

n° 80 [décembre 2011]



Éducation *formations*

Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité



n° 80 [décembre 2011]

Éducation *formations*



**Méthodes
internationales
pour comparer
l'éducation
et l'équité**

Directeur de la publication

Michel Quéré

Rédacteurs en chef de ce numéro

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol,
Pascale Poulet-Coulibando

Secrétariat de rédaction

Marc Saillard

Maquette

LINÉAL

Photo

© Caroline Lucas / MENESR

Éducation & formations

Ministère de l'Éducation nationale,
de la jeunesse et de la vie associative
Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance (DEPP)
61-65 rue Dutot – 75732 PARIS CEDEX 15

Impression

Ovation

Tarif 2011

Le numéro France : 13 euros

Vente au numéro

Ministère de l'Éducation nationale,
de la jeunesse et de la vie associative
DEPP/Département de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot – 75732 PARIS CEDEX 15

☎ : 01 55 55 72 04

Éducation & formations accepte bien volontiers d'ouvrir régulièrement ses colonnes à des spécialistes n'appartenant pas à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni, a fortiori, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

La parution de ce nouveau numéro d'*Éducation & formations* inclut une contribution de Claude Sauvageot, brutalement disparu en octobre dernier.

Claude était depuis plus de trente ans un collaborateur estimé de la DEPP, au sein de laquelle il a occupé différents postes et déployé de multiples activités au service d'une meilleure compréhension des politiques éducatives, de leurs caractéristiques et de leurs effets.

Claude mobilisait avec brio les acquis d'une formation scientifique riche et multiple, à la fois en mathématiques, en statistique et probabilité, en sciences économiques comme en démographie.

Sans le savoir, la contribution historique sur les statistiques internationales dans le champ de l'éducation, qui ouvre ce numéro, reste un très bel hommage à Claude, et à sa reconnaissance internationale ; expert reconnu de l'UNESCO, de la Banque mondiale ou d'autres organismes internationaux, il a su accumuler une rare expérience du fonctionnement des systèmes éducatifs dans tous les continents, de l'Afrique à l'Asie, en passant par le Moyen-Orient, et la mettre au service de la mesure et de l'évaluation des politiques publiques de l'éducation.

« À suivre donc, avec intérêt... et avec passion ». Ces mots extraits de la conclusion de sa propre contribution à ce numéro ont une résonance toute particulière en ces circonstances et résument parfaitement son implication continue à œuvrer pour la bonne mesure des systèmes éducatifs dont l'adoption récente de la CITE sera le dernier aboutissement.

Au delà du collègue, c'est aussi à l'homme profondément attachant, et à l'ami que ces quelques lignes veulent aussi rendre hommage. Claude, c'est avec tendresse et tristesse que la DEPP te dédie ce numéro consacré à la richesse des enseignements internationaux en éducation, sujet que tu as toujours investi avec passion.

Michel Quéré
Directeur de la DEPP

Les études réunies dans ce recueil portent sur l'éducation dans différents pays. Elles en comparent des aspects variés, quantités d'élèves et étudiants, moyens financiers, plaisir et habilité à lire et écrire, niveau d'éducation des jeunes, politiques à l'égard des publics les plus fragiles et des familles. Certaines présentent les méthodes mises en œuvre pour comparer les statistiques, d'autres des résultats comparés. Plusieurs pointent un thème cher à l'école française, l'« équité ».

Lorsque cela a été possible, ces études portent sur un ensemble identique de treize pays membres de l'OCDE : Allemagne, Australie, Corée du Sud, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Hongrie, Italie, Japon, Pays-Bas, Royaume-Uni et Suède.

Comment réaliser des constats statistiques comparables sur l'enseignement de différents pays ? Cinq articles explicitent et discutent les principes statistiques de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE), dont une nouvelle version a été soumise à l'approbation de la Conférence générale de l'UNESCO d'octobre 2011. La DEPP a pris une part active à son amélioration, avec l'aide de chercheurs, et en rend compte ici.

Rémi Tréhin-Lalanne montre l'usage fait de la classification, la variété des statistiques qui s'y réfèrent et leur incidence croissante sur l'élaboration des politiques. Pascale Poulet-Coulibando décrit les notions statistiques d'éducation consacrées par les textes officiels, depuis les définitions de 1958 de l'établissement d'enseignement et de l'étudiant jusqu'à celles de 2006 des éducations formelle et non formelle. Claude Sauvageot, l'instigateur de sa révision, présente la CITE 2011. Pascale Poulet-Coulibando montre l'origine des « niveaux » des comparaisons entre pays, ce que mesurent les « niveaux d'éducation » des populations des pays et les améliorations envisagées. Annick Kieffer présente les conséquents travaux sur la stratification sociale de sociologues comparatistes et leur approche pour définir des niveaux comparables d'éducation.

Deux articles ont des sujets voisins. Celui de Rémi Tréhin-Lalanne et Annick Kieffer montre comment les données sur l'éducation des enquêtes sur les forces de travail révèlent les systèmes d'enseignement du Royaume-Uni, d'Allemagne et de France. Celui de Luc Brière et Marguerite Rudolf compare les moyens financiers consentis à l'éducation par plusieurs pays, en partant des sources de financement.

Plusieurs articles sont construits autour du thème de l'équité. Celui d'Estelle Herbaut se place dans une perspective méthodologique

de l'équité des systèmes éducatifs et de son évaluation. Il s'intéresse aux contraintes inhérentes au passage d'un cadre de référence national à celui des comparaisons internationales. Il interroge ainsi les conditions de production de données sur ce thème pour dégager les pistes d'une interprétation rigoureuse qui prennent en compte les caractéristiques des contextes nationaux. Celui de Thierry Rocher et Saskia Keskaik aborde le rôle important de l'environnement familial sur les performances en littérature en distinguant les composants de l'indice de statut économique, social et culturel (SESC) du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

L'article de Daniel Frandji et Jean-Yves Rochex synthétise quelques résultats d'une étude comparative sur les politiques d'éducation prioritaire dans huit pays européens. Il insiste sur l'évolution de ces politiques, et le changement de problématique qui en justifie et accompagne la mise en œuvre depuis les années soixante.

Celui de Sylvie Fumel, qui s'appuie sur les résultats de PISA, se propose de rendre compte des goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans et de leur évolution depuis dix ans.

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol et Fabrice Murat s'intéressent également à l'influence du milieu familial sur la réussite scolaire des élèves. L'étude examine les structures dans lesquelles les parents interviennent et les différents dispositifs mis en place pour encourager leurs participations.

Connaître, mieux comprendre les comparaisons entre pays, incite à développer les synergies, rapprocher qualitatif et quantitatif, confronter les points de vue sur différents aspects de l'éducation. Ces études constituent de premiers pas dans cette voie. Symboliquement, l'ordre des articles s'efforce d'éviter les clivages entre disciplines, entre approches, entre facettes de l'enseignement. Les quatre premiers articles portent sur les normes internationales et les statistiques recueillies auprès des établissements d'enseignement (Tréhin-Lalanne, Poulet-Coulibando, Brière/Rudolf, Sauvageot). Les cinq suivants portent sur l'équité, les compétences en lecture et les politiques à l'égard des familles et des plus fragiles (Herbaut, Fumel, Keskaik/Rocher, Van der Tol/Murat, Frandji/Rochex). Les trois derniers portent sur le niveau d'éducation (Kieffer/Tréhin-Lalanne, Poulet-Coulibando, Kieffer).

n° 80 [décembre 2011]

Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité

- 9 Mesurer l'éducation à l'ère de la « société de la connaissance » :
les usages de la Classification Internationale Type de l'Éducation
Rémi Tréhin-Lalanne
-
- 17 Les notions statistiques de l'éducation, de « l'enseignement habituel » à « l'éducation formelle »
Pascale Poulet-Coulibando
-
- 31 Comparaison entre pays des coûts de l'éducation :
des sources de financement aux dépenses
Luc Brière, Marguerite Rudolf
-
- 41 La CITE 2011 : quelles perspectives ? Quels défis ?
Claude Sauvageot
-
- 53 L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales
Estelle Herbaut
-
- 61 Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA
Sylvie Fumel, Bruno Trosseille
-
- 69 La mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques
Saskia Keskaik, Thierry Rocher
-
- 79 Les parents et l'école en France et en Europe
Nadine Dalsheimer-Van Der Tol, Fabrice Murat
-
- 95 De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques »
Daniel Frandji, Jean-Yves Rochex
-
- 109 Décrire l'éducation et la formation pour comprendre les caractéristiques de la main-d'œuvre :
les questions des « enquêtes sur les forces de travail » en Allemagne, en France
et au Royaume-Uni
Annick Kieffer, Rémi Tréhin-Lalanne
-
- 123 Niveau d'éducation : que mesurent les statistiques internationales ?
Pascale Poulet-Coulibando
-
- 137 Niveau d'éducation : expérience d'une collaboration entre chercheurs et statisticiens
Annick Kieffer
-

Mesurer l'éducation à l'ère de la « société de la connaissance » : les usages de la Classification Internationale Type de l'Éducation

Rémi Tréhin-Lalanne

Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)
Centre Maurice-Halbwachs (CMH)

La Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) est un accord international sous l'égide de l'UNESCO, adopté dans sa première version en 1975 et révisé en 1997. Outil de compilation des données sur l'éducation, elle propose un classement des « programmes éducatifs » par domaine d'études et par niveau d'éducation, défini en six grandes catégories, du préscolaire au tertiaire. Son usage croissant dans des outils de comparaison internationale a conduit l'UNESCO à piloter sa révision avec l'appui de l'OCDE, d'Eurostat et d'experts de leurs pays membres (voir p.41, « La CITE : quelles perspectives ? Quels défis ? »). Pour mieux percevoir les enjeux de cette nouvelle étape importante dans la normalisation des statistiques internationales de l'éducation, cet article décrit l'évolution des usages de la classification. Après un retour historique sur ses origines institutionnelles et politiques, nous décrivons les différents types d'enquêtes qui y recourent. Enfin, une troisième partie rend compte des problématiques politiques et scientifiques pour lesquelles les données de ces enquêtes sont utilisées.

UNE CLASSIFICATION POUR LA COMPARAISON INTERNATIONALE : DE LA MESURE DU DROIT À L'ÉDUCATION À LA RECHERCHE DES PERFORMANCES ÉDUCATIVES

Assurer la paix dans le monde par le développement du droit à l'éducation

La standardisation des normes statistiques à l'échelle internationale débute au milieu du XIX^e siècle : elle est discutée au sein de congrès internationaux de statistique avant d'être relayée par les organisations officielles mises en place après la première et la seconde guerre mondiale¹. L'activité centrale est la collecte de données auprès des administrations des différents pays participants. Pour les rendre comparables, il s'agit d'établir des nomenclatures communes.

Dans le domaine de l'éducation, une catégorisation du contenu de l'enseignement primaire est proposée dès 1893 et des tables de classi-

fication commencent à être élaborées dans l'entre-deux-guerres. En 1933, le Bureau international de l'Éducation (BIE)² entreprend une collecte régulière de données administratives nationales (principalement sur les finances et les effectifs d'élèves et d'enseignants). Le rapport annuel contient des tableaux statistiques sur les systèmes éducatifs de 35 pays acceptant de répondre au questionnaire (Smyth, 2008) [1]. La création de l'UNESCO en 1945, au sein de laquelle est intégré le BIE, marque un nouvel essor de cette dynamique d'internationalisation des statistiques de l'éducation. Chargée de lutter par l'éducation, la culture et la science contre « l'ignorance » responsable de la « grande et terrible guerre », cette

NOTES

1. Citons principalement la Société des Nations (SDN) et le Bureau international du travail (BIT), fondés en 1919, la FAO, créée en 1945, et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en 1948.

2. Le BIE est créé en 1925 comme antenne du département de sciences de l'éducation de l'université de Genève. Il a été dirigé par le psychologue suisse du développement Jean Piaget pendant près de quarante ans.

nouvelle organisation internationale donne rapidement à ces données un rôle central pour progresser vers l'idéal d'un droit gratuit et universel à l'éducation tel qu'inscrit dans la Déclaration de 1948.

Au début des années cinquante, l'UNESCO publie les premières *Enquêtes mondiales sur l'organisation et les statistiques de l'éducation* qui présentent à la fois l'organisation de l'éducation et les statistiques éducatives dans les catégories nationales, sans permettre de comparaison directe terme à terme (voir p.17 : « *Les notions statistiques d'éducation, de l'enseignement habituel à l'éducation formelle* »). Les limites de l'exercice encouragent la constitution d'un *Comité intergouvernemental sur la standardisation des statistiques de l'éducation* chargé de proposer des premières définitions et classifications communes dans ce domaine. Les propositions aboutissent à une « *recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation* », adoptée en 1958 en Conférence générale. Cet accord porte sur les définitions communes de l'analphabétisme, de ce qu'est un élève, un enseignant, une classe, une école, etc. Il propose une distinction de niveaux (préprimaire, primaire, secondaire et tertiaire) et de type d'éducation (générale, professionnelle et la formation des enseignants) (Smyth, 2008, *op. cit.*). Les données sont délivrées nationalement par type d'établissement, ce qui rend le classement des élèves par niveau difficile. Certaines institutions scolarisent des élèves d'âges très différents sans que les données ne permettent de distinguer leur niveau d'enseignement.

Planifier les besoins d'éducation

Dans les années soixante, la question éducative prend une connotation plus économique, à la suite de travaux sur le rôle du « *capital humain* » dans la croissance. Cette considération est largement portée par les organisations internationales et sert alors « *à légitimer une intervention massive des pouvoirs publics* » dans le secteur éducatif (Vinokur, 2003 [2]). C'est le cas aussi bien pour l'OCDE³, qui défend un financement public et une gestion centralisée de l'éducation⁴ (OCDE, 1962), que pour l'UNESCO, qui crée de son côté l'Institut international de planification de l'Éducation (IIEP) en 1962, dont le premier directeur est un économètre. Dans ce contexte, la recommandation de 1958 est rapidement jugée insatisfaisante. L'enjeu est désormais d'avoir une nomenclature de l'éducation qui puisse être croisée avec la *Classification Internationale Type des Professions* (CITP)⁵, à des fins de planification de l'éducation, en tenant compte des besoins en main-d'œuvre. L'UNESCO et le BIT s'attèlent, entre 1966 et 1974, à l'occasion de rencontres régionales de groupes d'experts et de consultations des pays membres, à concevoir une nomenclature visant à répondre à ces nouveaux enjeux. La *Classification Internationale Type de l'Éducation* (CITE), présentée dans un volumineux document, est adoptée en 1975 à la Conférence internationale de l'Éducation et en 1978 en Conférence générale de l'UNESCO. L'unité de classement est désormais le « *programme* » éducatif, défini comme un ensemble de « *cours* », eux-mêmes entendus comme « *série planifiée d'expériences d'apprentissage dans un domaine*

particulier de sujets ou de compétences offertes par une organisation (a sponsoring agency) et suivies par un ou plusieurs élèves » (CITE 1978). Une codification à cinq chiffres est proposée pour chaque « *programme* » : le premier correspondant à l'un des huit niveaux d'éducation définis par cette nouvelle classification, les deux suivants au domaine et les deux derniers au sous-domaine de connaissances. Cette catégorisation des savoirs renvoie principalement à des secteurs professionnels (agriculture, commerce, communication, ingénierie, etc.), mais aussi à des domaines artistiques (arts graphiques, danse, cinéma, etc.) ou à des disciplines d'études (physique, géographie, histoire, etc.).

Mesurer le rendement de l'éducation

L'usage scientifique des statistiques mondiales sur l'éducation concerne à cette époque essentiellement les économètres, qui travaillent à une amélioration des modèles sur

NOTES

3. L'Organisation de coopération et de développement économique a été créée en 1961 avec pour mission de « *renforcer l'économie de ses pays Membres, d'améliorer l'efficacité, de promouvoir l'économie de marché, de développer le libre-échange et de contribuer à la croissance des pays aussi bien industrialisés qu'en développement* ». Elle est l'héritière de l'Organisation européenne de coopération économique (OECE) instituée en 1947 pour administrer le plan Marshall.

4. Cette organisation, souvent critiquée pour l'« *ultra-libéralisme* » qu'elle professe, a toujours promu des outils de gestion, d'abord de planification puis logistiques (Lesourne, 1987). Actuellement, elle encourage un vaste mouvement de « *certifications* » des « *produits* » (y compris d'enseignement), chargées de réguler le marché.

5. Créée en 1958 par le Bureau international du travail.

le capital humain. Une partie d'entre eux se retrouve au sein du Centre de recherches sur l'éducation et l'innovation (CERI), créé par l'OCDE en 1968. Dans les années quatre-vingts, le développement de l'informatique accompagne l'extension des analyses internationales basées sur des données éducatives. En 1988, le CERI propose, avec le soutien de la France, la mise en place d'un projet « *d'indicateurs des systèmes d'enseignement* » (Ines) qui aboutit, en 1992, au premier rapport annuel sur l'éducation produit par l'OCDE, *Regards sur l'éducation*. Parmi la quarantaine d'indicateurs présentés, plusieurs mesurent les effets économiques de l'éducation, tels que les niveaux de rémunération ou les taux de chômage en fonction du niveau d'éducation atteint (Bottani, 1994). Cet usage des données internationales sur l'éducation contraste avec le recueil annuel publié par l'UNESCO qui se concentre sur la présentation des effectifs (d'élèves et d'enseignants) et des dépenses par niveau de la CITE de 1978. Rapidement, des pressions s'exercent contre le service statistique de l'organisation et provoquent sa délocalisation de Paris à Montréal et sa restructuration complète (Cussó, 2005) [3]. C'est aussi l'occasion d'un profond remaniement dans la collecte des données. C'est désormais l'OCDE qui s'occupe de les compiler pour la quarantaine de pays qu'elle regroupe, puis de les transmettre à l'UNESCO et à Eurostat, qui commence à diffuser ces chiffres. De plus, la classification de 1978 est jugée inadaptée aux nouveaux usages qui en sont faits et un groupe de sept experts est chargé d'en proposer une nouvelle version (Sauvageot, 2008) [4]. La nouvelle classification, adoptée en 1997, établit une nouvelle

typologie de concepts (« critères », « dimensions », « orientations », etc.) permettant de catégoriser tous les « programmes ». Réduit à une trentaine de pages, le texte se veut ainsi beaucoup plus simple et clair, plus facile à mettre en œuvre dans les différentes enquêtes. Il vise aussi à englober de nouvelles formes d'éducation qui se sont développées dans les deux dernières décennies, particulièrement avec le développement de la formation professionnelle pour les adultes.

La catégorisation des niveaux d'enseignement au niveau international a longtemps été la préoccupation et la responsabilité presque exclusive de l'UNESCO, chargée d'œuvrer pour la promotion de l'éducation dans le monde, dans une perspective humaniste. Avec l'élaboration de la première version de la CITE, en 1975, les enjeux économiques de la comparaison internationale des systèmes éducatifs deviennent plus prégnants. Mais ils sont d'abord liés à une perspective planificatrice (faire correspondre les besoins et l'offre de main-d'œuvre). L'influence grandissante de l'OCDE sur les questions éducatives à la fin des années quatre-vingt-dix entraîne une première révision de la CITE en 1997, afin de mieux la faire correspondre aux besoins d'indicateurs de l'organisation.

LES UTILISATIONS DE LA CITE DANS LES ENQUÊTES

L'importance des moyens humains et financiers mis en œuvre au sein du programme Ines de l'OCDE (réunissant plusieurs fois par an entre 60 et 150 personnes issues des administrations de l'ensemble des pays membres) encourage la production et

l'harmonisation des données internationales sur l'éducation. Le développement de l'informatique facilite leur diffusion et la mise en œuvre de nouvelles enquêtes. L'essor du paradigme de « société de la connaissance », en particulier au niveau européen avec la Stratégie de Lisbonne, place de plus en plus les chiffres sur l'éducation au cœur de l'action politique des États. Dans ce contexte, la CITE est plus mobilisée que jamais. Avant d'examiner les problématiques scientifiques et politiques auxquelles sont censées permettre de répondre les données construites à partir de la classification CITE, nous détaillons dans cette section les différents types d'enquêtes qui l'utilisent.

Les données administratives

Depuis plus de cinquante ans, les données administratives sur les systèmes d'enseignement (effectifs scolarisés, diplômés, personnel enseignant, taille des classes, etc.) sont collectées auprès des ministères de l'éducation de chaque pays. Cette collecte, d'abord conduite par le département de statistiques de l'UNESCO, est maintenant effectuée conjointement par l'Institut de statistiques de l'UNESCO (ISU), l'OCDE et l'office statistique de l'Union européenne, Eurostat. C'est la raison pour laquelle elle est couramment désignée sous le terme de collecte UOE. Cette compilation de données internationales est effectuée à partir de quatre questionnaires⁶, envoyés sous forme électronique aux services

NOTE

6. Ces questionnaires sont disponibles en ligne sur le site de l'Institut de statistiques : www.uis.unesco.org

ministériels compétents. La CITE est centrale dans la collecte de ces données. Dans deux questionnaires (l'un porte spécifiquement sur l'enseignement supérieur), les États doivent renseigner les effectifs d'élèves et d'enseignants pour chacun des niveaux de la CITE. Dans le questionnaire sur les finances, les pays indiquent le montant des différentes sources de financement des établissements classés par niveaux de la CITE. Enfin, dans un dernier formulaire, les pays doivent répartir leurs programmes éducatifs dans les différentes catégories de la CITE et préciser leurs critères de classement (diplôme obtenu à la fin du programme ; âge théorique d'entrée ; durée d'enseignement théorique ; orientation et destination du programme ; etc.). Ceci constitue le *mapping* des programmes. Les données sont exploitées par l'un ou l'autre des trois organismes.

Les données sur la situation des individus

Des données sur la situation des individus (vis-à-vis de l'emploi, de l'éducation et de la formation, etc.) sont principalement fournies par les enquêtes « sur la force de travail » (l'enquête Emploi conduite par l'INSEE en France), les recensements ou les registres selon les pays. Ainsi, pour la Communauté européenne, le niveau d'éducation atteint par la population adulte est obtenu par l'intermédiaire du dispositif statistique européen des enquêtes sur les forces de travail (*EU-LFS – European Labour Force Survey*) devenues obligatoires pour tous les États-membres de l'Union européenne depuis 1998 [5]. Au moins une fois par an, les États-membres doivent mener une enquête par sondage sur un échantillon de

ménages ou d'individus résidant sur leur territoire. Les modes de collecte, la structuration et la formulation des questions restent du ressort des instituts statistiques nationaux. Des règlements européens viennent néanmoins régulièrement harmoniser les pratiques et imposer des variables. La variable sur le niveau d'études est ainsi définie en catégories de la CITE en 1998. De nouvelles enquêtes viennent compléter les données sur la situation sociale et professionnelle des individus. Ainsi, en 2003 a été introduit un module *ad hoc* sur l'éducation des adultes, en complément des enquêtes sur les forces de travail. En 2004, l'enquête communautaire SILC sur les revenus et les conditions de vie succède au panel européen. Ces différentes enquêtes collectent le niveau d'éducation atteint par les individus dans les catégories de la CITE.

Les données sur les compétences des individus

Les principales données concernent les acquis des élèves à travers des évaluations standardisées administrées sur des échantillons d'individus scolarisés. La plus connue, le Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves (PISA), est pilotée par l'OCDE. Sur le continent africain, le programme *Pasec (Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs)*, financé par la Banque mondiale, organise des évaluations standardisées sur les élèves de quarante pays francophones. Le programme *Sacmeq (The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality)* concerne les pays anglophones. Ces évaluations connaissent un développement important auprès d'élèves de différents âges, mais aussi auprès

des adultes (avec *The International Adult Literacy Survey – IALS* – ou le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes – PIAAC – conduit par l'OCDE). Les enseignants aussi sont directement évalués, comme dans *Timss (Trends in International Mathematics and Science Study)*, enquête internationale ayant pour but d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Afin de pouvoir mettre en relation le niveau de compétences avec le niveau d'éducation, ces enquêtes mesurent le niveau de scolarité atteint par les individus dans les catégories de la CITE.

Les données sur les opinions et les valeurs

Il faut aussi souligner l'essor des enquêtes sur les « valeurs » ou « l'opinion » des individus dans les analyses du rôle de l'éducation dans la société. Les plus importantes sont la *World Values Survey*, conduite par un réseau international de chercheurs et l'*European Social Survey*, programme de recherche académique s'intéressant aux comportements et attitudes des citoyens sur un ensemble de thèmes socio-politiques. Par ailleurs, la Commission européenne conduit un « suivi régulier de l'opinion publique » par l'*Eurobaromètre*.

La CITE est mobilisée dans un nombre croissant d'enquêtes, conduites aussi bien par des organisations internationales comme l'UNESCO ou l'OCDE, par l'Union européenne que par des réseaux de chercheurs. Elle sert de plus en plus, dans ces nouveaux outils statistiques, à mesurer le niveau d'éducation atteint, qui peut ensuite être mis en comparaison avec une situation sociale, des compétences, des attitudes ou des opinions.

LA CITE AU CŒUR DES PROBLÉMATIQUES DE LA « SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE »

On examine dans cette section les problématiques politiques et scientifiques sous-jacentes à ces enquêtes utilisant la CITE.

La CITE et le développement au niveau mondial

La classification des niveaux d'éducation est beaucoup utilisée dans le cadre des politiques de coopération pour le développement. À l'issue de la *Déclaration du millénaire* adoptée par 147 chefs d'État et de gouvernement en 2000 à New-York, les Nations unies, la Banque mondiale, le FMI et l'OCDE ont abouti à une présentation des *Objectifs du millénaire pour le développement* (OMD) sous la forme de 8 objectifs, 18 cibles et 48 indicateurs. L'objectif n° 2, « Assurer une éducation primaire pour tous », est assorti de trois indicateurs : le taux net de scolarisation dans le primaire, la proportion d'élèves commençant la première année dans le primaire et achevant la cinquième, et le taux d'alphabétisation des 15-24 ans. Les catégories sur lesquelles se basent les deux premiers sont celles de la CITE. Les données proviennent de la collecte UOE. Pour l'OCDE (2002) [6], « les Objectifs du millénaire pour le développement fournissent un cadre de référence pour rendre compte des progrès du développement aux niveaux national et mondial. [...] L'existence de données est fondamentale pour la bonne gestion des affaires publiques : elle permet une information en retour sur la performance des

gouvernements, mettant ainsi tous les acteurs du développement et tous les segments de la société en mesure de demander des comptes à ceux qui détiennent le pouvoir. »

La CITE et l'OCDE : augmenter l'efficacité de l'éducation et développer le capital humain

Depuis la mise en place du projet sur les « indicateurs des systèmes d'enseignements » (INES) à la fin des années quatre-vingts, l'OCDE est devenu un acteur incontournable sur les questions éducatives au niveau international. Le succès médiatique et politique de sa grande enquête sur les compétences des élèves à 15 ans (PISA) en témoigne. L'un des cinq *benchmarks* européens est construit à partir des résultats de cette enquête. Le dernier rapport (*Regards sur l'éducation*, 2010) [7] en soulignant, dans l'introduction, que, « à l'avenir, on ne mesurera plus la réussite des systèmes d'éducation selon le niveau de dépenses consenties par les pays dans ce domaine ou selon le taux d'obtention des diplômes, mais à l'aune des résultats éducatifs atteints et de leur impact sur le progrès économique et social », indique toute la prépondérance qui sera progressivement accordée aux données sur les compétences. Néanmoins, la mesure du niveau d'éducation atteint, grâce à la classification CITE, reste un outil privilégié par l'organisation pour produire ces principaux indicateurs. En particulier, le premier chapitre de *Regards sur l'éducation* est consacré à l'impact social et économique de l'éducation, évalué en comparant les taux de chômage, les niveaux de rémunération, l'intérêt pour la politique et

le sentiment d'être en bonne santé, selon le niveau d'éducation atteint, mesuré en catégories de la CITE. Un autre indicateur, plus récent, permet de comparer le rendement public et privé de l'obtention d'un diplôme à différents niveaux, à partir d'un ratio coûts-bénéfices. L'élaboration de ces indicateurs reste largement justifiée par le postulat de rationalité économique des individus : « *Les retombées financières sont déterminantes dans la décision des individus d'investir du temps et de l'argent dans la poursuite de leurs études au-delà de la scolarité obligatoire. L'avantage pécuniaire que procure l'élévation du niveau de formation incite les individus à faire cet investissement pour leur avenir, quitte à retarder l'achat de biens de consommation.* » (OCDE, *op. cit.*)

La CITE et l'Union européenne : garantir l'équité, le développement économique et la mobilité

Les pays membres de l'Union européenne s'accordent en 2000 sur un « *nouvel objectif stratégique* » : faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (Conseil de l'Union européenne, 2000). La politique envisagée consiste à favoriser le « *triangle de la connaissance* » constitué par l'innovation, la recherche et l'éducation. Le préambule du Traité insiste sur la détermination de ses signataires « *à promouvoir le développement du niveau de connaissance le plus*

élevé possible pour leurs peuples par un large accès à l'éducation et par la mise à jour permanente des connaissances». Cependant, l'Union européenne ne dispose pas de compétence législative dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle, mais uniquement « *d'une compétence pour mener des actions pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États-membres* ». Dès lors, il s'agit de développer les principes d'une « *Méthode ouverte de coordination* » dans le domaine de l'éducation, visant à répondre au « *nouvel objectif stratégique* » de l'Union. Cette « *méthode* » s'appuie principalement sur des « *indicateurs quantitatifs et qualitatifs et des critères d'évaluation* » établis « *par rapport aux meilleures performances mondiales [...] de manière à pouvoir comparer les meilleures pratiques* » (*ibid.* : § 37). La Commission a donc proposé au Conseil en 2007 un « *cadre cohérent* » de 20 indicateurs appelés à mesurer les progrès des États-membres par rapport aux différents objectifs qu'ils se sont fixés et au cœur desquels se trouvent deux ambitions majeures : « *l'efficacité* » et « *l'équité* ». En 2009, le Conseil a adopté cinq « *critères de référence* » ou *benchmarks* pour l'horizon 2020 [8]. Trois sont directement construits à partir des catégories de la CITE :

- diplômés de l'enseignement supérieur : d'ici 2020, la proportion des personnes âgées de 30 à 34 ans diplômées de l'enseignement supérieur (CITE 5A, 5B ou 6) devrait être d'au moins 40 % ;

- jeunes en décrochage scolaire dans le cadre de l'éducation et de la formation : d'ici 2020, la proportion des « *jeunes en décrochage scolaire* » ou des « *sorties précoces* » dans le

cadre de l'éducation et de la formation devrait être inférieure à 10 %. Sont considérées comme en décrochage scolaire les personnes ayant un niveau d'éducation inférieur au niveau 3 de la CITE (et étant sorties du système scolaire) ;

- enseignement préscolaire : d'ici 2020, au moins 95 % des enfants ayant entre quatre ans et l'âge de la scolarité obligatoire devraient participer à l'enseignement préscolaire (CITE 0).

