pays), éducation civique (10 pays)
1980-82	SIMS (Second International Mathematics study)	IEA	International	13, fin du secondaire	Mathématiques (20 pays)
1982-83	Classroom environment	IEA	International	9, 15	Mathématiques, sciences, histoire (10 pays)
1984	SISS (Second International Science Study)	IEA	International	10, 14, fin de secondaire	Science (24 pays)
1985	Written composition	IEA	International	10, 14-16, fin du secondaire	Composition écrite (10)
1988	IEAP International assessment	IEAP	International	13	Mathématiques (6 pays)
1989, 199	Computer in education	IEA	International	10, 13	Maîtrise des technologies de l'information (23)
1986-2002	Pre-primary project	IEA	International	Mêmes enfants suivis de 4 à 7 ans	Expérience pré-scolaire (15 pays)
1990-91	IEAP International assessment	IEAP	International	9, 13	Mathématiques e sciences (20 pays)
1991	Reading literacy	IEA	International	9, 14	Lecture (31 pays)
1994-99	TIMSS (Third Internatinoal Mathematics and Science Study)	IEA	International	9, 13, fin du secondaire	Mathématiques, sciences (40)
1995-98	PASEC	CONFENEM	Afrique sub-saharienne francophone	8, 11 ans	Mathématiques et français (9 pays)

1997	Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados	Laboratorio	Amérique Latine	6-7 ans	Mathématiques, langue maternelle (13 pays)
1998-99	SACMEQ I	SACMEQ	Afrique Australe	12 ans	Lecture/écriture (7 pays)
1997-2000	TIMSS-R (Third International Mathematics and Science Study- Repeat)	IEA	International	9, 13, fin du secondaire	Mathématiques et sciences (38 pays)
1994-2002	Civic Education Study	IEA	International	14, 16-18	Education civique (32)
1999-2002	SACMEQ II	SACMEQ	Afrique de l'Est et du Sud	12 ans	Lecture/écriture, mathématiques (15 pays)
	PIRLS	IEA	International	9 ans	Lecture (36 pays)
2000-2003	PISA-PISA+	OCDE	International (dont OCDE)	15 ans	Langue maternelle, mathématiques (44 pays)
2000-2004	TIMSS-2003	IEA	International	10, 14 ans	Mathématiques, sciences (50 pays)

Sources : Goldstein (1995), complété par l'auteur.

Enquêtes à portée régionale :

LA DEFINITION DES PROGRAMMES SCOLAIRES EN ANGLETERRE.

L'adoption en 1988 du premier National curriculum en Angleterre marque un tournant dans l'organisation pédagogique du système éducatif scolaire anglais. Si outre-manche cette décision est perçue par les enseignants comme une étape décisive vers la centralisation de l'éducation, la méthode de conception des programmes scolaires qu'initie cette réforme reste tout à fait décentralisée par rapport à celles qui prévalent dans d'autres pays de l'OCDE, comme la France ou le Japon.

Cette méthode est en effet l'archétype de ce que nous avons décrit comme « le programme à objectifs ». En effet, le gouvernement central se contente de concevoir les grands axes des programmes scolaires, tandis que les écoles restent en charge de la définition détaillée des contenus à enseigner. Cela signifie que les autorités centrales définissent seulement des objectifs d'enseignement globaux pour chacun des quatre cycles scolaires du système éducatif (Key stages 1 à 4). Elles ne donnent aucune indication ni sur un découpage par année des contenus à enseigner, ni sur les volumes horaires nécessaires dans chaque discipline, ni sur les contenus formels à enseigner et encore moins sur les méthodes à mettre en œuvre.

Les programmes scolaires anglais distinguent deux familles de disciplines les « core subjects » et les « foundation subjects ». La première englobe l'anglais, les mathématiques et les sciences, c'est-à-dire les disciplines considérées comme nécessaires à l'acquisition des autres matières. Leur enseignement est imposé durant toute la scolarité obligatoire. Les « foundation subjects », tels que les nouvelles technologies (ICT), l'histoire, la géographie ou les sciences physiques font également partie des disciplines obligatoires mais peuvent intervenir à des stades différents de la scolarité des élèves.

La scolarité obligatoire des élèves anglais est découpée en quatre cycles scolaires, les Key stages 1 à 4. Pour chacun de ces cycles, dans chaque discipline, le programme national est composé pour les disciplines « core subjects » et « foundation subjects », de deux éléments :

- les « programmes of study » qui établissent les objectifs minimums qui doivent être acquis à la fin de chaque cycle dans chaque discipline. Nous présentons à la suite de cette introduction le programme de géographie relatif au cycle scolaire « Key stage 3 » qui correspond aux trois premières années du premier cycle du secondaire (de 11-12 ans à 13-14 ans).
- Des « level descriptions » de difficulté croissante qui définissent des “standards” qui doivent être atteints à la fin de chaque cycle et ce pour toutes les disciplines obligatoires. Il existe au-dessus du niveau 8 un niveau d'excellence pour les élèves qui présentent des performances exceptionnelles.

De façon à permettre une comparaison plus tangible entre les « programmes à objectifs » tels que développés au Royaume-Uni et la conception centralisée des programmes telles qu'elle fonctionne en France, nous avons pensé dans un premier temps présenter ici deux programmes proches : le programme français de géographie pour la 6ème et le programme anglais sur la même discipline pour le *Key Stage 3*, qui correspond donc aux trois premières années du secondaire. Comme nous l'avons précisé, il n'existe pas d'indications de programmes pour chaque année scolaire en Angleterre.

Pour des raisons de longueur de texte, ce projet ne nous est finalement pas paru raisonnable. Alors que l'ensemble du programme de géographie anglais pour les trois premières années du secondaire tient sur les 4 pages suivantes, le programme français, qui certes porte à la fois sur l'histoire et la géographie, est lui détaillé dans un document de 54 pages.

Nous pensons cependant que la simple lecture du programme de géographie anglais pourra pour ceux qui sont un peu familiers des programmes français montrer rapidement la différence entre les programmes scolaires à objectifs et les programmes centralisés. Le programme français de géographie est accessible pour ceux qui souhaitent le consulter sur le site Internet suivant : <http://www.cndp.fr/secondaire/geographie/>

LE PROGRAMME ANGLAIS DE GEOGRAPHIE- KEY STAGE 3 (de 11-12 ans à 13-14 ans²⁹⁸)

Geographical enquiry and skills

1) In undertaking geographical enquiry, pupils should be taught to:

- a. ask geographical questions [for example, 'How and why is this landscape changing?', 'What is the impact of the changes?', 'What do I think about them?'] and to identify issues
- b. suggest appropriate sequences of investigation [for example, gathering views and factual evidence about a local issue and using them to reach a conclusion]
- c. collect, record and present evidence [for example, statistical information about countries, data about river channel characteristics]
- d. analyse and evaluate evidence and draw and justify conclusions [for example, analysing statistical data, maps and graphs, evaluating publicity leaflets that give different views about a planning issue]
- e. appreciate how people's values and attitudes [for example, about overseas aid] , including their own, affect contemporary social, environmental, economic and political issues, and to clarify and develop their own values and attitudes about such issues
- f. communicate in ways appropriate to the task and audience [for example, by using desktop publishing to produce a leaflet, drawing an annotated sketch map, producing persuasive or discursive writing about a place] .

