

Enseignement en Europe

Choc des cultures et performances contrastées

Jean-Paul Lambert

Qu'est-ce qu'un « bon » système d'enseignement obligatoire ? La réponse ne va pas de soi à en juger par les débats, souvent vifs, qui accompagnent l'élaboration du « Pacte pour un enseignement d'excellence ». Ainsi, par exemple, de l'allongement (d'un an) du « tronc commun ». Selon ses partisans, cet allongement aurait pour vertu de réduire les inégalités de performances scolaires (étroitement corrélées aux inégalités socioéconomiques) entre élèves. Selon ses détracteurs, le risque majeur est celui d'un « nivèlement par le bas ».

Ces inquiétudes méritent d'être entendues. Une réforme perçue comme visant, en priorité, à faire progresser les élèves les plus faibles ne risque-t-elle pas de pénaliser tous les autres élèves et, en particulier, les meilleurs ? Pour l'exprimer autrement, est-on condamné à devoir choisir entre, d'une part, un enseignement plus « équitable », mais de niveau médiocre et, d'autre part, un enseignement plus inégalitaire, certes, mais conduisant la majorité des élèves à un meilleur niveau ?

Cette question était au point de départ de notre enquête qui, comme on le lira, nous conduira beaucoup plus loin, jusqu'à l'identification de la « nature » profonde des systèmes éducatifs comme miroirs des sociétés qui les ont engendrés.

DE L'APPROCHE COMPARÉE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS À L'IDENTIFICATION DE LEUR « NATURE » PROFONDE

La longueur du « tronc commun », évoquée ci-dessus pour exemple, n'est qu'une des caractéristiques structurelles

de tout système éducatif. La question plus générale que nous souhaitons éclairer peut se formuler comme suit : dans quelle mesure les « performances » d'un système sont-elles tributaires de caractéristiques structurelles (en ce compris les pratiques pédagogiques) du système ?

Dès lors que l'échelle du champ d'investigation exclut la possibilité d'une expérience contrôlée, l'approche la plus féconde pour éclairer cette question réside en une comparaison la plus documentée et exhaustive possible des systèmes européens. Par « documentée », nous visons la prise en compte d'une large palette d'indicateurs, tant sur les caractéristiques structurelles de chaque système, que sur les « performances » de celui-ci. Par « exhaustive », nous visons la couverture géographique la plus large. Notre objectif sera, en effet, d'identifier des « familles » de systèmes (que nous appellerons des « modèles ») qui partagent des caractéristiques structurelles communes et de comparer les « perfor-

mances » respectives de chacun de ces modèles. Une couverture géographique large nous assure une plus grande représentativité des modèles identifiés et, dès lors, une plus grande robustesse des conclusions que nous pourrions tirer.

Cette approche comparée a déjà une longue histoire. Les premières analyses comparées des systèmes éducatifs ont d'emblée classé les systèmes selon leur degré de « stratification¹ » (Hopper, 1968). D'autres chercheurs ont, par la suite, tenté d'évaluer les incidences éventuelles de cette caractéristique structurelle. Allmendinger (1989), par exemple, examine dans quelle mesure les situations professionnelles ultérieures des élèves sont différemment affectées par le diplôme scolaire selon le degré de stratification du système éducatif.

La richesse des informations issues des enquêtes Pisa (voir plus loin) a suscité un intérêt renouvelé pour l'analyse comparée des systèmes éducatifs². Certains travaux ont visé à établir une « typologie » des systèmes éducatifs, en identifiant des familles de systèmes – parfois appelées « modèles » – partageant des caractéristiques communes. C'est la voie choisie par Green *et al.* (2006) et Mons (2007) et qui sera également développée dans la première partie de notre article. Citons aussi l'ouvrage de Dubet *et al.* (2010), qui élargit considérablement la perspective : s'appuyant sur les concepts centraux d'intégration et de cohésion, et mobilisant un riche appareil statistique, il explore les articulations entre les sociétés et leurs systèmes éducatifs. C'est également une telle démarche de confrontation entre système éducatif et société qui fera l'objet de la seconde partie de notre article.

Le présent article, qui se situe dans la lignée de ces travaux antérieurs, vise dans un premier temps à les actualiser et à en élargir la portée. Ainsi

- nous utiliserons les données les plus récentes, issues de l'enquête Pisa 2015 (les travaux cités plus haut s'appuient sur des données, déjà anciennes, des premières vagues d'enquêtes Pisa) ;
- au-delà des pays de l'ancienne « Europe de l'Ouest » (seuls considérés dans la plupart des travaux antérieurs), nous considérerons également les pays de l'ancienne « Europe de l'Est » ;
- notre attention particulière pour la Belgique nous amènera à distinguer le système de la FWB de celui de la Communauté flamande.

Après identification de nos modèles éducatifs, nous pourrions évaluer les forces et les faiblesses – du point de vue de leurs performances – de chacun de ces modèles. Et mettre en perspective les singularités de la FWB – tant du point de vue des caractéristiques structurelles de son système éducatif que des « performances » de celui-ci – en regard du modèle dont elle relève.

Dans un deuxième temps, nous ferons le lien avec la littérature scientifique traitant d'un tout autre domaine, celui des systèmes de protection sociale (pensions, soin de santé, chômage). Ce champ de recherches a également débouché sur l'identification de « modèles » de protection sociale (*welfare regimes*). On constatera que la partition de l'Europe selon ces *welfare regimes* se confond avec celle des modèles éducatifs. Ce constat nous permettra de mettre en lumière les « valeurs » (ou « idéologies ») qui prévalent dans chacune de ces « aires culturelles » européennes et de vérifier qu'elles conditionnent profondément les systèmes éducatifs. On sera alors mieux à même de comprendre la nature des

1 | Les auteurs visaient ici la « stratification horizontale » (segmentation de la population scolaire en filières distinctes).

2 | Voir, par exemple, Monseur et Lafontaine (2012) pour une étude récente.

résistances qui s'expriment en FWB à l'encontre de certaines réformes proposées par le « Pacte pour un enseignement d'excellence ».

Dans la section suivante, nous décrivons d'abord les indicateurs (issus des enquêtes Pisa) retenus pour chacun des vingt-huit systèmes éducatifs étudiés (vingt-sept pays dont, pour la Belgique, une distinction entre la FWB et la Communauté flamande).

I. DONNÉES PISA RETENUES SUR LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Une source privilégiée d'informations sur les systèmes d'enseignement obligatoire est fournie par l'enquête internationale Pisa, organisée par l'OCDE tous les trois ans depuis l'année 2000. Cette enquête mesure les compétences (en lecture³, en mathématiques et en sciences) des élèves âgés de quinze ans. Au-delà de la mesure des compétences des élèves, ces enquêtes Pisa collectent aussi un certain nombre d'informations sur diverses dimensions et caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs. Un grand avantage de cette source réside dans la rigoureuse comparabilité des données collectées pour tous les pays (ou systèmes).

Nous utiliserons les données issues de l'enquête la plus récente (2015).

I.1 Indicateurs des « caractéristiques structurelles » des systèmes

Parmi les caractéristiques structurelles d'un système éducatif, la « stratification » organisée (ou non) entre élèves ou groupe d'élèves occupe une place centrale. Cette stratification peut prendre deux dimensions (non exclusives) : « horizontale » et/ou « verticale ».

Par « stratification horizontale », on vise les *politiques de segmentation de la population scolaire en « filières » distinctes*. C'est l'enjeu des débats actuels sur la longueur du tronc commun. En FWB, les élèves se voient orientés, dès la troisième année du secondaire (c'est-à-dire en principe à l'âge de quatorze ans), vers l'une de nos quatre « filières » (et les propositions du « Pacte » entendent reculer d'un an cet « âge de la sélection »). Certains pays européens pratiquent aussi une politique de segmentation en « filières » (parfois même à un âge plus précoce que chez nous), mais d'autres pays ont une approche dite « intégrée », radicalement différente, par laquelle tous les élèves poursuivent leur scolarité au sein d'un même tronc commun « long » jusqu'à (au moins) l'âge de seize ans. Nous retiendrons donc l'*âge de la sélection* (en filières distinctes) parmi les indicateurs des caractéristiques structurelles d'un système.

La « stratification verticale » vise essentiellement la *pratique pédagogique du redoublement* qui a pour effet de distribuer des élèves du même âge en des années d'études de niveaux différents. Les enquêtes Pisa mesurent l'ampleur de cette pratique par le « taux de retard scolaire » (à l'âge de quinze ans), c'est-à-dire la proportion d'élèves qui, à l'âge de quinze ans, ont déjà redoublé au moins une fois. En moyenne, au sein de l'OCDE, cette proportion (dans la dernière enquête Pisa 2015) est de 11 %. De nombreux systèmes (pays) européens affichent un taux de retard scolaire inférieur, tandis que d'autres affichent des taux allant jusqu'aux alentours des 20 %, la palme revenant à la FWB qui, avec un taux de... 46 % peut être qualifiée de « championne hors catégorie de l'OCDE » en matière de redoublement. Nous retiendrons le *taux de retard scolaire* (à l'âge de quinze ans) parmi les indicateurs des caractéristiques structurelles d'un système.

3| Le terme « lecture » est employé ici par souci de concision. L'enquête Pisa teste en réalité la « compréhension de l'écrit » dans un éventail de situations et à des fins variées.

Un système scolaire se caractérise également par un degré plus ou moins élevé de « *ségrégation scolaire* ». On parlera de ségrégation scolaire « forte » lorsque les écoles se différencient fortement du point de vue de la composition de leur population scolaire et de ségrégation scolaire « faible » dans le cas contraire. Le degré de ségrégation scolaire peut être mesuré soit

- du point de vue de la composition sociale de la population scolaire (mesurée par l'indice ESCS⁴ des élèves). En cas de ségrégation scolaire (sociale) « faible », toutes les écoles ont un public scolaire socialement diversifié, tandis qu'en cas de ségrégation scolaire (sociale) « forte », se marque une nette différence entre écoles de « riches » et écoles de « pauvres ». Nous calculons un *indice de ségrégation sociale* entre écoles⁵ ;
- du point de vue des performances académiques des élèves (mesurées par leur score). En cas de ségrégation scolaire (académique) « faible », toutes les écoles ont un public scolaire « académiquement » diversifié, tandis qu'en cas de ségrégation scolaire (académique) « forte », se marque une nette différence entre écoles d'élèves « forts » et écoles d'élèves « faibles ». Nous calculons un *indice de ségrégation académique* entre écoles⁶.

Comme autres caractéristiques structurelles — moins déterminantes toutefois — nous retenons enfin l'ampleur du recours à deux *pratiques pédagogiques*

visant à constituer des groupes d'élèves plus homogènes en regroupant ceux-ci par aptitudes (sans pour autant les orienter dans des filières distinctes ni les faire redoubler). Ces deux pratiques, la constitution de « *classes de niveau* » et la constitution de « *groupes de niveau* » (au sein d'une classe), se révèlent produire des résultats contrastés. Les recherches en éducation montrent que le recours à des « groupes de niveau » (constitués, de façon flexible et temporaire, au sein même d'une classe) se révèle plus efficace — tant pour l'accompagnement d'élèves plus faibles que pour la stimulation des meilleurs élèves — que la constitution de « classes de niveau » homogènes, cette dernière pratique aboutissant le plus souvent à pénaliser, *de facto*, les élèves plus faibles (voir D. Lafontaine, 2017). Nous mesurons l'ampleur du recours à ces pratiques par le pourcentage d'élèves inscrits dans des écoles où les élèves sont répartis par « classes de niveau » (respectivement, par « groupes de niveau » au sein de la classe), au moins pour certains sujets d'études.

I.2 Indicateurs de « performance » des systèmes

Pour chacune des matières (lecture, mathématiques et sciences), les élèves se voient proposer des épreuves (questions/exercices/problèmes) de niveau de difficulté croissant, allant du niveau 1 (facile) au niveau 6 (très difficile). Pour chaque matière, l'élève se voit attribuer un score en fonction des épreuves qu'il a réussies.

Pour chaque matière, on peut ainsi mesurer, non seulement le score moyen des élèves de chaque système (pays), mais aussi le pourcentage d'élèves « forts » (c'est-à-dire accédant aux niveaux 5 et 6) et le pourcentage d'élèves « faibles » (c'est-à-dire ne dépassant pas le niveau 1).

4|L'enquête Pisa calcule, pour chaque élève, un indice de statut socioéconomique et culturel ESCS (« Economic, social and cultural status ») sur la base d'un ensemble d'informations (niveau d'études et profession des parents, ressources éducatives et culturelles de la famille).

5|L'indice (compris entre 0 et 100 %) de ségrégation sociale entre écoles est calculé comme le pourcentage de la variance totale des indices ESCS des élèves attribuable à la variance entre écoles.

6|L'indice (compris entre 0 et 100 %) de ségrégation « académique » entre écoles est calculé comme le pourcentage de la variance totale des scores (en sciences) des élèves attribuable à la variance entre écoles.