En plus de ces *benchmarks*, il faut souligner la construction de nombreux indicateurs supplémentaires à partir de la CITE dans les rapports de suivi des progrès de la Stratégie de Lisbonne. Dans la version de 2009, ils viennent justifier quatre types de problématiques :

- pour évaluer les progrès en direction de l'objectif de « *faire de l'apprentissage tout au long de la vie et de la mobilité une réalité* », deux indicateurs basés sur les catégories de la CITE sont utilisés : le pourcentage d'étudiants étrangers dans le supérieur (CITE 5 et 6) ; le pourcentage d'étudiants du supérieur inscrits dans un pays étranger ;

- pour « *améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation* » : part des 20-24 ans ayant achevé le second cycle du secondaire ; effectifs d'étudiants et de diplômés du supérieur aux différents niveaux de la CITE (CITE 5A, 5B, 6) ; niveau d'éducation de la population active ; comparaison homme-femme selon les niveaux d'éducation ; taux d'emploi moyen par niveau d'éducation atteint ;

- pour « *promouvoir l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active* » : nombre de « *décrocheurs* » présenté par sexe et par origine (natifs du pays ou migrants) ; part des fem-

mes selon les domaines d'études dans l'enseignement supérieur ;

- pour « *développer la créativité et l'innovation* » : part de diplômés en mathématiques, sciences et technologies par niveaux de la CITE (CITE 5A, 5B, 6).

Au total, sur les 150 graphiques et tableaux présentés dans ce rapport de la Commission, une soixantaine mobilise les catégories de classement de la CITE.

Il faut également noter que l'indicateur sur les « *sorties précoces* » est l'un des trois principaux indicateurs utilisés pour mesurer les progrès en termes d'inclusion sociale, dans le cadre de la Stratégie pour le développement durable (adoptée en 2010). On le retrouve dans la publication majeure d'Eurostat : le rapport de pilotage sur le développement soutenable [9].

La CITE et la recherche scientifique

Dans la mesure où l'éducation reste une compétence des États, les *benchmarks* européens ont un caractère faiblement contraignant et n'entraînent pas de sanctions contre les pays qui ne les atteindraient pas. Mais ces outils sont appelés à jouer un rôle crucial à la fois dans la définition de la réalité sur laquelle le politique doit agir et dans la mise en évidence de la pertinence de son action. Cette double vocation de ces techniques de mesure est affirmée en 2008 par Odile Quintin, alors directrice générale de l'éducation et de la culture à la Commission européenne : « *la Stratégie de Lisbonne [...] a mis au premier plan ce nouveau mode d'élaboration des politiques publiques : [...] "la politique fondée sur la preuve" ; preuve administrée par des mesures certifiées et validées par tous. [...] les indicateurs*

et les critères de références [...] se font guides pour l'action dans le souci d'une amélioration permanente des politiques d'éducation et de formation»⁷. Dans ce contexte, les chercheurs sont invités à collaborer à la production et à l'analyse des indicateurs sur l'éducation.

En dehors des publications de l'OCDE, de la Commission européenne ou des organisations internationales comme l'UNESCO, la Banque mondiale et le FMI, de plus en plus de centres de recherche exploitent les données d'enquêtes sur l'éducation qui sont construites à partir de la CITE. Ces instituts peuvent directement dépendre d'une organisation internationale. Au niveau de la Commission européenne, on peut citer : le *Crell*, le *Cedefop* ou le réseau *Nesse*. Au niveau international, le *Pôle de Dakar* reçoit une partie de

ses financements par la Banque mondiale. Le CERI est un institut de recherche directement rattaché à l'OCDE.

Par ailleurs, les chercheurs en sciences sociales bénéficient de plus en plus de financements de la direction de la recherche à la Commission européenne. Les projets privilégiés sont souvent ceux se proposant d'utiliser les données communautaires.

Mais, en dehors de ces incitations financières, l'accroissement du nombre de données disponibles encourage les recherches comparatives sur l'éducation à partir d'un grand nombre de pays. En France, deux ouvrages récents en sociologie de l'éducation présentent les résultats de l'exploitation de données internationales sur l'éducation : Baudelot, 2009 [10]; Dubet *et al.*, 2010 [11].

CONCLUSION

Les données internationales sur l'éducation se sont multipliées depuis une vingtaine d'années, en grande partie sous l'influence de l'OCDE, qui promeut le rôle de l'en-

seignement et de la formation dans la croissance économique. Cette perspective est largement reprise depuis 2000 par l'Union européenne, avec la Stratégie de Lisbonne. Désormais, les efforts visent à améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs. La mesure du niveau d'éducation atteint par la population active est devenue centrale dans la construction d'indicateurs sur l'efficacité sociale et économique des systèmes éducatifs. La mise en œuvre d'un programme intergouvernemental dans ce domaine par l'OCDE à la fin des années quatre-vingts a accéléré l'essor de ces outils statistiques et a encouragé leur utilisation politique. Ce mouvement a abouti à la révision de la CITE de 1997. Depuis, l'Union européenne, par le biais de la Commission, a pris une responsabilité croissante dans la production des données sur l'éducation. Disposant d'un important pouvoir réglementaire dans l'adoption des normes statistiques au niveau européen, elle joue un rôle central dans la diffusion de la classification. Elle a largement contribué à la révision de la CITE qui aboutira à la nouvelle version de 2011. ■

NOTE

7. Discours d'introduction à la Conférence européenne intitulée « *Comparaison internationale des systèmes éducatifs : un modèle européen ?* », organisée sous la Présidence française de l'Union européenne (Paris, 13 et 14 novembre 2008). Retranscription officielle.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Smyth, J.**, « The Origins of the International Standard Classification of Education », *Peabody Journal of Education*, vol. 83, n° 1, pp. 5-40, 2008.
- [2] **Vinokur, A.**, « De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales », *Éducation et Sociétés*, n° 12/2, pp. 91-104, 2003.
- [3] **Cusso, R.**, « La qualité, les usagers et la restructuration ou comment changer les objectifs politiques des statistiques internationales de l'éducation », *Éducation et Sociétés*, n° 16/2, pp. 193-207, 2005.
- [4] **Sauvageot, C.**, « Un outil au service des comparaisons internationales : la Classification Internationale Type de l'Éducation », *Éducation & formations*, n° 78, pp. 221-232, novembre 2008.
- [5] **Règlement (CE) n° 577/98 du Conseil du 9 mars 1998** relatif à l'organisation d'une enquête par sondage sur les forces de travail dans la Communauté (JO L 77 du 14 mars 1998, p. 3).
- [6] *Revue de l'OCDE sur le développement*, 1/2002 (n° 3).
- [7] **OCDE**, *Regards sur l'éducation*, 2010.
- [8] **Conseil de l'Union européenne**, *Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation* (« Éducation et formation 2020 »), 2009.
- [9] **Eurostat**, *Sustainable Development in the European Union. 2009 Monitoring Report of the EU Sustainable Development Strategy*, Luxembourg, 311 pages.
- [10] **Baudelot, C. et Establet, R.**, *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Seuil, Collection : La république des idées, 2009.
- [11] **Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A.**, *Les sociétés et leur école*, Seuil, 2010.

Les notions statistiques de l'éducation, de « l'enseignement habituel » à « l'éducation formelle »

Pascale Poulet-Coulibando

Bureau des études statistiques sur la formation des adultes
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Cet article, méthodologique, présente les notions qui délimitent le champ des statistiques internationales de l'éducation. Certaines définitions, obscures, en ont rebuté plus d'un. Pour mieux comprendre, on examine l'évolution des notions et des statistiques transmises, des premières normes UNESCO des années cinquante au manuel statistique d'Eurostat sur l'éducation des adultes de 2006. L'établissement d'enseignement et l'étudiant (ou élève) sont définis en 1958, l'« enseignement habituel » ou ordinaire en 1975, l'éducation formelle et celle des adultes en 1997, enfin les activités non formelle et informelle d'apprentissage en 2006. Initialement, l'UNESCO est destinataire des données de tous les pays. Aujourd'hui, les plus riches les transmettent à l'OCDE et Eurostat, selon des règles précises. Ces notions sont autant que possible illustrées de données statistiques sur différents pays.

Cet article méthodologique complète ceux, dans cette même revue, de Rémi Tréhin-Lalanne sur le contexte et l'usage des statistiques internationales de l'éducation et de Claude Sauvageot sur la nouvelle Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) soumise à l'approbation de la Conférence générale de l'UNESCO.

Il comprend quatre sections. Dans l'ordre chronologique, la première présente les notions d'élève et d'enseignement des premières normes internationales statistiques, la deuxième la conceptualisation abstraite de la classification de 1975, la troisième sa simplification en 1997 et l'ouverture effective des statistiques de l'éducation formelle à celle des adultes et à la formation professionnelle, la quatrième les questions de mesure des « activités d'apprentissage » non formelles et informelles et leur articulation avec la classification de l'éducation. Les notions sont illustrées de statistiques. Les plus anciennes sont indicatives, le champ étant irrégulièrement couvert (cf. *infra*, tableaux 1 et 2).

L'année scolaire est ici notée *in extenso*, pour éviter les confusions entre les abréviations des anciens

annuaires de l'UNESCO et celles, différentes, des publications récentes de l'OCDE et d'Eurostat.

RECOMMANDATION DE 1958 : LE CHAMP DES STATISTIQUES EST FIXÉ PAR LA DÉFINITION DE L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT

Les pays adoptent à l'unanimité la Déclaration universelle des droits de l'homme, sur les ruines de la seconde guerre mondiale, pour consolider la paix. L'article 26 affirme le droit à l'éducation pour tous, préconise obligation et gratuité de l'enseignement élémentaire, développement de l'enseignement technique et professionnel et accès à l'enseignement supérieur en fonction du talent. L'UNESCO est dépositaire de rapports de situation de chaque pays sur les « lois, règlements et statistiques relatifs à ses institutions et à son activité dans l'ordre de l'éducation, de la science et de la culture ». Dès le début des années cinquante, deux vastes enquêtes dressent un constat de la situation de l'éducation

dans le monde. Le service statistique, dont l'UNESCO se dote en 1950, y prend une part active et organise, en parallèle, une patiente consultation sur l'amélioration des méthodes. Au terme de celle-ci, fin 1958, les pays adoptent à la 10^e session de la Conférence générale de l'UNESCO la recommandation sur la « normalisation internationale » des statistiques de l'éducation.

Cette partie présente l'enquête mondiale de 1954, la recommandation de 1958 et les statistiques qu'elles ont permis de réunir.

L'enquête mondiale UNESCO de 1954

La première enquête mondiale sur l'éducation de 1951 décrit en détail le fonctionnement de l'enseignement de 57 pays. La seconde, en 1954, porte sur plus de 80 pays et 200 territoires, chaque colonie faisant l'objet d'une présentation particulière. Tour à tour pour chaque pays, le gouvernement, le ministère de l'éducation ou celui des affaires étrangères, ou bien la commission nationale UNESCO expose, en une petite dizaine de pages, autant que possible, la réglementation de l'enseignement, son administration, son financement, son organisation aux différents « degrés », l'éducation proposée aux adultes, le statut des enseignants et les services sociaux offerts par les établissements (hébergement par exemple), enfin une bibliographie, un glossaire et quelques statistiques. Les statistiques résument le financement public et les nombres d'établissements, d'élèves et d'enseignants. Ces dernières sont distribuées en cinq rubriques, les « degrés », primaire, secondaire et supérieur, le préélémentaire et l'enseignement spécial. Le pays ordonne ses sta-

tistiques selon ces rubriques, elles-mêmes décomposées en catégories plus ou moins fines d'établissements. Le glossaire permet, dans certains cas comme celui de l'Allemagne, de faire le lien entre catégories et établissements (UNESCO, 1955).

L'enquête mondiale dresse une synthèse d'une richesse encyclopédique de l'éducation d'après-guerre. Toutefois, les statistiques officielles des pays qu'elle présente sont trop hétérogènes pour être agrégées et permettre une récapitulation internationale de la situation de l'éducation. Après un premier travail intense d'experts autour du Professeur Idenburg (Pays-Bas) au début des années cinquante, un comité intergouvernemental résume, en quatre pages, les notions statistiques et classifications auxquelles se conformer pour produire les statistiques comparables attendues par l'UNESCO (Smyth, 2008). Les pays sont consultés fin 1957 et début 1958. Le projet suscite de nombreux commentaires des pays, intégrés en deux semaines de réunion. Les pays adoptent la recommandation de 1958 sur la « normalisation internationale des statistiques de l'éducation » à la 10^e Conférence générale de l'UNESCO.

Définitions de la recommandation de 1958

Le champ des statistiques de l'éducation couvre tous les niveaux et tous les genres d'enseignement, depuis l'éducation préscolaire jusqu'à l'enseignement supérieur, tant public que privé, l'éducation des adultes et les cours pour illettrés. Les ambitions sont limitées par « ce qui peut être nommé statistiques officielles, ou récurrentes », précise le rapport du comité intergouvernemental (UNESCO, 1958a).

Le champ est arrêté par les définitions de l'établissement d'enseignement, du maître et de l'année d'études :

– établissement d'enseignement (école, institut, etc.) : « *institution groupant des élèves (étudiants) d'une ou plusieurs années [d'études] en vue de leur faire donner un enseignement d'un certain type et d'un certain degré par un ou plusieurs maîtres placés sous l'autorité directe d'un chef d'établissement. (i) Établissement d'enseignement public [...] (ii) Établissement d'enseignement privé [...]* » ;

– maître : « *personne assurant directement l'instruction d'un groupe d'élèves (étudiants)[...]* » ;

– année d'études : « *étape de l'instruction généralement parcourue en une année scolaire* » (UNESCO, 1958b).¹

Un élève ou étudiant est inscrit à temps plein ou partiel à un enseignement :

– élève (étudiant) : « *personne inscrite dans un établissement d'enseignement pour recevoir un enseignement systématique de n'importe quel degré. (i) Élève (étudiant) à plein temps : élève (étudiant) inscrit en vue de recevoir un enseignement à plein temps pour une période suffisamment longue ; (ii) Élève (étudiant) à temps partiel : élève (étudiant) qui n'est pas à plein temps* » (UNESCO, 1958b).

Le manuel ne donne pas de sens plus précis au temps partiel et au temps plein. Il indique que cette distinction est mentionnée par les règles d'obligation scolaire de différents pays (Allemagne, Pays-Bas) et utilisée pour présenter les statistiques sur

NOTE

1. Le mot « études » est absent de la version française mais présent dans la version anglaise.

l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (UNESCO, 1961).

La recommandation donne les caractéristiques des « degrés » primaire, secondaire, supérieur et préprimaire. Deux catégories supplémentaires sont prévues pour reporter l'enseignement « qui n'est pas normalement classé par degrés », l'une pour l'éducation spéciale, l'autre pour les « autres types d'éducation ». Précisons que le terme « degré » de la traduction officielle française distingue le primaire, du secondaire et du supérieur, quand les traductions anglaises utilisent le terme « niveau » (*level*) indifféremment pour les degrés et ses subdivisions.

Les définitions de l'établissement, de l'année d'études et de l'étudiant délimitent avec concision le champ statistique. La distinction entre temps plein et temps partiel permet aux pays d'intégrer l'enseignement professionnel dispensé pour partie en établissement et pour partie en entreprise. En revanche, la référence aux degrés dans la définition de l'étudiant tend à marginaliser cours pour adultes et éducation spéciale.

Deux limites du champ sont également explicites dans le rapport préliminaire, notables parce qu'elles ressurgissent. La première est la frontière entre l'éducation et la culture, comparable à l'actuelle entre « apprentissages informels » et éducation. La recommandation ne porte pas sur « l'action éducative » incidente que peuvent exercer bibliothèques, musées, radio ou télévision (des normes spécifiques guident les statistiques internationales sur la culture). La seconde est la reconnaissance par les autorités. Cette question ressurgit à propos des contours respectifs des éducations « formelle » et « non formelle ». Les statistiques portent sur l'ensemble des établissements d'enseignement, qu'ils soient administrés et financés par l'État, les autorités locales, des organisations bénévoles ou des particuliers, rappelle le rapport préliminaire. Mais l'État peut exclure des établissements d'enseignement privé qui ne souscrivent pas aux conditions qu'il fixe. Ainsi, l'éducation « formelle » tend à être celle dispensée par des établissements reconnus « officiellement » (UNESCO, 1958a).

Champ statistique inégalement couvert, classements par degrés instables

Une recommandation UNESCO est transmise officiellement aux services concernés et traduite dans la législation du pays. Les statistiques internationales d'origine administrative sur les effectifs étudiants de 1950-51 et 1960-61 témoignent surtout des difficultés de comparaison auxquelles la recommandation fait face (*tableau 1*). En revanche, la question des enquêtes françaises sur l'emploi s'en inspire à la fin des années soixante.

Les pays recueillent alors avec difficulté des statistiques exhaustives et correctement détaillées. Les tableaux sur l'enseignement supérieur portent sur les seules universités en France (1950-51), en Suède (1950-51 et 1960-61), étendues aux collèges de formation d'enseignants en Australie (1950-51) et au Royaume-Uni (1950-51 et 1960-61). L'annuaire de 1966 compte, dans l'enseignement secondaire professionnel, les étudiants à temps partiel des *Berufsschule* en Allemagne

Tableau 1 - Élèves et étudiants des enseignements primaire, secondaire et supérieur en 1950-51 et 1960-61 Temps plein et temps partiel, public et privé - Effectifs en milliers

	1950-51				1960-61			
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Total	Primaire	Secondaire	Supérieur	Total
Allemagne (1)	9 224	3 714	163	13 101	7 223	3 738	360	11 322
Australie	1 011	315	36	1 362	1 564	653	81	2 298
Corée du Sud	2 669	436	36	3 142	3 621	819	99	4 539
Espagne	2 793	397	55	3 245	3 777	728	87	4 592
Finlande	489	125	14	629	545	352	24	921
France	4 063	1 075	140	5 277	5 822	2 280	272	8 373
Hongrie	1 193	92	27	1 312	1 392	156	29	1 577
Italie	4 640	1 124	145	5 909	4 494	2 195	191	6 880
Japon	11 191	7 244	391	18 826	12 591	9 139	699	22 430
Pays-Bas	1 241	503	61	1 805	1 416	977	106	2 498
Suède	707	238	17	962	808	399	37	1 244
Royaume-Uni	4 801	2 269	134	7 205	5 084	5 030	169	10 283
États-Unis	21 707	6 470	2 297	30 474	29 965	9 600	3 583	43 148
	65 731	24 002	3 515	93 248	78 301	36 067	5 737	120 105

Source : annuaire statistique de 1966 (UNESCO 1968)

(1) RFA, RDA et Berlin-Ouest (calculs DEPP).

de l'Ouest et à Berlin-Ouest, comme ceux des cours du soir et des cours par correspondance d'Allemagne de l'Est (1950-51 et 1960-61), des *Further education colleges*² d'Angleterre (1960-61), du Pays de Galles et d'Irlande du Nord, mais pas les étudiants à temps partiel de Hongrie (1950-51 et 1960-61). L'enseignement privé du secondaire professionnel n'est compté ni par la France (1950-51) ni par l'Australie (1950-51 et 1960-61). Enfin le Royaume-Uni exclut des écoles « non agréées » (1950-51) (UNESCO, 1968).

De surcroît, la répartition entre degrés primaire, secondaire et supérieur d'enseignement n'est précisément comparable ni entre pays ni entre périodes. Les exceptions aux principes sont nombreuses, ce qui limite les ambitions. L'Allemagne de l'Est, la Suède, l'Angleterre et le Pays de Galles comptent des enseignements secondaires avec l'enseignement primaire, l'année 1950-51 seule ou aux deux dates. Les États-Unis répertorient alors dans le primaire les premières à huitièmes années d'enseignement et dans le secondaire les neuvièmes à douzièmes années, sans distinction des différences d'organisation entre États. L'enseignement primaire comprend des élèves de l'éducation spéciale en Australie et en Suède. Enfin, le *tableau 1* ne compte en principe pas de préélémentaire, sauf en Australie et en Espagne.

Fidèle à la recommandation, l'enquête Emploi française interroge, de 1968 à 1974, jeunes et adultes sur d'éventuelles poursuites d'études à temps complet ou partiel en deux modalités de réponses positives : « à temps complet (plus de 25 heures par semaine) » ou « à temps partiel (moins de 25 heures par semaine) »³. Dans l'affirmative, la personne est interro-

gée sur le type d'études, en distinguant enseignement général ou préparation à ses diplômes et enseignement professionnel. Les exemples proposés sous cette rubrique sont les stages de Formation professionnelle d'adultes ou de promotion sociale et les préparations aux diplômes professionnels.

DÉFINITION ABSTRAITE DE L'ÉDUCATION (CLASSIFICATION DE 1975)

La classification de 1975 introduit une définition abstraite de l'éducation. Sa portée est censée être plus large que celle de la recommandation de 1958. Son unité est l'enseignement, dit « programme » d'enseignement. Son impact sur les statistiques semble cependant limité, voire inverse à l'intention. Désaccords sur l'application de la classification ? Difficultés matérielles rencontrées par les pays pour assembler les statistiques administratives ?

Définition statistique de l'éducation par une « communication organisée et suivie visant à susciter l'apprentissage »

La CITE est adoptée par la Conférence internationale de l'éducation de Genève en 1975. La classification fournit de nouvelles définitions de l'éducation et de différentes notions. Elle précise le contenu des nouveaux « niveaux » d'enseignement, propose une liste de matières et déploie une impressionnante et complexe nomenclature de cinq chiffres. Son texte compte plus de 160 pages dans sa version abrégée⁴.

La classification de 1975 donne

aux statistiques de l'« éducation » une portée plus large que la recommandation de 1958. L'éducation est « conçue comme un processus qui se poursuit tout au long de l'existence et qui se déroule pas seulement dans le cadre du « système scolaire et universitaire » ni pendant les années d'enfance et de jeunesse » (UNESCO, 1977). Pour les statistiques, l'éducation est définie par une « communication organisée et suivie qui vise à susciter l'apprentissage » (UNESCO, 1975b). Le sens cognitif du terme « apprentissage » prévaut⁵. Après une définition terme à terme des mots clefs « communication » et « organisée », le paragraphe 55 définit l'expression « communication organisée » comme « impliquant l'existence d'un établissement d'enseignement qui organise la situation d'apprentissage et/ou des professeurs auxquels il appartient d'organiser consciemment la communication. » Le mot « suivie » décrit durée et continuité. Ces termes « communication » et « apprentissage »

NOTES

2. Les effectifs des *Senior technical colleges* d'Australie et des *Further education colleges* d'Angleterre et du Pays de Galles sont placés dans la rubrique « supérieur » par l'enquête mondiale.

3. « La personne poursuit-elle ses études ? ». Cette question figure dans la partie du questionnaire énumérant les membres du logement. Elle vient en complément de celle sur l'« occupation principale » (les personnes dont la scolarité ou les études constituent l'occupation principale ne sont pas réinterrogées).

4. La version « complète » de la classification de 1975 est peu accessible.

5. L'apprentissage s'entend comme une modification durable du comportement, de la compréhension, des attitudes, etc. Le rapport du comité d'experts traduit le terme anglais *learning* par « acquisition de connaissances » et non « apprentissage », comme le texte final de la classification de 1975 et de la suivante.

sont introduits pour faire « *une plus grande place aux programmes qui se situent en dehors du système scolaire ordinaire* », précise le rapport du comité intergouvernemental d'experts chargé d'examiner la classification (UNESCO, 1975a).

L'unité de classement des statistiques est l'enseignement ou la formation, dit « programme »⁶. L'enseignement est caractérisé par son « contenu en matières » et par son « niveau », subdivision des précédents « degrés ». Ces catégories plus fines de « niveaux » et de matières sont susceptibles de servir les modèles comptables de planification liant enseignement et main-d'œuvre, alors en vogue. La classification puis la recommandation définissent un « programme » d'enseignement ou de formation par « le choix » d'un ou plusieurs cours ou d'une combinaison de cours « figurant généralement dans un plan d'études ». Un programme se compose de cours situés dans le même ou différents domaines. Enfin chaque programme a « un but, exprès ou implicite » : continuer ses études, se préparer à une profession, ou « simplement » développer ses connaissances ou facultés de compréhension⁷ (UNESCO, 1975b).

Enseignement habituel et éducation des adultes (1978)

Les pays adoptent à la 20^e Conférence générale de l'UNESCO la recommandation révisée sur la « normalisation internationale » des statistiques de l'éducation. Les modifications des définitions sont mineures, comparées à celles de 1958. Les paragraphes sur les classifications et tableaux distinguent « enseignement ordinaire » et « éducation des adultes » et se réfèrent

aux « niveaux » et domaines d'études de la CITE. Ceux-ci sont présentés comme « deux grands secteurs ». Les statistiques sur l'enseignement habituel sont réparties par catégories de degrés et domaines d'études. De même les statistiques sur l'éducation des adultes devraient séparer les degrés et domaines d'études des formations et, le cas échéant, leur « mode » et leur « caractère formel ou non formel » (cf. *infra*, Note 15). Enfin les données sur l'éducation spéciale sont censées croiser l'ensemble des catégories et le type de handicap.

Les notions d'« enseignement habituel » et d'« éducation des adultes » sont définies par la classification de 1975.

L'enseignement (scolaire et universitaire) habituel « *s'applique au système qui comporte une "échelle" que les enfants et adolescents peuvent gravir depuis l'enseignement préprimaire jusqu'à l'université.* » La définition mentionne des âges (5-7 ans à 20-25 ans), en indiquant que des personnes plus âgées peuvent également en bénéficier.

L'éducation des adultes est « *l'enseignement extrascolaire qui s'adresse à des personnes, généralement âgées de 15 ans et plus, qui ne se trouvent pas dans le système scolaire et universitaire habituel* », sans restriction impérative sur l'âge (UNESCO, 1975b). La classification de 1997 en définit plus clairement les contours.

Champ fluctuant de 1980 à la moitié des années quatre-vingt-dix

Le champ des statistiques est instable jusqu'au milieu des années quatre-vingt-dix, compromettant, comme précédemment, l'interprétation de l'évolution des effectifs.

La couverture de l'enseignement professionnel à temps partiel (principalement l'apprentissage) est irrégulière. En Allemagne et aux Pays-Bas, celui-ci est pris en compte par l'annuaire statistique de 1972, mais non par ceux de 1982 et 1994 des effectifs de 1970-71 et 1980-81 (UNESCO, 1973 et 1982). En Australie, le temps partiel professionnel figure jusqu'en 1970 dans les différentes éditions de l'annuaire, mais pas dans celle de 1994. Au Royaume-Uni, l'annuaire de 1966 rapportait 1,5 million d'étudiants au début des années soixante, sans équivalent dans l'enquête mondiale ni dans les éditions des années soixante-dix, quatre-vingts et du début des années quatre-vingt-dix. Par ailleurs, les effectifs étudiants de l'enseignement supérieur de 1980-81 ou 1990-91 comprennent des cours par correspondance en Allemagne de l'Est, Espagne, Japon, Hongrie, Pays-Bas et Royaume-Uni. Enfin, les effectifs pour la France métropolitaine sont inférieurs aux synthèses rétrospectives publiées par la DEPP de 0,6, 0,8 et 0,4 million d'élèves pour les années 1970-71, 1980-81 et 1990-91, faute d'apprentis et d'élèves des

NOTES

6. La recommandation de 1958 distingue plus implicitement les « enseignements » à l'intérieur des établissements. Surtout, des pays parmi les plus développés rencontrent alors des difficultés pour séparer les effectifs selon les degrés et catégories d'enseignement (voir tableau 1).

7. Le Code de l'éducation donne la définition suivante : « *Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève.* »

Tableau 2 - Élèves et étudiants des enseignements primaire, secondaire et supérieur en 1970-1971, 1980-1981, 1990-1991, 2000-2001 et 2007-2008

Temps plein et temps partiel, public et privé - Effectifs en milliers

Source	Ann. 1982	Ann. 1994	Ann. 1994	BD INES	BD INES
Année scolaire	1970-1971	1980-1981	1990-1991	2000-2001	2007-2008
Allemagne (1)	12 873	13 717	12 878	14 458	13 992
Australie	3 129	3 143	3 346	5 454	5 797
Corée du Sud	7 858	10 591	11 120	10 998	10 851
Espagne	6 105	8 284	8 798	7 597	7 615
États-Unis	57 108	54 102	55 409	63 653	68 041
Finlande	956	946	983	1 172	1 251
France (2)	10 022	10 701	11 370	11 769	11 811
Hongrie	1 430	1 621	1 747	1 924	1 873
Italie	9 368	10 849	9 626	9 144	9 560
Japon	20 044	23 796	23 298	19 986	18 474
Pays-Bas	2 700	3 085	2 963	3 217	3 380
Royaume-Uni	10 557	11 080	10 126	15 038	12 670
Suède	1 311	1 445	1 359	2 085	2 023
Total publié	143 460	153 358	153 023	166 495	167 789

(1) RFA, RDA et Berlin-Ouest avant la réunification.

