

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, 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 socio-économiques) 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 ?

Mais 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 ?

Cette question est 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 « modèles » éducatifs

L'approche la plus féconde pour éclairer cette question réside en une comparaison documentée 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 ses « performances ». Notre objectif sera d'identifier des « familles » de systèmes (que nous appellerons des « modèles ») qui partagent des caractéristiques structurelles communes et de comparer les « performances » respectives de chacun de ces modèles.

Dans la section suivante, nous décrirons les indicateurs 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).

Données Pisa retenues sur les systèmes éducatifs

Une source privilégiée d'information 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 lecture, 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.

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

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*. 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 ». 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 tronc commun « long » jusqu'à l'âge de seize ans¹. Nous retiendrons donc l'âge de la sélection (en filières distinctes) comme indicateur.

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 pays européens affichent un taux de retard scolaire inférieur, tandis que d'autres affichent des taux allant jusqu'aux 20 %, la palme revenant à la FWB avec un taux de... 46 %. Nous retiendrons le taux de retard scolaire (à l'âge de quinze ans) comme indicateur.

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 socioéconomique et culturel 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 dif-

1 | Dans la toute grande majorité des pays, l'âge de la fin de la scolarité obligatoire est fixé à seize ans.

férence entre écoles de « riches » et écoles de « pauvres ». Nous calculons un *indice de ségrégation « sociale » entre écoles* ;

- 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 écoles*.

Comme autres caractéristiques structurelles, nous retenons encore l'ampleur du recours à deux *dispositifs pédagogiques* aux effets inégaux. Par souci de concision, nous n'en ferons plus état ici et invitons le lecteur intéressé à se reporter à la version intégrale de l'article pour plus d'informations.

Indicateurs de « performance » des systèmes

Pour chacune des matières (lecture, mathématiques et sciences), les élèves se voient proposer des épreuves 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 » (accédant aux niveaux 5 et 6) et le pourcentage d'élèves « faibles » (ne dépassant pas le niveau 1).

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

- le *score moyen* des élèves. C'est l'indicateur qui polarise le plus souvent l'attention du public (lorsque certains

acteurs mettent en garde contre une « baisse de niveau » ou un « nivellement par le bas »). Il peut être considéré comme mesurant l'*efficacité* du système éducatif.

- 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 « sur la touche ».

Un quatrième indicateur mesure la capacité du système à réduire les écarts de performance entre les 25 % des élèves les moins favorisés et les 25 % les plus favorisés :

- la *différence de score moyen entre les quartiles extrêmes de la distribution de l'indice socioéconomique et culturel* des élèves. Cet indicateur peut être considéré comme mesurant l'*équité* du système éducatif².

Vers une typologie des systèmes éducatifs européens

L'examen attentif des indicateurs retenus pour les caractéristiques structurelles permet d'identifier *quatre* « familles » de systèmes qui partagent des caractéristiques structurelles proches, et que l'on qualifiera de « *modèles éducatifs* » :

- 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 ;

2 | On montre que cet indicateur peut aussi être interprété comme une mesure de la « mobilité sociale à l'école ».

- 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

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 aboutissent à un « paysage scolaire » caractérisé par une très faible ségrégation, tant sociale qu'académique, entre écoles.

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 génèrent un « paysage scolaire » marqué par une forte ségrégation, aussi bien sociale qu'académique, entre écoles.

En résumé, 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* » 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* »)³.

Le modèle « *de l'Europe du Sud* », moins homogène que les autres, se présente essentiellement comme une version un peu atténuée (en particulier, pour l'âge de la sélection) du modèle « *continental* » et affligée, en outre, d'une extrême « passivité » dans le recours aux dispositifs pédagogiques. Nous n'y ferons plus allusion dans cette version « condensée » de l'article.

« Performances » comparées des « modèles » éducatifs

Les « performances » comparées des trois modèles éducatifs (« *nordique* », « *anglo-saxon* » et « *continental* »), qui se partagent la partie « riche » de l'espace européen⁴, peuvent se résumer ainsi :

- du point de vue du score 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* ») ;

3| Sans doute l'importance (un peu) plus grande prise par l'enseignement privé dans certains pays du modèle « *anglo-saxon* » peut-elle expliquer cette plus forte ségrégation sociale entre écoles.

4| Pour des raisons méthodologiques, il convient de ne comparer, en termes de « performances », que des pays de niveau de développement comparable. Voir l'article intégral pour les « performances » des « modèles » couvrant les pays plus « pauvres » de l'Europe (Europe du Sud et ancienne « Europe de l'Est »).

- 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 modèle « continental » apparaissant, de loin, comme le plus « inéquitable ».

Voilà qui éclaire une question posée en début d'article : 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, sans ambiguïté : *en matière d'éducation, on n'est pas contraint de devoir arbitrer entre équité et efficacité.*

Ensuite, 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.

Modèles éducatifs et *welfare regimes* : les « valeurs » sous-jacentes

Pourquoi, face à ce bilan qui leur est défavorable, les pays relevant du modèle « continental » ne se décident-ils pas à aligner 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).

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 édu-

catifs. 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 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 » (*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, sociale-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.
- 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 »).

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'Europe*⁵ 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 :

- 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 ») ;

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

5 | À l'exception d'un quatrième « modèle », quelque peu hybride, ne concernant que l'Europe du Sud.

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 ».

Réflexions finales

Terminons par quelques réflexions sur la FWB. Le constat (voir la version intégrale de l'article) est clair : le système éducatif de la FWB est à la fois très peu efficace et très peu équitable... tout en étant très couteux. C'est un tel constat qui avait 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 commun⁶ 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 (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 les 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 stratifications⁷, nous avons fini par les considérer 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.

Cet article est une version (très) condensée d'un article dont la version intégrale est accessible en ligne sur le site internet de la revue.

6|Vu la mise en place progressive du nouveau tronc commun, l'allongement (d'un an) de celui-ci ne sera pas effectif avant l'année scolaire 2028-2029.

7|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.