On calcule la moyenne sur les trois matières et on retient donc, comme indicateurs de « performance » d'un système :

- le *score moyen* des élèves⁷
- le *pourcentage d'élèves « forts »*, mesurant la capacité du système à amener le maximum d'élèves à un niveau d'« excellence »
- le *pourcentage d'élèves « faibles »*, mesurant la capacité du système à laisser le minimum d'élèves « au bord du chemin »

À ces trois indicateurs, on ajoute un quatrième, mesurant la capacité du système à réduire les écarts de performance (mesuré par le score obtenu en sciences⁸) entre les 25 % des élèves les plus favorisés et les 25 % les moins favorisés :

- *différence de score moyen entre les quartiles extrêmes de la distribution de l'indice socioéconomique et culturel (ESCS)*

II. VERS UNE TYPOLOGIE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS

Un de nos objectifs, en identifiant des « modèles » éducatifs, consiste à évaluer quel(s) modèle(s) affiche(nt) les meilleures « performances ». Bien sûr, nous avons retenu, dans la section précédente, plusieurs indicateurs de « performance » (et nous en retiendrons d'autres par la suite) : tel modèle pourrait donc se distinguer par d'excellents résultats selon un indicateur, mais présenter des résultats décevants selon d'autres indicateurs. Cette discussion — stimulante — sera menée plus loin.

Cette précision est nécessaire pour comprendre que, lorsqu'on tente d'établir une typologie des systèmes éduca-

tifs, c'est-à-dire d'identifier des modèles éducatifs, il faut concentrer l'attention sur les caractéristiques structurelles des systèmes (en ce compris les pratiques pédagogiques), sans considérer les indicateurs de « performance ». Ceux-ci n'interviendront que dans un second temps, celui de l'évaluation des modèles.

II.1 Des systèmes aux « modèles » éducatifs

Examinons d'abord comment se répartissent les systèmes éducatifs européens selon les deux dimensions de la « stratification » des populations scolaires, celle de la « stratification horizontale » (segmentation de la population scolaire en « filières » distinctes) et celle de la « stratification verticale » (pratique pédagogique du redoublement).

La figure 1 illustre cette répartition. L'axe horizontal concerne l'intensité de la « stratification verticale » (mesurée par le taux de retard scolaire à l'âge de 15 ans) et l'axe vertical mesure l'intensité de la « stratification horizontale » (mesurée par l'âge de la sélection en filières distinctes). La situation de chaque système est représentée par un point sur cette figure⁹.

On distingue sur la figure 1 plusieurs groupes de systèmes :

- un premier groupe de systèmes caractérisés par l'absence de sélection en filières distinctes (tout au moins jusqu'à l'âge de seize ans) et par un taux de retard scolaire très faible. Ce premier groupe comprend les pays scandi-

7 | Nous retiendrons également une mesure de la dispersion des scores des élèves autour du score moyen (écart-type).

8 | Pour l'enquête Pisa 2015, ce quatrième indicateur n'est fourni que pour la matière « sciences » (voir OECD, 2016 a).

9 | Voici, par ordre alphabétique, la liste des systèmes examinés avec, entre parenthèses, le sigle utilisé dans les figures : Allemagne (DE), Australie (AUS), Autriche (AUT), Belgique avec distinction de la Communauté française (FWB) et de la Communauté flamande (BE-FI), Canada (CA), Danemark (DK), Espagne (ESP), Estonie (EST), États-Unis (USA), Finlande (FI), France (FR), Grèce (GR), Hongrie (HU), Irlande (IRL), Italie (IT), Lettonie (LVA), Norvège (NO), Nouvelle-Zélande (NZL), Pays-Bas (NL), Pologne (POL), Portugal (POR), Royaume-Uni (UK), Slovaquie (SVK), Slovénie (SVN), Suède (SWE), Suisse (CH), République Tchèque (CZ).

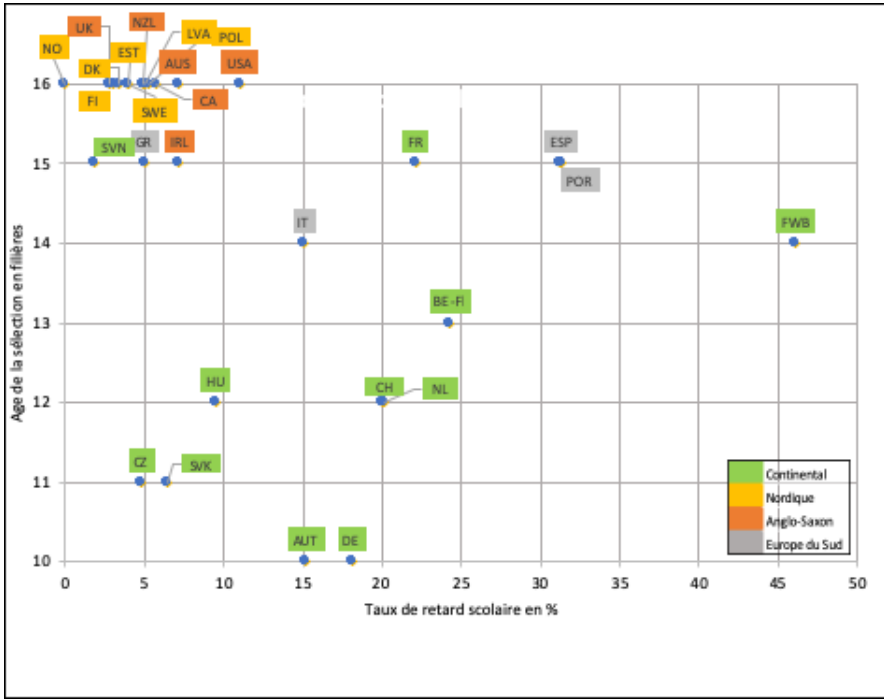


Figure 1 : répartition des systèmes selon le taux de retard scolaire et l'âge de la sélection en filières distinctes

- naves, les pays baltes¹⁰, la Pologne ainsi que les pays anglo-saxons¹¹ ;
- un deuxième groupe de systèmes caractérisés par une sélection « précoce » en filières distinctes et par un taux de retard scolaire élevé à très élevé. Ce deuxième groupe comprend les pays « riches » (c'est-à-dire faisant partie de l'ancienne « Europe de l'Ouest ») du continent ;
 - un troisième groupe de systèmes caractérisés par une sélection « précoce » en filières distinctes associé à un taux de retard scolaire faible. Ce troisième groupe comprend des pays

- « pauvres » (c'est-à-dire faisant partie de l'ancienne « Europe de l'Est ») du continent ;
- les pays du Sud de l'Europe se caractérisent par une sélection « tardive » (à quinze ans, sauf pour l'Italie à quatorze ans) et par des taux de retard scolaire élevés à très élevés (sauf pour la Grèce).

Examinons à présent *comment se répartissent les systèmes éducatifs européens selon les deux dimensions de la « ségrégation »* entre écoles, la ségrégation « sociale » (écoles de « pauvres » et écoles de « riches ») et la ségrégation « académique » (écoles d'élèves « forts » et écoles d'élèves « faibles »).

La figure 2 illustre cette répartition. L'axe horizontal concerne l'intensité de la ségrégation « académique » entre écoles et l'axe vertical mesure l'intensité de la ségrégation « sociale » entre écoles. La situation de chaque système est représentée par un point sur cette figure.

10 | Ont été retenus dans cette étude l'Estonie (EST) et la Lettonie (LVA), tous deux membres de l'OCDE, mais pas la Lituanie qui, ne faisant pas partie des pays « développés », n'est pas membre de l'OCDE.

11 | On remarquera que, outre les pays anglo-saxons européens (UK et IRL), nous avons aussi retenu, dans cette étude, les pays anglo-saxons de l'Amérique du Nord (USA, CA) et ceux de l'Asie-Pacifique (AUS, NZL). Ce choix a été dicté par les conclusions de travaux antérieurs sur la typologie des « modèles » et nous vérifierons ici que tous ces pays peuvent effectivement être classés dans un même modèle.

On distingue sur la figure 2 plusieurs groupes de systèmes :

- un premier groupe de systèmes caractérisés par un degré très faible de ségrégation, tant « sociale » qu'« académique », entre écoles. Ce premier groupe comprend les pays scandinaves ;
- un deuxième groupe de systèmes caractérisés par un degré de ségrégation entre écoles plus élevé que celui du groupe précédent, tant pour ce qui concerne la ségrégation « sociale » qu'« académique ». Ce deuxième groupe comprend les pays baltes et la Pologne ainsi que les pays anglo-saxons ;
- un troisième groupe de systèmes se détache nettement des deux premiers : ces systèmes se caractérisent par un degré de ségrégation « sociale » entre écoles élevé (plus élevé que

celui du deuxième groupe) et, surtout, par un degré de ségrégation « académique » entre écoles très élevé. Ce troisième groupe comprend les pays – aussi bien « riches » que « pauvres » – du continent ;

- enfin, les pays du Sud de l'Europe se caractérisent par un degré de ségrégation « sociale » entre écoles élevé, mais diffèrent fortement entre eux pour ce qui concerne le degré de ségrégation « académique » entre écoles.

Nous avons déjà examiné, dans la figure 1, l'intensité du recours à une pratique pédagogique, le redoublement. Examinons à présent comment se répartissent les systèmes européens selon les deux dispositifs pédagogiques du recours à des « classes de niveau » et du recours à des « groupes de niveau » au sein des classes.

Figure 2 : répartition des systèmes selon l'intensité de la ségrégation « académique » et de la ségrégation « sociale » entre écoles

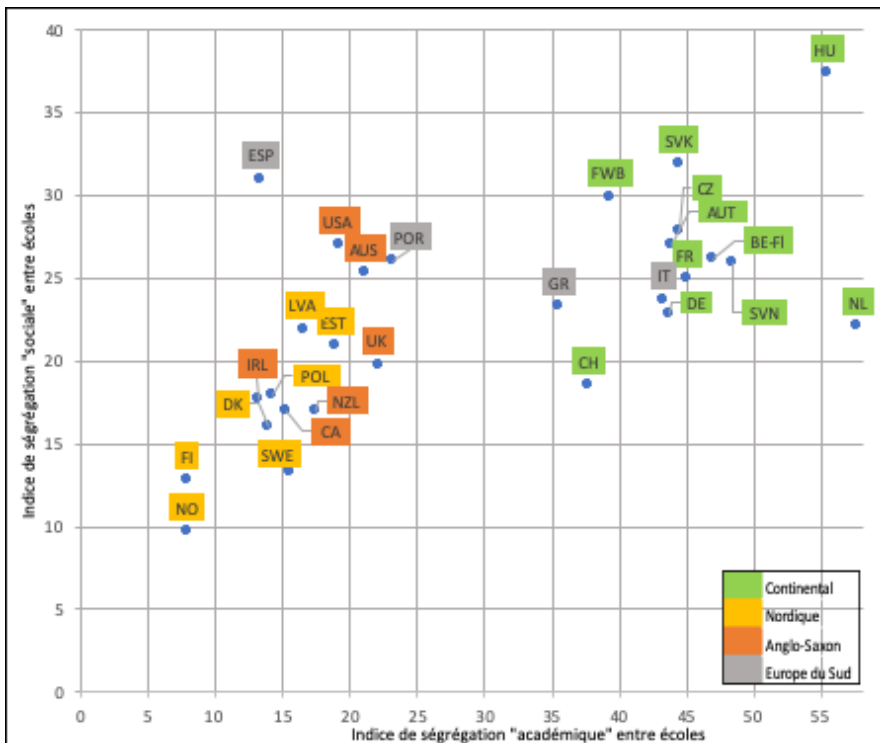
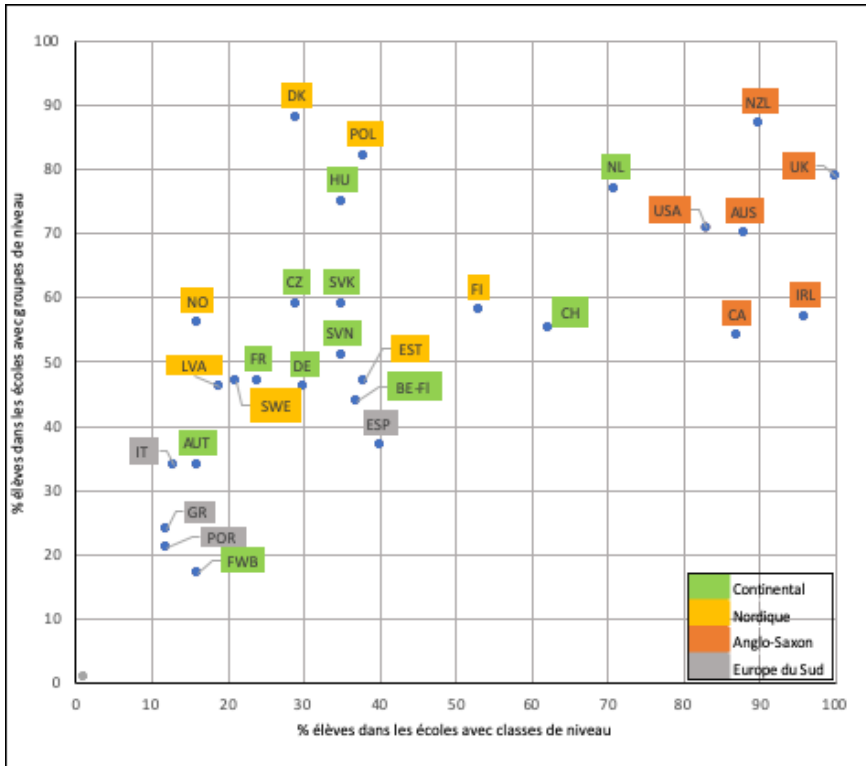


Figure 3 : répartition des systèmes selon l'intensité du recours aux « classes de niveau » et aux « groupes de niveau » (au sein des classes)



La figure 3 illustre cette répartition. L'axe horizontal mesure le pourcentage d'élèves dans des écoles avec « classes de niveau » et l'axe vertical mesure le pourcentage d'élèves dans des écoles avec « groupes de niveau » (au sein des classes). La situation de chaque système est représentée par un point sur cette figure.