(2) Sans départements d'outre-mer en France en 2007-2008 (calculs DEPP).

Remarque : Ann. est l'abréviation de "annuaire", BD signifie "Base de données".

Source : base de données de l'institut statistique et annuaires statistiques de 1982 et 1994 de l'UNESCO ; base de données du programme d'indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) de l'OCDE

L'institut de statistiques de l'UNESCO fournit sur le Web des données statistiques détaillées sur les effectifs étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement, abondamment utilisées ici. Le tableau 2 repose sur ces séries rétrospectives lorsqu'elles correspondent à celles des annuaires statistiques de l'UNESCO de 1982 (1970-1971) et 1994 (1980-1981 et 1990-1991). Les annuaires ont la préférence en cas de divergence.

lycées agricoles, notamment. Ensuite, un élargissement de la couverture des enseignements secondaires professionnels et supérieurs en 1993-94 ou 1994-95 (2000-01 dans le *tableau 2*) est mentionné par l'édition de 1998 de l'annuaire statistique pour tous les pays (UNESCO, 1998). Par ailleurs, l'enseignement spécial est inégalement séparé des autres, reflétant le changement d'appréhension à l'égard des handicaps physiques et psychiques. Depuis la classification de 1975, l'enseignement spécial est en principe subdivisé par degrés, selon la complexité des connaissances transmises, tout en faisant l'objet d'une rubrique particulière. Plus récemment, les enfants « aux besoins éducatifs particuliers » sont intégrés dans les classes habituelles. Aussi le *tableau 2* comprend, en plus des effectifs des trois degrés, ceux de l'éducation spéciale dès 1970-71 en Australie, dès 1980-81 aux États-

Unis, Finlande et Japon et, en fin de période, la plupart des élèves « aux besoins éducatifs particuliers » des différents pays.

Ainsi, les effectifs d'élèves et d'étudiants publiés sur 1970-71 et 1980-81 reflètent mal la volonté d'élargir le champ statistique de l'éducation qu'affirme la classification de 1975.

Les enquêtes françaises de recensement et celles sur l'emploi séparent alors les catégories d'élèves, d'apprentis et de stagiaires. Le recensement de 1975 demande aux interrogés s'ils sont écoliers ou étudiants. Les apprentis sous contrat, les stagiaires de la formation professionnelle des adultes et les élèves des cours professionnels « à temps partiel » (cette liste n'est pas exclusive) sont invités à répondre par la négative⁸. Le recensement de 1982 procède différemment en sollicitant trois réponses distinctes pour l'élève ou l'étudiant, le stagiaire

rémunéré (stage en entreprise ou de l'agence pour la formation professionnelle des adultes) et une « autre situation » regroupant apprenti sous contrat, contrat emploi-formation, cours du soir ou par correspondance⁹. Les enquêtes Emploi de 1982 à 1989 puis de 1990 à 2002 posent une question générale sur la poursuite d'études ou (de stages de) formations et détaillent ensuite, sans cependant spécifier de période de référence.

NOTES

8. Libellé exact « Êtes-vous actuellement écolier ou étudiant ? » Les réponses affirmatives sont limitées aux cours dispensés par un établissement scolaire « y compris professionnel ou technique » ou universitaire « pour la durée normale de l'année scolaire ».

9. Pas de question sur les études en cours, en revanche, ni dans le bulletin individuel des enquêtes Emploi de 1975 à 1981 ni le recensement de population de 1990.

LA CLASSIFICATION DE 1997 SIMPLIFIÉE CELLE DE 1975

La classification est revue en 1997 pour en simplifier et rationaliser l'usage statistique, à l'instigation d'experts du nouveau projet d'indicateurs de l'OCDE et d'Eurostat. Les paragraphes sur les définitions conceptuelles sont élagués. Les deux dimensions imbriquées dans la nomenclature, les niveaux et les matières, sont séparées l'une de l'autre. Les classements au degré supérieur sont rationalisés au moyen de critères et les « niveaux » réduits de trois à deux.

L'éducation formelle

La définition de l'éducation de 1975 est inchangée. Celle du « programme » d'enseignement est allégée, sans modification de sens. L'intégration dans le champ statistique de cours « extrascolaires » motivait la définition conceptuelle de 1975. Cependant le clivage statistique entre l'enseignement habituel et l'éducation des adultes a pu empêcher d'aboutir. Avec plus de cohérence, la nouvelle classification s'emploie à homogénéiser les pratiques statistiques autour d'une notion d'éducation formelle. Celle-ci comprend l'enseignement habituel et les formations « extrascolaires » et d'adultes dont le degré est spécifié, telles que les formations relevant clairement de l'enseignement secondaire professionnel ou de l'enseignement supérieur. En général, ces formations débouchent sur un diplôme, parfois similaire à celui préparé par les jeunes étudiants de l'enseignement habituel (UNESCO, 1997).

L'« enseignement formel » de la classification de 1997 est l'enseignement habituel défini en 1975,

avec, explicitement, les programmes duals (apprentissage sous contrat). L'éducation formelle est définie en 1997 par les noms génériques des établissements qui le dispensent (écoles, lycées, universités), la gradation de la progression entre enseignements (« échelle continue d'enseignement à plein temps »), les âges des enfants et jeunes auxquels ils sont destinés. Le glossaire indique que l'éducation formelle comprend les programmes « *alternant emploi et enseignement scolaire ou universitaire à temps partiel* » tels que ceux du « système dual » allemand.

La définition de l'éducation des adultes est plus évocatrice que celle de 1975.

L'éducation des adultes est l'« ensemble des processus éducatifs organisés qui permettent à des personnes considérées comme des adultes par la société à laquelle elles appartiennent d'améliorer leurs qualifications techniques et professionnelles, de développer leurs capacités, d'enrichir leurs connaissances dans le but de terminer un niveau d'enseignement formel, d'acquérir des connaissances et des compétences dans un nouveau domaine, de rafraîchir ou d'actualiser leurs connaissances dans un domaine particulier » (UNESCO, 1997).

Collecte « UOE », harmonisation de la statistique communautaire

L'OCDE et le service statistique des Communautés européennes deviennent eux aussi destinataires des statistiques internationales sur l'éducation au milieu des années quatre-vingts. Au début des années quatre-vingt-dix, leurs États-membres renseignent un nouveau questionnaire

sous triple seing, dit, en abrégant l'initiale de chaque organisme, « collecte UOE ».

Les statistiques sur les effectifs sont de meilleure qualité. L'OCDE publie un recueil annuel d'indicateurs qui stimule davantage de coopération entre et avec les pays. La bureautique se développe rapidement, puis les communications télématiques, et par leur entremise les échanges entre experts sur le contenu des statistiques.

Les statistiques communautaires prennent de l'importance avec la construction européenne. Les progrès des politiques communautaires sont évalués par des statistiques respectant des normes (CE, Règlement 322/97). La statistique communautaire est encadrée juridiquement. L'enquête européenne sur les forces de travail¹⁰ fait l'objet d'un règlement général et d'annexes sur les variables à partir de 1998 (CE, Règlement 577/98). L'une d'entre elles porte sur les poursuites d'études ou de formation au cours des quatre dernières semaines, notion similaire à celle de l'enquête Emploi française de 1990 à 2002, à la période de référence près.

Progrès de la scolarisation post-obligatoire dans la plupart des pays

Le champ est stable, sauf exception, à partir de 1993-94 et 1994-95, permettant de mieux interpréter l'évolution des effectifs d'élèves et

NOTE

10. L'« enquête européenne » désigne le jeu de données (ou variables) que les instituts statistiques transmettent à Eurostat (ces variables sont issues en France de l'enquête Emploi).

d'étudiants. Pour faire abstraction des fortes variations d'effectifs de jeunes, cette évolution est interprétée en termes de taux de scolarisation. Ces taux rapportent les effectifs étudiants à l'ensemble des jeunes du même âge, au-delà de la scolarité obligatoire, de 15 à 19 ans et 20 à 29 ans (tableau 3).

Des proportions plutôt élevées d'adolescents de 15 à 19 ans étudient, en France, comparées à celles de nos voisins. En revanche, notre proportion d'étudiants entre 20 et 29 ans est faible. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 44 % des jeunes âgés de 15 à 29 ans étudient en 2007-08, selon les inscriptions dans les établissements d'enseignement. La scolarisation a progressé à ces âges d'un demi-point par an depuis 1994-95, le rythme

étant un peu plus rapide à la fin des années quatre-vingt-dix qu'après. Les jeunes de Finlande, Suède, Australie, des Pays-Bas, d'Allemagne, Corée du Sud et Hongrie étudient davantage que la moyenne, la Finlande occupant le premier rang de l'OCDE pour la scolarisation.

La classification internationale de l'éducation de 1997 ne donne pas de définition claire de l'intensité des études (temps plein ou partiel). Le manuel de l'OCDE définit un élève ou étudiant à temps plein comme suivant des études sur l'ensemble de l'année scolaire et étudiant au minimum trois quarts du temps d'enseignement hebdomadaire du pays au niveau considéré (OCDE, 2004). Cette définition s'applique davantage à l'individu qu'au programme d'ensei-

gnement, ce qui est peu opérationnel pour des statistiques administratives. De fait, plusieurs pays, parmi lesquels la France, éprouvent des difficultés pour distinguer à chaque degré les étudiants selon l'intensité de leurs études.

En conservant présente à l'esprit cette réserve, environ un élève sur dix paraît étudier à temps partiel dans les pays de l'OCDE, entre 15 et 29 ans. Le phénomène est répandu en Australie, aux États-Unis et dans les pays scandinaves.

La Finlande et la Corée du Sud dénombrent les plus fortes proportions de jeunes étudiants à « temps plein » entre 15 et 29 ans, suivis de l'Allemagne et des Pays-Bas, qui classent ainsi le système dual depuis la fin des années quatre-vingt-dix.

Tableau 3 - Étudiants en proportion des jeunes de 15 à 29 ans, selon l'intensité des études, en 1994-1995, 1999-2000 et 2007-2008

Taux de scolarisation, en % des jeunes du groupe d'âges

	Étudiants à temps plein ou partiel									Étudiants à temps plein		
	15-19 ans			20-29 ans			15-29 ans			15-29 ans		
	1994-1995	1999-2000	2007-2008	1994-1995	1999-2000	2007-2008	1994-1995	1999-2000	2007-2008	1994-1995	1999-2000	2007-2008
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Allemagne	88	88	89	20	24	28	43	45	48	43	45	48
Australie	81	82	82	23	28	33	42	46	49	27	28	34
Corée du Sud	75	79	89	15	24	28	35	42	48	25	42	48
Espagne	73	77	81	21	24	21	38	42	41	38	40	37
États-Unis	72	73	81	19	20	23	37	38	42	32	32	36
Finlande	81	85	87	28	38	43	46	54	58	46	54	50
France	89	87	84	19	19	19	42	42	41	42	42	41
Hongrie	64	78	89	10	19	25	28	39	46	24	32	40
Italie		72	82		17	21		35	42		35	41
Pays-Bas	89	87	90	21	22	29	44	43	49	40	41	47
Royaume-Uni	72	75	73	18	24	17	36	41	36	27	29	32
Suède	82	86	86	22	33	33	42	51	51	35	36	41
OCDE (1)	73	77	81	18	22	26	37	41	44			

(1) Moyenne des pays avec données les trois années.

Source : *Regards sur l'éducation 2011*, Web OCDE et calculs DEPP

Tableau 3 : sources et calculs

Colonnes 1 à 6 : *Regards sur l'éducation 2011*.

Colonnes 7 à 9 : tiers du taux de scolarisation des 15-19 ans augmenté de deux tiers de celui des 20-29 ans.

Colonnes 10 à 12 : tiers du taux de scolarisation à temps plein des 15-19 ans augmenté de deux tiers de celui des 20-29 ans (source : Web OCDE pour les % d'étudiants à temps plein, calcul DEPP).

Précision sur la série française : les taux ont pour dénominateurs les estimations de population du recensement de 2006. Celui-ci totalise davantage de jeunes de 15 à 19 ans que celui de 1999. Les taux de scolarisation à cet âge sont inférieurs à ceux publiés précédemment (et à ceux du graphique 2).

Précision sur la Suède : les études et scolarités à temps plein prennent de l'importance sur celles à temps partiel en Suède, l'ampleur du temps partiel autour de 2000 reflétant un effort particulier en faveur de l'éducation des adultes.

INFLUENCE GRANDISSANTE DE L'UNION EUROPÉENNE ET CONCEPT D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Les pays de l'Union européenne annoncent leur ambition de fonder ensemble une dynamique « économie de la connaissance » au sommet de Lisbonne, en 2000. L'« éventail complet de l'éducation et la formation formelles, non formelles et informelles » est mis à profit pour développer « l'éducation et la formation » de l'âge de la maternelle à celui de la retraite (CE, Résolution 2002).

Cette partie présente les questions de la première enquête communautaire sur l'apprentissage des adultes, les difficultés soulevées par la conception française de la formation initiale pour distinguer les types formels et « non formels », les nouvelles définitions promues pour les enquêtes de 2005-2007 ; elle évoque brièvement le règlement des statistiques de l'éducation ; et enfin discute, pour conclure, les questions de cohérence posées à la nouvelle classification internationale de l'éducation et aux manuels et accords qui lui succéderont.

L'enquête de 2003 sur l'apprentissage tout au long de la vie et le critère de référence de Lisbonne

Un module *ad hoc* sur l'apprentissage tout au long de la vie est introduit dans les enquêtes européennes sur les forces de travail de 2003. Un module *ad hoc* consiste en un jeu supplémentaire de variables. Les étudiants de l'éducation formelle sont élèves de l'enseignement habituel ou apprentis au cours

de l'année. C'est la définition de la classification de 1997. Le type non formel est appréhendé par la participation à des « *cours, séminaires, conférences, cours particuliers en dehors de l'enseignement habituel* » (CE, Règlement 1313/2002). Ce type est décrit par la classification de 1997 par la négative. C'est de l'éducation, organisée, qui « ne correspond pas exactement à la définition de l'éducation formelle » (UNESCO, 1997).

Par ailleurs, une variable porte sur les « activités éducatives informelles », que la classification internationale de l'éducation place en dehors de la portée des statistiques. Elle décrit l'« éventuel usage de méthodes pédagogiques, sans relation avec un enseignant, mais avec l'intention d'apprendre ». Les média envisagés sont les matériaux imprimés, les sites pédagogiques sur Internet, les équipements audio et vidéo, ou la visite d'une bibliothèque, d'un centre d'apprentissage, etc. Les activités informelles brouillent le constat.

Par la suite, les communications statistiques et le critère de référence portent principalement sur les types formels et non formels d'éducation. Le critère de référence des politiques d'éducation est la proportion d'adultes de 25 à 64 ans qui ont « participé » à un enseignement ou à un cours formel ou non formel au cours des quatre dernières semaines. À dessein, deux variables sur l'éducation formelle et non formelle presque similaires aux précédentes sont introduites dans les enquêtes européennes sur les forces de travail. Les notions sont identiques. La différence tient à leurs périodes de référence. Elle est de quatre semaines seulement dans les enquêtes trimestrielles, pour limiter les risques d'omission, au lieu d'une année pour

le module, qui est la période la plus courante pour appréhender l'éducation des adultes (CE, Règlement 577/98).

Formation initiale en France

Les nouvelles variables communautaires sur l'éducation formelle et non formelle sont introduites en France avec le module 2003, l'année où l'enquête est profondément restructurée par trimestre¹¹. Le questionnaire s'inspire des conceptions françaises opposant formation initiale et formation continue. L'enseignement formel est appréhendé par l'absence d'année d'interruption du parcours d'enseignement ou de formation. L'enseignement formel est assimilé à un état « formation initiale », déterminé par la réponse « en cours d'études » à la question sur la date de première interruption du parcours. Le type non formel est appréhendé par l'ensemble formé d'une question sur la participation à des cours et formations « en dehors du système habituel », d'une série d'informations provenant des parties précédentes du questionnaire sur les catégories susceptibles de suivre une formation (contrats d'aide à l'emploi notamment), enfin de plusieurs questions sur la durée et le moment où ces « formations » ont eu lieu (formation continue). Le module est complexe et peu utilisé¹².

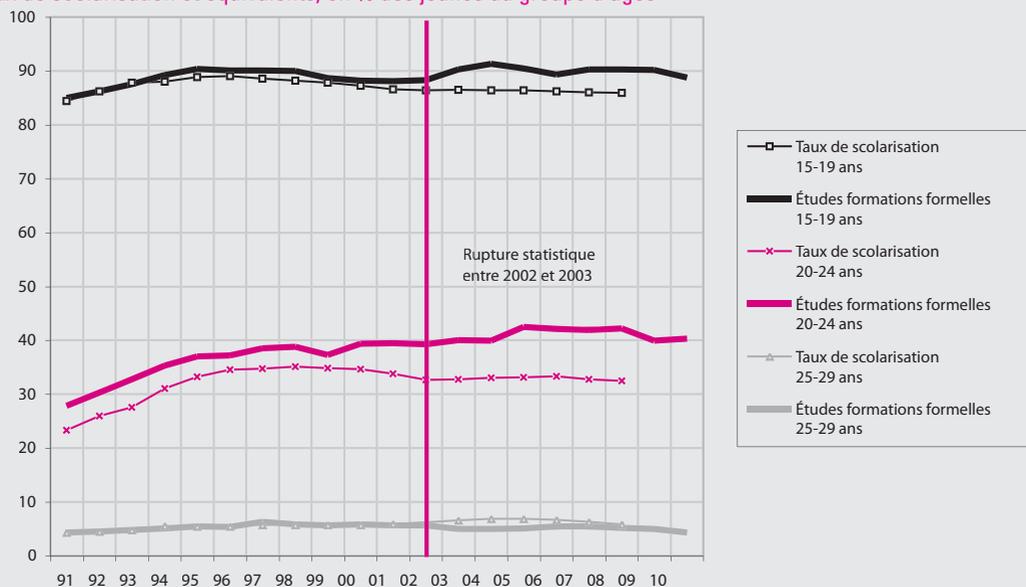
La classification de 1997 présente l'enseignement initial comme équivalent à l'enseignement formel.

NOTE

11. La concomitance entre la restructuration de l'enquête, l'interprétation des nouvelles séries sur l'emploi et le chômage, et l'introduction de nouvelles variables sur l'éducation peut expliquer certaines faiblesses.

Graphique 1 - Étudiants, en proportion des jeunes de 15 à 29 ans, de 1990-1991 à 2009-2010, selon le groupe d'âges et la source statistique (enquêtes Emploi et taux de scolarisation)

Taux de scolarisation et équivalents, en % des jeunes du groupe d'âges



Source : calculs DEPP, données DEPP et INSEE

Remarque : notation OCDE/Eurostat de l'année scolaire (année civile suivant celle de la rentrée).

Champ : France métropolitaine.

Graphique 1 : calcul en détail

« Étudiants » ou Études et formations formelles : proportions mesurées par les enquêtes Emploi de 1995 à 2002 par une poursuite de formation dans l'enseignement habituel ou en tant qu'apprenti (modalités 1 et 2 de la variable FOACT) puis par les enquêtes Emploi « en continu » de 2003 à 2010, sur les seuls premiers trimestres, par l'absence d'interruption d'un an des études (modalité 2 de la variable FORTER) ou l'emploi sur contrat d'apprentissage (modalité 5 de la variable CONTRA).

Taux de scolarisation : rapporte, pour chaque groupe d'âges, les effectifs d'élèves et étudiants inscrits aux effectifs de population (estimations fondées sur le recensement général de population de 1999 pour toutes les années, y compris 2009-2010).

L'expérience française en montre les limites. Précisons que les statistiques internationales définissent l'enseignement initial par celui suivi avant d'entrer dans le monde du travail (UNESCO, 1997). Son sens est un peu différent de la notion statistique française, mais le problème qu'il pose vaut pour les deux. Les étudiants en formation duale (les apprentis sous contrat), comme ceux qui ont un job d'appoint, ont un emploi et sont « entrés » dans le monde du travail¹³.

Approchée par la formation initiale, la participation à l'enseignement formel évolue selon des modalités insensiblement différentes des taux de scolarisation, de part et d'autre du changement de questionnaire de 2003. Les adultes reprenant des études en université après une interruption sont mal pris en compte. L'enquête Emploi

donne moins d'enseignement formel que les taux de scolarisation entre 25 et 29 ans (graphique 1). Parmi les plus jeunes, en sens inverse, des formations « extrascolaires » (contrats de professionnalisation par exemple), dont les bénéficiaires n'ont jamais arrêté une année entière de « se former », relèvent de la formation initiale et par là de l'éducation formelle. Cela peut expliquer que les enquêtes Emploi donnent davantage d'adolescents (15-19 ans) dans l'enseignement formel depuis le changement de questionnaire de 2003, sans évolution comparable des taux de scolarisation. En outre, les fluctuations des mesures d'aide à l'emploi dont bénéficient les jeunes entre 20 et 24 ans peuvent également expliquer les irrégularités d'évolution de la « formation initiale », alors que les taux de scolarisation

donnent des proportions d'étudiants stables et nettement inférieures.

NOTES

12. F1 a repère, via les réponses négatives, les personnes « en formation initiale ». A03 vise les absences de travail pour formation. B21 opère une première typologie des contrats de travail, identifie les contrats d'apprentissage, B23 opère une seconde typologie, recherchant les contrats d'aide à l'emploi, puis F9 vérifie auprès des intéressés (non-apprentis) qu'ils suivent la formation prévue. Enfin F10 repère les personnes ayant suivi « des cours ou une formation même courte » au cours des trois derniers mois. Les dernières catégories font l'objet de questions communes sur l'étendue et l'intensité des sessions, leur chevauchement avec les horaires de travail, leur motif, leur spécialité.

13. Sans que ce ne soit au centre du propos, une assimilation trop rapide entre éducations formelle et initiale explique le mauvais renseignement des données sur le « premier emploi » des modules communautaires sur l'entrée dans la vie active.

Les « activités d'apprentissage » non formelles et informelles selon le manuel 2006

La classification des « activités » d'apprentissage, dite ici « manuel », est élaborée pour améliorer la comparabilité des enquêtes sur l'éducation des adultes, au vu de l'hétérogénéité des données de 2003. Elle crée des catégories originales pour mesurer les situations dans lesquelles un individu acquiert des connaissances ou des savoir-faire, sans une organisation aussi précise que celle de l'enseignement formel (Eurostat 2006).

Les types « informel », « non formel » ou « formel » sont différenciés par leur degré d'organisation. Le premier critère est l'existence ou non d'une relation entre enseignant et élève. Le second est le débouché de la formation sur un titre reconnu et son insertion dans la progression pédagogique, c'est-à-dire dans la gradation en « niveaux » de la classification internationale de l'éducation. Les activités informelles ne sont pas organisées (aucun des deux critères), les non formelles le sont peu (seulement le premier).

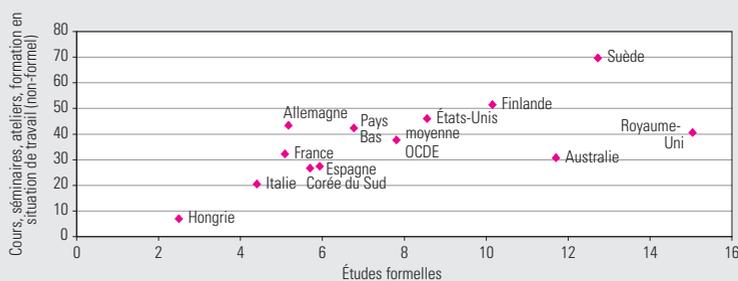
L'enseignement formel est dispensé par les établissements habituels, inséré dans une gradation pédagogique ; il débouche sur un diplôme reconnu. C'est l'enseignement formel de la classification de 1997, en insistant davantage sur son « produit », le diplôme.

Une session de formation « non formelle » est dispensée par un enseignant ou formateur, en respectant un minimum d'organisation (lieu, etc.). C'est une leçon privée, un cours à distance, atelier, séminaire, ou une formation en situation de travail.

Sa difficulté d'accès, sa terminologie vague peuvent être reprochées

Graphique 2 - Accès des adultes à des études formelles ou à une session de formation non formelle sur une période de un an (adultes de 25 à 64 ans, enquêtés autour de 2007*)

Taux d'accès, en % des adultes



*Enquêtes en 2005 aux États-Unis et en Suède, 2006 en Finlande, France, Hongrie, Italie et au Royaume-Uni, 2007 en Australie, Corée du Sud et Espagne et 2008 aux Pays-Bas.

Remarque : les taux de participation représentés en abscisse et en ordonnée ne sont pas additifs, des adultes pouvant participer à des formations des deux types la même année.

Source : DEPP à partir des données de *Regards sur l'éducation 2011*, OCDE.

au manuel sur l'éducation des adultes de 2006, comme, en son temps, à la classification de 1975. En même temps, les types et sous-catégories du manuel créent la « langue commune » de constats plus comparables. Les problèmes sont mis sur la table, préalable pour affiner les classements. Par exemple, la définition de « l'institutionnalisation » commanderait de classer parmi les activités informelles les cours particuliers et les formations en situation de travail¹⁴. L'existence d'une inscription au cours, séminaire, atelier, etc. pourrait être un critère opérationnel pour distinguer, au moyen d'une enquête, l'éducation non formelle d'une « activité informelle ». Ce serait s'inspirer de la définition de l'étudiant de la recommandation de 1958, et de celle de l'éducation « formelle » de la classification de 1975¹⁵.

Les prévalences des types formel et non formel d'éducation sont corrélées dans dix pays du groupe, mais moins clairement en Australie et au Royaume-Uni (graphique 2). Des proportions importantes des adultes suivent un enseignement débouchant sur un diplôme (éducation formelle) en Suède, en Finlande et aux États-Unis, où ils

participent aussi en fortes proportions à des cours, séminaires, ateliers ou formations en situation de travail (sessions non-formelles). Inversement, les adultes ont peu accès à ces enseignements formels en Hongrie et en Italie, où ils déclarent aussi peu de sessions non formelles. Comparés aux autres pays, l'Australie et le Royaume-Uni comptent davantage d'adultes poursuivant des études formelles que ne le suggèrent leurs proportions médianes de sessions « non formelles ». La position de la France¹⁶ est médiane.

NOTES

14. La classification des activités d'apprentissage signifie par « institutionnalisation » que la méthode et le contenu d'enseignement sont prédéterminés, son emplacement spécifique, que les élèves s'y inscrivent (page 17 du manuel). Ce critère semble précis. Toutefois, le professeur d'un cours particulier est assimilé à « une institution » (page 18).

15. Est formel selon la classification de 1975 un enseignement pour lequel un étudiant prend une inscription. Est non-formel ce qui est dit aujourd'hui « informel ».

16. En France, cette enquête a été annexée à l'enquête Emploi. Le partage entre éducations formelle et non formelle a été récemment amélioré par l'INSEE, le type formel comprenant les cours débouchant sur un diplôme reconnu en plus des adultes (rares) aux parcours interrompus (données publiées par le Web d'Eurostat depuis avril 2011).

L'apprentissage « informel » décrit une « activité » à l'occasion de laquelle une personne acquiert délibérément, intentionnellement, des savoirs ou connaissances, sans, cependant relation organisée avec un enseignant. Ce sont les explications et leçons sollicitées à des proches, à un *coach*, les choses apprises d'un guide à l'occasion de visites, etc.

La réglementation des statistiques communautaires de l'éducation

La Communauté promeut la « politique par la preuve », notamment statistique. L'Europe, en se renforçant, augmente l'usage politique des statistiques internationales de l'éducation (voir p. 9, « *Mesurer l'éducation à l'ère de la société de la connaissance* »), précise leur contenu et développe les échanges entre les services produisant des statistiques de la Communauté.

Les statistiques de l'éducation transmises à la Commission européenne sont réglementées depuis 2008. Le règlement du conseil précise la portée des statistiques de l'« apprentissage tout au long de la vie », leur conformité à la classification de l'éducation, et les principes de transmission des données. Il est complété de règlements annexes détaillant le contenu des transmissions attendues par Eurostat, statistiques administratives sur l'éducation (collecte « UOE ») et données d'enquêtes

sur l'éducation des adultes à partir de 2011 (CE, Règlement 452/2008). Un règlement communautaire est minutieusement négocié. Après adoption, l'administration est tenue de le respecter.

Questions de cohérence

La notion d'éducation formelle arrête le champ des statistiques administratives sur les effectifs, les enseignants, les finances (dites « UOE »). Les notions d'éducatrices formelle et non formelle, prises ensemble, fixent le champ du critère de référence sur la formation tout au long de la vie.

Ces notions sont aujourd'hui définies de manières légèrement différentes par la classification de l'éducation de 1997 et par le manuel sur l'éducation des adultes. Ce dernier définit clairement le type non-formel, pas la première. En revanche, l'importance accordée par le manuel à la reconnaissance par l'autorité des diplômes est inapplicable dans les pays dont les universités ont beaucoup d'autonomie. La définition du type formel pourrait accorder davantage d'importance à la reconnaissance de l'enseignement qu'à celle du diplôme qui en valide l'acquisition¹⁷. Pour la qualité des critères de référence communautaire et des indicateurs de l'OCDE, les experts attendent que la nouvelle classification internationale de l'éducation donne des définitions claires des éducations formelle et non formelle, possibles à mettre en œuvre au moyen des différents types de

source. La classification préconise, à juste titre, de limiter la portée des statistiques de l'éducation aux enseignements et cours organisés. Le manuel opère une distinction entre l'individu qui apprend « intentionnellement » et celui qui apprend « par hasard ». Le premier est un « apprenant ». Le second ne l'est pas. Une enquête directe auprès de la population, vouée de surcroît à être comparée entre pays, est-elle une méthode appropriée pour distinguer les individus qui ont l'intention d'apprendre de ceux qui ne l'ont pas ?