2) In developing geographical skills, pupils should be taught:

- a. to use an extended geographical vocabulary [for example, drainage basin, urban regeneration]
- b. to select and use appropriate fieldwork techniques [for example, land-use survey, datalogging] and instruments [for example, cameras] ☐
- c. to use atlases and globes, and maps and plans at a range of scales, including Ordnance Survey 1:25,000 and 1:50,000 maps ☐

²⁹⁸ Il s'agit ici de la totalité du programme.

- d. to select and use secondary sources of evidence, including photographs (including vertical and oblique aerial photographs), satellite images and evidence from ICT-based sources [for example, from the internet] ☐
- e. to draw maps and plans at a range of scales, using symbols, keys and scales [for example, annotated sketch maps] and to select and use appropriate graphical techniques to present evidence on maps and diagrams [for example, pie charts, choropleth maps] , including using ICT [for example, using mapping software to plot the distribution of shops and services in a town centre] ☐
- f. to communicate in different ways, including using ICT [for example, by writing a report about an environmental issue, exchanging fieldwork data using email] ☐
- g. decision-making skills, including using ICT [for example, by using a spreadsheet to help find the best location for a superstore] .

Knowledge and understanding of places

3) Pupils should be taught:

- a. the location of places and environments studied, places and environments in the news and other significant places and environments ☐
- b. to describe the national, international and global contexts of places studied [for example, on the Pacific Rim, a member of the European Union] ☐
- c. to describe and explain the physical and human features that give rise to the distinctive character of places
- d. to explain how and why changes happen in places, and the issues that arise from these changes
- e. to explain how places are interdependent [for example, through trade, aid, international tourism, acid rain] , and to explore the idea of global citizenship.☐

Knowledge and understanding of patterns and processes

4) Pupils should be taught to:

- a. describe and explain patterns of physical and human features and relate these to the character of places and environments
- b. identify, describe and explain physical and human processes, and their impact on places and environments.

Knowledge and understanding of environmental change and sustainable development

5) Pupils should be taught to:

- a. describe and explain environmental change [for example, deforestation, soil erosion] and recognise different ways of managing it☐
- b. explore the idea of sustainable development and recognise its implications for people, places and environments and for their own lives.

Breadth of study

6) During the key stage, pupils should be taught the Knowledge, skills and understanding through the study of two countries and 10 themes:

Countries

- a. two countries in significantly different states of economic development, including:
 - i. the regional differences that exist in each country and their causes and consequences
 - ii. how and why each country may be judged to be more or less developed

Themes

- b. tectonic processes and their effects on landscapes and people, including:
 - i. the global distribution of tectonic activity and its relationship with the boundaries of plates
 - ii. human responses to the hazards associated with them
 - iii. the nature, causes and effects of earthquakes or volcanic eruptions
- c. geomorphological processes and their effects on landscapes and people, including:
 - i. the processes responsible for the development of selected landforms and the role of rock type and weathering
 - ii. the causes and effects of a hazard [for example, flooding, landslides] , and human responses to it
- d. how and why weather and climate vary, including:
 - i. the differences between 'weather' and 'climate'
 - ii. the components and links in the water cycle
 - iii. how and why aspects of weather and climate vary from place to place
- e. ecosystems - how physical and human processes influence vegetation, including:
 - i. how the ecosystems of this biome are related to climate, soil and human activity
 - ii. the characteristics and distribution of one major biome [for example, savannah grassland, tropical rainforest, temperate forest]
- f. population distribution and change, including:
 - i. the global distribution of population
 - ii. the causes and effects of changes in the population of regions and countries, including migration
 - iii. the interrelationship between population and resources
- g. the changing characteristics of settlements, including:
 - i. the reasons for the location, growth and nature of individual settlements
 - ii. how and why the provision of goods and services in settlements varies
 - iii. how and why changes in the functions of settlements occur and how these changes affect groups of people in different ways
 - iv. patterns and changes in urban land use
- h. changing distribution of economic activity and its impact, including:
 - i. types and classifications of economic activity
 - ii. the geographical distribution of one or more economic activities [for example, farming, tourism]

- iii. how and why the distribution has changed and is changing [for example, the impact of new technologies] , and the effects of such changes
- i. development, including:☐
 - i. ways of identifying differences in development within and between countries
 - ii. effects of differences in development on the quality of life of different groups of people
 - iii. factors, including the interdependence of countries, that influence development
- j. environmental issues, including:☐
 - i. how conflicting demands on an environment arise
 - ii. how and why attempts are made to plan and manage environments
 - iii. effects of environmental planning and management on people, places and environments [for example, managing coastal retreat, building a reservoir]
- k. resource issues, including:☐
 - i. the effects on the environment of the use of a resource
 - ii. resource planning and management [for example, reducing energy use, developing alternative energy sources] .
 - iii. the sources and supply of a resource

7) In their study of countries and themes, pupils should:

- a. study at a range of scales - local, regional, national, international and global
- b. study different parts of the world and different types of environments, including their local area, the United Kingdom, the European Union and parts of the world in different states of economic development☐
- c. carry out fieldwork investigations outside the classroom
- d. study issues of topical significance

LES « ATTAINMENT TARGETS » LIES AU PROGRAMME ANGLAIS DE GEOGRAPHIE- KEY STAGE 3 (de 11-12 ans à 13-14 ans)

Les « attainment targets » définissent les différents niveaux de compétences que vont atteindre les élèves en géographie durant le Key Stage 3. L'objectif est bien évidemment qu'une majorité des élèves atteignent au moins le niveau 5 quand ils auront achevé leur scolarité dans ce cycle scolaire. Les « attainments targets » servent également au gouvernement central à imposer des standards de réussite aux écoles. Ces « attainment targets » font en effet l'objet de tests standardisés nationaux qui doivent respecter les objectifs imposés par les autorités centrales. Le gouvernement peut ainsi décider que les écoles doivent permettre à X% des élèves d'atteindre le niveau 5 en géographie à la fin du Key stage 3.

Level 1

Pupils show their knowledge, skills and understanding in studies at a local scale. They recognise and make observations about physical and human features of localities. They express their views on features of the environment of a locality. They use resources that are

given to them, and their own observations, to ask and respond to questions about places and environments.

Level 2

Pupils show their knowledge, skills and understanding in studies at a local scale. They describe physical and human features of places, and recognise and make observations about those features that give places their character. They show an awareness of places beyond their own locality. They express views on the environment of a locality and recognise how people affect the environment. They carry out simple tasks and select information using resources that are given to them. They use this information and their own observations to help them ask and respond to questions about places and environments. They begin to use appropriate geographical vocabulary.

Level 3

Pupils show their knowledge, skills and understanding in studies at a local scale. They describe and compare the physical and human features of different localities and offer explanations for the locations of some of those features. They are aware that different places may have both similar and different characteristics. They offer reasons for some of their observations and for their views and judgements about places and environments. They recognise how people seek to improve and sustain environments. They use skills and sources of evidence to respond to a range of geographical questions, and begin to use appropriate vocabulary to communicate their findings.