On peut distinguer sur la figure 3 les groupes de systèmes suivants :

- un premier groupe de systèmes qui se caractérisent par un recours très faible aux dispositifs pédagogiques que constituent tant les « classes de niveau » que les « groupes de niveau ». Ce premier groupe comprend les pays du Sud de l'Europe, rejoints par la FWA et par l'Autriche ;
- à l'opposé, un deuxième groupe de systèmes qui se caractérisent par un recours important aux « groupes de

niveau » et, plus nettement encore, aux « classes de niveau ». Ce deuxième groupe est composé des pays anglo-saxons, auxquels on pourrait adjoindre les Pays-Bas ;

- trois systèmes se caractérisent par un recours modéré aux « classes de niveau » et par un recours important aux « groupes de niveau » : le Danemark, la Pologne et la Hongrie ;
- les autres systèmes (c'est-à-dire la majorité des pays scandinaves, les pays baltes et la majorité des pays du continent) occupent une position intermédiaire entre ces groupes, avec un recours modéré aux « classes de niveau » et un recours « moyen » aux « groupes de niveau ».

En croisant ces différentes observations, nous pouvons identifier des « familles » de systèmes qui partagent des caractéristiques structurelles proches, et que

l'on qualifiera de « modèles ». Le principe méthodologique de « parcimonie » nous commande de nous limiter à un nombre restreint de modèles distincts. On ne peut, dans ce cas, s'attendre à ce que tous les systèmes regroupés au sein d'un même modèle partagent des caractéristiques structurelles identiques, mais il suffit — et il importe — que celles-ci soient suffisamment convergentes pour nous permettre d'apparier ces systèmes comme relevant d'une même « famille ».

Nous pouvons distinguer quatre « modèles » éducatifs différents en Europe¹² :

- le modèle « nordique » regroupant les pays scandinaves (Danemark, Norvège, Suède, Finlande), les pays baltes (Estonie, Lettonie) et la Pologne ;
- le modèle « anglo-saxon » regroupant, en Europe, le Royaume-Uni et l'Irlande et, hors d'Europe, les États-Unis, le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande ;
- le modèle « continental » regroupant les pays du continent (Pays-Bas, FWB, Communauté flamande, France, Allemagne, Autriche, Suisse, République Tchèque, Slovaquie, Hongrie, Slovénie) ;
- le modèle « de l'Europe du Sud » regroupant l'Espagne, le Portugal, l'Italie et la Grèce.

Caractéristiques structurelles des « modèles » éducatifs

Observons que deux modèles, le « nordique » et le « continental », regroupent des pays « riches » et des

pays « pauvres » (en termes de PIB/habitant), les pays « pauvres » étant ceux de l'ancienne « Europe de l'Est ». Cette distinction entre pays « riches » et « pauvres » n'est pas pertinente pour l'identification des modèles que nous venons de mener, mais elle le sera lorsqu'il s'agira, plus loin, de comparer les « performances » de chaque modèle. En effet, comme l'OCDE le signale dans ses publications (OECD 2016 c), on observe une relation non linéaire entre le PIB/habitant et le score moyen (et donc aussi les pourcentages d'élèves « forts » et « faibles ») des élèves d'un pays (système)¹³. Il ne serait donc pas « légitime », d'un point de vue méthodologique, de comparer les « performances » (du point de vue du score moyen des élèves et des pourcentage d'élèves « forts » et « faibles ») de groupes de pays « riches » et « pauvres ».

On sera donc amené à distinguer, au sein du modèle « nordique », les pays « riches » (DK, NO, SWE, FI) des pays « pauvres » (EST, LVA, POL) et de même pour le modèle « continental » (« riches » : NL, FWB, BE-FI, FR, DE, AUT, CH et « pauvres » : CZ, SVK, HU, SVN). Tous les pays relevant du modèle « anglo-saxon » appartiennent au club des pays « riches ». Quant au modèle « de l'Europe du Sud », qui regroupe des pays assurément « pauvres » (POR, GR) et des pays à mi-chemin entre les pays « pauvres » et « riches » (ESP, IT), on le considérera comme « pauvre » dans notre comparaison des « performances » respectives de chaque modèle.

Le tableau 1 présente, sous un format condensé, les caractéristiques structurelles (en ce compris les pratiques

12 | Les travaux de Green et al. et de Mons, traitant d'un nombre plus restreint de systèmes, aboutissaient aussi à l'identification des quatre mêmes « modèles ». Observons que, dans ces travaux basés sur des données déjà anciennes (Pisa 2000), la France était classée dans le modèle « de l'Europe du Sud », alors qu'elle se voit ici classée dans le modèle « continental ». Certes la France se rapproche des systèmes « de l'Europe du Sud » du point de vue de l'âge de la sélection, mais, pour toutes les autres caractéristiques structurelles (en ce compris les dispositifs pédagogiques), elle est à présent nettement plus proche des systèmes du modèle « continental ».

13 | La non-linéarité de cette relation observée entre PIB/habitant et score moyen des élèves implique que les scores moyens des élèves de pays « pauvres » sont, en moyenne, inférieurs à ceux des pays « riches ». Au-delà cependant d'un certain niveau de PIB/habitant (c'est-à-dire pour les pays « riches »), une augmentation de PIB/habitant ne se traduit plus par une augmentation des scores moyens des élèves.

Tableau 1: caractéristiques structurelles des modèles éducatifs
(avec distinction entre pays « riches » et « pauvres » au sein de chaque modèle)

Modèles	Filière	Redoublement	Ségrégation entre école		Dispos. pédagogiques	
	(âge de la sélection)	(tx. de retard scolaire)	sociale	académique	classes de niveau	groupes de niveau
Nordique - riches - pauvres	/ /	très faible très faible	très faible moyen	très faible faible	faible faible	élevé élevé
Anglo-saxon	/	faible	moyen	faible	très élevé	élevé
Continental - riches - pauvres	précoce précoce	élevé faible	forte très forte	très forte très forte	moyen moyen	moyen élevé
Eur. du Sud	+ tardif que Continental	élevé	forte	moyen	très faible	faible

et dispositifs pédagogiques) de chaque modèle, en distinguant, le cas échéant, entre pays « riches » et « pauvres » d'un même modèle.

Ces caractéristiques structurelles reflètent les options fondamentales prises par chaque pays en matière de politique éducative. De ce point de vue, les modèles « nordique », d'une part, et « continental », d'autre part, présentent les contrastes les plus frappants.

Les pays relevant du modèle « nordique » ont fait le choix « politique » d'une stratification la plus faible possible entre élèves ou groupes d'élèves : pas de segmentation en « filières » distinctes (du moins, avant l'âge de seize ans) et absence presque totale de redoublement (d'où maintien de la quasi-totalité des élèves du même âge dans la même année d'études). Ces choix politiques, conjugués à d'autres dispositions¹⁴, aboutissent à un « paysage scolaire » caractérisé par une très faible ségrégation, tant sociale qu'académique, entre

écoles. Enfin, dans les pratiques pédagogiques, priorité très nette est donnée aux « groupes de niveau » flexibles (au sein des classes) plutôt qu'aux « classes de niveau », dont on a lu plus haut qu'elles risquent, le plus souvent, de pénaliser les élèves plus faibles.

Pour résumer simplement, dans le modèle « nordique », tous les élèves du même âge sont éduqués dans la même année d'études, au sein d'une filière commune, dans des écoles — et dans des classes — présentant une très grande mixité, tant sociale qu'académique.

Les pays relevant du modèle « continental » développent une stratégie éducative quasiment à l'opposé de celle du modèle « nordique » : segmentation précoce de la population scolaire en « filières » distinctes et recours intensif au redoublement. Ces choix politiques (conjugués à d'autres dispositions) génèrent un « paysage scolaire » marqué par une forte ségrégation, aussi bien sociale qu'académique, entre écoles¹⁵. En dépit du fait

14 | On pense, en particulier, aux dispositions légales ou réglementaires régulant le choix de l'école par les parents et la latitude laissée aux écoles quant à l'inscription — et au maintien ultérieur dans l'école — des élèves.

15 | Une abondante littérature (voir, entre autres, OECD 2016 b et c) montre que la répartition des élèves dans les différentes filières n'est pas « neutre » du point de vue social : les filières académiquement les plus valorisées concentrent une plus grande proportion d'élèves « favo-

que ces choix politiques induisent la formation de classes à priori beaucoup plus homogènes que dans les pays du modèle « nordique », la constitution de « classes de niveau » y est néanmoins plus fréquente. Quant au dispositif pédagogique des « groupes de niveau » flexibles (au sein des classes), il est moins pratiqué (tout au moins dans le groupe des pays « riches » du modèle « continental ») que dans les autres modèles.

Pour résumer simplement, la stratégie éducative du modèle « continental » semble fondée sur l'idée que c'est en triant et en regroupant les élèves selon leurs aptitudes et motivations que l'on constituera des ensembles (classes et même écoles) plus homogènes, et donc plus à même d'amener chaque catégorie d'élèves à son meilleur potentiel.

Le modèle « anglo-saxon »¹⁶ se présente, par ses caractéristiques structurelles, comme plus proche du modèle « nordique » que du modèle « continental ». Ainsi, la « stratification » entre élèves et groupes d'élèves y est aussi faible que dans le modèle « nordique » (absence de filières et très faible redoublement). En revanche, la ségrégation (sociale, surtout) entre écoles est supérieure à celle du modèle « nordique » (tout en restant inférieure à celle du modèle « continental »). Sans doute l'importance plus grande prise par l'enseignement privé dans les pays du modèle anglo-saxon

risés » (c'est-à-dire à indice socioéconomique et culturel élevé) et inversement pour les filières à vocation plus « professionnalisante ». Dès lors que les écoles tendent à se « spécialiser » dans l'une ou l'autre filière, une politique de « stratification » plus marquée de la population scolaire s'accompagnera, en l'absence de régulation « compensatrice », d'une plus forte ségrégation entre écoles.

16 | Nous avons ici défini le modèle « anglo-saxon » comme regroupant l'ensemble des systèmes, y compris non européens, partageant des caractéristiques structurelles communes (UK, IRL, mais aussi USA, CA, AUS, NZL). Il est évidemment important, dès lors qu'on s'intéresse en priorité aux systèmes européens, de vérifier si les systèmes « anglo-saxons » européens (UK et IRL) se distinguaient significativement ou non – des autres systèmes « anglo-saxons ». On vérifie que ce n'est pas le cas (voir annexe I).

constitue-t-elle un des déterminants de cette plus forte ségrégation entre écoles¹⁷. Pour ce qui concerne les pratiques pédagogiques, il est fait abondamment recours — comme dans le modèle « nordique » — aux « groupes de niveau » flexibles (au sein des classes), mais aussi — au contraire du modèle « nordique » — à la constitution de « classes de niveau ».

Pour résumer simplement, le modèle « anglo-saxon » se rapproche du modèle « nordique » en ce sens que tous les élèves du même âge y sont éduqués dans la même année d'études et au sein d'une filière commune, mais il s'en distingue par le rôle plus important conféré au « marché » (écoles privées) et l'instauration d'une certaine « ségrégation académique », au sein même des écoles, au travers des « classes de niveau ».

Le modèle « de l'Europe du Sud » est moins homogène que les autres car les pays qui le composent présentent, pour l'une ou l'autre caractéristique structurelle, une plus grande diversité que dans les autres modèles. Ces pays présentent néanmoins, outre leur position géographique, suffisamment de traits spécifiques pour constituer un modèle particulier. Contrairement aux modèles « nordique » et « anglo-saxon », ces pays ne maintiennent pas une filière commune jusqu'à l'âge de seize ans, mais l'âge de la sélection y est néanmoins plus tardif que dans le modèle « conti-

17 | Un bon indicateur de l'importance relative de l'enseignement privé est fourni par la part du financement des écoles provenant directement des familles (plutôt que des pouvoirs publics) sous la forme de droits d'inscription [voir OECD 2016 a, tableau C3.1]. Pour l'enseignement obligatoire (primaire + secondaire), le financement d'origine publique est très largement dominant dans tous les systèmes examinés dans cet article. La part privée, provenant directement des familles, est quasi nulle dans les systèmes « nordiques — pays riches » et reste modérée (autour des 5 %) dans la plupart des autres systèmes, mais atteint ou dépasse les 10 % dans certains systèmes du modèle anglo-saxon (Australie, Nouvelle-Zélande et Royaume-Uni) ainsi que dans certains systèmes du modèle de l'Europe du Sud (Espagne, Portugal).

caractéristiques structurelles						performances			
âge sélect	tx. retard scol.	indice de ségrégation sociale entre écoles	indice de ségrégation académique entre écoles	% él. ds classes de niveau	% él. ds groupes de niveau	Δ scores entre él. quartiles extrêmes type) ESCS	score moyen (écart-)	% élèves “forts” (≥ niveau 5)	% élèves “faibles” (≤ niveau 1)
Modèle “nordique” – pays “riches” (DK, FI, NO, SWE)									
16,0	2,9	12,9	11,3	29,8	62,3	80,0	506,8 (92,0)	10,4	16,0
Modèle “anglo-saxon” – pays tous “riches” (UK, IRL, CA, USA, AUS, NZL)									
15,8	6,5	20,7	18,1	90,7	69,7	86,3	504,7 (94,7)	10,9	17,6
Modèle “continental” – pays “riches” (AUT, FWB, BE-FI, CH, DE, FR, NL)									
12,3	23,7	24,5	44,9	36,6	45,7	105,6	501,7 (98,4)	11,2	19,6
Modèle “nordique” – pays “pauvres” (EST, LVA, POL)									
16,0	4,8	20,3	16,6	31,7	58,3	72,7	505,0 (85,6)	8,8	15,0
Modèle “continental” – pays “pauvres” (HU, CZ, SVK, SVN)									
12,0	5,7	30,8	48,2	33,5	61,0	103,2	484,5 (95,5)	7,6	23,6
Modèle “de l’Europe du Sud” – pays tous “pauvres” (ESP, POR, IT, GR)									
14,8	20,7	26,0	28,9	19,3	29,0	85,5	483,2 (91,5)	6,2	23,2

Tableau 2 : caractéristiques structurelles et performances des « modèles » éducatifs

mental ». En revanche, l’ampleur de la stratification verticale (redoublement)¹⁸ ainsi que de la ségrégation sociale entre écoles est en ligne avec celle du modèle « continental ». La ségrégation académique entre écoles est forte (comparable au modèle « continental ») en Italie et en Grèce et beaucoup plus modérée (comparable au modèle « anglo-saxon ») en Espagne et au Portugal¹⁹. Mais la spécificité du modèle « de l’Europe du Sud » réside dans son très faible usage des dispositifs pédagogiques que constituent tant les « classes de niveau » que les « groupes de niveau » flexibles (au sein des classes).