La nouvelle classification prévoit que soient publiés les classements, selon ses dimensions, des enseignements et diplômes de chaque pays, ou *mappings*, en plus de ses principes. Ces *mappings* listent, pour chaque pays, les différents enseignements, les diplômes sur lesquels ils débouchent, indiquent le niveau de la classification de l'éducation qui leur est alloué et les critères qui justifient ce classement. Ils présentent ainsi concrètement le contenu des niveaux de la nouvelle classification internationale et permettent au public d'en comprendre plus facilement le sens. Les *mappings* devraient également guider les données d'enquêtes (voir niveaux d'études). ■

NOTE

17. Cette reconnaissance de l'enseignement (plutôt que du diplôme) rappelle les limites du champ de la recommandation de 1958. L'enseignement est reconnu par les autorités.

BIBLIOGRAPHIE

Les textes de l'UNESCO et l'enquête mondiale de 1954 sont accessibles sur son site Web grâce à la numérisation de ses archives. Les textes et règlements de l'Union européenne sont également publiés sur Internet. Les questionnaires des enquêtes Emploi de 1968 à 1974 de l'INSEE sont visibles sur le site Web du Centre Maurice-Halbwachs.

CE, Règlement 322/97 : Règlement (CE) n° 322/97 relatif à la statistique communautaire du 17 février 1997, Journal officiel des Communautés européennes du 22 février 1997.

CE, Règlement 577/98 : Règlement (CE) n° 577/98 sur l'organisation d'une enquête par sondage sur les forces de travail dans la Communauté, Journal officiel des Communautés européennes du 14 mars 1998. Le contenu des variables sur l'éducation est précisé par des règlements de commission, tels le 2104 de 2002 (J.O. L324/14 du 29 novembre 2002).

CE, Résolution 2002 : Résolution du conseil du 27 juin 2002 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, 2002/C 163/01, Journal officiel des Communautés européennes 163/1 du 9 juillet 2002.

CE, Règlement 1313/2002 : Règlement (CE) n° 1313/2002 de la Commission... portant application du règlement 577/98 du Conseil... en ce qui concerne la définition du module *ad hoc* 2003 sur l'apprentissage tout au long de la vie, Journal officiel des Communautés européennes 192/16 du 20 juillet 2002.

CE, Règlement 452/2008 : Règlement (CE) n° 452/2008 du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 relatif à la production et au développement de statistiques sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Le contenu des sources est précisé par des règlements de commission (823/2010 du 17 septembre 2011 sur la participation des adultes à la formation tout au long de la vie, 88/2011 du 2 février 2011 sur l'UOE).

Eurostat, 2006 : *Classification for Learning Activities – Manual, Population and Social Conditions*, 3/2006/F/N° 31, Eurostat, 2006.

OCDE, 2004 : *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics/Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OCDE, Paris, 2004.

Smyth, 2008, *The Origins of the International Standard Classification of Education*, Peabody Journal of Education, Volume 83, Nashville (États-Unis), 2008.

UNESCO, 1955 : *World Survey of Education*, UNESCO, 1955 (3^e édition de 1965).

UNESCO, 1958a : *Normalisation internationale des statistiques de l'éducation*, Rapport préliminaire, UNESCO/ST/R/16, UNESCO, 25 juillet 1957, traduit de l'anglais (original : 13 juillet 1957). Normalisation internationale des statistiques de l'éducation, Rapport définitif, UNESCO/ST/R/16 - Addendum, UNESCO, 3 avril 1958. Ces deux documents constituent le rapport définitif soumis au comité intergouvernemental de juin/juillet 1958 pour rédaction du projet final soumis à la conférence générale.

UNESCO, 1958b : Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation, rapport sur les conventions et recommandations adoptées à la 10^e Conférence générale, UNESCO, Paris, 1958.

UNESCO, 1961 : Manuel des statistiques de l'éducation, UNESCO, Paris, 1961.

UNESCO, 1968 : Annuaire statistique de 1966, COM.67/XIV.11/AF, UNESCO, Paris, 1968.

UNESCO, 1973 : Annuaire statistique de 1972, UNESCO, Paris, 1973.

UNESCO, 1975a : Classification Internationale Type de l'Éducation (ISCED), Document de travail introductif, Conférence internationale de l'éducation, XXXV^e Session, ED/BIE/CONFINTED/35/5, UNESCO, Paris, 12 juin 1975, original anglais (mars 1975).

UNESCO, 1975b : Version abrégée de la Classification Internationale Type de l'Éducation (ISCED), ED/BIE/CONFINTED. 35/Réf.8, UNESCO, Paris, juillet 1975, original anglais.

UNESCO, 1977 : Révision de la recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation, adoptée par la Conférence générale à sa dixième session en 1958, Rapport préliminaire, UNESCO/ST-77/WS/12, UNESCO, 23 septembre 1977 (réf. recommandation p. 134).

UNESCO, 1982 : Annuaire statistique de 1982, UNESCO, Paris, 1982 (ISBN 92 3 002062 1).

UNESCO, 1997 : Classification Internationale Type de l'Éducation, document 29C/20, UNESCO, 8 août 1997.

UNESCO, 1998 : Annuaire statistique de 1998, UNESCO, Paris, 1998.

Comparaison entre pays des coûts de l'éducation :

des sources de financement aux dépenses

Luc Brière
Marguerite Rudolf

Bureau du compte de l'éducation et du patrimoine des établissements
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Pour la moyenne des pays de l'OCDE, la part du financement public dans les dépenses d'éducation s'élève à 91 % pour le niveau primaire-secondaire (- 0,7 point par rapport à 2000) mais représente moins de 70 % pour le supérieur (- 5 points par rapport à 2000).

En moyenne, les collectivités territoriales constituent le principal financeur public du primaire-secondaire, mais assurent une part plus faible du financement du supérieur.

La part du financement public dans le primaire-secondaire est en France légèrement supérieure à la moyenne et reste stable entre 2000 et 2008. Pour le supérieur, la part du financement public est en France au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE mais en léger repli entre 2000 et 2008.

Le poids des dépenses d'éducation dans le PIB progresse légèrement entre 1995 et 2008 dans les pays de l'OCDE, passant de 5,6 % à 5,8 %. La hausse de la dépense par élève entre 1995 et 2008 est en moyenne dans l'OCDE plus rapide dans le primaire-secondaire (+ 54,0 %) que dans le supérieur (+ 14,1 %) alors qu'en France, la progression est plus forte pour le supérieur (16,6 %) que pour le primaire-secondaire (+ 4,6 %).

Cet article s'attache tout d'abord à analyser la structure de financement des dépenses d'éducation au sein des pays de l'OCDE et son évolution récente. Cela permet de souligner que le poids très prépondérant des financeurs publics dans le primaire et le secondaire peut se comprendre au regard du développement des systèmes éducatifs dans les pays développés, caractérisé par leur prise en charge par les pouvoirs publics dans le but d'instruire et de former les plus jeunes classes d'âge jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Dans un grand nombre de pays, l'accès à l'enseignement supérieur dont le développement a été postérieur, et reste moins généralisé, s'est accompagné d'un poids plus important du financement privé. Tous niveaux confondus, au sein des financeurs publics, le poids respectif de l'État central et des collectivités territoriales dépend en partie des choix en matière d'organisation administrative des pays, le rôle des échelons locaux étant plus important dans les États fédéraux.

Ensuite, une fois dressé ce panorama sur les sources de financement, il s'agira de faire apparaître que les

efforts des financeurs publics et privés se combinent différemment selon les pays et dans le temps au cours des quinze dernières années, pour déterminer le niveau des dépenses d'éducation, elles-mêmes considérées à la fois par rapport à la richesse nationale et par rapport aux effectifs scolarisés.

EN MOYENNE, LES ADMINISTRATIONS PUBLIQUES FINANCENT LA PLUS GRANDE PARTIE DES DÉPENSES D'ÉDUCATION, ET EN PARTICULIER LES COLLECTIVITÉS LOCALES

La part du financement public est majoritaire mais en repli

En 2008, au niveau de la moyenne de l'OCDE, 83,5 % de la dépense d'éducation, tous niveaux d'enseignement confondus, est d'origine publique. D'assez fortes disparités existent néanmoins entre les pays sélectionnés : la part relative du financement public s'échelonne de 59,6 % pour la Corée du Sud à 97,4 % pour la Finlande, soit un écart de 37,8 points. Cette part est la plus importante dans

les pays nordiques et en Belgique (entre 92 et 98 %)¹. La France (90 %) se situe également en tête de classement, aux côtés de l'Italie (91,4 %). Aux Pays-Bas, en Allemagne et en Espagne, la participation du secteur public est importante mais reste en deçà de la plupart des pays européens (entre 84 et 87 %). Les pays asiatiques et anglo-saxons se distinguent des autres pays, avec une part du secteur privé dans le financement de la dépense d'éducation beaucoup plus importante que la moyenne (entre 29 et 40 % contre 17 %) (graphique 1).

Dans la moyenne des pays de l'OCDE², la part du secteur public dans la dépense d'éducation tous niveaux d'enseignements confondus a diminué de 2 points entre 2000 et 2008. Parmi les pays retenus, le Royaume-Uni se distingue avec une diminution très forte du financement public tous niveaux d'enseignements confondus (- 15,7 points),

suivis du Japon (- 4,6 points), du Danemark³, (- 3,8 points) et de l'Italie (- 2,9 points). En France, le poids du financeur public a également diminué entre 2000 et 2008 (- 1,2 point) mais moins vite que la moyenne. À l'opposé, aux États-Unis, on constate une forte augmentation du poids du financeur public entre 2000 et 2008 (+ 3,7 points)⁴. Dans la majorité des pays observés, la part relative du financement public est restée relativement stable sur la période considérée (évolution inférieure à un point à la hausse ou à la baisse).

Le financement public est plus élevé et moins dispersé entre les pays pour le primaire-secondaire que pour les autres niveaux d'études

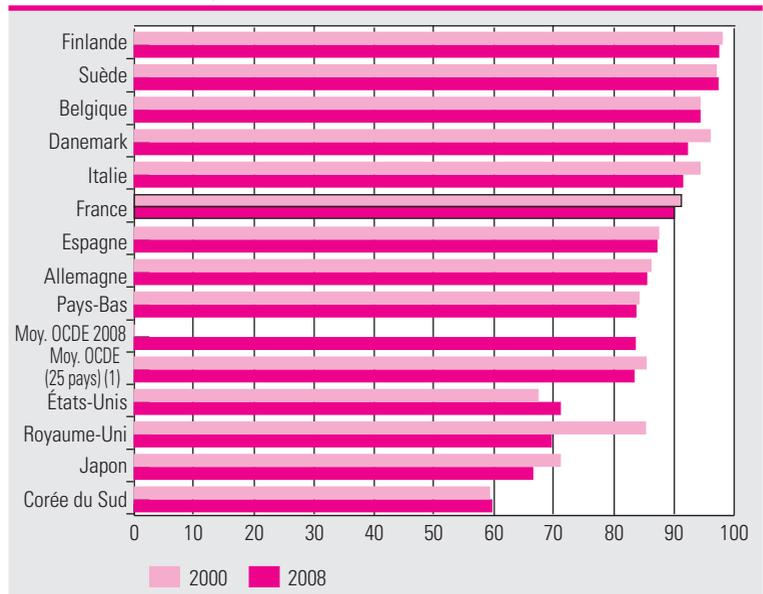
En moyenne, pour les pays de l'OCDE, l'enseignement primaire-secondaire affiche la participation relative du secteur public la plus

importante (91 %), ceci s'expliquant vraisemblablement par le fait que ces niveaux d'études recouvrent la scolarité obligatoire, niveaux ayant constitué historiquement la priorité des efforts des pouvoirs publics. La participation des financeurs publics aux autres niveaux d'études est moins importante : 81,5 % pour le préprimaire et seulement 68,9 % pour les études supérieures. Quel que soit le pays de l'OCDE, en 2008, les établissements d'enseignement primaire-secondaire sont en très grande partie financés par les administrations publiques (participation supérieure à 77 %) et l'intervalle entre les parts minimale et maximale est moins important (22,1 points) que pour les autres niveaux d'études.

Au Royaume-Uni et en Corée du Sud, l'effort des financeurs privés dans les études primaires-secondaires est plus important que la moyenne et tend à s'accroître

Dans les pays nordiques, la part du financeur public est supérieure ou

Graphique 1 - Poids du financeur public dans la dépense d'éducation (%)
Tous niveaux d'enseignement confondus



(1) Moyenne calculée sur l'ensemble des pays de l'OCDE ayant à la fois répondu en 2000 et en 2008, soit 25 pays.
Remarque : données manquantes pour la Norvège.
Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2011*.

NOTES

1. Pas de données disponibles pour la Norvège.
2. Moyenne recalculée sur les 25 pays de l'OCDE dont les données sont à la fois disponibles en 2000 et 2008.
3. La baisse est beaucoup plus importante tous niveaux d'enseignement confondus que celle observée pour le primaire-secondaire (- 0,2 point) et l'enseignement supérieur (- 2,1 points). Nous ne disposons pas de données d'évolution concernant le financement public du préprimaire.
4. Cela s'explique essentiellement par une forte baisse des investissements privés vers l'enseignement supérieur entre 2007 et 2008, mais n'empêche pas que la part de la dépense publique d'éducation des États-Unis soit toujours en 2008 très en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (cf. Note 8).

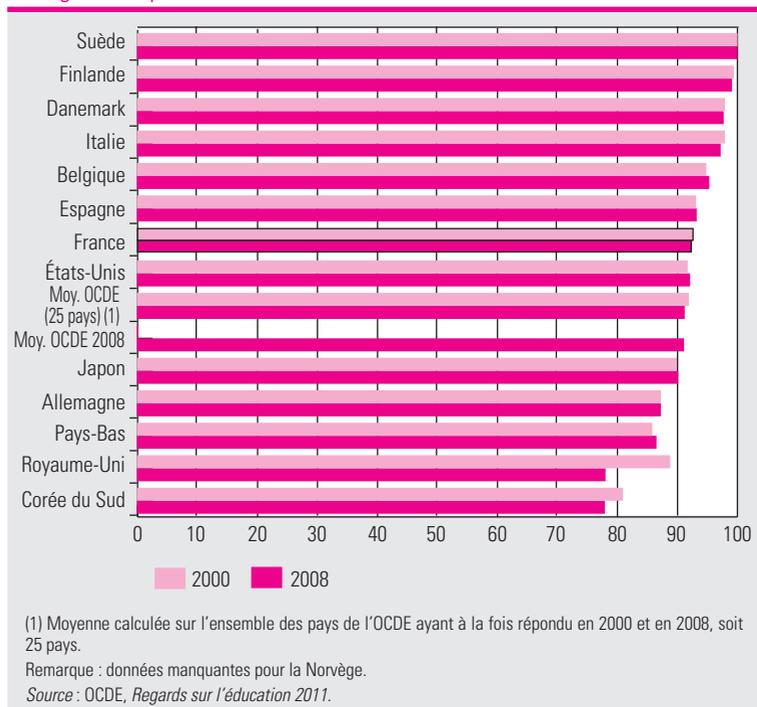
égale à 98 %⁵. La France (92,3 %) ne se situe que très légèrement au dessus de la moyenne de l'OCDE (+ 1,3 point). En Corée du Sud et au Royaume-Uni, la participation des administrations publiques dans le financement de la dépense pour l'enseignement primaire-secondaire est la moins importante (78 %). Aux Pays-Bas (86,4 %) et en Allemagne (87,1 %), le poids des financeurs publics est également en dessous de la moyenne de l'OCDE (respectivement - 4,6 et - 3,9 points). Cela est lié à l'importance de la formation en alternance dans le second cycle du secondaire et des contributions des entreprises versées dans ce cadre (*graphique 2*).

Pour la moyenne des pays de l'OCDE⁶, l'évolution du poids du financeur public est relativement stable entre 2000 et 2008 dans le primaire-secondaire (- 0,7 point). Le poids des financeurs publics a particulièrement diminué au Royaume-Uni (- 10,8 points) et en Corée du Sud (- 3 points); les évolutions constatées pour les autres pays – dont la France – étant de faible ampleur (inférieures à ± 1 point).

Très forte disparité du poids du financeur public dans l'enseignement supérieur selon les pays...

Pour l'enseignement supérieur, le poids du financeur public varie fortement selon les pays (intervalle de 74,6 points). En tête de distribution, apparaissent le Danemark, la Finlande et la Norvège, où le financement des établissements d'enseignement supérieur est quasi intégralement public (poids supérieur ou égal à 95 %). Ces pays se caractérisent par un accès quasi gratuit à l'enseignement supérieur. À l'opposé, les pays anglo-

Graphique 2 - Poids du financeur public dans la dépense d'éducation (%)
Enseignement primaire et secondaire



saxons et asiatiques affichent des parts de financement public très inférieures à la moyenne (entre 21 % et 36 %) et la participation des familles ou des étudiants eux-mêmes au financement de l'enseignement supérieur est importante (de 41 % à 52 %). Avec 81,7 % du financement de la dépense pour l'enseignement supérieur d'origine publique, la France se situe bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE (+ 13 points), aux côtés de l'Allemagne (85,4 %) et de l'Espagne (78,9 %) (*graphique 3*).

... avec des diminutions importantes au Royaume-Uni, au Japon et en Italie

Pour la moyenne des pays de l'OCDE⁷, le poids du financeur public a fortement diminué dans l'enseignement supérieur depuis 2000 (- 5 points). Face à la scolarisation croissante dans l'enseignement supérieur, le recours à des financements privés a pu consti-

tuer une solution pour répondre à l'exigence de moyens supplémentaires. Ainsi, l'augmentation du nombre d'étudiants (+ 24 % au sein de l'OCDE), entraînant une augmentation des ressources nécessaires à l'enseignement supérieur, s'est traduite dans certains pays par des apports croissants des financeurs privés (ménages, entreprises en particulier). Ainsi, le poids du financeur public a baissé dans tous les pays considérés depuis 2000, sauf aux États-Unis⁸ (+ 6,3 points) et en Espagne (+ 4,4 points), et dans une moindre mesure en Norvège (+ 0,6 point).

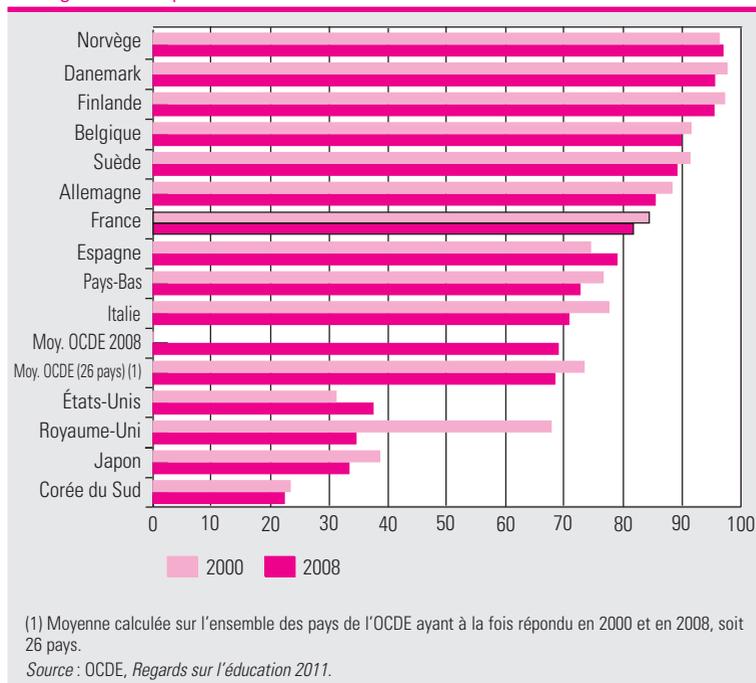
NOTES

5. Pas de données disponibles pour la Norvège.

6. Moyenne recalculée sur les 25 pays de l'OCDE dont les données sont à la fois disponibles en 2000 et 2008.

7. Moyenne recalculée sur les 26 pays dont les données sont à la fois disponibles en 2000 et en 2008.

Graphique 3 - Poids du financeur public dans la dépense d'éducation (%) Enseignement supérieur



Le Royaume-Uni (- 33,1 points) et dans une moindre mesure, l'Italie (- 6,9 points) et le Japon (- 5,2 points) figurent en tête des pays où ce poids a particulièrement diminué, ce qui peut s'expliquer par le fait que ces trois pays sont concernés par une augmentation des droits d'inscription sur la période considérée. Pour les autres pays, la diminution du poids du financeur public est beaucoup plus faible et varie entre 1 point en Corée du Sud et 3,9 points aux Pays-Bas. En France, cette diminution est de 2,7 points.

Le préprimaire très inégalement financé par le public selon les pays

De fortes disparités entre les pays apparaissent aussi pour le poids du financement public dans le préprimaire⁹, mais à un degré moindre que celles observées pour l'enseignement supérieur. En 2008, ce poids varie de 43,5 % pour le Japon à 100 % pour la Suède. La Suède, les Pays-Bas

et la Belgique affichent des taux de financement public supérieurs à 95 % tandis que dans les pays asiatiques, le financement du préprimaire est principalement d'origine privée (56,5 % au Japon, 54,5 % en Corée du Sud). Avec un taux de financement public de 94 %, la France se situe au même niveau que l'Italie (93,3 %).

L'origine du financement public, central ou local, se décline différemment selon les pays et les niveaux d'enseignement

Le financement public du primaire-secondaire provient majoritairement des collectivités territoriales...

Pour la moyenne des pays de l'OCDE, l'État central est minoritaire dans le financement de la dépense d'éducation dans le primaire-secondaire : en 2008, seuls 34 % de cette dépense d'éducation était financée

par l'État central, le reste étant pris en charge par les collectivités territoriales. En revanche, pour le financement des études supérieures, c'est la situation inverse : l'État central assure la quasi-totalité du financement pour la moyenne des pays de l'OCDE (82,4 %), les collectivités territoriales n'en prenant en charge que 17,6 %.

... sauf en France et en Italie, où l'État central est le principal financeur

Le poids du financement central des études primaires-secondaires varie considérablement suivant les pays retenus : de 0,4 % aux États-Unis à 84,6 % aux Pays-Bas. Pour ce pays, ainsi qu'en Italie (81,9 %) et en France (68,9 %), la plus grande partie du financement public est assurée par l'État central. Néanmoins, en France, les collectivités territoriales constituent une seconde source de financement public (31,1 %) beaucoup plus importante que dans les deux autres pays (entre 15 et 18 %). À l'inverse, aux États-Unis (0,4 %), au Japon (0,6 %) et en Corée du Sud (0,7 %), le poids du financement central est extrêmement faible et ce sont les collectivités territoriales

NOTES

8. Aux États-Unis, la hausse du poids du financement public dans l'enseignement supérieur s'observe essentiellement entre 2007 et 2008 (+ 5,8 points) suite à une forte baisse des investissements privés. Si on se restreint à la période 2000-2007, l'évolution du poids du financeur public n'a été que de + 0,5 point. Cela n'empêche pas que le poids du financeur public dans la dépense d'enseignement supérieur en 2008 soit toujours bien en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE.

9. Pas d'évolution disponible sur le poids du financement public pour le préprimaire.

qui assurent quasi intégralement le financement public des études primaires-secondaires. Dans les pays nordiques¹⁰, l'État central est minoraire dans le financement public. Toutefois au Danemark, le poids du financeur central (42,4 %) est beaucoup plus important qu'en Norvège (10,1 %) ou en Finlande (9,5 %), et se situe même 8,4 points au dessus de la moyenne de l'OCDE. Parmi les pays fédéraux européens, le poids du financeur central est environ deux fois plus élevé en Belgique (20,9 %) qu'en Allemagne ou en Espagne (respectivement 8,6 % et 11,4 %). Malgré une participation des administrations publiques moins importante pour les pays anglo-saxons et asiatiques, le Royaume-Uni se détache nettement, avec une participation de l'État central de 24,7 % dans le financement public contre moins de 1 % pour les autres pays (graphique 4).

Le poids des collectivités territoriales dans le financement public du primaire-secondaire en hausse, surtout en France et en Espagne

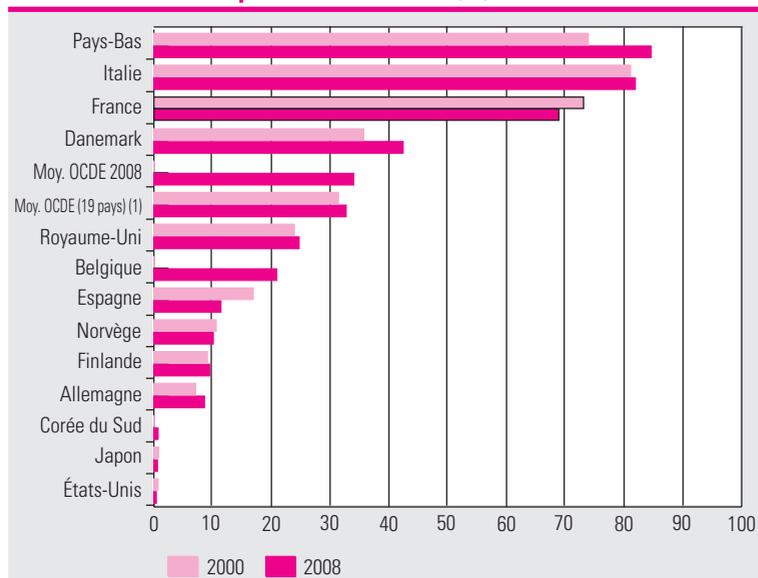
Le poids du financement de l'État central vers les établissements d'enseignement primaire et secondaire a diminué de 1,4 point en moyenne¹¹ entre 2000 et 2008 pour la moyenne des pays de l'OCDE. Parmi les pays observés¹², la part du financement central a augmenté dans sept pays et diminué dans cinq autres. Le financement central a fortement augmenté en proportion aux Pays-Bas (+ 10,7 points) et au Danemark (+ 6,7 points), et dans une moindre mesure en Allemagne (+ 1,5 point). À l'inverse, en Espagne (- 5,5 points) et en France (- 4,1 points), le poids

de l'État central a diminué plus que la moyenne. En France, cela s'explique essentiellement par les lois de décentralisation pour le second degré¹³. Dans les autres pays, les évolutions à la hausse ou à la baisse sont inférieures à un point.

Le financement public de l'enseignement supérieur provient essentiellement de l'État central, sauf dans les pays fédéraux...

En dehors des pays fédéraux, l'effort de l'État central dans le financement public des études supérieures est supérieur à 79 %. Parmi les pays en tête de distribution, on retrouve trois pays nordiques (Norvège, Suède, Danemark), avec 95 % ou plus de la dépense publique financée par l'État central. Suivent ensuite le Japon (93,2 %) et la Corée du Sud (92,2 %), puis plus loin la France (89,1 %) et l'Italie (85 %). La Finlande se distingue des autres pays nordiques avec une part du financeur central (79,4 %) moins importante de 20 points environ et de 3 points inférieure à celle de la moyenne OCDE. Enfin, les pays fédéraux se situent dans une position particulière caractérisée par un finan-

Graphique 4 - Part du financement central dans la dépense publique vers les établissements du primaire-secondaire (%)

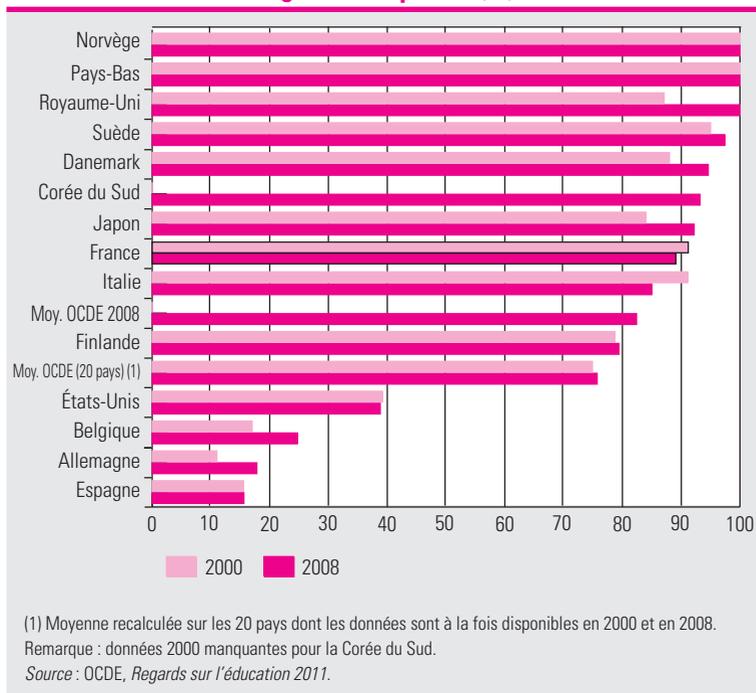


(1) Moyenne recalculée sur les 19 pays dont les données sont à la fois disponibles en 2000 et en 2008.
Remarque : données 2000 manquantes pour la Belgique et la Corée du Sud, données 2000 et 2008 manquantes pour la Suède.
Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2011*.