Level 4

Pupils show their knowledge, skills and understanding in studies of a range of places and environments at more than one scale and in different parts of the world. They begin to recognise and describe geographical patterns and to appreciate the importance of wider geographical location in understanding places. They recognise and describe physical and human processes. They begin to understand how these can change the features of places, and how these changes affect the lives and activities of people living there. They understand how people can both improve and damage the environment. They explain their own views and the views that other people hold about an environmental change. Drawing on their knowledge and understanding, they suggest suitable geographical questions, and use a range of geographical skills from the key stage 2 or 3 programme of study to help them investigate places and environments. They use primary and secondary sources of evidence in their investigations and communicate their findings using appropriate vocabulary.

Level 5

Pupils show their knowledge, skills and understanding in studies of a range of places and environments at more than one scale and in different parts of the world. They describe and begin to explain geographical patterns and physical and human processes. They describe how these processes can lead to similarities and differences in the environments of different places and in the lives of people who live there. They recognise some of the links and relationships that make places dependent on each other. They suggest explanations for the ways in which human activities cause changes to the environment and the different views people hold about them. They recognise how people try to manage environments sustainably. They explain their own views and begin to suggest relevant geographical questions and issues. Drawing on their knowledge and understanding, they select and use appropriate skills and ways of presenting information from the key stage 2 or 3 programme of study to help them investigate places and

environments. They select information and sources of evidence, suggest plausible conclusions to their investigations and present their findings both graphically and in writing.

Level 6

Pupils show their knowledge, skills and understanding in studies of a wide range of places and environments at various scales, from local to global, and in different parts of the world. They describe and explain a range of physical and human processes and recognise that these processes interact to produce the distinctive characteristics of places. They describe ways in which physical and human processes operating at different scales create geographical patterns and lead to changes in places. They appreciate the many links and relationships that make places dependent on each other. They recognise how conflicting demands on the environment may arise and describe and compare different approaches to managing environments. They appreciate that different values and attitudes, including their own, result in different approaches that have different effects on people and places. Drawing on their knowledge and understanding, they suggest relevant geographical questions and issues and appropriate sequences of investigation. They select a range of skills and sources of evidence from the key stage 3 programme of study and use them effectively in their investigations. They present their findings in a coherent way and reach conclusions that are consistent with the evidence.

Level 7

Pupils show their knowledge, skills and understanding in studies of a wide range of places and environments at various scales, from local to global, and in different parts of the world. They describe interactions within and between physical and human processes, and show how these interactions create geographical patterns and help change places and environments. They understand that many factors, including people's values and attitudes, influence the decisions made about places and environments, and use this understanding to explain the resulting changes. They appreciate that the environment in a place and the lives of the people who live there are affected by actions and events in other places. They recognise that human actions, including their own, may have unintended environmental consequences and that change sometimes leads to conflict. They appreciate that considerations of sustainable development affect the planning and management of environments and resources. With growing independence, they draw on their knowledge and understanding to identify geographical questions and issues and establish their own sequence of investigation. They select and use accurately a wide range of skills from the key stage 3 programme of study. They evaluate critically sources of evidence, present wellargued summaries of their investigations and begin to reach substantiated conclusions.

Level 8

Pupils show their knowledge, skills and understanding in studies of a wide range of places and environments at various scales, from local to global, and in different parts of the world. They offer explanations for interactions within and between physical and human processes. They explain changes in the characteristics of places over time, in terms of location, physical and human processes, and interactions with other places. They begin to account for disparities in development and understand the range and complexity of factors that contribute to the quality of life in different places. They recognise the causes and consequences of environmental issues and understand a range of views about them and different approaches to tackling them. They understand how considerations of sustainable development can affect their own lives as well as the planning and management of environments and resources. They use examples to illustrate this. Drawing on their knowledge and understanding, they show independence in identifying appropriate geographical questions and issues, and in using an

effective sequence of investigation. They select a wide range of skills from the key stage 3 programme of study and use them effectively and accurately. They evaluate critically sources of evidence before using them in their investigations. They present full and coherently argued summaries of their investigations and reach substantiated conclusions.

Exceptional performance

Pupils show their knowledge, skills and understanding in studies of a wide range of places and environments at the full range of scales, from local to global, and in different parts of the world. They explain complex interactions within and between physical and human processes. They refer to a wide range of geographical factors to explain and predict change in the characteristics of places over time. They understand alternative approaches to development and the implications of these for the quality of life in different places. They assess the relative merits of different ways of tackling environmental issues and justify their views about these different approaches. They understand how considerations of sustainable development can affect their own lives as well as the planning and management of environments and resources. They illustrate this with a full range of examples. They draw selectively on geographical ideas and theories, and use accurately a wide range of appropriate skills and sources of evidence from the key stage 3 programme of study. They carry out geographical investigations independently at different scales. They evaluate critically sources of evidence and present coherent arguments and effective, accurate and wellsubstantiated conclusions. They evaluate their work by suggesting improvements in approach and further lines of enquiry.

La construction des indicateurs sur le degré de décentralisation des systèmes éducatifs.

Afin de mieux cerner l'ampleur des réformes de décentralisation, nous avons bâti des variables permettant d'évaluer le degré de décentralisation des systèmes.

Pour cela, nous avons classé les systèmes éducatifs en fonction de l'intervention décroissante du pouvoir central sur une échelle à huit modalités.

Nous avons ainsi distingué les modèles suivants :

- 1) système éducatif totalement centralisé (France, Portugal, Albanie...);
- 2) système éducatif totalement centralisé avec certification locale (Italie, Grèce, Bulgarie...);
- 3) système éducatif centralisé avec gestion d'un niveau scolaire par le local (Japon, Mexique, Luxembourg...);
- 4) système éducatif caractérisé par un rôle de l'Etat central primordial et des délégations vers les écoles et les autorités locales faibles (Norvège, Danemark, Islande...);
- 5) idem avec des délégations vers le local modérées (Finlande, République Tchèque, Pologne...);
- 6) Etat fédéral avec existence de règles nationales contraignantes (Espagne, Brésil, Russie...);
- 7) Etat fédéral sans existence de règles nationales contraignantes (Suisse, Allemagne, Etats-Unis...);
- 8) système éducatif caractérisé par un Etat central aux attributions strictement régulatrices et la délégation de la quasi-totalité des fonctions opérationnelles vers les écoles (UK, Nouvelle-Zélande, Hongrie...).

Mais, si ce classement a été aisé pour certaines modalités - un Etat fédéral est clairement plus décentralisé qu'un Etat centralisé -, dans certains cas, l'évaluation comparée du degré de décentralisation de chacune des organisations de pouvoir peut paraître arbitraire. Par exemple, est-ce qu'un système éducatif qui confie aux autorités locales toute la gestion de ses certifications est plus ou moins décentralisé qu'un Etat centralisé qui transfère toute la gestion opérationnelle d'un niveau scolaire à ses collectivités locales ? De même, est-ce qu'un pays fédéral avec des règles contraignantes (Espagne, Russie...) présente un degré de décentralisation plus ou moins élevé qu'un Etat qui a confié la quasi-totalité de son opérationnel à ses écoles (Hongrie, Nouvelle-Zélande...) ? Pour dépasser l'arbitraire de notre premier indicateur, nous avons ordonné les pays selon trois autres classements.

La seconde variable sur le degré de décentralisation est organisée de la façon suivante : les familles 2 et 3 sont interverties pour donner le classement suivant.