Pour résumer simplement, le modèle « de l’Europe du Sud » se présente essentiellement comme une version un peu atténuée (en particulier, pour l’âge de la sélection) du modèle « continental », affligé, en outre, d’une extrême « passivité » dans le recours aux disposi-

tifs pédagogiques destinés à soutenir les élèves plus faibles (et/ou encourager les élèves plus forts), la seule pratique pédagogique abondamment utilisée étant celle du redoublement.

11.3 « Performances » des « modèles » éducatifs

Le tableau 2 reprend les informations du tableau 1, mais en les présentant, cette fois, sous une forme quantifiée. Ce tableau présente également, pour chaque modèle (avec, le cas échéant, la distinction entre pays « riches » et « pauvres »), les statistiques relatives aux divers indicateurs de « performance »²⁰.

20 | Les statistiques présentées dans le tableau 2 sont, comme il est d’usage dans les publications internationales, les moyennes arithmétiques des statistiques des pays (systèmes) relevant de chacun des groupes. On observera que nous avons délibérément exclu de nos moyennes l’Islande (qui relève sans conteste du modèle « nordique » – pays « riches ») et le Luxembourg (qui relève sans conteste du modèle « continental » – pays « riches »). La raison en est la suivante : ces deux petits pays ont une population très faible (quelques centaines de milliers d’habitants), comparativement à celle des autres pays de leur groupe (qui s’élève à plusieurs millions, voire dizaine de millions d’habitants). Or ces deux pays apparaissent chacun comme des *outliers*, dans leur groupe respectif, du point de vue du « score moyen » de leurs élèves, très nettement inférieur à celui des autres pays de leur groupe. Maintenir ces deux

18 | À l’exception du cas de la Grèce qui, pour ce critère, se rapproche davantage des pays du modèle « anglo-saxon ».

19 | On se souviendra que l’Espagne et le Portugal se distinguent aussi par l’importance relativement forte de l’enseignement privé, comme dans la plupart des systèmes du modèle « anglo-saxon ».

11.3.1 Discussion de la portée des indicateurs de « performance »

Les indicateurs de « performance » retenus nous permettent d'évaluer à la fois l'efficacité et l'équité des modèles éducatifs identifiés.

L'efficacité commande d'amener chaque élève à son meilleur potentiel, mesuré par son score aux épreuves de l'enquête Pisa. Naturellement, tous les élèves n'auront pas le même score : ces scores présenteront la forme d'une distribution statistique autour d'une moyenne (le « score moyen »). L'efficacité d'un modèle éducatif peut dès lors être mesurée par le « score moyen » obtenu par les élèves. C'est d'ailleurs l'indicateur qui polarise le plus souvent l'attention du public (lorsque certains acteurs mettent un garde contre une « baisse de niveau » ou un « nivèlement par le bas »).

Cette distribution statistique des scores individuels autour de la moyenne présente une « queue » à chacune de ses extrémités : une « queue » de scores « faibles » (étalonnés par Pisa comme inférieur ou égal au niveau 1) et une « queue » de score « forts » (étalonnés par Pisa comme supérieur ou égal au niveau 5)²¹. On peut donc aussi mesurer les pourcentages respectifs d'élèves « faibles » et « forts » dans chaque modèle.

pays, dans un cadre où les indicateurs des modèles sont calculés comme des moyennes arithmétiques (c'est-à-dire donnent un poids égal à quelques centaines de milliers d'habitants, d'une part, et à plusieurs millions, voire dizaine de millions d'habitants, d'autre part) aurait abouti à une distorsion, à notre sens abusive, des « performances » des deux modèles « nordique » (pays riches) et « continental » (pays riches).

21 | Pour rappel : pour chaque épreuve (lecture, mathématiques, sciences), l'OCDE détermine des niveaux allant de 1 à 6 en fonction de la difficulté des questions à résoudre. Les élèves n'atteignant pas le niveau 2 sont considérés comme « faibles » et les élèves atteignant le niveau 5 (ou 6) sont considérés comme « forts ». Dans Pisa 2015, le seuil à dépasser pour atteindre le niveau 2 était de 407 en lecture, 410 en sciences et 420 en mathématiques, soit de 412 en moyenne pour les trois épreuves. Et le seuil à dépasser pour atteindre le niveau 5 était de 626 en lecture, 633 en sciences et 607 en mathématiques, soit de 622 en moyenne pour les trois épreuves.

Il est important de comprendre que ces pourcentages d'élèves « faibles » et « forts » sont à la fois fonction du « score moyen » et de la dispersion des scores individuels (mesurée par l'écart-type de la distribution) autour du « score moyen ». À dispersion inchangée (c'est-à-dire à écart-type inchangé) des scores individuels autour du « score moyen », toute amélioration du « score moyen » se traduira par une diminution du pourcentage d'élèves « faibles » et une augmentation du pourcentage d'élèves « forts ». Et, à « score moyen » inchangé, toute augmentation de la dispersion (c'est-à-dire de l'écart-type) des scores individuels se traduira par une augmentation à la fois du pourcentage d'élèves « faibles » et du pourcentage d'élèves « forts ». Un modèle A pourrait donc très bien être plus « efficace » qu'un modèle B — c'est-à-dire amener la moyenne de ses élèves à un niveau plus élevé que le modèle B (« score moyen » de A > « score moyen » de B) — tout en ayant un pourcentage d'élèves « forts » plus faible que le modèle B : il suffit que la distribution des scores individuels soit plus « resserrée » dans le modèle A que dans le modèle B (écart-type de A < écart-type de B). Nous verrons l'application de ces observations en examinant, plus loin, les « performances » respectives de nos différents modèles.

L'équité d'un système (ou d'un modèle) éducatif se juge à sa capacité à offrir à chaque élève, quel que soit le statut socioéconomique et culturel de sa famille, des chances égales de réussite scolaire. Dans un (hypothétique) système (modèle) « totalement équitable », les scores des élèves seraient totalement indépendants de leurs conditions socioéconomiques et culturelles d'origine. Les scores des élèves se présenteraient toujours selon une distribution statistique autour du « score moyen », mais sans que la position des élèves dans cette distribution ne soit influencée par leur statut socioéconomique et culturel. Les

élèves « pauvres » (statut socioéconomique et culturel modeste) et « riches » (statut socioéconomique et culturel favorisé) auraient donc les mêmes chances de figurer dans la catégorie des élèves « forts » (de même d'ailleurs que dans la catégorie des élèves « faibles »).

Nous venons de qualifier d'« hypothétique » un tel système (modèle) « totalement équitable » car aucun système (modèle) réel ne répond à cette exigence. Dans tous les systèmes (modèles) observés, le score moyen des élèves « pauvres » est inférieur à celui des élèves « riches ». Mais certains systèmes (modèles) se révèlent plus « équitables » que d'autres, en ce sens qu'ils parviennent, mieux que d'autres, à réduire les différences de performance entre élèves « pauvres » et « riches ».

La (plus ou moins grande) *équité d'un modèle éducatif peut dès lors être mesurée par la différence de score moyen entre les quartiles extrêmes de la distribution de l'indice socioéconomique et culturel (ESCS), c'est-à-dire entre les 25 % des élèves les plus favorisés et les 25 % les moins favorisés. C'est l'un des indicateurs retenus parmi les indicateurs de « performances » de nos modèles.*

Il convient de noter que cet indicateur peut aussi se voir interprété comme une mesure de la « mobilité sociale à l'école »²². Cet indicateur ne mesure donc

pas seulement la capacité d'un système (modèle) à réduire l'écart de performances entre élèves « défavorisés » et élèves « favorisés » (égalité des résultats). Mais, beaucoup plus fondamentalement, il mesure aussi la capacité d'un système (modèle) éducatif à jouer son rôle d'« ascenseur social », en assurant à chaque élève, quel que soit son statut socioéconomique et culturel, des chances (si possible, les plus) égales de réussite scolaire. C'est en ce sens que l'on peut considérer notre indicateur comme un indicateur d'équité au sens « rawlsien » d'une « société juste » (Rawls, 1971).

11.3.2 Examen comparé des « performances » des « modèles » éducatifs

Comme exposé plus haut, lorsqu'il s'agit de « performances » (en particulier, du « score moyen »), il s'impose de comparer des systèmes de niveau de développement économique (PIB/habitant) comparable. Commençons donc par les trois modèles regroupant des pays « riches » repris dans la première partie du tableau 2.

11.3.2a Examen comparé pour la partie « riche » de l'Europe

On constate que, *tant pour l'indicateur d'efficacité (« score moyen ») que pour l'indicateur d'équité (Δ score entre quartiles extrêmes de la distribution des ESCS), le modèle « nordique » surclasse le modèle « anglo-saxon »²³ qui, lui-même, surclasse le modèle « continental ».*

Pour ce qui concerne l'efficacité, les performances de ces trois modèles sont fort proches, la différence entre le modèle le plus performant (« nordique ») et le moins performant (« continental ») n'étant que de l'ordre de 1 %²⁴.

22| Un tel indicateur de « mobilité sociale à l'école » est développé par Godin et Hindriks (2018) à partir des données individuelles des élèves soumis aux tests Pisa. Pour chaque pays, les auteurs disposent de la distribution (découpée en déciles) des indices ESCS des élèves et de la distribution (également découpée en déciles) des scores des mêmes élèves. Ils calculent alors un indice de la « mobilité interdécile » (mobilité du décile x de la distribution des ECTS vers le décile y de la distribution des scores) en considérant l'ensemble des élèves et en valorisant davantage la mobilité « ascendante » (entre position ESCS et position scolaire) que la mobilité descendante. La moyenne de ces indices de « mobilité interdécile » des enquêtes 2003 à 2015 fournit, pour chaque pays (système) une mesure de la « mobilité sociale à l'école ». On peut vérifier que cet indicateur de « mobilité sociale à l'école » est étroitement corrélé (coeff. de corrélation = -0,86) à l'indicateur « Δ score moyen entre élèves des quartiles ex-

trêmes de la distribution des ESCS », un « Δ score moyen entre élèves des quartiles extrêmes... » plus élevé traduisant une « mobilité sociale à l'école » plus faible.

23| On vérifie que ces conclusions restent valables si on ne considère que le sous-ensemble « européen » (UK, IRL) du modèle « anglo-saxon » (voir annexe I).

24| Les performances, relativement proches, des trois modèles en matière d'efficacité (« score moyen ») re-

En revanche, les différences de performances sont nettement plus marquées pour ce qui concerne l'équité : la différence entre le modèle le plus performant (« nordique ») et celui accédant à la deuxième marche du podium (« anglo-saxon ») est de $\pm 8\%$ tandis que le modèle le moins performant (« continental ») accuse, sur le meilleur, un handicap de $\pm 32\%$.

Une première conclusion se dégage de ces constats : *en matière d'éducation, il ne s'agit pas de devoir arbitrer entre équité et efficacité*. Une plus grande équité semble aller de pair avec une plus grande efficacité (ou, si l'on veut s'exprimer de la manière la plus prudente, les modèles plus « équitables » ne sont certainement pas moins « efficaces », que du contraire).

Observons surtout que *le modèle « continental » (dont relève le système de la FWB) apparaît comme étant, de très loin, le plus inéquitable des trois modèles, sans pour autant briller par son efficacité*. On examinera plus loin les « performances » spécifiques de la FWB, comparées à celles du modèle « continental » dont elle relève.

Et qu'en est-il de la *capacité respective des différents modèles à produire une « élite » (élèves « forts ») tout en laissant le moins d'élèves possible « sur la touche » (élèves « faibles »)* ?

On constate d'abord que — contrairement, peut-être, à l'intuition — un pourcentage plus élevé d'élèves « forts » ne va pas nécessairement de pair avec

un pourcentage plus réduit d'élèves « faibles ». En l'occurrence, on observe même le contraire : les pourcentages d'élèves « forts » et d'élèves « faibles » sont les plus réduits dans le modèle « nordique » et les plus élevés dans le modèle « continental », le modèle « anglo-saxon » occupant à nouveau une position intermédiaire²⁵.