NOTES

- 10.** Pas de données disponibles pour la Suède.
- 11.** Moyenne recalculée sur les 19 pays pour lesquels les données sont à la fois disponibles en 2000 et en 2008. Pour cet indicateur, l'interprétation des évolutions doit se faire en prenant en compte que la couverture des données peut ne pas être la même en 2008 qu'en 2000.
- 12.** Données 2000 manquantes pour la Corée du Sud et la Belgique.
- 13.** La gestion des personnels techniciens et ouvriers de service (TOS) a été transférée aux collectivités (régions et départements) à partir de 2006.

Graphique 5 - Part du financement central dans la dépense publique vers les établissements d'enseignement supérieur (%)



cement public des établissements d'enseignement supérieur assuré essentiellement par les collectivités territoriales. Ce poids des collectivités locales est plus important pour les pays fédéraux européens (entre 75 et 84 %) que pour les États-Unis (61,2 %) (*graphique 5*).

... et le poids du financement central tend à croître, sauf en France et en Italie

Entre 2000 et 2008, pour la moyenne des pays de l'OCDE¹⁴, à la différence du primaire-secondaire, la participation de l'État central a légèrement

augmenté dans le financement public des établissements d'enseignement supérieur (+ 0,8 point). Le Royaume-Uni, avec une hausse de 12,9 points, affiche la progression la plus forte. Le Danemark, l'Allemagne, la Belgique et le Japon enregistrent également des hausses importantes (entre 7 et 8 points). À l'inverse, le poids du financeur central diminue en Italie (- 6,1 points) et en France (- 2,1 points).

Les structures de financement ainsi décrites constituent le cadre à partir duquel le niveau des dépenses lui-même se fixe et évolue compte tenu des moyens alloués par les financeurs. Ces dépenses peuvent être comparées dans l'espace et dans le temps, soit en les considérant par rapport au produit intérieur brut (PIB), une fois neutralisées les disparités de pouvoir d'achat entre pays, soit sous l'angle de la dépense moyenne par élève ou étudiant.

EN MOYENNE DEPUIS 1995, FAIBLE CROISSANCE DES DÉPENSES D'ÉDUCATION RAPPORTÉES AU PIB, MAIS CROISSANCE PLUS SOUTENUE DES DÉPENSES PAR ÉLÈVE OU ÉTUDIANT

Dépenses d'éducation en France : une part dans le PIB proche de la moyenne de l'OCDE... mais en baisse

Comparée aux autres pays de l'OCDE, la France présente une dépense d'éducation rapportée au PIB, tous niveaux confondus, proche de la moyenne OCDE (6,0 % contre 5,9 %). Néanmoins, par rapport au milieu des années quatre-vingt-dix, le poids des dépenses d'éducation dans le PIB a reculé de 0,6 point en France alors que, pour la moyenne des pays de l'OCDE, ce même ratio a augmenté de 0,2 point. En effet, en 1995, la France présentait alors une dépense d'éducation rapportée au PIB de 1,0 point supérieure à celle de la moyenne de l'OCDE (6,6 % contre 5,6 %, en ne retenant que les 26 pays de l'OCDE pour lesquels les données sont disponibles pour toutes les années étudiées). En 2008, la France se situait seulement à 0,2 point au-dessus de la moyenne de ces mêmes 26 pays (6,0 % contre 5,8 %) (*graphique 6*).

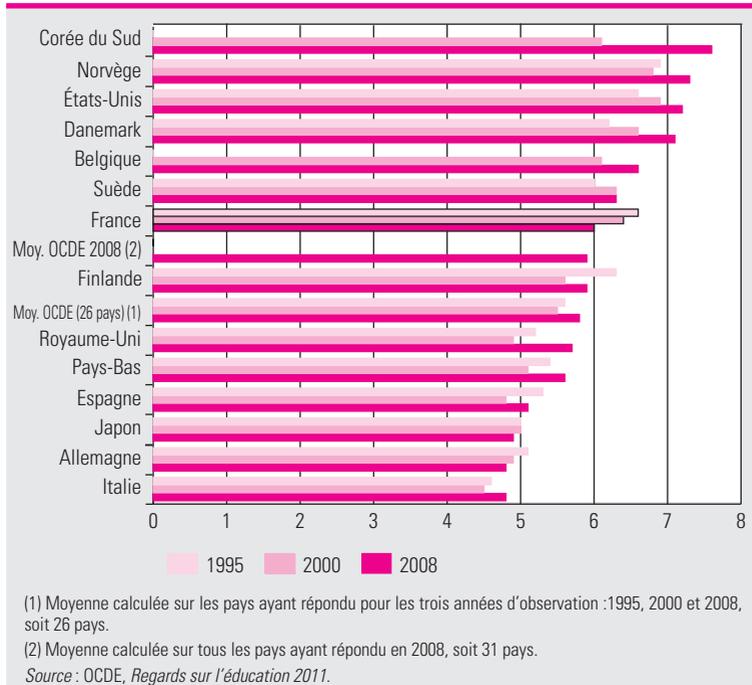
Comme pour la France, mais en partant d'un niveau plus bas en 1995, les dépenses d'éducation de la Finlande, de l'Espagne et de l'Allemagne se replient relativement au PIB.

D'autres pays européens présentent en revanche une hausse des dépenses d'éducation dans le PIB entre 1995 et 2008. Au Royaume-Uni,

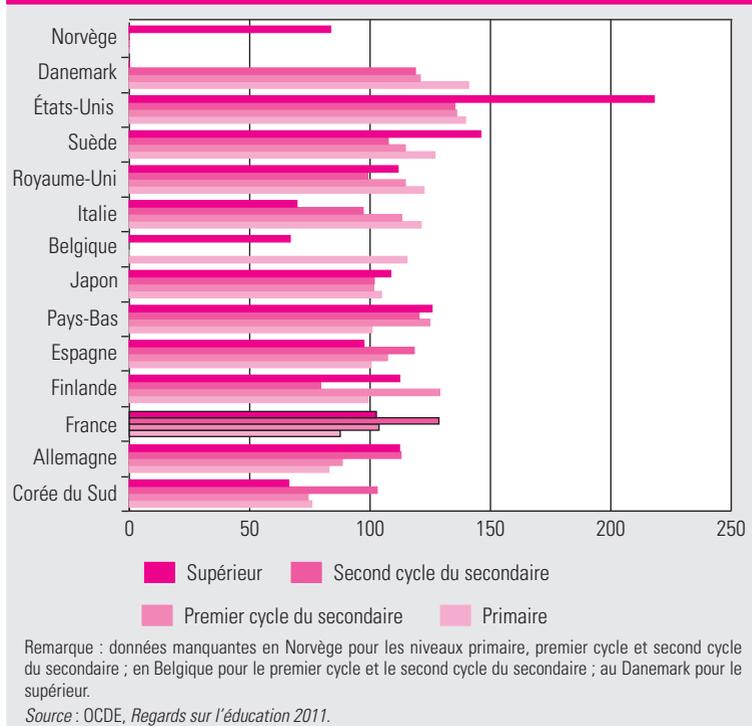
NOTE

14. Moyenne recalculée sur les 20 pays dont les données sont à la fois disponibles en 2000 et en 2008. Pour cet indicateur, l'interprétation des évolutions doit se faire en prenant en compte que la couverture des données peut ne pas être la même en 2008 qu'en 2000. Données 2000 manquantes pour la Corée du Sud.

Graphique 6 - Dépenses d'éducation rapportées au PIB (%)



Graphique 7 - Dépenses moyennes par niveau d'éducation en 2008 (indice 100 pour la moyenne OCDE de chaque niveau)



leur poids passe successivement de 5,2 % en 1995 à 4,9 % en 2000, puis à 5,7 % en 2008, et aux Pays-Bas de 5,4 % en 1995 à 5,1 % en 2000 puis à

5,6 % en 2008. Pour un grand nombre de pays, le recul des dépenses d'éducation rapportées au PIB entre 1995 et 2000 est en partie la conséquence

mécanisme de la forte croissance du PIB au cours de la seconde moitié des années quatre-vingt-dix. En Suède, la part des dépenses d'éducation dans le PIB augmente globalement entre 1995 et 2008, de 6,0 % à 6,3 %, mais reste stable entre 2000 et 2008.

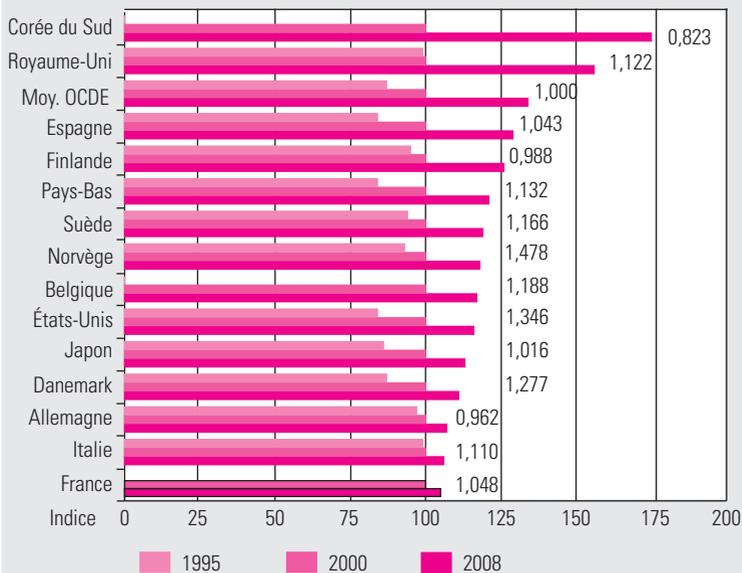
Le rapport de la dépense d'éducation au PIB est un indicateur global de l'investissement d'un pays en matière éducative. Ses variations d'un pays à l'autre peuvent dépendre du poids relatif de ses populations scolarisables. Ses variations dans le temps dépendent également de celles du PIB. La dépense d'éducation rapportée aux effectifs scolaires permet d'apprécier le montant sous forme d'un coût unitaire par élève ou étudiant, indépendamment de la richesse nationale.

La France dépense plus par élève et étudiant que la moyenne de l'OCDE

En 2008, la dépense moyenne d'éducation par élève est, en France, supérieure à la moyenne de l'OCDE pour l'ensemble constitué du primaire et du secondaire (+ 4,8 %) et également pour l'enseignement supérieur, quoique dans une proportion moindre (+ 2,6 %).

Les données de l'année 2008 montrent que la situation de la France par rapport à la moyenne de l'OCDE varie néanmoins entre le primaire, le premier et le second cycles du secondaire. Si la dépense moyenne par élève est en France inférieure de 12,4 % à la moyenne de l'OCDE dans le primaire, elle lui est supérieure de 3,7 % en premier cycle du secondaire, et de 28,6 % pour le second cycle du secondaire (graphique 7). Quant à l'enseignement supérieur, les efforts récents conduisent pour la France à un niveau de dépense par élève supérieur

Graphique 8 - Dépense moyenne par élève (primaire et secondaire) : variation de 1995 à 2008 et écart par rapport à la moyenne de l'OCDE en 2008



Lecture - En France, pour un indice 100 de la dépense moyenne par élève du primaire-secondaire en 2000, cette dernière valait 105 en 2008 (barres du graphique). En outre, cette dépense moyenne par élève représente en France 1,048 fois la dépense moyenne de l'ensemble des pays de l'OCDE en 2008 (chiffre porté à côté des barres).

Remarque : données manquantes en 1995 pour la Corée du Sud, la Belgique et la France.

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2011*.

Graphique 9 - Dépense moyenne par étudiant : variation de 1995 à 2008 et écart par rapport à la moyenne de l'OCDE en 2008



Lecture - Au Royaume-Uni, pour un indice 100 de la dépense moyenne par étudiant en 2000, cette dernière valait 109 en 2008 et 130 en 2008 (barres du graphique). Parallèlement, cette dépense moyenne par étudiant représente au Royaume-Uni 1,116 fois la dépense moyenne de l'ensemble des pays de l'OCDE en 2008 (chiffre porté à côté des barres).

Remarque : données 2000 manquantes en 1995 pour la Corée du Sud, la Belgique et la France.

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2011*.

de 2,6 % à la moyenne des pays de l'OCDE, contribuant en quelque sorte à un rattrapage par rapport à l'enseignement secondaire.

Progression plus lente en France que la moyenne OCDE pour l'enseignement scolaire

Les évolutions récentes sont cependant contrastées. Si la France présente depuis longtemps une dépense moyenne par élève dans le second degré sensiblement supérieure à celle de la moyenne de l'OCDE, son « avantage comparatif » tend à se réduire. Elle présente ainsi l'une des progressions de la dépense moyenne par élève dans le premier et le second degré les plus faibles entre 2000 et 2008 (+ 4,9 %), en deçà de la progression moyenne des pays de l'OCDE (+ 34,2 %). Le niveau de dépense moyenne dans l'enseignement scolaire reste néanmoins en France supérieur à celui de la moyenne des pays de l'OCDE en 2008 (+ 4,8 %). En revanche, le niveau de dépense moyenne est en Allemagne inférieur à celui de la moyenne des pays de l'OCDE en 2008 (- 3,8 %) (*graphique 8*).

De 2000 à 2008, pour l'ensemble du premier et du second degrés, la dépense moyenne par élève croît en Allemagne à un rythme légèrement plus rapide qu'en France (+ 7,5 % au lieu de + 4,9 %), restant également sensiblement en retrait par rapport à l'évolution de la moyenne des pays de l'OCDE (+ 34,2 %).

Dans le même temps, la Corée du Sud et le Royaume-Uni se caractérisent par une croissance de la dépense par élève dans le primaire-secondaire entre 2000 et 2008 sensiblement supérieure à la moyenne : respectivement + 74,9 % et + 56,3 %. Néanmoins, le niveau de la dépense par élève du primaire-secondaire en Corée du Sud

demeure environ 18 % plus faible que le niveau de la moyenne de l'OCDE. En revanche, dans d'autres pays (Norvège, Suède, États-Unis, Pays-Bas), la hausse de la dépense par élève, bien qu'inférieure au rythme moyen, est suffisamment soutenue (entre + 16 % et + 21 %) pour que le niveau atteint en 2008 reste nettement supérieur à la dépense moyenne au sein de l'OCDE.

La dépense moyenne par étudiant augmente plus vite en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE

À la différence du primaire-secondaire, la dépense moyenne par étudiant affiche en France une augmentation supérieure à la moyenne de

l'OCDE entre 2000 et 2008 (+ 16,6 % contre + 14,1 %), et plus rapide que celle de l'Allemagne (+ 7,4 %). L'effort budgétaire engagé au cours des années récentes tend à accroître les moyens alloués à l'enseignement supérieur en les rééquilibrant par rapport à l'enseignement secondaire.

Parallèlement, des pays comme la Corée du Sud (+ 46,9 %), l'Espagne (+ 38,3 %) ou le Royaume-Uni (+ 29,5 %) se caractérisent par des progressions parmi les plus fortes au sein de l'OCDE. Néanmoins, pour la Corée du Sud et l'Espagne, cette forte progression en huit ans ne permet pas encore à ces pays d'atteindre le niveau moyen de dépense par étudiant au sein des pays de l'OCDE.

À l'inverse, la dépense moyenne par étudiant recule légèrement aux Pays-Bas (- 0,9 %) et de façon plus marquée aux États-Unis (- 2,1 %) entre 2000 et 2008 (*graphique 9*). Dans le cas des États-Unis, cette évolution s'explique par une baisse sensible des investissements, principalement d'origine privée, entre 2007 et 2008. En outre, pour ces deux pays, le recul modéré enregistré en 2000 et 2008 de la dépense par étudiant ne les empêche pas de conserver un niveau de dépense unitaire sensiblement supérieur à la moyenne de l'OCDE, situation encore plus nette aux États-Unis, compte tenu des moyens dont dispose l'enseignement supérieur dans ce pays, en lien avec un recours au financement privé plus important. ■

Note méthodologique : les différentes notions de dépenses considérées

Graphiques 1 à 3 et 6 à 9 :

Les dépenses considérées sont les dépenses publiques et privées directes des établissements d'enseignement, tous services confondus (services éducatifs, services auxiliaires, recherche et développement en lien avec l'enseignement supérieur). Les aides publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves/étudiants, en dehors des établissements d'enseignement, sont exclues afin d'assurer la comparabilité des données entre les pays.

Graphiques 4 et 5 :

Il s'agit de l'investissement public total dans l'éducation. Contrairement aux indicateurs précédents, cet indicateur inclut les aides publiques aux ménages qui ne sont pas reversées aux établissements d'enseignement (subventions pour frais de subsistance...). Les financements sont considérés après transferts entre les différents niveaux d'administration publique (financement final).

La moyenne OCDE

Il s'agit d'une moyenne non pondérée de tous les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles ou peuvent être estimées. Cette moyenne correspond donc à la moyenne des valeurs obtenues au niveau des systèmes scolaires nationaux, et peut être utilisée pour comparer l'indicateur d'un pays avec celui du pays « type » ou moyen. Il convient de souligner que le manque de données peut biaiser considérablement la moyenne de l'OCDE.

BIBLIOGRAPHIE

Brière Luc, Dalous Jean-Pierre, Jeljoul Martine, « Le compte de l'éducation, principes, méthodes et résultats pour les années 1999-2009 », *Les dossiers*, n° 199, mai 2011.

Dalous Jean-Pierre, Jeljoul Martine, « Coût de l'éducation en 2009, évaluation provisoire du compte », *Note d'Information*, 10.21, décembre 2010.

Dalous Jean-Pierre, Jeljoul Martine, Rudolf Marguerite, « La dépense par élève ou étudiant en France et dans l'OCDE », *Note d'Information*, à paraître, 2011.

OCDE, (2011) *Regards sur l'éducation 2011*, septembre 2011.

Ragoucy Christine, « Les indicateurs de l'OCDE sur la dépense d'éducation en 2005 : quelques tendances sur la situation comparée de la France », *Éducation & formations*, n°78, novembre 2008.

La CITE 2011 : quelles perspectives ? Quels défis ?

Claude Sauvageot

Conseiller du Directeur de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance)

Lancée à la demande de la Conférence générale de l'UNESCO d'octobre-novembre 2007, la révision de la CITE 97 (Classification Internationale Type de l'Éducation, 1997) arrive à son terme. Une nouvelle version, dite CITE 2011, sera présentée pour adoption à cette même Conférence générale d'octobre-novembre 2011. Le texte qui sera soumis à approbation est maintenant connu dans sa version anglaise (originale), et aussi dans les cinq autres langues officielles des Nations unies (arabe, chinois, espagnol, français et russe)¹. Il serait très surprenant qu'il subisse des modifications importantes. De nombreuses améliorations, longuement discutées, ont été apportées par rapport à la CITE 97. Elles devraient notamment aider à perfectionner la comparabilité de certains indicateurs importants, particulièrement pour l'enseignement supérieur, qui bénéficiera désormais de quatre niveaux au lieu de deux. La nouvelle version apporte également des améliorations importantes dans l'utilisation de la CITE dans les enquêtes auprès des ménages, en précisant la notion de niveau d'études et la distinction entre éducation formelle et non formelle.

QU'EST-CE QUE LA CITE

La Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) présente un classement des systèmes d'éducation et de formation sur la base d'un ensemble de concepts et de définitions. Elle a été conçue pour servir de cadre de classement de programmes éducatifs dans des catégories internationalement convenues. Elle peut être utilisée pour rassembler, compiler et présenter des statistiques et indicateurs portant sur l'éducation et internationalement comparables (voir p.9, « Mesurer l'éducation à l'ère de la société de la connaissance »). La première version de la CITE a été publiée en 1975 par le Bureau international de l'Éducation et adoptée en 1978 par l'UNESCO. Elle a fait l'objet d'une première révision en 1997. C'est la seconde révision, qui devrait être adoptée à la Conférence générale de l'UNESCO d'octobre-novembre 2011, qui est présentée ici.

La CITE peut être utilisée pour établir des statistiques sur différents aspects de l'éducation tels que la scolarisation et la participation, les ressources humaines ou financières

investies dans l'éducation, et le niveau de scolarisation de la population. Les concepts et les définitions fondamentaux de la CITE ont été établis de manière à être universellement applicables et à intégrer tous les systèmes éducatifs quelle que soit la situation dans un système particulier.

La CITE classe les programmes éducatifs en fonction de leur contenu sur la base de deux principales variables de classification : les niveaux d'éducation et les domaines d'études. Cependant, il faut immédiatement signaler que la seconde revue-révision de la CITE a porté uniquement sur les niveaux d'éducation et n'a pas traité des domaines d'études.

Ces derniers feront l'objet d'une révision spécifique en 2012-2013. Il était admis que l'urgence était de traiter les niveaux. Les domaines d'éducation sont en effet beaucoup moins souvent utilisés dans les indicateurs de comparaison internationale.

NOTE

1. Le document dans les six langues est disponible sur le site Internet de la CITE à l'adresse : www.uis.unesco.org/education/pages/international-standard-classification-of-educationFR.aspx (voir : Contenu principal).

Conférence générale de l'UNESCO d'octobre 2007 a décidé de demander à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) de piloter une révision de la CITE 97 et de présenter une version revue-révisée à la Conférence générale en octobre-novembre 2011.

Au moment du lancement de ces travaux, il n'était pas possible de savoir s'il s'agirait d'une simple revue avec des modifications de détail ou s'il s'agirait d'une révision assez profonde.

Pour lancer les discussions sur les contenus de cette revue-révision, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère français de l'éducation, avec le soutien d'Eurostat et le concours de l'ISU-UNESCO et de l'OCDE, a organisé en septembre 2008 un séminaire qui a discuté des différents points qui devaient faire l'objet de revue-révision. Ce sont les points mentionnés ci-dessus qui ont été essentiellement mis en avant : niveaux décrivant l'enseignement supérieur, niveaux d'éducation, définitions de l'éducation formelle et non formelle, définitions de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel, distinction entre les niveaux 4 (post-secondaire non tertiaire) et 5B (tertiaire court). Cela donnait un programme de travail ambitieux et un aspect plus révision que revue...

De plus, la DEPP a également organisé, en mars 2009, une rencontre avec les chercheurs pour connaître leurs opinions et leurs attentes vis-à-vis de la CITE, sachant qu'ils rencontrent quelques difficultés dans son utilisation (cf. l'article d'Annick Kieffer dans ce numéro). Ce séminaire faisait partie d'un travail plus large engagé par la DEPP avec deux chercheurs du Centre Maurice-Halbwachs dès le mois d'avril 2008, pour élaborer des

réflexions et faire des propositions qui ont été très utiles dans le processus de révision (voir les articles de Rémi Tréhin-Lalanne et Annick Kieffer, les deux chercheurs en question, p. 9 et p. 137 dans ce numéro).

PROCESSUS DE LA RÉVISION

L'ISU avait la charge du pilotage de cette révision. Pour mener à bien cette rude tâche, il a mis en place un panel d'experts : *Technical Advisory Panel* (TAP), et organisé un processus de consultations de l'ensemble des instances et des pays concernés par la CITE. Cela voulait dire le monde entier et la plupart des organisations internationales qui ont un lien avec l'éducation...

Le TAP

Comme indiqué ci-dessus, l'ISU a tout d'abord mis en place un *Technical Advisory Panel* (TAP).

Le TAP était composé de la façon suivante : ISU (Albert Motivans, Rosario Garcia-Calderon au départ puis Alison Kennedy, Michael Bruneforth, Nhung Truong), OCDE (Éric Charbonnier), Eurostat (Léné Méjer), UNEVOC (Efison Munjanganja), UNICEF (Mme Khadij Mohamed Salem), BIE (Massimo Amadio), quelques experts venant du Brésil (Paula Louzano), Jordanie (Sheren Hamed), Philippines (Lina Castro), Maurice (Dharsing Pothegadoo), Saint Lucia (Esther Joseph), Inde (Anand B. Srivastava), le président de la *task force* en charge de la construction de la CITE 97 (Claude Sauvageot) et deux autres experts : Silke Schneider (qui a fait une thèse analysant en profondeur la CITE) et John Smyth qui représentait l'UNESCO lors de la construction de la CITE 97. Ce

dernier est malheureusement décédé avant la fin des travaux. On peut remarquer le grand effort de diversité dans la composition de ce groupe : d'une part, des experts et des représentants d'organisations internationales, d'autre part une diversité géographique avec des représentants de toutes les parties du monde.

Déroulement des travaux

Le calendrier des travaux du TAP a été le suivant.

La première réunion s'est tenue à Montréal en janvier 2009 par – 20 degrés mais avec une chaude ambiance, car il fallait se mettre d'accord sur les principaux points à traiter et le calendrier de travail...

Elle a été suivie d'une deuxième réunion à l'UNESCO à Paris les 9 et 10 juillet 2009.

Elle faisait suite à la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur où ont été présentées les nouvelles catégories qui étaient imaginées pour l'enseignement supérieur.

En parallèle aux travaux du TAP, l'ISU a organisé des réunions régionales de consultation : en Asie-Pacifique (Bangkok) en octobre 2009 ; en Afrique (Nairobi) en novembre 2009 ; dans les Pays arabes (Doha) en février 2010 ; et pour l'Amérique latine et les Caraïbes (Montréal) en mars 2010.

La troisième réunion du TAP s'est déroulée à Genève au Bureau international de l'éducation (3 et 4 décembre 2009).

Pour accélérer les travaux de rédaction de la nouvelle CITE, un sous-groupe éditorial a été mis en place à la suite de la troisième réunion du TAP. Il était composé des représentants de l'ISU, de l'OCDE, d'Eurostat, de Silke Schneider, de Sheren Hamed et de Claude Sauvageot.

La première réunion du groupe éditorial a eu lieu le 4 décembre 2009 dans l'après-midi à Genève.

À la fin de la quatrième réunion du TAP d'avril 2010 à Montréal, un premier jet de la CITE révisée a été finalisé par le sous-groupe « éditorial » du TAP. Cette finalisation a « bénéficié » de l'intervention du volcan islandais, qui a permis au groupe éditorial de travailler ensemble quatre jours supplémentaires par rapport au calendrier initial, faute de pouvoir prendre un avion...

Ce premier jet a été présenté en premier lieu à des représentants de diverses institutions internationales les 26 et 27 mai 2010 et aux délégations des pays auprès de l'UNESCO le 28 mai 2010.

À la suite de cette présentation, ce premier jet a été envoyé, après traduction dans les six langues de l'UNESCO, à tous les pays membres de l'UNESCO (environ 190 pays) pour commentaires.

Les commentaires des pays ont été envoyés à l'ISU avant la fin octobre 2010. Des commentaires complémentaires ont été faits, comme indiqué ci-dessous, lors des réunions du groupe de travail d'INES d'octobre 2010 et du groupe d'experts d'Eurostat de novembre 2010.

Pour compléter les réflexions menées par le TAP et les consultations des pays, la révision de la CITE a été discutée dans plusieurs meetings en présence et avec la participation de membres du TAP. On peut citer :

- octobre 2009, mars 2010 et octobre 2010 : présentations et discussions approfondies au *Working Party* INES-OCDE ;

- 22 et 24 février 2010 à Copenhague : réseau OCDE INES-LSO pour discuter des niveaux d'éducation ;

- juin 2010 à Madrid, au Groupe permanent des indicateurs et des *benchmarks* : présentation par un membre du TAP ;

- 29 et 30 juillet 2010 à Moscou : réunion d'experts sur les soins et l'éducation pour la petite enfance ;

- 29 septembre et 1^{er} octobre 2010 à Séoul : réseau OCDE INES-LSO ;

- 19 novembre 2010 à Luxembourg : groupes d'experts d'Eurostat ;

- 10 et 11 décembre 2010 à Mexico : meeting LAC avec une présentation par l'ISU.

La phase finale

Après la consultation des pays et les diverses réunions mentionnées ci-dessus, le groupe éditorial du TAP s'est réuni à Luxembourg les 16 et 17 décembre 2010 pour prendre en compte les remarques qui en étaient issues.

Le groupe plénier s'est enfin réuni les 10 et 11 février 2011 à Bonn dans les locaux de l'UNEVOC pour construire la version finale. Celle-ci a été produite lors d'une dernière réunion du sous-groupe éditorial à la suite de cette dernière réunion du TAP.

Il n'a évidemment pas été possible de prendre en compte toutes les modifications proposées par les pays, qui étaient souvent contradictoires entre elles. Pour expliquer cette non-prise en compte et pour tenter encore d'améliorer le texte, quelques consultations limitées ont été menées.

Il faut en effet bien comprendre qu'une classification internationale est un accord international et qu'il est donc important d'obtenir un consensus le plus large possible.

Tout devait être finalisé en mars afin de traduire cette version dans les six langues officielles des Nations unies : anglais, arabe, chinois, espa-

gnol, français et russe. L'exercice de traduction n'est pas facile. Beaucoup d'attention et donc de temps doit y être consacré. Ainsi, durant le processus de révision de la CITE 97, quelques incohérences sont apparues entre les versions anglaise et française. Elles avaient échappé aux différents relecteurs.

Le texte final, comme indiqué plus haut, sera présenté à la Conférence générale de l'UNESCO en octobre-novembre 2011 pour adoption.

LES PRINCIPAUX CHANGEMENTS

Au final, beaucoup des points qui ont changé avaient été discutés en septembre 2008 lors du séminaire organisé par la DEPP et Eurostat. Les travaux réalisés ont bien produit une véritable révision de la CITE.

Quelques généralités sur la CITE 2011

Les programmes restent l'unité de classement, mais la CITE 2011 classe également, plus clairement que la CITE 97, les diplômes-certifications liés à ces programmes.

Elle comprend trois composantes : des concepts et des définitions qui devront être acceptées et appliquées au niveau international ; un système de classification ; des cartographies des différents programmes et des différents diplômes-certifications qui leur sont rattachés pour tous les pays du monde.