- 1) système éducatif totalement centralisé (France, Portugal, Albanie...);
- 2) système éducatif centralisé avec gestion d'un niveau scolaire par le local (Japon, Mexique, Luxembourg...);
- 3) système éducatif totalement centralisé avec certification locale (Italie, Grèce, Bulgarie...);

- 4) système éducatif caractérisé par un rôle de l'Etat central primordial et des délégations vers les écoles et les autorités locales faibles (Norvège, Danemark, Islande...);
- 5) idem avec des délégations vers le local modérées (Finlande, République Tchèque, Pologne...);
- 6) Etat fédéral avec existence de règles nationales contraignantes (Espagne, Brésil, Russie...);
- 7) Etat fédéral sans existence de règles nationales contraignantes (Suisse, Allemagne, Etats-Unis...);
- 8) système éducatif caractérisé par un Etat central aux attributions strictement régulatrices et la délégation de la quasi-totalité des fonctions opérationnelles vers les écoles (UK, Nouvelle-Zélande, Hongrie...).

La troisième variable joue sur un nouveau classement des familles 6, 7 et 8, de façon à considérer les Etats fédéraux comme les organisations les plus décentralisées. L'indicateur est organisé de la façon suivante :

- 1) système éducatif totalement centralisé (France, Portugal, Albanie...);
- 2) système éducatif totalement centralisé avec certification locale (Italie, Grèce, Bulgarie...);
- 3) système éducatif centralisé avec gestion d'un niveau scolaire par le local (Japon, Mexique, Luxembourg...);
- 4) système éducatif caractérisé par un rôle de l'Etat central primordial et des délégations vers les écoles et les autorités locales faibles (Norvège, Danemark, Islande...);
- 5) idem avec des délégations vers le local modérées (Finlande, République Tchèque, Pologne...);
- 6) système éducatif caractérisé par un Etat central aux attributions strictement régulatrices et la délégation de la quasi-totalité des fonctions opérationnelles vers les écoles (UK, Nouvelle-Zélande, Hongrie...).
- 7) Etat fédéral avec existence de règles nationales contraignantes (Espagne, Brésil, Russie...);
- 8) Etat fédéral sans existence de règles nationales contraignantes (Suisse, Allemagne, Etats-Unis...).

Enfin, la quatrième variable réorganise le classement des familles 2 et 3 ainsi que celui des familles 6, 7, et 8 selon l'ordre suivant :

- 1) système éducatif totalement centralisé (France, Portugal, Albanie...);
- 2) système éducatif centralisé avec gestion d'un niveau scolaire par le local (Japon, Mexique, Luxembourg...);
- 3) système éducatif totalement centralisé avec certification locale (Italie, Grèce, Bulgarie...);
- 4) système éducatif caractérisé par un rôle de l'Etat central primordial et des délégations vers les écoles et les autorités locales faibles (Norvège, Danemark, Islande...);
- 5) idem avec des délégations vers le local modérées (Finlande, République Tchèque, Pologne...);
- 6) système éducatif caractérisé par un Etat central aux attributions strictement régulatrices et la délégation de la quasi-totalité des fonctions opérationnelles vers les écoles (UK, Nouvelle-Zélande, Hongrie...).

- 7) Etat fédéral avec existence de règles nationales contraignantes (Espagne, Brésil, Russie...);
- 8) Etat fédéral sans existence de règles nationales contraignantes (Suisse, Allemagne, Etats-Unis...).

Table des illustrations

Figure I.1 : Influence des modèles nationaux et transnationaux sur le cadre légal et la mise en œuvre des réformes éducatives.....	48
Tableau I. 1 : Corrélations entre les scores moyens des pays à l'épreuve de compréhension de l'écrit et les deux autres disciplines testées dans PISA 2000 (coefficient Rho de Spearman)	71
Figure I. 2 : Niveau moyen et dispersion en compréhension de l'écrit.....	73
Tableau I.2 : Niveaux de compétences et scores sur l'échelle combinée de l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA.....	74
Figure I.3 : Relation entre les proportions d'élèves de niveau 1 et de niveau 5 de PISA.....	76
Tableau I.3. : Indicateurs d'inégalités sociales dans les différents pays de l'étude PISA-2000	78
(source Duru-Bellat, Suchaut, Mons, 2003).....	80
Figure I.4 : Répartition des pays selon l'indicateur synthétique de l'impact des inégalités sociales sur les performances en compréhension de l'écrit.....	80
Diagramme II. 1 : Répartition des modes d'organisation des pouvoirs au sein de l'OCDE.....	98
Tableau II. 1 : Répartition des compétences pour certaines fonctions éducatives dans l'enseignement basique obligatoire, dans une sélection de pays de l'OCDE (fin années 90).....	99
Figure II. 1 : Relations entre les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation et la taille de la population des pays	110
Figure II. 2: Relations entre les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation et l'importance de la population urbaine.....	111
Figure II. 3 : Relations entre les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation et le niveau de développement économique	112
Figure II. 4 : Relations entre les acteurs en charge de la fonction de conception et le niveau de développement économique	113
Figure II. 5 : Relations entre les acteurs en charge de la fonction de contrôle et le niveau de développement économique	114
Figure II. 6 : Relations entre les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation et l'importance de la scolarisation de la population (taux de scolarisation combinés du primaire au tertiaire).....	115
Figure II. 7 : relation entre les acteurs en charge du contrôle de la qualité du système éducatif et le niveau de scolarisation de la population (taux de scolarisation combinés primaire-tertiaire).....	116
Figure II. 8 : Relations entre les modèles d'organisation des pouvoirs en éducation et les dépenses d'éducation publiques en % du PIB	117
Figure II. 9: Relations entre les acteurs en charge de la fonction de conception et le niveau de dépenses publiques en éducation	118
Figure II. 10 : Relations entre les acteurs en charge de la fonction de gestion et le niveau des dépenses publiques d'éducation.....	119
Figure II. 11 : Relations entre les acteurs en charge de la fonction de contrôle et le niveau des dépenses publiques d'éducation.....	120
Tableau II. 2 : Relation entre le score moyen à l'écrit et les modèles de répartition des compétences en éducation	134
Tableau II. 3 : Modèle explicatif du score moyen à l'écrit en fonction des acteurs en charge de la conception du système éducatif	135
Tableau II. 4 : Modèle explicatif du score moyen à l'écrit en fonction des « philosophies » de conception des programmes scolaires	137
Tableau II. 5 : Relation entre le score moyen à l'écrit et la répartition des compétences pour les activités pédagogiques.....	138