L'explication — dès lors que les « scores moyens » des trois modèles sont relativement proches — réside essentiellement dans les différences (entre les modèles) en matière de dispersion (écart-type) des scores individuels des élèves. Ces différences sont le produit des caractéristiques structurelles de chaque modèle : ainsi, le modèle « continental », avec ses filières précoces, ses redoublements importants, son champ scolaire marqué par une forte ségrégation, etc. génère-t-il — naturellement, si l'on peut dire — une forte dispersion (écart-type élevé) des performances individuelles des élèves tandis que le modèle « nordique », dont les caractéristiques structurelles sont à l'opposé de celles du modèle « continental », génère — tout aussi naturellement — une distribution beaucoup plus « resserrée » des performances individuelles des élèves. Le modèle « anglo-saxon », qui partage plusieurs caractéristiques structurelles communes avec le modèle « nordique », mais qui s'en distingue par la ségrégation plus forte de son champ scolaire, occupe — naturellement — une position intermédiaire.

Mais il est intéressant de constater que *c'est surtout en matière de pourcentage d'élèves « faibles » que se marquent les différences de performance des différents modèles*.

couvrent néanmoins des situations contrastées. Sachant que le « score moyen » retenu ici est la moyenne des scores moyens obtenus dans les trois matières testées par l'enquête Pisa (lecture, mathématiques, sciences), il est intéressant d'examiner les performances de chaque modèle pour ces trois matières. Le modèle « nordique » se distingue par sa régularité (bons scores moyens dans les trois matières) tandis que le modèle « anglo-saxon », bon en lecture et en sciences, présente un score relativement faible pour les mathématiques. Le modèle « continental », quant à lui, ne « sauve les meubles » que par son score moyen élevé en mathématiques, compensant des performances médiocres en sciences et faibles en lecture.

25 | Cette dernière observation reste également valable si l'on ne considère que le sous-ensemble européen du modèle anglo-saxon (UK, IRL). Notons cependant que, pour ces pourcentages d'élèves « forts » et « faibles », le sous-ensemble européen (UK, IRL) se rapproche bien davantage du modèle « nordique » que du modèle « continental » (voir annexe I).

Pour les pourcentages d'élèves « forts », les différences de performance entre les trois modèles sont infimes : entre le plus performant (« continental ») et le moins performant (« nordique »), la différence de pourcentage d'élèves « forts » n'atteint pas 1 % de la population totale des élèves²⁶.

En revanche, ces différences de performance entre modèles sont beaucoup plus importantes pour ce qui concerne les pourcentages d'élèves « faibles » : entre le plus performant (« nordique ») et le moins performant (« continental »), la différence de pourcentage d'élèves « faibles » atteint près de 4 % de la population totale des élèves.

En conclusion, on peut résumer comme suit les « performances » comparées des trois modèles éducatifs (« nordique », « anglo-saxon » et « continental ») qui se partagent la partie « riche » de l'espace européen :

- du point de vue du niveau moyen atteint par les élèves (indicateur d'« efficacité »), les trois modèles produisent des résultats très proches (avec un léger avantage cependant pour le modèle « nordique ») ;
- du point de vue de la capacité du système éducatif à assurer la « mobilité sociale à l'école » (indicateur d'équité), le modèle éducatif « nordique » est clairement le plus performant, suivi d'assez près par le modèle « anglo-saxon », le

26 | Ici aussi, il est intéressant d'examiner comment les trois modèles « performant » en matière de pourcentage d'élèves « forts » dans les trois matières (lecture, mathématiques, sciences) testées par l'enquête Pisa. Alors que les modèles « nordique » en « anglo-saxon » présentent des performances assez homogènes dans les trois matières, le modèle « continental » présente un profil particulier : son pourcentage d'élèves « fort » est exceptionnellement élevé en mathématiques, mais est médiocre, sinon faible, en lecture et en sciences. Cette focalisation du modèle « continental » sur les seules mathématiques est bien dans la logique d'un modèle que nous avons décrit plus haut comme organisé autour des concepts de tri, de sélection et de segmentation de la population scolaire : on sait en effet que les mathématiques sont un instrument de sélection à la fois efficace et particulièrement aisé à mettre en œuvre.

modèle « continental » apparaissant, de loin, comme le plus « inévitabile » ;

- pour ce qui concerne leur capacité à produire une « élite » (pourcentage d'élèves « forts »), les trois modèles présentent des performances très proches. Mais ils se distinguent plus nettement quant à leur capacité à laisser le moins d'élèves possible « sur la touche » (pourcentage d'élèves « faibles ») : sur ce dernier critère, le modèle « nordique » produit à nouveau les meilleures performances, suivi d'assez près par le modèle « anglo-saxon », le modèle « continental » affichant des performances beaucoup plus faibles.

11.3.2b Examen comparé pour la partie « pauvre » de l'Europe

Pour rappel, dans la partie « pauvre » de l'Europe (ancienne Europe de l'Est et pays du Sud de l'Europe), nous avons identifié trois modèles éducatifs différents couvrant chacun une aire géographique et culturelle distincte : le modèle « nordique » aux abords de la mer Baltique (Pologne, Estonie et Lettonie), le modèle « continental » dans un ensemble de pays relevant historiquement de l'empire austro-hongrois (Hongrie, Tchéquie, Slovaquie et Slovénie) et le modèle « de l'Europe du Sud » aux abords de la mer Méditerranée (péninsule ibérique – Espagne et Portugal – Italie et Grèce).

Les caractéristiques structurelles et les « performances » de ces modèles présents dans la partie « pauvre » de l'Europe sont repris dans la partie inférieure du tableau 2.

On constate que le modèle « nordique » surpasse très largement les deux autres modèles, pour tous les critères de « performance » :

- « score moyen » (indicateur d'efficacité) exceptionnel pour des pays « pauvres », supérieur même au « score moyen » des modèles « anglo-saxon » et « continental » des pays « riches » ;

- indicateur d'équité extrêmement favorable, meilleur encore que celui du modèle « nordique » des pays « riches » ;
- distribution très « resserrée » des scores individuels des élèves, impliquant un pourcentage d'élèves « forts » plus réduit que dans les pays « riches », mais aussi un pourcentage d'élèves « faibles » extrêmement réduit, inférieur même à celui du modèle « nordique » des pays « riches ».

Les deux autres modèles, « *continental* » et « *de l'Europe du Sud* » présentent des performances beaucoup moins favorables, en particulier pour ce qui concerne le « score moyen » (bien inférieur à celui des modèles couverts jusqu'ici) et aussi, par voie de conséquence, pour ce qui concerne les pourcentages d'élèves « forts » (plus réduits que partout ailleurs) et les pourcentages d'élèves « faibles » (plus élevés que partout ailleurs).

La seule différence (de « performance ») notable entre ces deux modèles concerne l'indicateur d'« équité », mesurant la « mobilité sociale à l'école ». Sans surprise, cet indicateur d'« équité » est très faible dans le modèle « continental » — pays « pauvres » (à l'instar du modèle « continental » — pays « riches », dont il partage quasi toutes les caractéristiques structurelles) alors qu'il est nettement plus favorable dans le modèle « de l'Europe du Sud » qui partage certes certaines caractéristiques structurelles du modèle « continental », mais qui, pour d'autres caractéristiques structurelles (âge de la sélection en filières distinctes, ségrégation académique du champ scolaire, importance relative de l'enseignement privé), se rapproche davantage du modèle « anglo-saxon ».

II.4 Dépenses d'enseignement comme indicateur des priorités collectives

Le niveau des dépenses qu'une collectivité consent pour son système éducatif est un indicateur de ses priorités.

Après avoir examiné les caractéristiques structurelles et les « performances » des modèles éducatifs, penchons-nous sur les dépenses d'enseignement dans ces divers modèles éducatifs.

Elles sont présentées dans le tableau 3, qui reprend chacun des modèles avec, le cas échéant, la distinction entre pays « riches » et pays « pauvres ». Les trois premières colonnes présentent les niveaux de dépenses (exprimées en pourcentage du PIB), toutes sources — publique et privée — confondues. La colonne 4 présente la part des dépenses assurée par les pouvoirs publics. La colonne 5, qui n'est que le produit de la colonne 3 et de la colonne 4, présente le niveau (toujours en pourcentage du PIB) des dépenses publiques pour l'enseignement obligatoire.

Quelques observations préliminaires avant de commenter les dépenses de chaque modèle :

- les pays « riches » parviennent à dégager plus de moyens (en pourcentage du PIB) pour l'enseignement que les pays « pauvres », qu'il s'agisse du total des sources (publique et privée) ou de la seule source publique ;
- dans tous les modèles, les pouvoirs publics assurent l'essentiel du financement de l'enseignement obligatoire²⁷. Même dans le modèle « anglo-saxon », où l'enseignement privé est plus répandu que dans d'autres modèles, la part du financement d'origine privée (essentiellement, des familles) n'est que de 12 %²⁸.

27 | Ce n'est plus nécessairement le cas pour l'enseignement supérieur, que nous n'examinons pas ici, pour qui la part du financement d'origine publique varie entre 92 % pour les pays « riches » du modèle « nordique » et 46 % pour les pays du modèle « anglo-saxon ».

28 | Dans tous les modèles, la part privée provient quasi exclusivement des familles. Ce n'est que pour quelques pays du modèle « continental » (Allemagne, Pays-Bas, Suisse), dont une part significative des filières « professionnalisantes » (*vocational*) est organisée sous la forme de l'alternance (*dual system*), qu'une proportion significative de la part privée provient également des entreprises.

Tableau 3 : dépenses d'enseignement dans les divers modèles (en % du PIB)

	Dépenses (source publique + privée) (en % du PIB)			Part de source publique dans total	Dép. publiques pour total
	Primaire	Secondaire	Total	prim. + second.	prim. + second.
Pays « riches »					
Modèle « nordique » (DK, FI, NO, SWE)	1,85	2,43	4,28	0,99	4,23
Modèle « anglo-saxon » (UK, IRL, CA, USA, AUS, NZL)	1,77	1,90	3,67	0,88	3,23
Modèle « continental » (AUT, FWB, BE-FI, CH, DE, FR, NL)	1,17	2,32	3,49	0,91	3,19
Pays « pauvres »					
Modèle « nordique » (EST, LVA, POL)	1,53	1,53	3,06	0,94	2,88
Modèle « continental » (HU, CZ, SVK, SVN)	1,03	1,80	2,83	0,91	2,58
Modèle « de l'Europe du Sud » (ESP, POR, IT, GR)	1,33	1,90	3,23	0,89	2,85

Source : OECD Education at a glance 2018, Tableaux C2.1 et C3.1

On constate que, dans la partie « riche » de l'espace européen, c'est le modèle « nordique » qui consent les plus fortes dépenses (en pourcentage du PIB) pour son système éducatif, que l'on considère le total des sources (privée + publique) ou la seule source publique. Viennent ensuite, assez loin derrière, le modèle « anglo-saxon » puis seulement le modèle « continental ».

Dans la partie « pauvre » de l'espace européen, c'est à nouveau le modèle « continental » qui se caractérise par les plus faibles dépenses en faveur du système éducatif. Viennent en tête le modèle « nordique » (si l'on ne considère que les dépenses publiques) ou le modèle « du Sud de l'Europe » (si l'on considère le total des dépenses, de source publique et privée).

Une dernière observation intéressante : le modèle « continental » se distingue non seulement par une plus faible propension à « investir dans l'école », mais il se caractérise également par une

part plus faible des dépenses consenties pour l'enseignement primaire : aux alentours des 35 % du total (primaire + secondaire) pour le primaire, alors que cette part est de 40 % à 50 % dans les autres modèles²⁹. Or c'est le début de la scolarité (maternel et primaire) qui est déterminant pour assurer, autant que possible, la plus grande « égalité des chances » à tous les élèves. Nous avons déjà vu plus haut que le modèle « continental » produisait les performances les plus décevantes en matière d'équité (« mobilité sociale à l'école »). Nous verrons plus loin — dans la section III — quelles sont les racines « culturelles » (pour ne pas dire « idéologiques ») de ce (relatif) désintérêt du modèle « continental » pour l'« égalité des chances ».

29 | Ces parts, calculées à partir des données du tableau 3, sont les suivantes : modèle « nordique » (pays « riches ») 43 % ; modèle « anglo-saxon » 48 % ; modèle « continental » (pays « riches ») 34 % ; modèle « nordique » (pays « pauvres ») 50 % ; modèle « continental » (pays « pauvres ») 36 % ; modèle « de l'Europe du Sud » 42 %.

III. MODÈLES ÉDUCATIFS ET WELFARE REGIMES : LES « VALEURS » SOUS-JACENTES

L'école est, dit-on parfois, le reflet de la société dans laquelle elle s'insère. La formule peut séduire par son apparence évidente, mais il s'agit de creuser davantage.

III.1 Les welfare regimes

L'enseignement obligatoire, financé par les pouvoirs publics, fait partie, avec la sécurité sociale, du « package » des services et prestations relevant du *Welfare State* (en français, « État providence » ou « État social »). Le *Welfare State* fait l'objet, depuis longtemps, de travaux comparés, menés selon diverses approches, science politique, sociologie politique, économie, etc.