On peut résumer ainsi les principaux changements :

- améliorations des définitions du champ couvert par la CITE : formel, non-formel ;

- transformation profonde des niveaux décrivant l'enseignement supérieur : quatre niveaux au lieu de deux ;

– amélioration des définitions des niveaux d'éducation et meilleure adaptation de la CITE aux enquêtes auprès des individus (enquêtes « force de travail » par exemple);

– amélioration des définitions de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel. Suppression de la catégorie « préprofessionnel » ;

– deux sous-niveaux pour mieux décrire l'éducation de la petite enfance;

– amélioration de la définition du niveau 4;

– volonté de disposer de toutes les cartographies de programmes et de diplômes-certifications pour tous les pays du monde et de les rendre publiques pour permettre une meilleure transparence dans l'utilisation de la CITE;

- deux systèmes de codage clairement précisés et ouverts : un pour les programmes et l'autre pour le niveau d'éducation atteint ;

– des indications précises pour classer des programmes qui couvrent différents niveaux de la CITE ainsi que pour classer des programmes séquentiels ou modulaires ;

– des indications précises pour classer des programmes spécifiques comme par exemple ceux de l'éducation spéciale ou les programmes de seconde chance ;

– un glossaire est inclus dans le document officiel ;

– un système de gouvernance est prévu pour garantir la bonne utilisation et la maintenance de la CITE.

Pour cet article, seules certaines de ces améliorations seront présentées. Ainsi, le codage, le glossaire, le traitement des programmes couvrant plusieurs niveaux ou celui des programmes d'éducation spéciale ou de seconde chance ne seront pas abordés ici.

Plusieurs variables sont utilisées dans la classification et également pour classier

La première de ces variables est évidemment le niveau. Pour chaque niveau, on peut utiliser des dimensions complémentaires qui sont l'orientation (générale ou professionnelle), l'achèvement d'un niveau et l'accès à des niveaux plus élevés, la position dans la structure nationale des cycles et des diplômes-certifications. Toutes ces dimensions ne sont pas systématiquement utilisées pour tous les niveaux.

La durée d'un programme ou la durée cumulée à partir d'un niveau donné jouent un rôle important dans

la méthode de classement. Une définition précise des règles utilisées est donnée dans cinq paragraphes. C'est en effet un point qui a fait l'objet de beaucoup de discussions car plusieurs problèmes étaient apparus sur ce point et la façon dont était interprétée la CITE 97. Ces interprétations différentes nuisaient considérablement à la comparabilité. Si les règles énoncées dans la CITE 2011 sont correctement appliquées, la comparabilité des indicateurs concernant notamment le niveau 3 de la CITE (deuxième cycle du secondaire) devrait être améliorée. À titre d'exemple, la CITE 2011 mentionne des durées cumulées typiques pour CITE 1 + 2 de 9-10 ans avec une possibilité de variation entre 8 et 11 ans. Pour CITE 1 + 2 + 3, la durée typique est de 12 ans avec une variation comprise entre 11 et 14 ans. La durée minimale de formation avant d'entrer dans l'enseignement supérieur a été fixée à 11 ans. L'utilisation simultanée des mots « typique » et « variation » montrent l'équilibre qu'il a toujours fallu trouver entre un aspect normatif et un nécessaire consensus permettant de classer tous les systèmes éducatifs, équilibre fragile et difficile à trouver si le but est de pouvoir comparer ce qui l'est vraiment.

Au final, pour chaque niveau ont été définis, comme dans la CITE 97, des critères principaux et des critères subsidiaires.

Pour illustrer les transformations des définitions concernant a) formel – non-formel, b) orientation professionnelle ou générale et c) achèvement et accès à des niveaux supérieurs, les nouvelles définitions sont présentées dans les trois encadrés pages suivantes.

La CITE 2011 en bref

- 9 niveaux (7 dans la CITE 97)
- 4 niveaux pour l'enseignement supérieur (2 dans la CITE 97)
- 2 sous-niveaux pour l'éducation donnée à la petite enfance (CITE 0)
- La condition d'achèvement d'un niveau d'éducation est toujours explicitée, ce qui permet de classer correctement les niveaux d'éducation atteints (ou d'instruction).
- L'orientation est la principale dimension du niveau 2 au nouveau niveau 5.
- Formel, non-formel, informel sont définis ci-après (*cf. infra*, autres encadrés).

Définitions du formel, du non-formel et de l'informel³

Le formel

Il faut signaler que la traduction française de *Formal or non formal education* a été « enseignement formel ou non formel » et non pas « éducation formelle ou non formelle ». C'est discutable et cela sera sans doute changé dans la version française définitive.

L'enseignement formel est défini comme un enseignement institutionnalisé, volontaire, planifié au travers d'organismes publics et d'entités privées reconnues qui, ensemble, constituent le système éducatif formel d'un pays. Les programmes d'enseignement formel sont donc reconnus en tant que tels par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes, c'est-à-dire toute autre institution en coopération avec les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation. L'enseignement formel se compose principalement de l'enseignement initial. L'enseignement professionnel, l'éducation répondant à des besoins spéciaux et certaines parties de l'éducation des adultes sont souvent reconnus comme appartenant au système éducatif formel. Les diplômes de l'enseignement formel sont par définition reconnus et donc pris en compte dans la portée de la CITE. On parle d'enseignement institutionnalisé quand une organisation fournit un cadre éducatif structuré, tel qu'une relation et/ou une interaction élève-enseignant, spécifiquement conçu pour l'éducation et l'apprentissage.

L'enseignement formel se déroule dans des établissements conçus pour offrir un enseignement à temps plein à des jeunes élèves et à des étudiants dans un système organisé offrant un parcours continu d'enseignement. C'est ce que l'on appelle l'enseignement initial, défini comme un enseignement formel des individus avant leur entrée sur le marché du travail, c'est-à-dire pendant qu'ils bénéficieront normalement d'un enseignement à temps plein.

L'enseignement formel comprend aussi l'enseignement à tous les groupes d'âge avec un curriculum et des certifications équivalentes à celles de l'enseignement initial. Les programmes qui se déroulent en partie ou intégralement sur le lieu de travail peuvent aussi être considérés comme faisant partie de l'enseignement formel s'ils débouchent sur une certification reconnue par les autorités nationales compétentes pour l'éducation ou des autorités équivalentes. Ces programmes prennent souvent la forme d'une coopération entre les établissements éducatifs et les employeurs (par exemple l'apprentissage).

Le non-formel

Comme l'enseignement formel mais contrairement à l'apprentissage informel⁴, fortuit ou aléatoire, l'**enseignement non formel** se définit comme un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'enseignement. La principale caractéristique de l'enseignement non formel est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. Il est souvent offert afin de garantir le droit d'accès à l'éducation pour tous. Il s'adresse à des individus de tous âges, mais ne se structure pas nécessairement sous la forme d'un parcours continu ; il peut être de courte durée et/ou faible en intensité, et il est proposé généralement sous la forme de programmes courts, d'ateliers ou de séminaires. L'enseignement non formel mène le plus souvent à des certifications non reconnues comme formelles (ou équivalentes) par les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation, voire même à aucune certification. Néanmoins, il est possible d'obtenir des certifications formelles reconnues en participant exclusivement à des programmes d'enseignement non formel spécifiques : cela se produit souvent lorsque le programme non formel vient compléter les compétences obtenues dans un autre contexte.

Selon les spécificités du pays concerné, l'enseignement non formel peut comprendre des programmes d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation d'enfants non scolarisés, d'acquisition d'aptitudes utiles à la vie ordinaire ou professionnelle et de développement social ou culturel. Il peut s'agir d'une formation sur le terrain dans l'optique d'améliorer ou d'adapter les certifications et aptitudes existantes, de formations pour les individus sans emploi ou inactifs, ainsi que de parcours éducatifs alternatifs menant dans certains cas vers la formation et l'enseignement formel. Il peut aussi s'agir d'activités d'apprentissage menées dans le but d'un développement personnel, qui peuvent donc ne pas être liées à une activité professionnelle.

L'achèvement complet d'un programme d'enseignement non formel et/ou d'une certification non formelle ne donne normalement pas accès à un niveau supérieur d'enseignement, sauf s'ils sont validés de manière appropriée dans le système éducatif formel et reconnus par les autorités nationales ou infranationales compétentes pour l'éducation (ou équivalent).

Dans la CITE 2011, on opère une distinction claire entre l'enseignement formel et l'enseignement non formel à des fins de statistiques. La CITE 2011 recommande d'utiliser le critère de l'équivalence de contenu et/ou des certifications obtenues pour la classification des programmes d'enseignement non formel. Actuellement, les activités internationales de collecte de données relatives à l'éducation (cartographies, enquêtes, recensements, etc.) se concentrent principalement sur l'enseignement formel.

NOTES

3. La traduction française de cette partie a été finalisée par l'ISU. Elle a notamment conduit à parler d'enseignement formel ou non formel plutôt que d'éducation formelle ou non formelle.

4. Apprentissage est pris ici au sens de processus pour apprendre et non comme organisation de la formation.

L'apprentissage informel (cf. note 4) ne rentre pas dans le champ de la CITE pour ce qui est de la mesure de la participation à l'éducation, bien que les certifications reconnues obtenues au travers de l'apprentissage informel soient prises en compte dans la détermination des niveaux d'éducation atteints. L'apprentissage informel est défini comme des formes d'apprentissage intentionnelles ou volontaires mais non institutionnalisées. Dès lors, il est moins organisé et moins structuré que l'enseignement formel et l'enseignement non formel. L'apprentissage informel peut comprendre des activités d'apprentissage se déroulant dans la famille, sur le lieu de travail, dans la communauté locale et dans la vie quotidienne, sur une base autodirigée, dirigée par la famille ou par la société. Tout comme l'enseignement formel et l'enseignement non formel, l'apprentissage informel se distingue de l'apprentissage fortuit ou aléatoire.

La CITE exclut également l'**apprentissage fortuit ou aléatoire**, c'est-à-dire diverses formes d'apprentissage non organisées ou impliquant une communication qui n'est pas conçue pour susciter l'apprentissage. L'apprentissage fortuit ou aléatoire peut être un sous-produit constitué d'activités quotidiennes ou d'autres événements ou de communications non conçus pour être des activités éducatives ou d'apprentissage volontaires. Parmi les exemples, on peut citer l'apprentissage qui peut survenir au cours d'une réunion, ou en écoutant une émission de radio ou lors du visionnement d'une émission de télévision qui n'avaient pas été conçues comme un programme éducatif.

Il faut signaler que, pour aboutir à ces définitions, les discussions furent âpres et passionnées, tant sur les définitions elles-mêmes que sur le fait d'inclure l'éducation non formelle dans le champ de la CITE. En effet, pour certains représentants de pays développés, les difficultés à classer les programmes du non-formel par niveau les conduisaient à vouloir exclure le non-formel de la CITE. Pour les pays en développement à l'opposé, le non-formel est crucial pour atteindre les objectifs de l'éducation pour tous, et il n'est pas si difficile de trouver une équivalence de contenu dans l'éducation formelle qui permette de définir un niveau pour les programmes du non-formel. Finalement, le compromis a été trouvé d'inclure le non-formel dans la CITE en précisant que pour l'instant la plupart des enquêtes par niveau CITE sont ciblées sur le formel.

Définitions des programmes « général » et « professionnel »

Orientation

L'enseignement professionnel correspond à des programmes éducatifs conçus pour que les participants acquièrent les connaissances, aptitudes et compétences spécifiques à une profession ou un métier ou à un ensemble de professions ou de métiers. Ces programmes peuvent comporter des composantes axées sur le milieu professionnel (par exemple l'apprentissage). L'achèvement complet de ces programmes permet l'obtention de certifications professionnelles utilisables sur le marché du travail et reconnues comme une orientation professionnelle par les instances nationales compétentes et/ou le marché du travail.

L'enseignement général offre des programmes éducatifs conçus pour développer chez les apprenants les connaissances générales, les aptitudes et les compétences en lecture et en calcul, souvent pour les préparer à des programmes éducatifs plus avancés au même niveau de la CITE ou à un niveau supérieur, et pour établir les bases de l'apprentissage tout au long de la vie. Ces programmes sont normalement dispensés à l'école, au lycée ou au collège. L'enseignement général comprend des programmes éducatifs conçus pour préparer les étudiants à accéder à des programmes d'enseignement professionnel, mais non pour les préparer à un emploi dans une profession ou un métier spécifique ou un ensemble de professions ou de métiers spécifiques, ni pour les mener directement à une certification utilisable sur le marché du travail.

L'orientation ainsi définie peut être utilisée pour les niveaux CITE 2 à 5. Elle peut aussi être utilisée pour les niveaux 6 à 8. Mais dans ce cas, on préférera utiliser le terme académique à celui de général. En anglais, on parlera plutôt de *professional* plutôt que de *vocational*. En français, la situation est différente de l'anglais puisque « professionnel » est déjà utilisé pour la CITE 2, 3, 4. On ne voit donc pas quel terme alternatif utilisé. Quoi qu'il en soit, les termes *academic* et *professional* ne sont pas définis dans la CITE 2011 et n'ont donc pas de définition internationalement reconnue.

On peut noter au passage la suppression de la catégorie « préprofessionnelle » qui existait dans la CITE 97. Cette catégorie posait beaucoup de problèmes aux utilisateurs et rendait, du fait du flou de sa définition, compliqué le calcul d'indicateur sur l'orientation.

Les principaux changements dans la définition des niveaux

Afin de ne pas paraphraser la CITE 2011, la description des niveaux sera succincte et ciblée sur les changements par rapport à la CITE 97.

L'éducation pour la petite enfance : CITE 0

On a pu constater sur ce niveau un fort développement des politiques éducatives le concernant et touchant même les premiers âges (0-2 ans). Plusieurs pays donnent clairement des objectifs éducatifs aux activités proposées aux très jeunes enfants.

On a pu également observer une extension de l'enseignement obligatoire le touchant.

Pour répondre à ces transformations, la CITE 2011 propose une dimension complémentaire liée à l'âge ciblé :

- développement éducatif de la petite enfance : programmes qui ciblent généralement les enfants de moins de trois ans ;
- éducation préprimaire : programmes qui ciblent généralement les enfants à partir de trois ans jusqu'à l'âge d'entrée dans le niveau 1 de la CITE.

L'enseignement primaire : CITE 1

Peu de changements ont été apportés.

L'enseignement secondaire du premier cycle : CITE 2 (secondaire inférieur) et du second cycle : CITE 3 (secondaire supérieur)

La dimension « orientation » (générale ou professionnelle) est privilégiée comme dimension sur ces niveaux.

Achèvement et accès à un niveau d'éducation plus élevé

La CITE 2011 insiste sur la notion d'achèvement avec succès d'un programme éducatif, qui doit être attesté par des conditions de présence et une acquisition démontrée des connaissances, savoir-faire et compétences attendues.

Cette acquisition est normalement validée par la réussite à un ou à plusieurs examens, ou par une accumulation de crédits ou encore par la réussite à des évaluations formelles de connaissance, de savoir-faire et de compétences. Dans l'éducation formelle, cette réussite permet d'obtenir un diplôme reconnu par les autorités compétentes.

Le fait d'avoir complété avec un succès un programme ne permet pas nécessairement de compléter le niveau CITE correspondant et même si c'est le cas, ne permet pas toujours d'accéder à un programme d'un niveau CITE supérieur.

La CITE 2011 définit ainsi 4 niveaux d'achèvement et d'accès pour un programme :

- 1 : pas d'achèvement d'un niveau (et donc pas d'accès à un programme de niveau CITE supérieur).
- 2 : achèvement partiel d'un niveau sans accès à un niveau CITE supérieur.
- 3 : achèvement du niveau CITE sans accès à un niveau CITE supérieur.
- 4 : achèvement du niveau CITE et accès à un niveau CITE supérieur. (Dans le cas du niveau 3, « niveau CITE supérieur » se rapporte aux niveaux 5 à 7.)

Ces catégories permettent également de classer les diplômes-certifications rattachés aux différents programmes.

Il faut signaler que la deuxième modalité « achèvement partiel » a été ajoutée en fin de révision pour satisfaire les demandes pressantes de quelques pays, mais qu'elle n'a pas été beaucoup discutée. Il faudra suivre avec attention son usage.

La dimension « destination » qui était très détaillée et très importante dans la CITE 97 est remplacée par « achèvement et accès au niveau plus élevé » : seulement quatre sous-catégories (*cf. encadré supra*).

C'est sur ces niveaux que les notions d'achèvement étaient les plus problématiques et conflictuelles. Comme indiqué plus haut, on peut espérer qu'une bonne utilisation de la CITE 2011 améliorera la situation.

L'enseignement post-secondaire non tertiaire : CITE 4

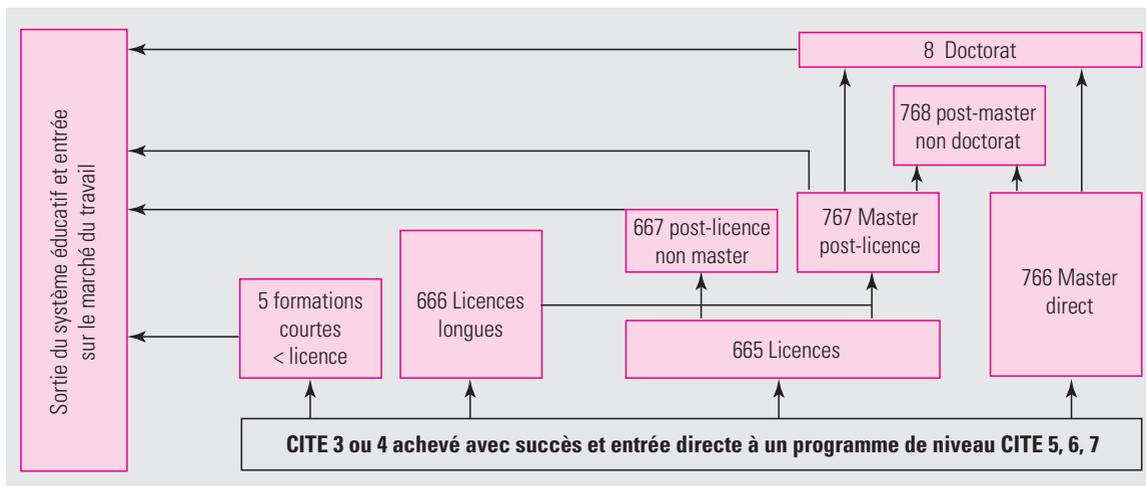
Après de nombreuses et assez virulentes discussions, ce niveau a été conservé alors que plusieurs institutions et pays souhaitaient le voir disparaître. Mais comme il avait également

des défenseurs farouches, le compromis a été de le conserver en s'efforçant de mieux le définir. Ces débats animés avaient déjà eu lieu lors de sa mise en place avec la CITE 97...

Les trois critères principaux sont :

- l'orientation (les programmes de ce niveau sont « professionnels ») ;
- la complexité du contenu, qui doit être supérieure à celle du niveau 3 de la CITE et inférieure à celle de l'enseignement supérieur ;
- critères d'admission : un programme de niveau CITE 3 doit avoir été achevé.

Les programmes du niveau 4 de la CITE ne sont pas considérés comme appartenant à l'enseignement supérieur. Il s'agit le plus souvent de programmes d'enseignement professionnel et terminaux qui préparent au



marché du travail. Il restait à bien définir l'enseignement supérieur...

Éducation tertiaire (enseignement supérieur) dans la CITE 2011

C'est sur ces niveaux que beaucoup de discussions quelquefois tendues ont porté. C'est là que les transformations les plus importantes ont été faites.

Pour lancer ces discussions, deux membres du TAP avaient élaboré des blocs qu'il paraissait important d'identifier dans les statistiques, notamment pour améliorer les indicateurs sur les entrées dans l'enseignement supérieur et l'obtention d'un premier diplôme de l'enseignement supérieur.

On retrouve ces blocs dans le *diagramme* ci-dessus.

Une fois obtenu un accord sur les blocs à étudier, les discussions ont porté sur la manière de les agréger en niveaux. Le consensus s'est finalement fait sur un regroupement en quatre niveaux. Il faut signaler cependant que des pays étaient partisans du statu quo (deux niveaux), d'autres de trois niveaux (regroupant enseignement court et licence). Ils ont finalement accepté les quatre niveaux en insistant sur le fait qu'il ne serait sans

doute pas possible de calculer tous les indicateurs avec ce niveau de détail (voir plus bas dans les problèmes qui vont se poser).

Ces transformations permettent de bien appréhender les niveaux développés dans le cadre du processus de Bologne et acceptés par beaucoup d'autres pays dans le monde.

Ainsi, les niveaux licence-master-doctorat (*bachelor-master-doctorat*) sont clairement identifiés dans un niveau qui leur est propre.

Pour compléter la description de l'enseignement supérieur, les programmes conduisant à un diplôme de niveau inférieur à la licence constituent également un niveau spécifique.

Afin de distinguer plus clairement le niveau CITE 4 et le niveau 5, CITE 2011 a essayé de mieux définir l'enseignement tertiaire. La définition est la suivante :

« L'enseignement tertiaire (ou supérieur) complète l'enseignement secondaire et offre des activités d'apprentissage dans des domaines d'études spécialisés. Il vise un apprentissage à un niveau élevé de complexité et de spécialisation. L'enseignement tertiaire comprend ce que l'on qualifie habituellement d'enseignement académique, mais

il est plus large car il comprend également l'enseignement professionnel avancé. »

Le TAP, malgré beaucoup d'efforts, n'a pas réussi à faire mieux que cette définition. Il est en effet très difficile de donner plus de précisions qui soient internationalement acceptables et valides.

La description en quatre niveaux pour l'enseignement supérieur est proche des quatre niveaux proposés dans le Cadre européen des certifications (CEC-*European Qualification Framework*-EQF), ce qui facilitera les passerelles entre l'approche CITE et l'approche CEC.

Les quatre niveaux sont les suivants :

- **niveau CITE 5** : cycle court d'enseignement tertiaire ou équivalent.

Les programmes du niveau 5 de la CITE, ou « enseignement supérieur de cycle court ou équivalent », sont conçus principalement pour enseigner aux participants des compétences professionnelles avancées. Habituellement, ils sont fondés sur la pratique, ils sont professionnellement spécifiques et préparent les étudiants à entrer sur le marché du travail. Toutefois, ces programmes peuvent

aussi représenter une passerelle en vue de la poursuite de l'enseignement supérieur. Sont également classés au niveau 5 de la CITE les programmes généraux (y compris universitaires) de l'enseignement supérieur dont le niveau se situe en dessous des programmes de niveau licence ou équivalent.

- **niveau CITE 6** : niveau « bachelor » (licence ou équivalent).

Les programmes du niveau 6 de la CITE, ou « enseignement de niveau licence ou équivalent », sont principalement destinés à enseigner aux participants des compétences de base de l'enseignement supérieur ou des compétences professionnelles conduisant à un premier diplôme universitaire ou une certification équivalente. Les programmes de ce niveau d'enseignement se fondent généralement sur la théorie (mais ils peuvent inclure un cursus pratique) et sont dispensés dans des universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur. Ils se fondent également sur des travaux de recherche de pointe et/ou les meilleures pratiques professionnelles.

- **niveau CITE 7** : niveau master ou équivalent.

Les programmes du niveau 7 de la CITE, ou « enseignement de niveau master ou équivalent », sont principalement destinés à enseigner aux participants des compétences académiques avancées menant à un second diplôme universitaire ou une certification équivalente. Les programmes de ce niveau peuvent avoir une composante importante de recherche mais ils ne conduisent pas encore à l'obtention d'une certification de doctorat. En règle générale, les programmes de ce niveau se fondent sur la théorie (mais ils peuvent inclure un cursus pratique)

et sont dispensés dans des universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur. Ces programmes se fondent également sur des travaux de recherche de pointe et/ou les meilleures pratiques professionnelles.

L'éducation à ce niveau repose sur les connaissances les plus avancées dans le domaine et l'enseignement prend souvent la forme de cours magistraux donnés par un enseignant qui doit être titulaire d'une certification de niveau 8 de la CITE. Les programmes de ce niveau peuvent conduire à la réalisation d'un projet de recherche ou d'un mémoire plus spécialisés qu'au niveau 6 de la CITE et moins spécialisés qu'au niveau 8 de celle-ci.

C'est sur ce niveau couplé avec le niveau 6 qu'intervient la notion de position dans la structure nationale des diplômes.

En effet, il s'agissait tout d'abord de distinguer des formations qui conduisent directement à un master (par exemple les formations d'ingénieurs en France qui conduisent à un premier diplôme) des formations de master qui suivent une licence ou des formations qui prolongent un master, tout en étant encore de ce niveau.

Il fallait également distinguer des formations de même durée qui ne conduisent pas au même niveau. Il existe en effet des formations d'une durée (cumulée ou non) de plus de quatre ans qui sont considérées comme des licences et d'autres (d'au moins cinq ans) qui sont considérées comme des masters. Seul le positionnement dans la structure nationale des diplômes permet de les distinguer. C'est une des principales difficultés du classement et c'est sans doute là que réside le principal problème de comparabilité, car il ne faudra pas tenir nécessairement compte de la

terminologie utilisée au niveau national. Un « bachelor » dans une spécialité (en médecine par exemple) dans un pays donné peut être considéré dans ce pays au même niveau qu'un master. Si ce master est classé dans la CITE au niveau 7, alors les deux formations seront CITE 7 bien que l'une soit dénommée « bachelor ».

C'est un des points les plus délicats de la révision. Mais la diversité des organisations de l'enseignement supérieur, les durées variables selon les spécialités, les hiérarchies nationales rendent la classification très difficile et les critères objectifs difficilement applicables. C'est, comme indiqué ci-dessus, le cas pour la durée simple ou cumulée de la formation.

Il faudra sans doute encore beaucoup de réflexions pour que ces difficultés soient surmontées. La nouvelle structure permet simplement de mieux les identifier et oblige à clarifier les distinctions entre licence et master.

- **niveau CITE 8** : niveau doctorat ou équivalent.

Comme dans la CITE 97, il a paru nécessaire d'isoler ce niveau et d'exiger qu'il prépare à une thèse écrite faisant l'objet d'une publication dans le domaine académique au moins.

La gouvernance de la CITE

Lors de l'établissement de la CITE 97, il avait été prévu un système de gouvernance qui n'a jamais été mis en place. Cette fois, c'est dans le corps du texte que le système de gouvernance est précisé.

Comme la CITE appartient à la famille des nomenclatures internationales économiques et sociales des Nations unies, appliquées dans les statistiques à l'échelle mondiale pour la compilation et l'analyse de

données comparables internationalement, c'est l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) qui en est le gardien. Il doit donc assumer la responsabilité de la maintenance, la mise à jour et la révision de la classification de référence, et fournir des conseils pour une utilisation efficace et cohérente de la CITE dans le cadre de la collecte et l'analyse de données.

L'ISU doit également mettre en place des mécanismes de contrôle afin de permettre un *feedback* efficace des utilisateurs de la CITE en cas de problèmes.

L'ISU produira un manuel opérationnel destiné à faciliter la coopération avec les pays pour la classification des programmes éducatifs nationaux et à servir de source de conseils et de matériels de formation.

L'ISU entretiendra une base de données comprenant des cartographies des systèmes éducatifs nationaux en fonction de normes internationales, et généralisera leur accès. L'ISU doit aussi introduire un mécanisme de révision des systèmes éducatifs nationaux par des pairs en collaborant avec les États-membres et les agences nationales.

L'ISU constituera, dès l'adoption de la CITE 2011, un comité CITE dont la fonction sera de le conseiller en matière de classification des programmes et certifications nationales, de revoir la version actuelle de la CITE et d'identifier d'éventuels domaines à développer. Cependant, les révisions de la CITE n'incombent pas au comité. Le comité sera composé de l'UNESCO (qui représentera le système des organismes des Nations unies) et des principaux partenaires pour la collecte des données sur l'éducation, tels que ceux qui assurent la maintenance de la méthodologie UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE). Le Comité comprendra aussi un

nombre limité d'experts de l'éducation ayant une connaissance de la CITE et représentant différents pays.

LES PERSPECTIVES : AMÉLIORATIONS ATTENDUES ET DIFFICULTÉS ÉVENTUELLES INDUITES PAR CES CHANGEMENTS

Les améliorations attendues

Un des moteurs de cette révision a été la volonté d'améliorer des indicateurs utilisés dans les comparaisons internationales, en particulier sur l'enseignement supérieur.

Les blocs identifiés dans les discussions et l'utilisation de quatre niveaux doivent permettre de mieux saisir les diplômes obtenus dans chacun de ces blocs et de ce fait arriver à préciser les taux d'entrée dans l'enseignement supérieur, les premiers diplômes obtenus et le nombre de diplômes dans chacun des niveaux.

Certes, il n'y aura là rien de mécanique. Il faudra que les pays soient en mesure de suivre les élèves (ou au moins un échantillon important d'entre eux) au travers des parcours rendus possibles par la grande flexibilité des enseignements supérieurs. On peut espérer que la nouvelle CITE les incitera à le faire puisque les niveaux utilisés correspondent mieux à leur organisation. Il ne faut cependant pas sous-estimer les difficultés à classer certains programmes soit en CITE 6 soit en CITE 7. Beaucoup d'efforts et des discussions expertes seront encore nécessaires. Elles devront s'accompagner d'une grande volonté de transparence partagée.

Ces niveaux plus détaillés faciliteront également les interrogations

auprès des individus qui pourront sans doute répondre avec plus de précisions aux enquêtes téléphoniques.

De plus, avec un seul chiffre, on peut saisir des niveaux différents, ce qui n'était pas le cas dans la CITE 97.

L'attention apportée au niveau d'études (ou d'instruction) sera aussi un élément important dans l'amélioration de la qualité des données issues des enquêtes auprès des ménages et des recensements.

L'amélioration des définitions du formel et du non-formel facilitera la définition des couvertures des enquêtes et notamment celles auprès des jeunes et des adultes.