Tableau II. 6 : Modèle explicatif du score moyen en écrit en fonction des acteurs en charge du financement du système éducatif	139
Tableau II. 7 : Relation entre le score moyen à l'écrit et la répartition des pouvoirs en matière de conception des programmes, gestion du personnel, budget et financement des systèmes éducatifs.....	141
Tableau II. 8 : Répartition des pouvoirs pour les compétences mises en avant dans le modèle global, dans une sélection de pays de l'enquête PISA	144
Tableau II. 9 : Relation entre l'importance des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et le mode d'organisation de la conception des systèmes éducatifs.....	146
Tableau II. 10 : Relation entre l'importance des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et le mode d'organisation de la gestion des systèmes éducatifs.....	147
Tableau II. 11 : Relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et le mode d'organisation du recrutement des enseignants	148
Tableau II. 12 : Relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et le mode d'organisation du financement du système éducatif et celui du recrutement des enseignants	149
Tableau II. 13: Relation entre l'importance des élèves de niveau 5 de PISA et les principaux modèles d'organisation des compétences en éducation.....	153
Tableau II. 14 : Relation entre le pourcentage des élèves de niveau 5 de PISA et le mode d'organisation des recrutements des enseignants	155
Tableau II. 15 : Relation entre le pourcentage d'élèves de niveau 5 et l'organisation de la conception des programmes scolaires, de la gestion du personnel et du management des budgets.....	156
Tableau II. 16 : Relation entre la variance inter-établissement et les modèles de répartition des pouvoirs....	159
Tableau II. 17 : Relation entre l'ampleur des inégalités sociales de performances et l'organisation de la conception des programmes scolaires, de la gestion du personnel et du financement du système éducatif, à inégalités scolaires constantes (variable « Disécrit »)	167
Tableau II. 18 : Facteurs institutionnels associés à de faibles niveaux d'inégalités scolaires d'origine sociale et sélection de pays présentant des situations extrêmes en terme d'inégalités sociales de performances	168
Tableau II. 19 : Relations entre les principaux indicateurs de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs et la répartition des compétences dans les trois grandes fonctions.....	171
Tableau II. 20 : Relations entre les principaux indicateurs d'efficacité et d'équité des systèmes éducatifs et la répartition des compétences dans les domaines de la pédagogie, de la gestion du personnel, du financement et de la gestion budgétaire	174
Tableau II. 21 : Relations entre l'organisation des pouvoirs et les performances scolaires pour une sélection de compétences	178
Tableau II. 22 : Répartition des systèmes éducatifs, au sein de l'OCDE et de l'étude PISA, suivant le cycle scolaire durant lequel se pratique la première sélection officielle	187
Tableau II. 23 : Répartition des systèmes éducatifs, au sein de l'OCDE et de l'étude PISA, suivant le cycle scolaire durant lequel se pratique la première sélection réelle	187
Tableau II. 24 : Répartition des systèmes éducatifs en fonction de la durée du « tronc commun à 80% d'effectifs », dans l'OCDE et les pays de l'étude PISA	189
Figure II. 12 : Relation entre le PIB/ habitant et la durée du tronc commun réel	196
Figure II. 13: relation entre le niveau des inégalités sociales et la durée du tronc commun réel.....	197
Tableau II. 25 : Organisation de la sélection réelle et importance de la population jeune (5-14 ans)	198
Tableau II. 26 : Organisation de la sélection réelle et importance de la population jeune étrangère de 15 ans	198
Tableau II. 27 : Répartition des modèles de sélection en fonction des zones géographico-culturelles	199
Tableau II. 28 : répartition des pays suivant l'ampleur de la pratique du redoublement dans les pays de l'étude PISA et dans l'OCDE.....	202

Figure II. 14 : relation entre l'ampleur des redoublements et le niveau de développement économique	206
Figure II. 15 : relation entre l'ampleur des redoublements et l'importance de la population jeune (5-14 ans)	207
Figure II. 16 : relation entre l'ampleur des redoublements et l'importance de la population jeune étrangère à 15 ans, au sein des pays de l'OCDE.....	208
Figure II. 17 : analyse en composantes principales montrant la relation entre les modes de constitution des classes et les caractéristiques démographiques des pays	222
Figure II. 18 : analyse en composantes principales montrant la relation entre les modes de constitution des classes, le niveau de richesse économique et le niveau d'inégalités sociales.	223
Figure II. 19 : analyse en composantes principales montrant la relation entre les modes de constitution des classes et les caractéristiques des systèmes éducatifs : niveau de dépenses et répartition des pouvoirs.....	224
Tableau II. 29 : Répartition des pays, au sein de l'OCDE et dans l'étude PISA, en fonction de leur recours plus ou moins prononcé au tutorat (en %).....	227
Tableau II. 30 : relation entre les caractéristiques économiques, sociales et démographiques des pays et le développement du tutorat	229
Tableau II. 31 : répartition des systèmes éducatifs suivant leur appartenance à une zone culturelle et leur recours plus ou moins prononcé au tutorat	229
Tableau II. 32 : répartition des systèmes éducatifs en fonction de l'intensité du recours au tutorat et de l'étape à laquelle s'effectue la première sélection réelle des élèves.....	230
Tableau II. 33 : répartition des systèmes éducatifs en fonction des modes de constitution de classes majoritaires et du recours plus ou moins prononcé au tutorat	230
Tableau II. 34 : répartition des systèmes éducatifs en fonction de la fréquence des redoublements et du recours plus ou moins prononcé au tutorat.....	230
Tableau II. 35 : répartition des systèmes éducatifs en fonction de la fréquence de l'organisation des actions de remédiation par les établissements (OCDE et tous pays de PISA).....	232
Figure II. 20 : Relation entre les actions de tutorat et la remédiation dans une sélection de pays de l'étude PISA	233
Tableau II. 36 : répartition des systèmes éducatifs suivant leur appartenance à une zone culturelle et leur offre plus ou moins développée de cours de remédiation	234
Tableau II. 37 : Modèle mettant en relation la fréquence des actions de remédiation et les caractéristiques générales des pays (économiques, sociales et démographiques).....	234
Tableau II. 38 : répartition des systèmes éducatifs en fonction des modes de constitution de classes majoritaires et du recours plus ou moins prononcé à la remédiation.....	236
Tableau II. 39 : répartition des pays au sein de l'OCDE et de PISA en fonction des modèles d'enseignement individualisé	241
Tableau II. 40 : Répartition des pays en fonction de leurs niveaux de sorties sans qualification : pays de l'OCDE, pays émergents de PISA et totalité des pays de PISA	247
Tableau II. 41 : Relation entre la fréquence des redoublements et l'ampleur des sorties sans qualification du système scolaire.....	251
Tableau II. 42 : Répartition des pays en fonction des modes de constitution des classes et de l'ampleur des sorties sans qualification	251
Tableau II. 43 : Modèles de gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires : objectifs, moyens et cibles prioritaires	260
Figure II. 20b : analyse en composantes principales des caractéristiques liées à la gestion de l'hétérogénéité des publics scolaires	262
Tableau II. 44 : répartition des modèles de gestion de l'hétérogénéité au sein de l'OCDE et des pays de l'étude PISA.	265