L'ouvrage *The Three Worlds of Welfare Capitalism* de Esping-Andersen (1990) constitue une contribution majeure — et d'influence durable — à ce champ de recherche. Dans ce livre, prolongé par un ouvrage ultérieur (Esping-Andersen, 1999), Esping-Andersen compare les systèmes de prestations sociales (pension, maladie-invalidité, chômage) d'un certain nombre de pays développés (essentiellement de l'ancienne Europe de l'Ouest) en vue d'en dresser une typologie, c'est-à-dire d'identifier des « familles » de systèmes partageant des caractéristiques communes. Fondant son analyse comparée sur un grand nombre d'indicateurs mesurant l'importance de la « couverture sociale » (qui est protégé ?, à quel degré ?, etc.) et le degré de « stratification sociale » (la protection sociale s'exerce-t-elle de façon différenciée — ou non — selon des catégories socioprofessionnelles ou autres ?), Esping-Andersen identifie trois grands « mondes », qu'il appelle aussi « régimes » (*welfare regimes*). Ces trois « régimes » correspondent à des aires culturelles distinctes, au sein desquelles le poids de l'Histoire et des

forces sociales et politiques dominantes (porteuses de « valeurs » spécifiques) ont progressivement produit des systèmes de protection sociale partageant des traits communs.

Esping-Andersen identifie les trois « régimes » suivants :

- Un premier régime qu'il qualifie de « libéral » et qui couvre les pays anglo-saxons. Les systèmes de protection sociale de ces pays sont marqués par la logique « beveridgienne » universaliste selon laquelle le droit à la protection sociale découle de la citoyenneté (par opposition à la logique « bismarckienne », selon laquelle le droit à la protection sociale est lié au travail salarié). Mais ces pays, au sein desquels les forces sociales et politiques socialiste ou chrétienne-démocrate n'ont jamais été dominantes sont aussi marqués par la tradition libérale qui valorise l'initiative individuelle et fait davantage confiance au marché qu'à l'État. Il en résulte que, dans les pays relevant du régime « libéral », les prestations sociales assurées par les pouvoirs publics sont modestes et sont ciblées sur les plus démunis, l'essentiel des risques étant couvert par des assurances privées (individuelles ou d'entreprises).
- Un deuxième régime qu'il qualifie de « social-démocrate » et qui couvre les pays scandinaves. Les racines historiques de ce régime sont aussi marquées par la tradition libérale et la logique « beveridgienne ». Mais le poids historique, dans ces pays, de la social-démocratie, ayant promu l'égalité comme objectif majeur, a produit des régimes de protection sociale caractérisés par leur universalisme (droit à la protection pour tout citoyen, indépendamment de son insertion éventuelle — et de son statut — sur le marché du travail), leur très large couverture des risques et le niveau élevé des prestations.

- Un troisième régime qu'il qualifie de « conservateur-corporatiste » et qui couvre les pays de l'Europe continentale. Les systèmes de protection sociale de ces pays sont marqués par la logique « bismarckienne », qui lie le droit à la protection sociale au travail salarié et, plus particulièrement, au statut du travailleur. Le poids historique de l'État dans plusieurs de ces pays (France, Allemagne, Empire Austro-Hongrois), conjugué au rôle important des « corps de métiers » et de la démocratie chrétienne, a produit des systèmes de protection sociale très développés, mais également très stratifiés selon le statut professionnel du travailleur (fonctionnaire, employé, ouvrier, cheminot, enseignant, etc.), d'où le qualificatif de « corporatiste » accolé par Esping-Andersen à ce régime. Le qualificatif de « conservateur » renvoie à la stratification sociale confortée par un système où chacun se voit assigné à sa « juste place » en fonction de son statut professionnel.

Dans son ouvrage ultérieur (Esping-Andersen, 1999), Esping-Andersen discute de l'opportunité, évoquée par d'autres chercheurs (notamment Castles et Mitchell, 1993 et Castles, 2004), de dissocier les pays de l'Europe du Sud du reste de l'Europe continentale et de les considérer comme constituant un régime spécifique. Le régime « de l'Europe du Sud » partage de nombreux traits du régime « conservateur-corporatiste », mais il s'en distingue par le rôle plus important conféré aux familles dans la solidarité sociale.

Depuis l'établissement de cette typologie à la fin des années 1990, vingt ans se sont écoulés durant lesquels, dans chaque pays, les systèmes de protection sociale ont connu des évolutions. On peut alors se poser la question : se pourrait-il que, dans certains pays, l'orientation et l'ampleur de ces ajustements

auraient été à ce point radicales que ces pays auraient, dans l'intervalle, « basculé » d'un régime à l'autre, rendant caduque la typologie proposée par Esping-Andersen ? C'est toujours possible, mais peu probable, pour la raison suivante : le système de protection sociale d'un pays constitue un édifice institutionnel progressivement élaboré au cours des décennies, sur la base de « valeurs » ou d'une « vision du monde » largement partagées dans la société concernée, si bien que les trajectoires d'évolution du système sont fortement conditionnées par les « valeurs » intériorisées par les différentes parties prenantes (on parle, en anglais, de *path dependency*). La « nature » profonde des systèmes fait donc preuve d'une grande résilience. Pour un examen récent de cette *path dependency*, même durant des épisodes de grands bouleversements, voir par exemple Kies et al. (2017).

III.2 Les modèles éducatifs et les *welfare regimes*

La typologie des *welfare regimes* établie par Esping-Andersen et prolongée par Castles était fondée sur l'analyse des seuls systèmes de protection sociale. L'enseignement, qui fait aussi partie du « package » des services et prestations relevant du *Welfare State*, n'avait pas fait l'objet, dans ces travaux, d'une attention prioritaire. Assez curieusement, peu nombreux sont les chercheurs qui, depuis lors, ont tenté d'articuler une typologie des systèmes éducatifs à la typologie des *welfare regimes* de Esping-Andersen et Castles³⁰.

C'est cette démarche que nous allons poursuivre ici. Dans les sections II.1 et II.2 de cet article, nous avons identifié des « familles » de systèmes éducatifs partageant des caractéristiques structurelles (en ce compris des pratiques

30 | On peut mentionner les travaux de Allmendinger et Leibfried (2003), Beblavy et al. (2011), Pechar et Andres (2011), Peter et al. (2010), West et Nicolai (2013).

pédagogiques) communes. Au sein du continent européen, nous avons ainsi identifié quatre modèles : « nordique », « anglo-saxon », « continental » et « de l'Europe du Sud ». On vérifie aisément que la répartition des pays européens dans nos différents modèles coïncide exactement avec celles des *welfare regimes* de Esping-Andersen et Castles³¹. On peut donc établir une correspondance étroite entre

- notre modèle « nordique » et le régime « social-démocrate » de Esping-Andersen,
- notre modèle « anglo-saxon » et le régime « libéral » de Esping-Andersen,
- notre modèle « continental » et le régime « conservateur-corporatiste » de Esping-Andersen,
- notre modèle « de l'Europe du Sud » et le régime « de l'Europe du Sud » de Esping-Andersen et Castles.

Nous avons vu que chacun des régimes de Esping-Andersen traduisait des « valeurs » et une « vision du monde » largement partagées dans les sociétés concernées. Très vraisemblablement, ces mêmes « valeurs » et ces mêmes « visions du monde » se reflèteront-elles dans les modèles éducatifs. Examinons cela de plus près.

Dans les pays relevant du régime « social-démocrate », les systèmes de protection sociale érigent la valeur de l'égalité entre tous les citoyens comme objectif central. C'est apparemment ce même objectif d'égalité entre tous les élèves qui a présidé à la conception des systèmes éducatifs de notre modèle « nordique » : stratification entre élèves et groupes d'élèves réduite au minimum, très faible ségrégation — aussi bien sociale qu'académique — entre écoles, recours plus fréquent aux « groupes de niveau » (au sein des classes) qu'aux « classes de niveau ».

Nous résumons d'ailleurs comme suit, dans la section II.2, l'examen des caractéristiques structurelles du modèle éducatif « nordique » : « Pour résumer simplement, dans le modèle « nordique », tous les élèves du même âge sont éduqués dans la même année d'études, au sein d'une filière commune, dans des écoles — et dans des classes — présentant une très grande mixité, tant sociale qu'académique ».

Les « performances » éducatives de ce modèle sont, comme nous l'avons vu dans la section II.3, conformes aux « valeurs » sous-jacentes : faible inégalité de performances entre les élèves (faible écart-type de la distribution des scores individuels), très grande « équité » sociale (forte « mobilité sociale à l'école », d'où grande « égalité des chances »), pourcentage très réduit d'élèves « faibles » laissés « sur la touche »... et tout cela avec, en prime, un excellent score moyen.

Les pays relevant du régime « libéral » érigent la *liberté individuelle* comme valeur cardinale. Les systèmes de protection sociale reflètent cette valeur, avec l'essentiel des risques couverts par le marché (assurances privées), les prestations sociales assurées par les pouvoirs publics restant modestes et ciblées sur les plus démunis. Ces sociétés « libérales » sont très tolérantes aux « inégalités de conditions » (c'est-à-dire de revenus ou de richesse). Mais il ne faudrait pas en conclure qu'elles produisent inévitablement, ce faisant, des écoles « inéquitables ». Au sein de chaque société, les « valeurs » dominantes peuvent avoir pour effet de conférer des priorités respectives différentes à l'« égalité des chances » (à – et par – l'école) et à l'« égalité des conditions » (ultérieures)³².

31 | Rappelons que Esping-Andersen et Castles n'avaient examiné que les pays européens relevant de l'ancienne « Europe de l'Ouest ».

32 | On se reportera à l'Annexe 2 pour un examen détaillé du rapport dialectique entre « égalité des chances » (à l'école) et égalité « des conditions » et des priorités res-

Ainsi, s'agissant des systèmes éducatifs, il faut bien saisir les implications de la « vision du monde » libérale : ces sociétés, certes très tolérantes aux inégalités « de conditions » qu'elles interprètent comme résultant d'efforts inégaux fournis par les individus, sont, en même temps, très attachées au « crédo libéral » selon lequel tout individu suffisamment doué, motivé et travailleur doit pouvoir accéder à la réussite (égalité des chances).

Cet objectif d'« égalité des chances » (de départ) promise à tous les jeunes a conduit au refus, comme dans le modèle « nordique », de toute stratification entre élèves et groupes d'élèves. Le caractère « libéral » marque néanmoins l'une ou l'autre caractéristique de ce modèle, comme nous le résumions dans la section II.2 : « Pour résumer simplement, le modèle « anglo-saxon » se rapproche du modèle « nordique » en ce sens que tous les élèves du même âge y sont éduqués dans la même année d'études et au sein d'une filière commune, mais il s'en distingue par le rôle plus important conféré au « marché » (écoles privées) et l'instauration d'une certaine « ségrégation académique », au sein même des écoles, au travers des « classes de niveau » ».

Et, comme vu dans la section II.3, les « performances » éducatives de ce modèle sont fort proches³³ —, mais un peu « en retrait » — de celles du modèle « nordique » : indicateur d'équité sociale (« mobilité sociale à l'école ») un peu moins favorable, pourcentage d'élèves « faibles » laissés « sur la touche » légèrement plus élevé et score moyen un peu plus faible.

Dans les pays relevant du régime « conservateur-corporatiste », les systèmes de protection sociale érigent la préservation de la stabilité sociale comme objectif central. La poursuite de cet objectif se traduit par des systèmes de protection sociale fortement stratifiés selon le statut professionnel du travailleur. Il n'est pas surprenant que, dans ces sociétés partageant une « vision du monde » où chacun se voit assigné à sa (juste) place, les systèmes éducatifs participent de la même logique : forte stratification entre élèves et groupes d'élèves et champ scolaire marqué par une forte ségrégation — aussi bien sociale qu'académique — entre écoles.

Nous résumions comme suit, dans la section II.2, l'examen des caractéristiques structurelles du modèle éducatif « continental » : « Pour résumer simplement, la stratégie éducative du modèle « continental » semble fondée sur l'idée que c'est en triant et en regroupant les élèves selon leurs aptitudes et motivations que l'on constituera des ensembles (classes et même écoles) plus homogènes, et donc plus à même d'amener chaque catégorie d'élèves à son meilleur potentiel ».

Quelles sont, à l'aune de cette stratégie et de cet objectif, les « performances » éducatives de ce régime ? Comme vu dans la section II.3, cette stratégie éducative produit non seulement une forte inégalité de performances entre les élèves (grand écart-type de la distribution des scores individuels), mais aussi — et surtout — une très grande « iniquité sociale » (faible « mobilité sociale à l'école »).

Rien de surprenant, après tout, que dans des sociétés partageant une « vision du monde » où chacun se voit assigné à sa (juste) place et où la préservation de la stabilité sociale est promue comme « valeur » largement partagée, le système éducatif se trouve également mis au ser-

pectives accordées à ces deux objectifs dans les sociétés relevant des divers régimes.

33|On peut vérifier dans l'annexe I que les « performances » du modèle « anglo-saxon » réduit aux seuls pays européens se rapprochent encore davantage de celles du modèle « nordique ».

vice de cet objectif comme instrument privilégié du maintien, sinon du renforcement, de la stratification sociale ?

Indépendamment même de l'iniquité du système, le « prix à payer » apparaît lourd : l'élite scolaire (pourcentage d'élèves « forts ») n'est que très marginalement supérieure à celle des autres « régimes » européens tandis que le niveau (score moyen) est inférieur et la part des élèves « laissés pour compte » (pourcentage d'élèves « faibles ») bien supérieure.