Problèmes de cohérence dans les séries

Comme à chaque changement de nomenclature, le problème de la cohérence des séries va se poser.

Comme certains programmes vont être classés différemment entre la CITE 97 et la CITE 2011, on peut s'attendre à des ruptures de séries, en particulier dans les statistiques détaillées sur l'enseignement supérieur. On peut cependant espérer que cela touchera assez peu les niveaux 1, 2 et 3. Seule la ventilation entre « général » et « professionnel » va être touchée par la suppression de la catégorie « préprofessionnel ».

Pour le niveau 0, il est très probable que la plupart des enquêtes s'intéresseront au sous-groupe correspondant à l'ancien niveau CITE 0, c'est-à-dire le préprimaire.

De plus, le plus grand détail demandé ne pourra sans doute pas s'appliquer à tous les types de données. Ainsi sur le financement de l'éducation, il est probable qu'il sera très difficile d'avoir des dépenses pour chacun des quatre niveaux. On

sait déjà que ce sera très difficile en France.

Problèmes sur la couverture des enquêtes

La modification dans les définitions du formel et du non-formel peut également poser des problèmes dans les séries. Certaines formations précédemment classées en non-formel peuvent basculer dans le formel dans la mesure où elles préparent à des diplômes du formel. Il faudra donc également être très attentif à ce point et donner les précisions nécessaires dans les instructions accompagnant les différentes enquêtes et dans les tableaux de séries de données pour signaler les éventuelles ruptures de séries.

CONCLUSION : PERSPECTIVES

Comme indiqué à plusieurs reprises, la CITE est un accord international sur les statistiques d'éducation sous l'égide de l'UNESCO. Comme tout accord international, elle est issue de compromis. Ces compromis peuvent évidemment nuire à la cohérence globale, mais on peut considérer que pour la CITE 2011 les discussions, souvent rudes, ont cependant conduit à un résultat satisfaisant sur le plan de la cohérence interne.

La révision 2011 apporte des améliorations notables sur la définition des niveaux des programmes, les

définitions du formel – non-formel, la définition des niveaux d'éducation.

Ces améliorations devraient encore augmenter la qualité des indicateurs de comparaisons internationales.

L'importance accordée à la transparence, qui rendra possible pour tous l'accès aux cartographies des programmes utilisées par chacun des pays pour établir des statistiques et des indicateurs par niveau CITE, permettra davantage de discussions et aussi, on peut l'espérer, d'améliorer encore la comparabilité. Elle facilitera également l'utilisation de la CITE par des acteurs hors des administrations, les chercheurs en particulier.

La revue par les pairs mentionnée dans la CITE 2011 ira également dans le même sens. Il faudra rapidement la mettre en œuvre.

Un système de gouvernance a été clairement défini. Il doit permettre de suivre l'évolution des systèmes éducatifs et éviter des révisions lourdes et coûteuses, comme on a pu le constater lors de cette révision : les moyens mobilisés ont, en effet, été très importants pour consulter l'ensemble des pays à travers des réunions ou des séminaires régionaux.

Cette revue-révision, qui s'est révélée être une véritable révision, a bénéficié de toute l'expertise qui s'est développée depuis la mise en place de la CITE 97. L'importance accordée aux comparaisons internationales a obligé l'ensemble des statisticiens de l'éducation à s'inté-

resser à la CITE. Si les débats ont de ce fait été plus rudes que pour la CITE 97 (encore qu'il y en eut de rudes qui sont restés dans les mémoires...), ils ont été aussi plus experts. Beaucoup de groupes ont été sollicités et ont participé très activement à l'élaboration de la CITE 2011.

Le défi est maintenant de la mettre en œuvre de manière efficace et rapide en utilisant au mieux ces groupes.

Quelle que soit la qualité du travail d'élaboration d'une nomenclature, c'est sa mise en œuvre qui permettra ou non de tirer bénéfice de ses avancées...

On a pu voir ces dernières, on a vu aussi les problèmes qui vont se poser.

À ce stade, il faut espérer que tout ce travail soit validé par la Conférence générale de l'UNESCO et qu'ainsi démarre la vraie vie de la CITE 2011.

À suivre donc avec intérêt... et passion, car il y en a eu dans toutes les discussions qui ont jalonné cette révision. Mais sans passion, la vie d'un statisticien serait bien morne surtout lorsqu'il discute de classification... La CITE 2011 est, on peut l'espérer, un bon exemple d'alliance réussie entre passion et raison. Cette alliance est d'ailleurs indispensable dans les comparaisons internationales, dont la CITE 2011 va être très rapidement un élément structurant.

Alors bon vent et bonne route à la cuvée 2011 de la CITE. ■

L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales

Estelle Herbaut

Consultante

Direction de l'éducation, Organisation de coopération et de développement économique

Dérivée du principe d'égalité, l'équité consiste à accorder à chacun ce qui lui est « dû ». Ce concept est donc normatif et les conceptions de l'équité scolaire dépendent notamment du lieu et de l'époque considérés. Comment, dès lors, les comparaisons internationales peuvent-elles éclairer les situations nationales d'équité ou d'inéquité scolaire ? Cet article cherche à expliciter le mode d'élaboration des évaluations internationales de l'équité en éducation et des informations qu'elles produisent. Pour cela, les différentes conceptions de l'équité scolaire, leurs traductions en mesures et en évaluations, et l'interprétation de leurs résultats sont interrogées. Il est ainsi possible de mettre en évidence les contraintes qui accompagnent les évaluations internationales de l'équité pour permettre une interprétation la plus rigoureuse possible de leurs résultats.

L'équité est devenue une dimension incontournable de l'analyse des systèmes éducatifs aussi bien au niveau international que national, et dans la sphère de la recherche comme dans celle de la politique. Au-delà de simples considérations éducatives, l'équité renvoie à des enjeux sociaux très importants : nul ne conteste que l'école doit être juste et équitable. Cependant, l'équité apparaît comme une notion complexe : dérivée du principe d'égalité, l'équité peut être définie comme la « *disposition de l'esprit consistant à accorder à chacun ce qui lui est dû* »¹. Cette première définition met en évidence la difficulté inhérente à ce concept : contrairement à l'égalité, l'équité est normative. Comment, en effet, définir en éducation ce qui est dû à chacun et comment évaluer si un système y réussit ou non ? Tout travail qui cherche à apprécier l'équité des systèmes éducatifs doit se positionner sur ces deux points et les réponses données ne sont pas équivalentes. Loin d'être anodine, la posture choisie dépend de valeurs sous-jacentes relatives à la disparité entre individus et au concept de justice. Quand la dimen-

sion comparative entre pays s'ajoute, il devient primordial de pouvoir expliciter et comprendre quelles contraintes guident la production d'indicateurs statistiques sur ce thème.

L'ÉVALUATION DE L'ÉQUITÉ : DES APPROCHES MODELÉES PAR LES ENJEUX NATIONAUX

Deux conceptions de l'équité scolaire sont généralement distinguées : le principe d'égalité des chances et celui d'inclusion. Dans un objectif d'égalité des chances, l'école doit permettre que chacun réussisse en fonction de son mérite et l'appartenance à un groupe ne doit pas handicaper, ou favoriser, la réussite scolaire. Dans un idéal d'inclusion, il s'agit surtout de supprimer les phénomènes d'exclusion créés par l'école, en particulier l'échec scolaire, pour parvenir à une intégration de tous les élèves dans leur diversité. Si ces deux approches peuvent sembler complémentaires,

NOTE

1. Dictionnaire de l'Académie française : <http://www.cnrtl.fr/definition/equite>

l'accent mis sur l'une ou sur l'autre se traduit par des politiques scolaires différenciées, voire contradictoires.

D'un pays à l'autre, des différences apparaissent dans l'importance accordée à la problématique de l'équité scolaire, dans les conceptions de l'équité mobilisées et dans l'identification des groupes jugés vulnérables. Meuret (2008) [1] note qu'« *en France, depuis la seconde guerre mondiale, [...] il allait de soi qu'une école équitable était une école où les enfants des différentes classes sociales auraient une probabilité égale d'accéder aux sommets du système scolaire.* » Le principe d'égalité des chances conserve ainsi un statut d'évidence en France et plus particulièrement pour la question de l'influence du milieu social. Cela n'est pourtant pas le cas dans tous les pays. L'encadré ci-contre sur les objectifs assignés à l'éducation par les législations française et finlandaise illustre ainsi différentes conceptions de l'éducation en général et de l'équité en particulier.

Le Code de l'éducation français précise explicitement que le but de l'éducation est de favoriser « *l'égalité des chances* ». Dans ce but, des aides sont attribuées aux étudiants en fonction de leurs ressources ainsi qu'aux écoles des zones défavorisées. Cela illustre parfaitement l'idéal d'égalité des chances mis en œuvre par un principe de compensation : des inégalités de traitements sont mises en place, ici une répartition des ressources en faveur des plus défavorisés, pour permettre de concrétiser l'objectif d'égalité des chances. La vision de l'équité en Finlande semble à l'inverse correspondre à l'idéal d'inclusion dans sa dimension d'égalité de réalisation sociale. Ainsi, l'éducation a pour mission de favoriser « *l'égalité dans la société* » en

Objectifs de systèmes éducatifs et différentes visions de l'équité

• France : Article L 111-1 du Code de l'éducation²

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale. Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. »

• Finlande :

– Basic Education Act, section 2³ (1998)

« L'objectif de l'éducation auquel se réfère cet acte est d'aider les élèves à croître en humanité et à devenir des membres éthiquement responsables de la société ; il est aussi de leur fournir les connaissances et les compétences nécessaires à la vie. De plus, le but de l'éducation préprimaire, en tant que composante de l'éducation de la petite enfance, est de développer la capacité des enfants à apprendre. L'éducation promouvra la civilisation et l'égalité dans la société et permettra aux élèves d'acquérir les moyens de poursuivre leur éducation et d'une manière générale de se développer durant leur vie. »

– Upper Secondary Schools Act (1998, cité par Robert, 2008)

« L'objectif de l'éducation secondaire supérieure générale est d'aider les élèves à devenir des individus bons, équilibrés, cultivés et intégrés dans la société, et de leur fournir les compétences et les connaissances nécessaires à la poursuite de leurs études, à leur future vie professionnelle, à leurs intérêts personnels et au développement d'une personnalité aux talents variés. Par ailleurs, l'éducation favorisera la capacité des élèves à apprendre et à se développer tout au long de leur vie. »

permettant aux élèves de développer « *une personnalité aux talents variés* » et la « *capacité à apprendre* ». En perspective, il faut favoriser l'éducation et le développement « *tout au long de la vie* ». La comparaison entre les textes français et finlandais illustre le fait que

NOTES

2. Disponible en ligne : <http://www.legifrance.gouv.fr/affich/Code.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20100902>

3. Disponible en ligne : <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

la rhétorique de l'équité est au centre des fondements des systèmes scolaires, mais qu'elle peut y être exprimée très différemment.

L'objectif d'égalité des chances, en tant que fondement des sociétés démocratiques modernes, est un élément central dans de nombreux pays. Cependant, les groupes d'appartenance considérés comme pertinents pour vérifier sa concrétisation varient d'un pays à l'autre. Des chercheurs suisses notent que « depuis longtemps maintenant, le débat public en Suisse à propos de l'équité en éducation s'est concentré principalement sur les différences entre les hommes et les femmes et l'intégration des groupes ayant une expérience de migration » (Coradi Vellacott et Wolter, 2005) [2]. En France, nous l'avons dit, le débat s'est principalement focalisé sur les différences dues à l'origine sociale des élèves. En Espagne, l'intérêt pour les différences entre les régions est plus important, aux États-Unis les questions de « race et d'ethnicité » sont centrales depuis les années soixante (voir notamment Orfield, 2001) [3]. Le contexte et l'histoire de ces pays ne sont pas les mêmes et cela permet d'expliquer ces différences : en Suisse, 20,5 % de la population est étrangère, en Espagne les régions sont autonomes, etc. Ce qu'il convient pourtant de retenir ici, c'est que les données nécessaires pour produire une analyse qui soit pertinente pour le pays concerné ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre.

DES DIFFÉRENCES DE CONCEPTIONS AUX DIFFÉRENCES D'ÉVALUATION

Le concept même d'équité étant sujet à différentes interprétations, il devient alors nécessaire de clarifier

comment les statistiques peuvent être utilisées pour quantifier cet aspect des systèmes éducatifs. Différents outils statistiques existent pour apprécier la répartition d'un bien. Relativement nombreux, nous ne les détaillons pas tous ici mais présentons les grandes catégories au sein desquelles ils se répartissent.

Les mesures de dispersion informent sur l'écart entre les individus : écart de compétences entre les élèves les plus faibles et les plus forts par exemple, ou dispersion du coût unitaire par élève. Tous correspondent à un objectif de répartition uniforme du bien considéré. Ces indicateurs sont donc mobilisés pour évaluer l'égalité, ou l'inégalité, entre les élèves et illustrent, par exemple, l'idéal d'égalité de traitement ou d'égalité de résultats.

Les mesures qui permettent de comparer des groupes sont très souvent utilisées pour s'assurer que deux groupes préalablement identifiés ont des caractéristiques équivalentes en moyenne. Il s'agit, par exemple, de déterminer si les élèves de milieu modeste et de milieu aisé obtiennent des résultats moyens identiques, si les garçons et les filles participent dans la même proportion à la filière scientifique, etc. Il est aussi possible de chercher à vérifier si l'appartenance à un groupe a une influence sur la variable étudiée : est-ce que le nombre d'années de scolarité évolue en fonction du salaire des parents ? Du point de vue de l'équité, l'idéal est que l'appartenance à un groupe ne soit statistiquement pas liée aux variables étudiées. Ces instruments statistiques permettent donc d'illustrer le principe d'égalité des chances.

Il est enfin possible de se focaliser sur la proportion d'individus sous un seuil minimum. Ce seuil peut être

déterminé soit de manière absolue, soit de manière relative. Dans une approche relative, la situation des élèves situés en bas de la distribution nationale est analysée. Les élèves faibles pourront par exemple être définis comme les 10 % ayant les scores les plus bas. Cela « permet notamment de prendre en compte la situation d'élèves qui, bien qu'ayant de bons scores par rapport à la moyenne internationale, sont tout de même les moins bons dans leur système éducatif » (Baye, 2005) [4]. Dans une approche absolue, on détermine un palier sous lequel, quel que soit le pays ou l'individu, le niveau est jugé trop faible : par exemple le niveau minimum en lecture que l'on considère nécessaire pour une vie sociale et professionnelle réussie. Ces outils d'évaluation s'appliquent donc au principe d'inclusion en éducation.

Ces différents instruments statistiques peuvent donc être utilisés pour interroger les données d'un système éducatif sur la question de l'équité. Les caractéristiques d'un système scolaire qui peuvent être étudiées sont aussi nombreuses et cinq domaines d'application peuvent notamment être distingués :

- l'allocation des ressources telle que la distribution des professeurs, du nombre d'heures d'enseignement, du matériel pédagogique, etc. ;

- l'accès et la participation à chaque niveau du système éducatif (du préprimaire à la formation d'adultes) et, le cas échéant, pour chaque filière (générale *versus* technologique par exemple) ;

- le processus d'éducation qui concerne les conditions d'apprentissage telles que le curriculum proposé, les pratiques enseignantes, la ségrégation ou la mixité scolaire entre

établissements et au sein d'un même établissement ;

- les résultats internes du système éducatif qui regroupent à la fois l'évolution et la transition des élèves au sein du système éducatif (redoublement, abandon) et les carrières scolaires en termes de niveau atteint, diplômes obtenus et compétences acquises par les élèves ;

- les résultats externes qui se réfèrent aux effets économiques et sociaux de l'éducation, en particulier à son rendement privé et public (influence sur l'emploi, avantages salariaux...).

Les indicateurs pouvant être utilisés pour apprécier l'équité d'un système sont par conséquent extrêmement divers suivant les types d'instruments statistiques mobilisés et les domaines du système éducatif auxquels ils sont appliqués. Cela illustre le fait qu'« *on ne peut envisager les inégalités comme si elles étaient une caractéristique objective du monde : la notion d'inégalité est inévitablement infiltrée par des considérations normatives, qui amènent à être davantage sensible à telle ou telle forme d'inégalité.* » (Duru-Bellat, 2002) [5]. Dans ce cas, comment les travaux qui comparent l'équité de plusieurs systèmes éducatifs nationaux peuvent-ils se positionner ?

LES COMPARAISONS INTERNATIONALES DE L'ÉQUITÉ ÉDUCATIVE : TENDANCES ET ENJEUX

Il convient de rappeler l'intérêt renouvelé dont bénéficie le thème de l'équité en éducation depuis une dizaine d'années dans la sphère internationale. Si la rhétorique de l'équité n'est pas nouvelle, ce n'est que plus

récemment que les organisations internationales ou intergouvernementales ont commencé à s'intéresser plus spécifiquement à ce domaine et à son évaluation. Longtemps cantonnée à un objectif idéologique, voire militant, l'équité d'un système éducatif est désormais perçue en lien avec l'efficacité de l'école. Ainsi, dès les premiers résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2000), il était possible de prouver que les pays qui réussissaient le mieux étaient aussi ceux où l'équité était la mieux respectée. Contrairement à une crainte largement répandue, l'attention portée à la réussite des élèves les plus faibles ne portaient donc pas préjudice, au contraire, aux meilleurs. Désormais, l'équité apparaît comme indispensable à la réussite d'un système éducatif dans son ensemble. Il est alors nécessaire d'évaluer le degré d'équité des systèmes éducatifs pour alimenter le débat public et pour aider au pilotage du système. La mise en place d'indicateurs statistiques répond à ces besoins.

Dans cette démarche, l'équité des systèmes éducatifs pose cependant des problèmes spécifiques : l'un d'eux, et non le moindre, est la multiplicité des conceptions de l'équité. Les questions pertinentes politiquement sur ce thème sont variables d'un pays à l'autre et il apparaît difficile d'isoler une conception de l'équité et un mode d'évaluation qui ferait consensus entre différents pays. De plus, la notion de justice, et donc la définition de l'équité en éducation, est non seulement socialement construite mais aussi idéologique. Tout simplement « *parce que l'équité concerne par définition la distribution des biens, elle est toujours politiquement litigieuse* » (Levin, 2003) [6]. L'équité en éduca-

tion reste donc une notion politique et idéologique qui se caractérise par la multiplicité, la coexistence, voire la lutte entre différentes approches.

Il semble enfin illusoire d'arriver à une définition unique de l'équité d'un système éducatif puisqu'aucune ne pourrait s'appliquer de la même façon à tous les niveaux du système scolaire. L'équité ne peut avoir les mêmes implications au niveau primaire et à l'université. S'il est possible d'affirmer que l'égalité d'accès est fondamentale pour assurer l'équité au niveau primaire, ce principe ne s'applique pas de la même façon pour l'enseignement supérieur. Entre ces deux niveaux, les principes de justice, les indicateurs et leurs interprétations sont en effet différents et ce, quelle que soit la posture idéologique ou culturelle. Pour schématiser, le principe d'égalité d'accès est prédominant au niveau préprimaire, le principe d'égalité de résultats au primaire et au secondaire inférieur (collège) et le principe d'égalité des chances au-delà (secondaire supérieur, tertiaire). Un niveau supplémentaire est, de plus en plus souvent, inclus dans les analyses de l'équité du système éducatif au niveau international : la formation des adultes (soit les programmes de seconde chance, soit la formation continue professionnelle) en lien avec une conception de « l'éducation tout au long de la vie ».

Face à une multitude d'approches et d'évaluations possibles, la position des travaux de comparaisons internationales consiste donc à proposer des cadres d'analyse multidimensionnels qui cherchent à refléter les différents regards sur l'équité plutôt qu'à distinguer celui qui serait le plus consensuel. Le GERESE (2005) souligne que « *l'important est qu'aucune*

de ces théories ne s'est imposée de façon universelle. L'existence de plusieurs principes n'implique pas que les uns invalident les autres, mais conduit plutôt à penser la question de l'équité de l'éducation dans le cadre de la discussion qui est engagée entre eux» [7]. Pour apprécier l'équité d'un système éducatif dans son ensemble, il convient donc de croiser différents indicateurs statistiques au sein d'un cadre d'analyse. Le processus de sélection de ces indicateurs dépend notamment des enjeux associés à l'équité en éducation. Au fil du temps, ces enjeux se sont déplacés et « Il faut sans doute accepter que [la notion d'équité] renvoie à des inégalités qu'un certain état de la conscience et des mouvements sociaux considère comme importantes à une époque donnée » (Meuret, 2008, *op. cit.*).

Au niveau international, il est ainsi possible de mettre en évidence un basculement des politiques éducatives des pays développés d'une approche par l'égalité des chances à celle

d'égalité des résultats (Levin, 2003 *op. cit.*). Cette évolution a été plus au moins précoce suivant les pays mais s'est progressivement diffusée⁴. Par ailleurs, la conception même d'égalité de résultats évolue aussi : Levin (2003, *op. cit.*) souligne qu'en trente ans l'objectif est désormais moins de réduire la différence de résultats entre les plus faibles et les plus forts que de permettre aux plus faibles de progresser. La progressive diffusion de notions d'inclusion, de seuil minimum ou de socle commun traduit bien cette évolution. Il faut cependant souligner que le principe d'égalité de résultats n'a pas remplacé le principe d'égalité des chances. En réalité, il est venu s'ajouter à ce principe fondamental et la tendance internationale est de combiner ces deux principes malgré les potentielles contradictions entre eux. Chaque pays trouve alors un équilibre différent entre ces deux idéaux, et les évaluations internationales des systèmes scolaires tentent de rendre compte de ces deux perspectives sur l'équité.

même ampleur, traduit une injustice de même gravité ?

Un premier élément consiste à prendre en considération, non seulement l'ampleur d'une inégalité, mais aussi son impact dans les populations comparées. On peut considérer que le caractère injuste d'une inégalité dépend, même s'il ne s'y réduit pas, de l'importance de la population touchée par cette inégalité. En effet, si une inégalité touche 20 % de la population scolaire, elle traduit un dysfonctionnement du système nettement plus grave que si elle ne concerne que 2 % des élèves. Cela ne signifie nullement qu'une inégalité qui ne toucherait qu'une toute petite partie de la population n'en serait pas moins injuste, mais force est de constater qu'il faut, et notamment du point de vue de l'action politique, être capable de reconnaître les priorités parmi les multiples problématiques que doit gérer un système scolaire. Nul doute que la prise en compte des caractéristiques du contexte démographique et social est une étape importante pour pouvoir « pondérer » les inégalités constatées et souligner la pertinence d'une action politique en vue de les réduire. À titre d'exemple, les résultats en compréhension de l'écrit de PISA 2009 montrent que l'écart de scores entre les élèves autochtones et les élèves d'origine étrangère (de première et deuxième générations) varie énormément d'un pays à l'autre⁵. Cet écart atteint ainsi 99 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit au Mexique alors qu'il est non-significatif dans plusieurs pays de l'OCDE. L'interprétation de ces résultats ne peut se faire sans intégrer le pourcentage d'élèves concernés par cette inégalité de résultats. En effet, l'importance des élèves d'origine

NOTES

4. En Suède, Francia, Moreno Herrera et Englund (2005) [10] montrent que dans les années quatre-vingts la conception de l'école passe d'un principe d'égalité de traitement (un système éducatif uniforme est préconisé) à un principe d'égalité de résultats avec l'apparition de la notion d'« équivalence » qui prône une diversification de l'offre scolaire associée à une gestion par les résultats. La loi « *No Child left behind* » aux États-Unis (2002) ou l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences en France (2005) illustrent ce courant qui se traduit par un intérêt plus marqué pour les « *outputs* » des systèmes éducatifs.

5. Voir le Tableau II.4.1, p. 172, de « Volume II, Résultats du PISA 2009. Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage », OCDE [11]. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810081e.pdf>

INTERPRÉTER LES RÉSULTATS DE COMPARAISONS INTERNATIONALES À LA LUMIÈRE DES CONTEXTES NATIONAUX

Un des enjeux majeurs pour les comparaisons internationales est sans aucun doute de réussir à intégrer les spécificités des situations nationales dans l'interprétation des résultats qu'elles produisent. Dans le cas de l'évaluation de l'équité, cette question est d'autant plus prégnante : comment, en effet, savoir si une inégalité constatée dans deux pays différents, même si elle est de

étrangère varie tout autant au sein de l'OCDE, allant de moins de 1 % à plus de 40 % au Luxembourg. En Suisse et en Slovénie, l'écart entre les élèves d'origine étrangère et les élèves autochtones est par exemple équivalent en termes de différence de niveau (48 et 47 points respectivement) mais en Suisse, 23,5 % des élèves sont concernés par cette inégalité contre 7,8 % en Slovénie. Cela conduit à interpréter différemment cet indicateur dans ces deux pays. L'impact pour l'ensemble d'un système scolaire d'une inégalité constatée dépend à la fois de l'ampleur de l'inégalité entre deux groupes et de l'importance du groupe défavorisé. Dans le cas de la différence de résultats entre élèves d'origine étrangère et élèves autochtones, c'est ainsi au Luxembourg que cet impact est le plus important, même si l'ampleur de l'inégalité y est plus faible que dans d'autres pays⁶.

Un débat récurrent concernant l'équité en éducation est de savoir si les inégalités constatées doivent être attribuées à un problème du système scolaire lui-même ou ne sont que la conséquence des inégalités présentes dans la société. Sans rentrer dans ce débat, il semble pourtant important de tenter d'identifier ce qui est du rôle propre du système éducatif en termes d'inégalités, et ce d'autant plus dans une perspective comparative des systèmes éducatifs. En effet, il semble logique de considérer qu'un système éducatif est d'autant plus inéquitable qu'il renforce voire amplifie les inégalités préexistantes. Au-delà du simple constat de l'étendue des inégalités, comment différencier les systèmes éducatifs qui accroissent les inégalités sociales de ceux qui ne les compensent pas et de ceux qui les atténuent ? Une possibilité est de mettre en parallèle

les inégalités constatées dans la sphère sociale et celles constatées dans la sphère scolaire. Comme les données dans les deux domaines ne sont pas directement comparables, les comparaisons internationales permettent de mettre en parallèle le rang de chaque pays sur ces deux dimensions. À ce sujet, Baye, Demeuse, Monseur et Goffin (2006) [8] proposent une analyse très complète de l'équité de 25 pays européens en compilant les résultats des pays sur des indicateurs de « contexte social, économique et culturel » (25 données), des « inégalités de traitement » (26 données) et des indicateurs de « différences de résultats » (15 données). La mise en parallèle du classement de chaque pays en termes d'équité de contexte et d'équité de résultats scolaires permet de mettre en évidence les pays qui montrent des écarts importants dans ces deux domaines, laissant supposer un rôle important du système scolaire⁷. L'Allemagne présente par exemple un contexte social intermédiaire en termes d'égalité et d'équité, mais les résultats de son système scolaire sont parmi les plus inéquitables des 25 pays étudiés. À l'inverse, l'Espagne, la Pologne ou le Luxembourg présentent un contexte social plutôt défavorable, mais leurs systèmes éducatifs présentent des résultats relativement moins inéquitables. Cela souligne que, d'un pays à l'autre, le « rôle » du système éducatif est variable et un croisement des données du contexte et des résultats éducatifs, approfondi par une analyse des processus d'éducation, permet de mettre en lumière le caractère plus ou moins inéquitable de tel ou tel système.

Il est enfin primordial de prendre en compte la répercussion des inégalités scolaires dans la sphère économique et sociale pour estimer leur importance.

La sphère scolaire ne fonctionne pas isolée du reste de la société et, s'il faut s'interroger sur les inégalités sociales en amont du système scolaire, il faut aussi prendre en compte les conséquences en aval. Du point de vue de l'équité, plus le niveau scolaire ou l'obtention d'un diplôme a un impact fort sur la vie adulte, plus les inégalités scolaires sont graves puisqu'elles peuvent handicaper les élèves durablement. Il est ainsi pertinent d'interpréter les inégalités d'accès à l'enseignement tertiaire en tenant compte des avantages dont bénéficient ceux qui atteignent ce niveau. Cette démarche consiste donc à aller au-delà de l'analyse de la répartition des biens éducatifs (est-elle juste ou non ?) pour intégrer la valeur de ces biens. En effet, « *une injustice comparable à une autre sous le seul angle du critère de justice aura des répercussions plus ou moins importantes sur les bénéficiaires, selon la nature et la valeur du bien en cause.* » (GERESE, 2005, *op. cit.*). La prise en compte de la valeur des biens éducatifs, notamment à travers les résultats externes de l'éducation, nous semble d'autant plus indispensable pour comparer différents pays sur la dimension de l'équité. En effet, l'influence du parcours scolaire sur la vie professionnelle peut être très variable d'un pays à l'autre : en 2008, l'avantage que procurait un diplôme de l'enseignement tertiaire en termes de

NOTES

6. Au Luxembourg, l'écart sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit entre les élèves autochtones et ceux d'origine étrangère est de 52 points, comparé, par exemple, à un écart de 72 points en Finlande.

7. Voir le Tableau 6, p. 50, du rapport remis à la Commission européenne http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/84/86/PDF/Rapport_final_Equite.pdf

rémunération par rapport à un diplôme du secondaire variait, uniquement au sein des pays de l'OCDE, de 18 % en Nouvelle-Zélande à 110 % en Hongrie (*Regards sur l'Éducation*, 2010) [9]. Dans ces deux pays, la prise en compte de cette donnée change radicalement le regard porté sur, par exemple, les inégalités d'accès à l'enseignement tertiaire.