Figure II. 21 : analyse en composantes principales montrant la relation entre les caractéristiques économiques, sociales et démographiques des pays et les modèles de gestion de l'hétérogénéité	266
Tableau II. 45 : Modèles de gestion de l'hétérogénéité et zones géographico-culturelles.....	268
Figure II. 22 : analyse en composantes principales montrant les relations entre les modèles de gestion de l'hétérogénéité et certaines spécificités des systèmes éducatifs (niveau de dépenses publiques et répartition des pouvoirs)	270
Graphique II. 1 : Schéma théorique des relations entre le fonctionnement du modèle à filières et les performances des élèves	278
Tableau II. 46 : relation entre la durée officielle du tronc commun et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, à niveau de développement économique comparable (variable PIB/habitant sous sa forme logarithmique)	279
Tableau II. 47 : relation entre l'étape scolaire à laquelle est pratiquée la première sélection réelle et le niveau moyen des élèves à l'épreuve de compréhension de l'écrit, à développement économique comparable (variable de contrôle PIB/habitant sous sa forme logarithmique)	280
Tableau II. 48 : relation entre l'existence de filières à 14 ans et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, à niveau de développement économique comparable (variable PIB/habitant sous sa forme logarithmique)	281
Tableau II. 49 : relation entre la durée du tronc commun réel et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, au sein de l'OCDE, sans variable de contrôle.....	281
Tableau II. 50 : relation entre la durée du « tronc commun à 80% d'effectifs » et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, au sein de l'OCDE	282
Tableau II. 51 : relation entre l'importance de la fréquentation du pré-scolaire et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit, à niveau de richesse comparable (PIB/habitant en variable de contrôle)	282
Tableau II. 52 : relation entre l'importance des élèves en difficultés (niveaux 0 et 1) et l'organisation des étapes de sélection, à développement économique comparable (PIB/habitant sous sa forme inverse comme variable de contrôle).....	285
Tableau II. 53 : relation entre l'importance des élèves en difficulté (niveaux 0 et 1) et l'organisation des étapes de sélection, au sein de l'OCDE, à développement économique comparable (PIB/habitant sous sa forme inverse comme variable de contrôle)	285
Tableau II. 54 : relation entre l'importance des élèves de niveau 0 et l'organisation des étapes de sélection, au sein de l'OCDE, à développement économique comparable (PIB/habitant sous sa forme inverse comme variable de contrôle).....	286
Tableau II. 55 : relation entre l'importance des élèves en difficultés (niveaux 0 et 1) et la durée du tronc commun réel, au sein de l'OCDE, à développement économique comparable (PIB/habitant sous sa forme inverse comme variable de contrôle).....	287
Tableau II. 56 : relation entre l'importance de la fréquentation du pré-scolaire et le pourcentage d'élèves de niveau 0, à niveau de richesse comparable (PIB/habitant en variable de contrôle).....	288
Tableau II. 57 : relation entre le pourcentage des élèves de niveau 5 et l'organisation des étapes de sélection, à développement économique comparable (PIB/habitant comme variable de contrôle).....	289
Tableau II. 58 : relation entre le pourcentage des élèves de niveau 5 et la présence de filières à 14 ans, à développement économique comparable (PIB/habitant comme variable de contrôle).....	290
Tableau II. 59 : relation entre le pourcentage des élèves de niveaux 2, 3 et 4 et l'organisation des étapes de sélection, au sein de l'OCDE.....	292
Tableau II. 60 : relation entre la durée du tronc commun réel et la variance inter-établissement, dans les pays PISA	293
Tableau II. 61 : relation entre la durée du tronc commun réel et la variance inter-établissement, au sein de l'OCDE	293
Tableau II. 62 : relation entre la durée du tronc commun réel et les inégalités scolaires d'origine sociale, à niveau de disparités académiques comparable (« Disécrit » en variable de contrôle).....	294

Tableau II. 63 : relation entre la durée du tronc commun réel et les inégalités scolaires d'origine sociale, au sein de l'OCDE, à niveau de disparités académiques comparables (« Disécrit » en variable de contrôle)	295
Tableau II. 64 : Relation entre le taux de scolarisation à 15 ans et l'étape à laquelle s'organise la première sélection réelle, dans les pays de l'OCDE	297
Tableau II. 65 : Relation entre le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit et les étapes d'organisation de la sélection, à taux de scolarisation à 15 ans constants, dans les pays de l'OCDE	297
Tableau II. 66 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et les étapes d'organisation de la sélection, dans les pays de l'OCDE, à taux de scolarisation à 15 ans comparables.....	298
Tableau II. 67 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 0 de PISA et les étapes d'organisation de la sélection, dans les pays de l'OCDE, à taux de scolarisation à 15 ans comparables.....	299
Tableau II. 68 : Relation entre la fréquence des redoublements et le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA (sans variable de contrôle).....	311
Tableau II. 69 : Relation entre la fréquence des redoublements et le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA, au sein de l'OCDE riche (sans variable de contrôle).....	312
Tableau II. 70 : Relation entre la fréquence des redoublements et les scores moyens nationaux à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA (sans variable de contrôle).....	313
Tableau II. 71 : Relation entre la fréquence des redoublements et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, au sein de l'OCDE riche (sans variable de contrôle).....	314
Tableau II. 72 : Relation entre la fréquence des redoublements et le pourcentage d'élèves de niveau 5, au sein de l'OCDE riche (sans variable de contrôle).....	315
Tableau II. 73 : Relation entre la fréquence des redoublements et les dispersions nationales de résultats à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA (variable « Disécrit »), à structure sociale comparable (« ISEI » en variable de contrôle).....	316
Tableau II. 74 : Relation entre la fréquence des redoublements et les inégalités scolaires d'origine sociale (sans variable de contrôle).....	317
Tableau II. 75 : Relation entre la fréquence des redoublements et les inégalités scolaires d'origine sociale, à niveau de disparités scolaires comparables (variable "DISECRIT" en contrôle).....	318
Tableau II. 76 : relation entre le score moyen à l'épreuve écrite de PISA et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche.....	322
Tableau II. 77 : relation entre les disparités nationales de résultats à l'épreuve écrite de PISA et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche.....	326
Tableau II. 78 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche.....	327
Tableau II. 79 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 5 de PISA et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche.....	328
Tableau II. 80 : relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche.....	329
Tableau II. 81 : relation entre l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale et les modèles de constitution des classes, au sein de l'OCDE riche, à disparités académiques globales comparables (« Disécrit » comme variable de contrôle).....	330
Tableau II. 82 : relation entre la fréquence du tutorat et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, à niveau de développement comparable (variable de contrôle PIB/habitant sous sa forme logarithmique).....	335
Tableau II. 83 : relation entre la fréquence de classes d'approfondissement réservées aux élèves les plus avancés et le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA, à niveau de développement comparable (variable de contrôle PIB/habitant sous sa forme logarithmique).....	336
Figure II. 23 : analyse en composantes principales mettant en relation les scores à l'épreuve de compréhension de l'écrit (corrigés des effets du PIB/habitant) et les modèles d'organisation de l'enseignement individualisé.....	337