Dans les pays relevant du régime « de l'Europe du Sud », les systèmes de protection sociale partageaient, avions-nous vu, de nombreux traits du régime « conservateur-corporatiste » tout en s'en distinguant par le rôle plus important conféré aux familles dans la solidarité sociale. Ce caractère hybride se retrouve dans le modèle éducatif dont nous concluions comme suit, dans la section II.2, l'examen des caractéristiques structurelles : « Pour résumer simplement, le modèle « de l'Europe du Sud » se présente essentiellement comme une version un peu atténuée (en particulier, pour l'âge de la sélection) du modèle « continental », affligé, en outre, d'une extrême « passivité » dans le recours aux dispositifs pédagogiques destinés à soutenir les élèves plus faibles (et/ou encourager les élèves plus forts), la seule pratique pédagogique abondamment utilisée étant celle du redoublement ».

Les performances éducatives de ce modèle sont, comme souvent pour les pays plus « pauvres »³⁴, moins favorables que celles des pays « riches », en particulier pour ce qui concerne le « score moyen » (bien inférieur à celui des trois régimes considérés ci-dessus) et aussi, par voie de conséquence, pour ce qui concerne les pourcentages d'élèves « forts » (plus réduits) et les pourcentages d'élèves

« faibles » (plus élevés). Notons cependant le niveau favorable (analogue à celui du modèle « anglo-saxon ») de l'indicateur d'« équité » de ce modèle « du Sud de l'Europe », qui partage certes certaines caractéristiques structurelles avec le modèle « continental », mais qui, pour d'autres caractéristiques structurelles (âge de la sélection en filières distinctes, ségrégation académique du champ scolaire, importance relative de l'enseignement privé), se rapproche davantage du modèle « anglo-saxon ».

IV. CARACTÉRISTIQUES ET PERFORMANCES DU SYSTÈME DE LA FWB

Nous avons identifié plus haut le système éducatif de la FWB comme relevant du modèle « continental » (pays « riches »). Examinons brièvement comment se situe la FWB, tant pour les caractéristiques structurelles de son système éducatif que pour les performances de celui-ci, par rapport celles du modèle dont il relève³⁵. Le tableau 4 fournit les éléments pour cette comparaison.

On vérifie que le système éducatif de la FWB partage les principales caractéristiques structurelles du modèle « continental » : tronc commun « court » (ou, tout au moins, s'interrompant avant l'âge de seize ans), taux de retard scolaire élevé, ségrégation scolaire — tant sociale qu'académique — importante.

Notons deux traits particuliers de notre système éducatif :

- un taux de retard scolaire (causé par la pratique pédagogique du redoublement) exceptionnellement élevé, même selon les standards du modèle « continental » où aucun autre système ne dépasse cependant les 25 %. Parmi les vingt-huit systèmes pris en considération dans cette étude, les

34 | À l'exception des pays « pauvres » relevant du modèle éducatif « nordique ».

35 | Pour une analyse fine de la ségrégation scolaire en FWB et de sa genèse historique, on consultera utilement Verhoeven et al. (2018).

caractéristiques structurelles						performances			
âge sélect	tx. retard scol.	indice de ségrégation sociale entre écoles	indice de ségrégation académique entre écoles	% él. ds classes de niveau	% él. ds groupes de niveau	Δ scores entre él. quartiles extrêmes type)	score moyen (écart-)	% élèves "forts" (≥ niveau 5)	% élèves "faibles" (≤ niveau 1)
Modèle "continental" - pays "riches" (AUT, FWB, BE-FI, CH, DE, FR, NL)									
12,3	23,7	24,5	44,9	36,6	45,7	105,6	501,7 (98,4)	11,2	19,6
Système éducatif de la FWB									
14,0	46,1	29,9	39,3	15,6	16,9	112,0	486,0 (95,3)	7,1	23,2

Tableau 4 : caractéristiques structurelles et performances comparées du modèle éducatif "continental" et du système de la FWB

seuls autres systèmes à dépasser un taux de retard scolaire de 25 % sont l'Espagne et le Portugal (modèle « de l'Europe du Sud »), affichant tous deux un taux de retard scolaire de 31 % ;

- une pratique très limitée des dispositifs pédagogiques que constituent les « classes de niveau » et/ou « groupes de niveau » (au sein des classes), même en regard du modèle « continental » qui se distingue pourtant par un recours plus parcimonieux à ces pratiques pédagogiques que les modèles « nordique » et « anglo-saxon ». De ce point de vue, le système éducatif de la FWB se rapproche du modèle « de l'Europe du Sud » que nous avons décrit plus haut (voir section II.2) comme « affligé d'une extrême « passivité » dans le recours aux dispositifs pédagogiques destinés à soutenir les élèves plus faibles (et/ou encourager les élèves plus forts), la seule pratique pédagogique abondamment utilisée étant celle du redoublement ».

À la lueur de ces deux observations, on peut se demander si le recours massif à la pratique pédagogique du redoublement³⁶ ne constituerait pas, par sa « commodité », un obstacle à

la recherche et à la mise en œuvre de pratiques et de dispositifs pédagogiques plus innovants et plus efficaces.

Les *performances* du système éducatif de la FWB apparaissent très médiocres, à tout point de vue :

- niveau moyen des élèves très faible et, par voie de conséquence, un pourcentage d'élèves « faibles » très élevé et un pourcentage d'élèves « forts » très réduit. En fait, pour ces trois critères, la FWB affiche les « performances » les plus faibles parmi tous les pays « riches » (tous modèles confondus) examinés dans cette étude ;
- et, pour ce qui est de l'indicateur d'équité, la FWB affiche la deuxième performance la plus mauvaise (juste après la France) parmi tous les pays « riches » (tous modèles confondus) examinés dans cette étude.

Pour prendre toute la mesure de l'état de notre système éducatif, comparons le un moment à celui des USA qui se présentent comme le champion d'une société ultralibérale et inégalitaire, douce pour les « forts », mais dure pour les « faibles ». L'imaginaire associe volontiers les USA avec un enseignement obligatoire de faible niveau moyen, très « dualisé » entre « écoles ghettos » et « écoles de riches ».

36 | Voir Lafontaine et al. (2019) et Galand et al. (2019) pour des examens récents et documentés des effets du redoublement.

Tableau 5: dépenses d'enseignement en FWB (en % du PIB)

Dépenses (source publique + privée) (en % du PIB)			Part de source publique dans total	Dép. publiques pour total
primaire	secondaire	Total prim. + second.	pirm. + second.	pirm. + second.
FWB (et aussi BE-FI)				
1,6	2,7	4,3	0,97	4,17

Source: OECD Education at a glance 2018, Tableaux C2.1 et C3.1

Et pourtant, aussi étonnant que cela puisse paraître :

- la FWB présente des taux de ségrégation « sociale » et (plus encore) « académique » entre écoles plus prononcés que les USA ;
- la FWB produit un « score moyen » des élèves (efficacité) plus faible que celui des USA ;
- la FWB présente un indice de « mobilité sociale à l'école » (équité) plus faible que celui des USA ;
- et, finalement, la FWB produit un pourcentage d'élèves « faibles » plus important et un pourcentage d'élèves « forts » plus réduit que les USA.

Et qu'en est-il des *dépenses d'enseignement* (pour le primaire et le secondaire) de la FWB ? Elles sont présentées dans le tableau 5³⁷.

Comme on le devine en confrontant les chiffres du tableau 5 à ceux du modèle « continental » (pays « riches ») du tableau 3, la FWB (et la Communauté flamande) se singularisent par un montant de dépenses (primaire + secondaire)

très largement supérieur à celui des autres membres du modèle « continental » (pays « riches »), aussi bien pour ce qui concerne les dépenses totales (sources publique et privée) que pour les seules dépenses publiques. En réalité, parmi les 28 systèmes examinés, celui de la FWB (de même pour la Communauté flamande) apparaît comme le mieux doté (en pourcentage du PIB) par les pouvoirs publics — on peut aussi le voir comme le plus coûteux³⁸ — juste après ceux du Danemark et de la Norvège³⁹. On vérifie ensuite que la FWB (de même pour la Communauté flamande) se situe bien dans la logique du modèle « continental » avec une part relativement faible (37 %) de ses dépenses d'enseignement consacrée à l'enseignement primaire.

Le constat est clair : le système éducatif de la FWB est à la fois très peu performant... tout en étant très coûteux. Nous reviendrons sur le cas de la FWB dans la section finale des conclusions.

SYNTHÈSE ET CONCLUSIONS

Qu'est-ce qu'un « bon » système éducatif ? Peut-on qualifier de « bon » le système éducatif de la FWB ? Pour répondre à ces questions, la voie la plus

37| Les chiffres du tableau, provenant de la source OECD (2018) déjà utilisée plus haut pour les données du tableau 3, concernent en réalité la Belgique. Ces chiffres sont cependant valables aussi pour la seule FWB : on peut en effet vérifier (voir Lambert, 2018 b) que les dépenses (en pourcentage du PIB) pour l'enseignement obligatoire sont très proches pour la FWB et la Communauté flamande (avec même un très léger surplus de dépenses — en pourcentage du PIB — de la FWB par rapport à la Communauté flamande).

38| Le caractère « coûteux » de l'enseignement obligatoire de la FWB résulte de la combinaison d'un « taux d'encadrement » (nombre d'enseignants pour cent élèves) très « généreux » et de niveaux élevés de salaires des enseignants (voir Lambert, 2018 b).

39| De même, si l'on considère l'ensemble des sources de financement (privée + publique), la FWB apparaît toujours en troisième position (après le DK et la NO), exæquo avec le UK.

féconde consiste à prendre quelque recul et à comparer notre système avec un grand nombre de systèmes étrangers. C'est la motivation du voyageur qui, soucieux de jeter sur son pays un regard neuf, choisit d'entreprendre d'abord une longue itinérance à travers l'Europe. Au retour, l'esprit nourri d'autres références, il pourra (re)considérer son pays — ses atouts et ses faiblesses — d'un œil nouveau, plus éclairé et plus lucide.

C'est la même démarche que nous adoptons, en procédant à un examen comparé de vingt-huit systèmes éducatifs (dont vingt-quatre européens), du point de vue de leurs principales caractéristiques structurelles et de leurs performances.

Puisqu'il s'agit fondamentalement d'examiner si — et dans quelle mesure — les performances des systèmes éducatifs seraient tributaires de (certaines) caractéristiques structurelles de ces systèmes, nous commençons, dans une première étape, par identifier quelques grandes « familles » de systèmes (les « modèles ») qui partagent des caractéristiques structurelles semblables. Nous identifions quatre modèles éducatifs : « nordique », « anglo-saxon », « continental » et « de l'Europe du Sud », qui se distinguent principalement par l'intensité de la stratification entre élèves et groupes d'élèves (filières distinctes et redoublement) et par l'intensité de la ségrégation, sociale et académique, du champ scolaire (écoles « de pauvres » *versus* écoles « de riches » et écoles « faibles » *versus* écoles « fortes »). Ce sont les modèles « nordique » et « continental » (dont relève la FWB) qui présentent les caractères structurels les plus dissemblables : stratification faible (sinon inexistante) de la population scolaire et très faible ségrégation du champ scolaire dans le modèle « nordique » et exactement l'inverse dans le modèle « continental ».

L'examen des « performances » des divers modèles permet d'éclairer le débat

suivant : peut-on viser à la fois l'efficacité (score élevé, en moyenne, pour les élèves) et l'équité (plus grande égalité des chances) ? La réponse est oui, à en juger par les performances du modèle « nordique » qui domine les autres modèles sur ces deux critères, suivi de près par le modèle « anglo-saxon », le modèle « continental » étant relégué loin derrière⁴⁰. Si les différences de « performance » entre les modèles sont, à vrai dire, assez faibles pour le critère de l'efficacité, elles sont, en revanche, beaucoup plus marquées pour le critère de l'équité, qui apparaît comme le talon d'Achille du modèle « continental ».

Pour ce qui est de la capacité des modèles à produire une « élite » (pourcentage d'élèves « forts »), les différences de performances entre les modèles sont très faibles (et statistiquement non significatives). En revanche, pour ce qui est de la capacité des modèles à réduire au maximum la part des élèves laissés « sur la touche » (pourcentage d'élèves « faibles »), les différences de performances sont beaucoup plus marquées avec, à nouveau, le modèle « nordique » se retrouvant sur la plus haute marche du podium et le modèle « continental » relégué sur la dernière marche.

Pourquoi, face à ce bilan qui leur est défavorable (et dont l'essentiel est connu, sinon clairement, du moins confusément), les pays relevant du modèle « continental » ne se décident-ils pas à aligner tout simplement leurs systèmes sur ceux des modèles plus « performants » ? On songe en particulier aux caractéristiques structurelles de « stratification » des populations scolaires (séparation précoce en filières distinctes et recours important au redoublement).

40 | Le modèle « de l'Europe du Sud » affiche des performances nettement plus faibles que les trois autres modèles, mais il est vrai qu'il ne regroupe que les pays les plus « pauvres » de l'ancienne « Europe de l'Ouest ».

La réponse est que nous ne parlons pas ici de simples ajustements « techniques », mais bien de la structure — et donc de la nature — des systèmes éducatifs. Or ceux-ci sont profondément enracinés dans la « culture » des différents pays, au point de refléter — fût-ce de manière inconsciente — une « vision du monde » ou une « idéologie » propre à ces pays.

Pour bien le comprendre, on peut tirer profit des travaux scientifiques portant sur les systèmes de protection sociale (*Welfare State*) et, en particulier, des travaux de Esping-Andersen et de ses successeurs. Dès 1990, s'appuyant sur l'analyse comparée d'un grand nombre d'indicateurs, Esping-Andersen proposait une typologie des systèmes de prestations sociales (pension, soins de santé, chômage) et distinguait trois grands modèles, qu'il appelait « régimes »⁴¹ (*welfare regimes*) se répartissant l'Europe occidentale. Il montrait aussi que ces trois régimes correspondent à des aires culturelles distinctes au sein desquelles le poids de l'Histoire (influence prépondérante d'une logique « beveridgienne » universaliste ou d'une logique « bismarckienne », poids historique de l'État, rôle des « corps de métiers », etc.) conjugué aux forces sociales et politiques dominantes (de tradition libérale, social-démocrate ou démocrate-chrétienne) ont progressivement produit des systèmes de protection sociale partageant des traits communs. Il identifiait ainsi

- un régime qualifié de « social-démocrate », couvrant les pays scandinaves, dont les systèmes de prestations sociales suivent une logique universaliste et érigent la valeur de l'égalité entre tous les citoyens comme objectif central ;
- un régime qualifié de « libéral », couvrant les pays anglo-saxons, dont les systèmes de prestations sociales

suivent également une logique universaliste, mais sont peu développés car ils érigent la valeur de la liberté individuelle comme valeur cardinale ;

- un régime qualifié de « conservateur-corporatiste », couvrant les pays du continent, dont les systèmes de prestations sociales suivent une logique « bismarckienne », qui lie le droit à la protection sociale au travail salarié et, plus particulièrement, au statut du travailleur. Les déterminants historiques y ont produit des systèmes de protection sociale très développés, mais également très stratifiés selon le statut professionnel du travailleur (fonctionnaire, employé, ouvrier, indépendant, cheminot, etc.). L'objectif central est la préservation de la stabilité sociale dans un système où chacun se voit assigné à sa « juste » place en fonction de son statut.

Esping-Andersen ne s'était pas penché sur l'enseignement qui fait pourtant aussi partie du « package » du *Welfare State*. Notre exercice de typologie des systèmes éducatifs aboutit à identifier trois grands modèles éducatifs qui se partagent l'Europe⁴² selon une partition qui coïncide exactement avec la partition des « régimes » de prestations sociales d'Esping-Andersen : notre modèle « nordique » correspond au régime « social-démocrate » d'Esping-Andersen, notre modèle « anglo-saxon » correspond à son régime « libéral » et notre modèle « continental » correspond à son régime « conservateur-corporatiste ». Ces correspondances ne sont évidemment pas fortuites comme le montre la confrontation des caractéristiques structurelles de nos modèles éducatifs avec les « valeurs » centrales des « régimes » d'Esping-Andersen :

41| Un quatrième « régime », quelque peu hybride, était identifié pour le Sud de l'Europe.

42| Sans compter un quatrième « modèle », quelque peu hybride, couvrant le Sud de l'Europe.

- absence de stratification des populations scolaires et faible degré de ségrégation du champ scolaire dans les pays mettant en avant la valeur d'égalité (régime « social-démocrate ») ;
- absence de stratification des populations scolaires et degré modéré de ségrégation du champ scolaire dans les pays mettant en avant la valeur de liberté individuelle (régime « libéral »). Il faut, en effet, comprendre que les pays de tradition libérale, ayant érigé la liberté individuelle comme valeur centrale, professent la conviction forte que tout individu suffisamment doué, motivé et travailleur doit pouvoir accéder à la réussite. Ce qui induit naturellement une vision de l'éducation comme un « capital humain » dont la base doit être fournie à tous pour garantir une réelle « égalité des chances » ;
- forte stratification des populations scolaires et fort degré de ségrégation du champ scolaire dans les pays mettant en avant la valeur de stabilité sociale (régime « conservateur-corporatiste »).

Attardons-nous un moment sur ce régime « conservateur-corporatiste », dont relève aussi la FWB. Dans les pays relevant de ce régime, des systèmes de protection sociale très stratifiés vont naturellement de pair avec des systèmes éducatifs également marqués par une forte stratification des populations scolaires et une forte ségrégation du champ scolaire. Cet état des choses reflète une « vision du monde » largement partagée (chacun à sa « juste » place) qui consacre la préservation de la stabilité sociale (pour ne pas dire le maintien de l'ordre social établi) comme une « valeur » centrale. D'où le qualificatif de « conservateur » qu'Esping-Andersen a accolé à ce régime (et aux sociétés qui s'en réclament).

Il est d'ailleurs révélateur que le parti conservateur « Droit et Justice » (PiS) polonais, revenant au pouvoir en 2015 avec une majorité absolue, s'empresse,

dès 2017, de « détricoter » la réforme du système éducatif polonais mise en œuvre en 1999 par un gouvernement formé de partis issus du mouvement *Solidarnosc*. Et cela, sans états d'âme et en dépit des brillants succès (d'ailleurs salués par l'OCDE) engrangés par cette réforme inspirée du modèle « nordique »⁴³.

Terminons par quelques réflexions sur la FWB, dont nous venons d'examiner, dans la section précédente, les caractéristiques et les performances du système éducatif.

Le constat est clair : le système éducatif de la FWB est à la fois très peu efficace et très peu équitable... tout en étant très coûteux. C'est un tel constat (dressé de longue date, les enquêtes Pisa s'étant succédées depuis l'an 2000) qui a suscité l'initiative du « Pacte pour un enseignement d'excellence ». Très logiquement, le « Pacte » s'inspire — pour partie — de l'observation de systèmes à la fois plus efficaces et plus équitables, qu'ils relèvent du modèle « nordique » (régime « social-démocrate ») ou du modèle « anglo-saxon » (régime « libéral »). En témoignent, par exemple, les résolutions visant à allonger (d'un an) le tronc commun⁴⁴ et à réduire l'ampleur du recours au redoublement.

Ces résolutions, dont la pertinence se voit confortée par les conclusions de notre analyse comparée des systèmes, ne sont pourtant pas unanimement accueillies avec faveur, comme en témoigne la vigueur des débats publics accompagnant le « Pacte ». Nombreux sont encore les acteurs — tant à gauche

43 | L'enquête Pisa de 2000 (dont les résultats n'étaient pas encore affectés par la réforme introduite en 1999) plaçait la Pologne en très piètre position, de tous points de vue (efficacité et équité). La réforme de 1999, fortement inspirée par le système éducatif « nordique », a propulsé, en moins de quinze ans (voir Pisa 2015), la Pologne au rang des meilleurs systèmes éducatifs européens.

44 | Le nouveau tronc commun ne se mettant en place que progressivement à partir de 2020, en débutant par les maternelles puis en remontant, d'année en année, vers la troisième secondaire, l'allongement (d'un an) de celui-ci ne sera pas effective avant l'année scolaire 2028-2029.

(CGSP Enseignement, par exemple) qu'à droite (parti MR, par exemple) – exprimant leur scepticisme, sinon leur hostilité.

Comment expliquer ces résistances, alors que les réformes proposées ont toutes chances d'avoir pour double effet, comme dans la réforme polonaise très malheureusement sabordée par le parti conservateur PiS, d'élever le niveau des élèves et de réduire l'« iniquité » de notre système éducatif ?

L'explication la plus plausible, en dehors de la crainte du changement, réside dans l'absence du recul nécessaire à la prise de conscience de la véritable nature de notre système éducatif. Collectivement immergés depuis notre enfance dans une société structurée par de multiples clivages et stratifications⁴⁵, nous avons fini par considérer ceux-ci comme « naturels », y compris au sein du système éducatif, sans mesurer le caractère authentiquement « conservateur » de notre système. D'autres sociétés, qu'elles soient animées par des valeurs « de gauche » ou par des valeurs « libérales », ont fait d'autres choix, manifestement plus heureux tant pour l'objectif d'efficacité que pour celui de l'égalité des chances.

Si, au-delà de l'apport à la connaissance, cet article pouvait contribuer à désamorcer les réticences d'acteurs actuellement récalcitrants, qu'ils soient porteurs d'une sensibilité « de gauche » ou d'une sensibilité « libérale », il n'aura pas été inutile.

45|Notons encore, pour la Belgique, un autre clivage, absent de la plupart des sociétés associées au régime « conservateur-corporatiste » : le clivage « philosophique » ou « confessionnel », qui touche à la fois notre système éducatif et notre système des soins de santé.

Bibliographie

- Allmendinger J. (1989), « Educational systems and labour market outcomes », *European Sociological Review*, 5:3, 231-50.
- Allmendinger J. et Leibfried S. (2003), « Education and the welfare state: the four worlds of competence production », *Journal of European Social Policy*, 13:1.
- Beblavy M., Thum A.-E. et Veselkova M. (2011), « Education policy and welfare regimes in OECD countries », *Working Document n° 357*, Centre for European Policy Studies.
- Castles F. (2004), *The Future of the Welfare State*, Oxford, Oxford University Press.
- Castles F. et Mitchell D. (1993), « Worlds of Welfare and Families of Nations », dans Castles (ed.), *Families of Nations*, Dartmouth, Aldershot.
- Dubet F., Duru-Bellat M. et Vérétoit A. (2010), *Les Sociétés et leurs écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Ed. du Seuil, Paris.
- Esping-Andersen G. (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- Esping-Andersen G. (1999), *Social Foundations of Postindustrial Economies*, Oxford, Oxford University Press.
- Galand B., Lafontaine D., Baye A., Dachtel D. et Monseur C. (2019), « Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire », *Les Cahiers des sciences de l'éducation*, n° 38, ASPE, ULiège.
- Godin M. et Hindriks J. (2018), « An international comparison of school systems based on social mobility », *Economie et Statistique/Economics and Statistics*, 499, 61-78.
- Green A., Preston J et Janmaat G. (2006), *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*, London Palgrave.
- Hanushek E.A. et L. Woessmann (2005), « Does educational tracking affect performance and inequality ?

- Differences-in-differences evidence across countries », *The Economic Journal*, Vol. 116/510, p. C63-C76.
- Hindriks J. (2017), « La ségrégation et les inégalités sociales à l'école », dans *L'Ecole de la réussite*, De Witte, K. et Hindriks, J. (eds.), Itinera Institute, septembre 2017.
 - Hopper E. J. (1968), « A typology for the classification of education systems », *Sociology*, 2 :1, 29-45.
 - Kies J., Norman L., Temple L. et Uba K. (2017), « Path dependency and convergence of three worlds of welfare policy during the Great Recession: UK, Germany and Sweden », *Journal of International and Comparative Social Policy*, février 2017.
 - Lafontaine D. (2017), « La différenciation dans les systèmes éducatifs : pourquoi, comment, avec quels effets ? », conférence de consensus « Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? », CNESCO, mars 2017.
 - Lafontaine D., Baye A. et Monseur C. (2019), « Redoublement, efficacité et équité : l'éclairage des enquêtes internationales », dans Crahay M. et Marcoux G. (eds), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, De Boeck, 3^e édition, 2019 (à paraître).
 - Lambert J.-P. (2018 a), « Culture du redoublement dans l'enseignement obligatoire : dégâts collatéraux dans l'enseignement supérieur », *La Revue nouvelle*, n° 3.
 - Lambert J.-P. (2018 b), « Enseignement : il faut rééquilibrer les priorités politiques en FWB », *La Revue nouvelle*, n° 8, p. 80-87.
 - Mons N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?*, Paris, PUF.
 - Monseur C. et Lafontaine D. (2012), « Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international », dans M. Crahay (Ed.), *Pour une école juste et efficace*, De Boeck, 2012.
 - Oakes J. (2005), *Keeping Track : Schools Structure Inequality Second Edition*, Yale University Press, New Haven and London.
 - OCDE (2016 a), *Regards sur l'éducation 2016. Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
 - OECD (2016 b), *Pisa 2015 Results (Vol. I) : Excellence and Equity in Education*, Éditions OCDE.
 - OECD (2016 c), *Pisa 2015 Results (Vol. II) : Policies and Practices for Successful Schools*, Éditions OCDE.
 - OECD (2017), *Understanding the socio-economic divide in Europe*, 26 janvier et base de données <http://oe.cd/idd>.
 - OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018. Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
 - Pechar H. et Andres L. (2011), « Higher-Education Policies and Welfare Regimes : International Comparative Perspectives », *Higher Education Policy*, 2011, 24.
 - Peter T., Edgerton J. D. et Roberts L. W. (2010), « Welfare regimes and educational inequality : a cross-national exploration », *International Studies in Sociology of Education*, 20 : 3.
 - Quittre V., Crépin F., Hindryckx G., Matoul A. (2016), « La culture scientifique à quinze ans. Premiers résultats de Pisa 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles », dir. Lafontaine D., ULiège, décembre 2016, www.enseignement.be
 - Rawls J. (1971), *A theory of Justice*, Cambridge, Ma., Harvard University Press.
 - Verhoeven M., Dupriez V. et Bardana S. (2018), « Structural and systemic dimensions of school segregation in French-Speaking Belgium », dans Bonal X. and Bellet C. (ed.), *Understanding school segregation : Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*, Bloomsbury, New York, USA.
 - West A. et Nikolai R. (2013), « Welfare regimes and education regimes : equality of opportunity and expenditure in the EU (and US) », *Journal of Social Policy*, 42 (3).