Figure II. 24 : analyse en composantes principales mettant en relation les modèles d'enseignement individualisé et la proportion d'élèves de niveau 0 corrigée de l'influence du PIB.	339
Figure II. 25 : analyse en composantes principales mettant en relation les modes d'enseignement individualisé et le pourcentage des élèves de niveau 5 (corrigé de l'influence du PIB/habitant)	341
Figure II. 26 : analyse en composantes principales mettant en relation les modes d'enseignement individualisé et l'importance de la population des élèves de niveaux 2, 3 et 4 de PISA	343
Tableau II. 84 : relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et la fréquence des actions de tutorat dans les établissements, à disparités scolaires comparables (« Disécrit » en variable de contrôle).....	344
Tableau II. 85 : relation entre la fréquence des actions de remédiation et l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale, à disparités scolaires globales comparables (« Disécrit » en variable de contrôle).....	344
Figure II. 27 : analyse en composantes principales mettant en relation les inégalités scolaires d'origine sociale avec les modes d'organisation de l'enseignement individualisé, à disparités scolaires globales comparables (variable DISECRIT).	345
Figure II. 28 : analyse en composantes principales mettant en relation les scores moyens à l'épreuve de compréhension de l'écrit (corrigés des effets du PIB/habitant) et les outils de gestion des parcours scolaires	348
Figure II. 29 : Modèle d'intelligibilité de l'organisation pédagogique adoptée dans les pays nordiques au niveau de l'enseignement obligatoire	352
Tableau II. 86 : relation entre le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité, à niveau de développement économique comparable (variable de contrôle PIB/habitant sous sa forme logarithmique)	353
Tableau II. 87 : relation entre le score moyen à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité, à niveau de développement économique comparable (variable de contrôle PIB/habitant sous sa forme logarithmique)	354
Tableau II. 88 : relation entre le score moyen à l'écrit et les modèles de gestion de l'hétérogénéité, au sein de l'OCDE riche, sans variable de contrôle	355
Tableau II. 89 : relation entre les disparités de résultats scolaires à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA et les modèles de gestion de l'hétérogénéité (sans variable de contrôle).....	356
Tableau II. 90 : relation entre les disparités de résultats scolaires à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA et les modèles de gestion de l'hétérogénéité, à structure sociale équivalente	357
Tableau II. 91 : relation entre les inégalités scolaires et les modèles de gestion de l'hétérogénéité, à structure sociale équivalente, au sein de l'OCDE riche	358
Tableau II. 92 : relation entre la variance inter-établissements et les modèles de gestion de l'hétérogénéité	359
Tableau II. 93 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et les modèles de gestion de l'hétérogénéité, à niveau de développement économique comparable (PIB/habitant en variable de contrôle sous forme inverse).....	360
Tableau II. 94 : relation entre le pourcentage des élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et les modèles de gestion de l'hétérogénéité (deux versions de l'intégration uniforme), à niveau de développement économique comparable (PIB/habitant en variable de contrôle sous forme inverse).....	361
Tableau II. 95 : relation entre le pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 et les modèles de gestion de l'hétérogénéité, à niveau de développement économique comparable, au sein de l'OCDE riche	362
Tableau II. 96 : relation entre le pourcentage des élèves de niveau 5 et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité, à niveau de développement économique comparable (variable de contrôle PIB/habitant)...	363
Tableau II. 97 : relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité (sans variable de contrôle).....	364
Tableau II. 98 : relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et les systèmes de gestion de l'hétérogénéité, à disparités scolaires constantes.....	365
Figure II. 30 : positionnement des modèles de gestion de l'hétérogénéité en termes d'efficacité et d'équité	370

Tableau II. 99 : répartition des systèmes éducatifs en fonction de l'organisation du choix des établissements, au sein de l'OCDE riche.....	384
Tableau II. 100 : répartition des systèmes éducatifs au sein de l'OCDE et de l'étude PISA suivant l'ampleur et le fonctionnement du secteur privé.....	400
Tableau II. 101 : Répartition des systèmes éducatifs au sein de l'OCDE et dans l'étude PISA en fonction de l'existence de politiques d'incitation au développement du secteur privé.....	407
Tableau II. 102 : Répartition des systèmes éducatifs de l'OCDE et des pays émergents de PISA en fonction de l'ampleur des subventions étatiques mobilisées en faveur du secteur privé.....	408
Tableau II. 103 : Répartition des systèmes éducatifs en fonction de l'importance du contrôle étatique sur le fonctionnement de l'enseignement privé et de l'ampleur des effectifs scolarisés dans ce secteur, au sein de l'OCDE et des pays émergents de l'étude PISA	408
Figure II. 31: Relations entre les modalités d'organisation du privé et les possibilités de choix offertes dans le public.....	413
Tableau II. 104 : Répartition des systèmes éducatifs au sein de l'OCDE en fonction des politiques de choix de l'établissement dans le public et le privé (cadre légal).....	416
Tableau II. 105 : Répartition des systèmes éducatifs au sein de l'OCDE en fonction des possibilités réelles de choix des établissements dans le public et le privé.....	417
Tableau II. 106 : répartition des systèmes éducatifs en fonction de la liberté de choix des établissements accordée réellement aux parents, dans les secteurs public et privé, dans les pays de l'OCDE	418
Tableau II. 107 : Modalités de financement et de production des services éducatifs.....	421
Tableau II. 108 : Relation entre le score moyen à l'écrit et l'organisation des inscriptions des élèves dans les écoles du réseau public, à niveau de développement économique comparable (PIB/habitant comme variable de contrôle).....	439
Tableau II. 109 : Relation entre le pourcentage des élèves de niveau 5 et l'organisation des inscriptions dans les écoles du réseau public, à niveau de développement économique comparable (PIB/habitant comme variable de contrôle).....	440
Tableau II. 110 : Relation entre le pourcentage d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 de PISA et l'organisation des inscriptions dans les écoles du réseau public, à niveau de développement économique constant (PIB/habitant en variable de contrôle).....	443
Tableau II. 111 : Relation entre le pourcentage d'élèves de niveaux 2, 3 et 4 de PISA et l'organisation des inscriptions dans les écoles du réseau public, au sein de l'OCDE riche.....	445
Tableau II. 112 : Relation entre la dispersion des résultats scolaires à l'épreuve de compréhension écrite de PISA et l'organisation des inscriptions des élèves dans les écoles du réseau public, au sein de l'OCDE riche, à structure sociale comparable (variable « ISEI » en contrôle)	446
Tableau II. 113 : Relation entre la variance inter-établissements et l'organisation des inscriptions des élèves dans les écoles du réseau public, au sein de l'OCDE, sans variable de contrôle.....	448
Tableau II. 114 : Relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et l'organisation des inscriptions des élèves dans les écoles du réseau public, sans variable de contrôle.....	449
Tableau II. 115 : Relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et l'organisation des inscriptions des élèves dans les écoles du réseau public, à niveau de disparités scolaires comparables, au sein de l'OCDE riche	450
Tableau II. 116 : Relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et les modalités d'organisation du secteur privé, à niveau de disparités scolaires comparables	458
Tableau II. 117 : Relation entre la dispersion des résultats à l'épreuve de compréhension de l'écrit de PISA et le degré de choix offert dans les réseaux public et privé, à structure sociale comparable, au sein des pays riches de l'OCDE	462
Tableau II. 118 : Relation entre les inégalités scolaires d'origine sociale et l'organisation du choix dans les secteurs public et privé, à inégalités scolaires comparables, au sein des pays riches de l'OCDE	463

Figure II.32 : Traits organisationnels des systèmes éducatifs liés aux politiques de décentralisation, de libre choix de l'école et de différenciation des parcours scolaires..... 474

Figure II. 33 : Inégalités scolaires d'origine sociale et caractéristiques institutionnelles liées aux politiques de décentralisation, de libre choix de l'école et de différenciation des parcours scolaires..... 483

Table des matières

PARTIE I. PRESENTATION GENERALE ET CONTEXTE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE 9

SECTION 1 : PRESENTATION GENERALE DU SUJET ET DES CONCEPTS MOBILISES..... 9

I. DES POLITIQUES EDUCATIVES AU CŒUR DE L'ELAN REFORMATEUR ACTUEL : COHERENCE ET PERIMETRE DE LA RECHERCHE..... 9

A. L'école moderne : les premiers *systèmes* d'enseignement..... 9

B. Un nouvel élan réformateur cohérent : le périmètre de l'étude..... 15

II. L'EQUITE ET L'EFFICACITE DES SYSTEMES EDUCATIFS : QUELLE SIGNIFICATION DANS CETTE ANALYSE ? 20

A. De l'égalité des chances à l'égalité des acquis, de l'égalité de droit à la notion d'équité..... 20

B. Efficacité : un concept de plus en plus analysé en lien avec l'équité..... 23

C. Equité et efficacité : des concepts qui se répondent dans notre étude..... 26

SECTION 2 : METHODE COMPARATIVE ET OUTILS INTERNATIONAUX..... 30

I. METHODOLOGIE : EDUCATION COMPAREE ET EVALUATION QUANTITATIVE INTERNATIONALE 31

A. Comparaisons temporelles vs comparaisons spatiales 31

B. Ancrage philosophique et développement historique des évaluations quantitatives internationales 34

C. Apports et limites des enquêtes quantitatives internationales 37

D. Un nécessaire renouvellement des études quantitatives internationales 44

II. LES OUTILS D'UNE EVALUATION QUANTITATIVE INTERNATIONALE..... 59

A. PISA : un support d'évaluation des performances des systèmes éducatifs..... 59

B. La constitution d'une base de données en relation avec les politiques d'éducation étudiées..... 81

PARTIE II. ETUDE EMPIRIQUE DES POLITIQUES DE DIFFERENCIATION ET DE DIVERSIFICATION DE L'OFFRE EDUCATIVE 84

SECTION 1 : LA DIFFERENCIATION TERRITORIALE : ANALYSE DES CONSEQUENCES DES POLITIQUES DE DECENTRALISATION..... 84

I. Les réformes de décentralisation dans les pays de PISA : un état des lieux de l'organisation des pouvoirs en éducation 86

A. La décentralisation : des politiques multi-formes 86

B. La constitution d'une base de données sur la répartition des compétences en éducation 86

C. Etat des lieux de l'organisation des pouvoirs en éducation dans les pays de PISA 94

D. Modèles de répartition des pouvoirs en éducation et caractéristiques générales des pays..... 109

II. Efficacité et équité des réformes décentralisatrices : théories et recherches empiriques 123

A. Les théories de la décentralisation en éducation..... 123

B. La recherche empirique ne légitime pas à ce jour les réformes de décentralisation..... 126

III. Organisation des compétences en éducation et performances des systèmes éducatifs : une étude empirique 133

A. Répartition des pouvoirs en éducation et niveau moyen des élèves	133
B. Répartition des pouvoirs et élèves en difficulté	145
C. Répartition des pouvoirs et élite scolaire	152
D. Répartition des compétences et inégalités scolaires	160
E. Répartition des compétences et les inégalités scolaires d'origine sociale	164
SECTION 2 : LA DIFFERENCIATION DES PARCOURS SCOLAIRES	180
I. LA GESTION DES PARCOURS SCOLAIRES : OBJECTIFS, MECANISMES ET TYPOLOGIE DE MODELES	181
A. Objectifs et mécanismes de la gestion des parcours scolaires	181
B. Typologie des modèles de gestion de l'hétérogénéité.....	254
II. GESTION DES PARCOURS SCOLAIRES ET RESULTATS ACADEMIQUES.....	273
A. Mécanismes de gestion des parcours scolaires et résultats scolaires	273
B. Modèles de gestion des parcours scolaires et résultats académiques	351
SECTION 3 : LES POLITIQUES DU CHOIX DE L'ECOLE : ANALYSE DES EFFETS DE LA DIVERSIFICATION DE L'OFFRE EDUCATIVE	371
I. LE DEVELOPPEMENT DES POLITIQUES DE CHOIX DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ET PRIVE	372
A. Le développement du choix au sein des réseaux publics	372
B. Le développement d'un nouvel enseignement privé.....	388
C. Choix de l'établissement dans le public, alternative scolaire à travers l'expansion du privé : y a-t-il une cohérence des politiques éducatives ?	411
II. Politiques de choix : confrontation entre les justifications théoriques et les résultats des recherches empiriques	420
A. Justifications et cadre théorique des politiques de choix	420
B. Efficacité et équité des politiques de choix : des recherches empiriques contradictoires	429
III. Politiques de choix de l'école, efficacité et équité des systèmes éducatifs : une analyse empirique internationale fondée sur les données PISA	437
A. Les effets des politiques de choix de l'école développées dans l'enseignement public	437
B. Efficacité et équité des systèmes éducatifs : les conséquences de l'expansion du privé subventionné.	454
C. Choix et performances des systèmes éducatifs	460
SECTION 4 : DES EFFETS QUI SE CUMULENT POUR CREER UN NOUVEAU PARADIGME EDUCATIF ?	467
I. VERS UN NOUVEAU PARADIGME EDUCATIF ?	467
Une convergence internationale des systèmes éducatifs.....	467
La « créolisation » des politiques de décentralisation, libre choix de l'école et différenciation des parcours scolaires	467
Des politiques éducatives qui s'inscrivent dans la durée.....	470
Des réformes qui subissent des adaptations ponctuelles.....	470

Un consensus politique sur les concepts généraux qui sous-tendent ces réformes éducatives, mais des divergences sur les modalités de leur mise en œuvre	472
Deux nouveaux modèles de régulation pour l'école moderne.....	472
II. LES EFFETS CONJOINTS DES POLITIQUES DE DIFFERENCIATION ET DE DIVERSIFICATION DE L'OFFRE EDUCATIVE.....	480
CONCLUSION	485
BIBLIOGRAPHIE	493
ANNEXES	513
ANNEXE 1.....	514
ANNEXE 2.....	516
ANNEXE 3.....	524

RESUME

Les deux dernières décennies ont été marquées dans de nombreux pays développés et émergents par des réformes éducatives d'envergure, autour de thématiques privilégiées : la décentralisation, la différenciation des parcours et des contenus scolaires ainsi que le libre choix de l'école. Ces trois politiques d'éducation qui visent à différencier et diversifier l'offre éducative remettent en cause l'organisation traditionnelle des systèmes éducatifs *modernes*.

Cette étude s'attache à évaluer les effets de ces réformes sur les performances des systèmes éducatifs, grâce à une analyse économétrique fondée, d'un côté, sur les résultats de l'évaluation internationale PISA 2000 et, de l'autre, sur une description fine des caractéristiques institutionnelles des pays en liaison avec les trois politiques étudiées. Trente-neuf Etats et communautés politiques sont ainsi intégrés dans cette étude.

Outre une description analytique des trois politiques d'éducation, étudiées à travers à la fois les cadres juridiques des dispositifs nationaux et leur réalité en interaction avec les comportements des acteurs, l'analyse montre que les effets de ces réformes ne sont pas univoques. En effet, derrière des appellations communes, ces trois politiques permettent, selon les pays, de développer des dispositifs institutionnels variables qui rencontrent des accueils différents, cette combinaison produisant à son tour des effets divergents sur les performances des systèmes éducatifs.

Mots clefs : éducation comparée, évaluation, étude quantitative, décentralisation, libre choix de l'école, gestion de l'hétérogénéité, politiques d'éducation, enquête internationale