Pour contribuer véritablement à la lutte contre les inégalités scolaires, les comparaisons internationales doivent permettre d'identifier et de caractériser précisément les dysfonc-

tionnements des systèmes éducatifs dans ce domaine. Concept multidimensionnel concernant l'ensemble d'un système éducatif, l'équité est un champ extrêmement vaste dont la caractérisation précise nécessite donc une évaluation complexe. Le développement d'indicateurs statistiques au sein de cadres d'analyse cohérents et l'utilisation des données contextuelles pour pondérer les inégalités permettent sans aucun doute d'affiner et d'enrichir le regard porté sur l'équité de différents systèmes scolaires. Pour développer des moyens d'actions qui améliorent l'équité des systèmes sco-

laires, il serait extrêmement utile de pouvoir identifier les pays ayant connu une amélioration, ou une détérioration, significative dans ce domaine. Cependant, en raison des changements dans les mesures de l'équité et du lien mouvant entre société et école, il est pour l'instant risqué de vouloir déterminer précisément les tendances temporelles de différents pays quant à l'équité éducative. La volonté des organisations internationales de développer des évaluations de politiques éducatives et de leur efficacité nécessitera sans aucun doute de progresser sur cet aspect. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Meuret, D.** « Égalité et équité des systèmes éducatifs », in Van Zanten A. (dir), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris PUF, 2008.
- [2] **Coradi Vellacott, M. et Wolter, S.-C.** (2005), *Equity in Education Thematic Review : Country Analytical Report – Switzerland*, OCDE, Paris, 2005.
<http://www.oecd.org/dataoecd/50/10/38692889.pdf> >
- [3] **Orfield, G.**, « Why Data Collection Matters », in Hutmacher, Cochran & Bottani (eds.), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Dordrecht : Kluwer, 2001.
- [4] **Baye, A.**, « Entre efficacité et équité : ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire », in Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., Matoul, A. (dir.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Économie, Société, Région », pp. 539-558, 2005.
- [5] **Duru-Bellat, M.**, *Les Inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002.
- [6] **Levin, B.**, *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*, étude demandée par la Division des politiques d'éducation et de formation de l'OCDE, 2003.
<http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf>
- [7] **GERESE**, « Equity of the European Educational Systems. A Set of Indicators », *European Educational Research Journal*, 4 (2), 2005.
Version française : Baye, A., Banadusi, L., Bottani, N. et al., *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Service de Pédagogie expérimentale et théorique de l'Université, 2005.
http://www.aspe.ulg.ac.be/equite/fichier/pdf/2005PDF_FRANCAIS.pdf
- [8] **Baye, A., Demeuse, M., Monseur, C., et Goffin, C.** *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des vingt-cinq systèmes éducatifs de l'Union européenne*, Bruxelles, Rapport remis à la Commission européenne, Direction générale Éducation et Culture 2006.
http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/84/86/PDF/Rapport_final_Equite.pdf
- [9] **OCDE**, *Regards sur l'éducation 2010, les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2010.
- [10] **Francia, G., Moreno Herrera, L. et Englund, T.**, « L'équité dans les pays nordiques : une réflexion sur la notion d'équivalence dans le système éducatif suédois », in Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise J., Matoul, A. (dir.). *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles, De Boeck, coll. « Économie, Société, Région ». pp. 171-189, 2005.
- [11] **OCDE**, *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, PISA, Éditions OCDE, 2011.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr>
- Crahay, M.**, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (Collection Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., et Vérétoit, A.**, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 2010.
- Dubet, F.**, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil, « La république des idées », 2004.

Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA

Sylvie Fumel

National Project Manager – coordinatrice nationale PISA 2009
Chargée d'études au bureau de l'évaluation des élèves,

Bruno Trosseille

Chef du bureau de l'évaluation des élèves
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Tous les trois ans, l'enquête internationale PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) mesure et compare les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines (compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique). En 2009, 65 pays ou « économies partenaires », dont les 34 pays de l'OCDE, ont participé à cette enquête visant à évaluer principalement la compréhension de l'écrit, comme lors de la première enquête en 2000.

À l'aide d'un questionnaire de « contexte » complété par les élèves, PISA propose de mesurer les variations entre pays et l'évolution du goût pour la lecture, la diversité et la fréquence des activités de lecture des élèves de 15 ans depuis 2000. Les données recueillies permettent d'apporter des éléments de réponses aux interrogations suivantes : Les élèves lisent-ils par plaisir ? Que lisent-ils ? Quel plaisir retirent-ils de la lecture ? Quelles sont les relations entre leurs habitudes de lecture et leurs performances en compréhension de l'écrit ?

LE PLAISIR DE LIRE

Dans quelle mesure les élèves de 15 ans lisent-ils par plaisir ?

L'enquête internationale PISA prend en compte, dès son premier cycle en 2000, certaines caractéristiques des élèves, en particulier leurs intérêts et leurs motivations, destinées à éclairer les politiques éducatives des pays participants, dont le nombre a doublé en neuf ans. Chaque élève évalue complète un cahier cognitif (deux heures de passation) et un questionnaire de « contexte » (environ une demi-heure). L'exploitation des données du questionnaire pour la construction des échelles de motivation nécessite de tenir compte de deux limites : l'aspect déclaratif des réponses d'élèves de 15 ans, et leur style, variable d'un pays à l'autre.

Les réponses des élèves à une partie du questionnaire de contexte permettent de construire un indice composite de plaisir de la lecture, d'évaluer dans quelle mesure ils prennent plaisir à lire. Cet indice est dérivé du degré d'assentiment aux affirmations qui leur sont proposées

(tableau 1). Les items dont la formulation est négative (1, 4, 6, 8 et 9) ont été inversés pour la mise à l'échelle, de sorte que les valeurs les plus élevées de cet indice signifient un plus grand plaisir de lecture.

En France, l'indice moyen n'a pas augmenté de façon significative depuis 2000, alors qu'il a légèrement régressé pour la moyenne des 26 pays de l'OCDE qui ont participé en 2000 et 2009. Les différences dans le degré de plaisir de lire expliquent 18 % de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit pour la moyenne des pays de l'OCDE (21 % pour la France). En moyenne, pour les pays de l'OCDE, la variation d'une unité de l'indice de plaisir de la lecture donne lieu à une différence de 40 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, soit l'équivalent d'une année d'études. La France est le pays de l'OCDE où cette différence est la plus importante (47 points). En moyenne, les élèves qui ne lisent pas par plaisir sont largement surreprésentés dans les quatre niveaux inférieurs et sous-représentés dans les trois niveaux supérieurs de l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit¹. Dans tous les pays de

Tableau 1 - PISA 2009 – Différents items de l'indice de plaisir de la lecture*

	France		OCDE	
	2009 (%)	Évolution 2000-2009 (%)	2009 (%)	Évolution 2000-2009 (%)
Dans quelle mesure êtes-vous d'accord ou non avec les affirmations suivantes à propos de la lecture?				
1 – Je ne lis que si j'y suis obligé(e)	34	-3	40	4
2 – La lecture est l'un de mes loisirs préférés	31	-2	33	-3
3 – J'aime bien parler de livres avec d'autres gens	43	4	39	1
4 – J'ai du mal à finir un livre	39	6	33	-1
5 – J'aime bien recevoir un livre en cadeau	42	-1	46	-2
6 – Pour moi, la lecture est une perte de temps	26	3	23	2
7 – J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque	47	-3	43	-6
8 – Je ne lis que pour trouver des informations dont j'ai besoin	44	-4	45	-1
9 – Je n'arrive pas à rester assis(e) à lire tranquillement pendant plus de quelques minutes	27	-4	25	0

* Calculé sur les 26 pays de l'OCDE ayant participé en 2000 et en 2009 : Allemagne, Australie, Belgique, Canada, Chili, Corée du Sud, Danemark, Espagne, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pologne, Portugal, République tchèque, Suède et Suisse.

Lecture – Lors du PISA 2009, 34 % des élèves français déclarent ne lire que s'ils y sont obligés. Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Source : PISA 2009, OCDE

l'enquête PISA, les filles montrent plus de plaisir à lire que les garçons. Les différences les plus importantes en leur faveur, plus de quatre cinquièmes d'écart type, s'observent notamment en Finlande, en Allemagne et au Canada. L'écart s'est creusé depuis 2000 pour la moyenne des pays de l'OCDE, mais pas en France.

En France, deux élèves sur cinq ne lisent pas par plaisir

En 2009, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 36 % des élèves déclarent ne pas lire par plaisir ; ils représentent jusqu'à 39 % des élèves en France. Ce taux inquiétant demande à être pris en compte pour le pilotage du système éducatif français, d'autant plus qu'il a fortement augmenté en neuf ans. En effet, depuis 2000, on constate une augmentation moyenne de cette proportion de 5 % pour l'OCDE et de 9 % pour la France, qui fait partie du groupe de pays en forte hausse sur ce plan.

Parmi les pays où les élèves sont les plus nombreux à lire par plaisir, on relève une importante diminution de ce nombre au Portugal (- 17 %) ou en Finlande (- 11 %). Le seul pays où l'on observe une tendance inverse est le Japon (+ 11 %), pour lequel le pourcentage d'élèves lisant par plaisir reste cependant inférieur de 8 % à la moyenne de l'OCDE.

Un tiers des élèves français déclarent que la lecture est l'un de leurs loisirs préférés ; cette proportion est stable depuis 2000 alors qu'elle est en baisse de 3 % pour la moyenne des pays de l'OCDE. Cependant, 39 % des élèves en France déclarent avoir du mal à finir un livre, soit une augmentation de 6 % depuis 2000, alors que la moyenne des pays de l'OCDE a légèrement diminué (- 1 %), passant ainsi à 33 %. Ce taux en forte hausse interroge les pratiques de lecture du système éducatif français.

Pour un quart des élèves français, la lecture est une perte de temps. Si

dans les pays de l'OCDE, comme en France, cette proportion a légèrement augmenté, c'est en Corée du Sud qu'elle est la plus faible (9 %) depuis 2000.

Enfin, parmi les neuf propositions du *tableau 1*, la plus forte adhésion des élèves français (47 %) revient à l'affirmation suivante : « J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque ». Ce pourcentage, en baisse de 3 %, a diminué deux fois moins en France que dans l'ensemble des pays de l'OCDE depuis 2000. On observe la situation inverse au Canada où ce pourcentage (54 %) a augmenté de 3 %.

NOTE

1. Les sept niveaux sont développés dans la *Note d'Information 10.24* « L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit – Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009 », publiée en décembre 2010 par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

De moins en moins d'élèves lisent par plaisir

On a interrogé les élèves sur leurs activités de lecture en dehors du cadre scolaire, plus précisément sur le temps qu'ils passent à lire par plaisir. La question était : « À peu près combien de temps passez-vous en général à lire pour votre plaisir ? » Les élèves devaient choisir entre cinq propositions : « Je ne lis pas pour mon plaisir ; 30 minutes ou moins par jour ; plus de 30 minutes mais moins de 60 minutes par jour ; une à deux heures par jour ; plus de deux heures par jour ».

En 2009, dans les pays de l'OCDE, 30 % en moyenne déclarent lire par plaisir moins de 30 minutes par jour, 17 % entre une demi-heure et une heure par jour, 10 % entre une et deux heures par jour et 4 % plus de deux heures par jour. Ces pourcentages sont quasiment identiques pour la France où 61 % des élèves disent lire par plaisir.

Depuis 2000, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui indiquent lire quotidiennement par plaisir a diminué en moyenne de 5 %, passant de 69 % à 64 %. Seize pays ont vu diminuer, parfois de plus de 10 %, ce pourcentage alors qu'il restait stable dans sept pays. En France, la baisse est de 9 %. Seuls trois pays ont vu augmenter leur proportion d'élèves lisant quotidiennement par plaisir : le Japon, la Grèce et le Canada.

Les filles, plus nombreuses à lire par plaisir que les garçons

En France, en 2009, 52 % des garçons et 70 % filles déclarent lire par plaisir, de moins de trente minutes à

plus de deux heures par jour. Comme pour la moyenne des pays de l'OCDE, la différence est proche de 20 % ; elle est de 27 % en Allemagne mais de seulement 4 % au Japon.

Depuis 2000, l'écart n'a guère évolué, que ce soit en France ou dans l'ensemble de l'OCDE. Dans certains pays, toutefois, il a considérablement varié. Ainsi, au Japon, l'augmentation du pourcentage d'élèves lisant par plaisir est plus prononcée chez les filles en 2009, creusant ainsi la différence avec les garçons.

L'évolution de l'indice de plaisir de la lecture entre 2000 et 2009 est similaire à celle du pourcentage d'élèves lisant par plaisir. Ainsi, en moyenne, les garçons prennent moins de plaisir à lire que les filles et la différence s'accroît entre les deux sexes.

La proportion d'élèves qui déclarent lire par plaisir et le degré de plaisir de la lecture sont étroitement corrélés. Au niveau de chaque pays, une forte proportion d'élèves qui déclarent lire par plaisir est généralement associée à une forte proportion d'élèves qui indiquent prendre du plaisir à lire.

Les élèves de milieux défavorisés moins nombreux à lire par plaisir

En 2009, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des élèves issus de milieux socio-économiques aisés (quartile supérieur de l'indice de statut économique, social et culturel de PISA, ou indice SESC) déclarent lire par plaisir chaque jour, alors qu'ils ne sont que 56 % de ceux issus de milieux défavorisés (quartile inférieur de l'indice SESC). La différence est supérieure à 20 % dans un tiers des pays de l'OCDE, dont la France.

Les garçons et les élèves issus de milieux défavorisés s'engagent moins dans la lecture que les filles et les élèves issus de milieux aisés. L'enquête PISA confirme l'idée que les garçons lisent moins que les filles et, dans de nombreux pays, le pourcentage d'élèves lisant par plaisir est en baisse, notamment chez les garçons. Cette tendance négative est plus marquée chez les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

En ce qui concerne la corrélation entre l'engagement des élèves dans la lecture et leur milieu socio-économique, l'enquête présente des données analogues sur l'évolution du degré de plaisir que prennent ces groupes d'élèves entre 2000 et 2009. La majorité des élèves lisant par plaisir est issue d'un milieu aisé. Phénomène inquiétant : dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves issus de milieux défavorisés lisant par plaisir a diminué de 9 % depuis 2000 alors que la baisse est de 3 % chez les élèves issus de milieux aisés. L'écart entre les deux groupes est passé de 10 % en 2000 à 16 % en 2009. Le pourcentage de filles issues d'un milieu défavorisé lisant par plaisir a baissé de 6 % et celui des garçons de 11 %. Chez les filles issues d'un milieu aisé, il a diminué de moins de 2 % et de 5 % chez les garçons. Les garçons issus d'un milieu défavorisé constituent le groupe d'élèves qui lisent le moins par plaisir en 2009 et dont le plaisir de la lecture a le plus régressé depuis 2000.

Une attitude assez négative des élèves à l'égard du plaisir de lire

En 2009, des pourcentages relativement élevés d'élèves manifestent une attitude négative à l'égard de la

lecture, au-delà des lectures nécessaires ou imposées. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 45 % des élèves déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Je ne lis que pour trouver des informations dont j'ai besoin », 40 % ne lisent que s'ils y sont obligés et 23 % affirment que la lecture est une perte de temps. Pour un tiers seulement des élèves, la lecture est l'un de leurs loisirs préférés.

On ne s'étonnera pas que les élèves qui ne lisent pas par plaisir soient généralement ceux auxquels la lecture ne procure aucun plaisir. Les filles lisent plus par plaisir que les garçons, dans tous les pays participants. En France, contrairement à la plupart des pays, il est à noter que le plaisir de la lecture varie plus entre les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés et défavorisés, qu'entre les filles et les garçons.

■ QUE LISENT LES ÉLÈVES ?

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, en 2009, plus de six élèves sur dix déclarent lire régulièrement des magazines et des journaux, trois sur dix des livres de fiction, et deux sur dix des bandes dessinées ou des livres documentaires. Ce dernier type d'ouvrages n'est lu en France que par 12 % des élèves, ce qui est très inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (19 %). Ce chiffre atteint 30 % en Corée du Sud. Les filles et les garçons ont des lectures différentes : dans tous les pays participants, les filles lisent davantage de livres de fiction et de magazines que les garçons ; ces derniers lisent davantage de bandes dessinées que les filles.

Magazines et journaux en tête des lectures

Ce sont les magazines et les journaux que les élèves lisent le plus souvent par plaisir, tous pays de l'OCDE confondus, mais le pourcentage moyen d'élèves qui en lisent plusieurs fois par mois ou par semaine a fortement diminué depuis 2000 (moins 10 % pour les magazines et moins 5 % pour les journaux). En France, ces chiffres sont restés stables sur la période.

En 2009, 63 % des élèves français et 58 % des élèves des pays de l'OCDE indiquent lire des magazines. Ils sont 47 % à lire des journaux en France, nombre très inférieur à la moyenne de l'OCDE (62 %). Les garçons (51 % en France vs 66 % pour l'OCDE) déclarent en lire plus régulièrement que les filles (42 % vs 59 %).

Fiction pour les filles, BD pour les garçons

En 2009, 29 % des élèves français déclarent lire des textes de fiction (OCDE : 31 %) alors qu'ils représentent 47 % des élèves en Corée du Sud, 42 % au Canada et au Japon mais seulement 22 % en Belgique et aux Pays-Bas.

Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves lisant de la fiction a augmenté de 3 % entre 2000 et 2009. Au Japon, en Corée du Sud et au Canada, l'augmentation dépasse les 10 %. Pour ce type de lecture, la différence entre garçons et filles est très accentuée : en 2009, ces dernières déclaraient deux fois plus souvent en lire régulièrement.

Le pourcentage d'élèves lisant régulièrement des bandes dessinées a diminué de 7 % en moyenne dans les pays de l'OCDE entre 2000 et

2009. Les pays affichant la plus forte proportion d'élèves déclarant en lire régulièrement font généralement partie des pays qui marquent la plus forte régression de l'engagement des élèves dans la lecture.

En 2009, 30 % des élèves déclarent lire des bandes dessinées en France, alors qu'ils ne sont que 22 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Les plus forts pourcentages de lecteurs se trouvent au Japon (72 %) et en Finlande (60 %). Ils ne sont que 10 % aux États-Unis et 8 % au Royaume-Uni. Les garçons français sont de grands lecteurs réguliers de bandes dessinées : en 2009, 41 % d'entre eux sont dans ce cas (27 % pour l'OCDE) alors que les filles ne sont que 21 % (18 % pour l'OCDE).

Des lectures moins diversifiées en 2009

Dans la quasi-totalité des pays, la diversité des lectures est plus importante chez les filles. Celle-ci évolue de manière très différente d'un pays à l'autre, mais la tendance est à une légère diminution. Depuis 2000, la différence entre filles et garçons s'accroît : les garçons sont, en moyenne, des lecteurs moins éclectiques en 2009 qu'en 2000. Aucun pays ne manifeste une augmentation de la diversité de lecture chez les garçons.

Trois quarts des élèves aiment « chatter » en ligne

Pour la première fois, PISA 2009 a évalué la compréhension de l'écrit sur support électronique. Pour compléter les données de cette épreuve cognitive, on a interrogé les élèves sur la fréquence qu'ils consacrent

aux activités de lecture en ligne pour mesurer leur degré d'engagement dans la lecture. Les élèves avaient le choix entre cinq propositions de réponse pour chacune des sept questions : « Je ne sais pas de quoi il s'agit ; jamais ou presque jamais ; plusieurs fois par mois ; plusieurs fois par semaine ; plusieurs fois par jour » (tableau 2).

Le « chat » est l'activité de lecture en ligne la plus souvent citée par les élèves de 15 ans. Près de trois quarts des élèves des pays de l'OCDE, y compris en France, déclarent s'y livrer plusieurs fois par semaine au moins. Viennent ensuite la lecture de courrier électronique (64 %) et la recherche d'informations (51 %). En France, les élèves, notamment les filles, participent très peu aux débats et aux forums, beaucoup moins que la moyenne OCDE. Au Japon, avec un taux de 88 %, la lecture de courrier électronique est, de loin, l'activité la plus fréquente de lecture en ligne alors qu'elle n'est que de 28 % en Corée du Sud. À la lecture des déclarations des élèves, on peut dire que

les filles utilisent davantage Internet pour communiquer et les garçons pour chercher des informations et lire les actualités.

HABITUDES DE LECTURE ET PERFORMANCES À PISA

La relation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit et leur engagement dans la lecture est basée sur trois aspects pris en compte pour déterminer cet engagement : le plaisir de la lecture, le temps consacré à la lecture par plaisir et les types de lectures choisies par plaisir. Il faut se garder, évidemment, d'établir une relation causale immédiate entre l'engagement dans la lecture et les scores élevés en compréhension de l'écrit. On assiste à une « association cumulée », un renforcement mutuel positif entre les attitudes à l'égard de la lecture, la motivation à l'idée de lire, l'engagement dans la lecture et le niveau de compétences en compréhension de l'écrit.

Plaisir de lire et bonnes performances à PISA vont de pair

On observe une forte relation positive entre l'engagement dans la lecture et la performance en compréhension de l'écrit. L'engagement antérieur est déterminant pour l'engagement actuel et futur : le niveau de compétences antérieur en compréhension de l'écrit est une variable prédictive du niveau de compétences dans ce domaine (Fredricks, Blumenfeld et Partis, 2004 ; Stanovich, 2004). Il est important de rappeler que cette partie du travail associe des éléments statistiques et déclaratifs, ce qui en constitue la limite, et il faut rester prudent dans la comparaison des degrés d'engagement dans la lecture entre les pays car les réponses des élèves ne veulent pas nécessairement dire la même chose dans tous les pays. Malgré cette réserve, dans presque tous les pays, les élèves qui prennent le plus plaisir à lire obtiennent des scores nettement supérieurs à ceux qui en prennent le moins.

Tableau 2 - PISA 2009 - Pourcentage d'élèves pratiquant la lecture en ligne

	France			OCDE		
	(%)	Filles (%)	Garçons (%)	(%)	Filles (%)	Garçons (%)
À quelle fréquence vous consacrez-vous aux activités de lecture en ligne suivantes ?						
1 – Lire du courrier électronique	63	66	60	64	66	61
2 – « Chatter » en ligne	77	80	74	73	75	72
3 – Lire les actualités en ligne	45	42	48	46	43	49
4 – Utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie en ligne (Wikipédia, par exemple)	32	32	33	39	39	39
5 – Chercher des informations en ligne sur un thème particulier	38	37	40	51	49	54
6 – Participer à des débats et des forums en ligne	10	5	14	20	15	25
7 – Chercher des renseignements pratiques en ligne (par exemple, des horaires, des événements, des astuces, des recettes, etc.)	42	41	43	36	35	37

Lecture - Lors du PISA 2009, 63 % des élèves français déclarent lire du courrier électronique.

Source : PISA 2009, OCDE

En 2009, le score moyen de la France est de 496 (score moyen OCDE : 493). Celui des élèves qui ne lisent pas par plaisir est de 450 (460 pour l'OCDE), celui des élèves qui lisent par plaisir est de 526 (517 pour l'OCDE).

En France, le score moyen des garçons qui ne lisent pas par plaisir (439 points) est inférieur de 28 points à celui des filles (467 points). La différence est d'environ 40 points en Corée du Sud et en Finlande et d'environ 15 points au Canada, en Allemagne et aux Pays-Bas.

Dans les milieux défavorisés (quartile inférieur de l'indice SESC), le score moyen des élèves qui ne lisent pas par plaisir (413 points) est inférieur en France de 16 points à celui de la même catégorie d'élèves pour la moyenne des pays de l'OCDE (429 points). Le score moyen (508 points) des élèves français de milieux aisés (quartile supérieur de l'indice SCEC) qui ne lisent pas par plaisir est, quant à lui, supérieur de 9 points à celui de la même catégorie d'élèves pour la moyenne des pays de l'OCDE (499 points). Pour les élèves qui lisent par plaisir, le score moyen est supérieur à celui de l'OCDE, de 20 points pour les élèves de milieux défavorisés et de 4 points pour ceux de milieux aisés.

Temps consacré à la lecture par plaisir et performances à PISA sont liés

Les élèves ont été interrogés sur leur fréquence de lecture par plaisir et le temps qu'ils y consacrent. Ce temps apporte des informations sur l'intérêt que les élèves portent à la lecture. La fréquence à laquelle les élèves lisent est fortement corrélée à leurs résultats en compréhension de l'écrit

(Baker et Wigfield, 1999 ; Cipielewski et Stanovich, 1992). Stanovich (1986) décrit une association circulaire entre les habitudes de lecture et le niveau de compétences. Comme les lecteurs plus compétents sont motivés, ils ont tendance à lire davantage, ce qui les amène à enrichir leur vocabulaire et à améliorer leurs facultés de compréhension.

Dans plus des deux tiers des pays qui ont participé à l'enquête PISA, l'écart de score associé au fait de lire un certain temps par plaisir chaque jour est nettement supérieur à l'écart de score associé à l'allongement de ce temps de lecture. L'écart de score entre les élèves qui ne lisent pas par plaisir et ceux qui lisent au minimum une demi-heure par jour par plaisir est de plus de trente points dans trente-six pays. Les plus forts écarts, plus de soixante points, sont observés en France et en Belgique. Cette information est susceptible de retenir l'attention de tous les intervenants dans le domaine de la lecture en France.

Dans la plupart des pays, l'écart de score séparant les élèves qui lisent au plus une demi-heure par jour par plaisir de ceux qui ne lisent pas par plaisir est supérieur à l'écart de score les séparant des élèves qui lisent entre une demi-heure et une heure par jour par plaisir. Il est à retenir que, dans l'ensemble, l'écart de score diminue avec l'allongement du temps de lecture.

Lien positif entre lecture par plaisir de livres de fiction et performances à PISA

Les élèves qui ont des lectures variées obtiennent de bons scores en compréhension de l'écrit. Ils sont plus

performants que les élèves dont les habitudes de lecture sont uniformes. L'écart de score entre les élèves les plus éclectiques dans leurs lectures et les autres représente l'équivalent d'au moins un niveau de compétences PISA, en France et dans six autres pays européens. La diversité des lectures explique la variance totale de la performance en compréhension de l'écrit, à hauteur de 6 % pour la moyenne de l'OCDE (8 % en France, 14 % en Finlande et en Suède, 4 % au Canada et au Royaume-Uni, et seulement 2 % aux États-Unis). Les élèves dont les lectures sont diversifiées sont surreprésentés dans les trois niveaux supérieurs de compétences PISA et sous-représentés dans les quatre niveaux inférieurs.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on identifie une corrélation positive particulièrement marquée entre la performance en compréhension de l'écrit et la lecture régulière de livres de fiction, ainsi qu'une corrélation négative entre les résultats en compréhension de l'écrit et la lecture régulière de bandes dessinées.

En France, la lecture de livres de fiction est l'activité de lecture par plaisir la plus déterminante, et l'est davantage en 2009 qu'en 2000. Dans presque tous les pays, les élèves qui déclarent lire des livres de fiction par plaisir plusieurs fois par mois ou par semaine réussissent mieux que ceux qui n'en lisent qu'occasionnellement. Le score moyen des élèves qui lisent des textes de fiction est de 549 (533 pour la moyenne OCDE) et de 477 (480 pour la moyenne OCDE) pour ceux qui n'en lisent pas. La différence de score moyen entre ceux qui lisent des textes de fiction et les autres est de 62 points pour les filles et de 74 points pour les garçons. Cet

avantage de performance a plus que doublé en France depuis 2000, l'écart se creusant plus chez les garçons que chez les filles.

L'écart de score associé à la lecture de livres documentaires est inférieur à celui associé à la lecture de livres de fiction. Ce type de lecture est associé en 2009 à un score supérieur de 20 points en moyenne dans l'OCDE, alors qu'aucune différence de score significative n'y est associée pour la France. Le score moyen des élèves qui déclarent lire des textes documentaires est de 494 en France (513 pour la moyenne OCDE), 510 pour les filles (527 pour la moyenne OCDE) et 483 pour les garçons (499 pour la moyenne OCDE).

La lecture de bandes dessinées est, dans la plupart des pays, associée à des niveaux inférieurs de compétences en compréhension de l'écrit. On observe l'inverse en France comme dans neuf autres pays, dont la Belgique, la Finlande, l'Italie et la Suède, où les élèves déclarant lire régulièrement des bandes dessinées, en 2009, affichent des scores supérieurs à ceux qui n'en lisent pas régulièrement. En France, la différence la plus importante de score moyen, 34 points, pour la lecture régulière de bandes dessinées est observée chez les garçons. Chez les filles, elle est de 11 points.

La lecture régulière de magazines est également liée à une performance moyenne supérieure pour une grande majorité de pays. Pour la France, une différence significative (29 points) n'est observée que chez les garçons. L'écart moyen du score entre les élèves qui lisent ou pas régulièrement des journaux n'est que de 13 points en France (17 points pour la moyenne OCDE).

Lecture en ligne et performances à PISA

La lecture en ligne a un impact positif sur la performance en compréhension de l'écrit. Les élèves dont les activités de lecture en ligne sont nombreuses et diversifiées ont généralement de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit.

En France, la fréquence des activités de lecture sur écran explique la variation de la performance en compréhension de l'écrit à hauteur de 6 %, soit deux fois plus que pour la moyenne des pays de l'OCDE. Autre fait remarquable, l'écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice de lecture en ligne est le plus élevé (28 points) des pays de l'OCDE (15 points en moyenne). La mise en relation du pourcentage d'élèves qui ont peu d'activités de lecture en ligne et les niveaux de compétences à PISA fait apparaître une différence notable entre les niveaux les plus faibles et les autres. Pour la France, on en compte 62 % aux niveaux 1 et en deçà, 48 % au niveau 2. Aux autres niveaux (3 et au-delà), ces pourcentages tournent autour de 40 %.

Les premières tendances des seize pays qui ont participé à l'option internationale de lecture sur support électronique, *Electronic Reading Assessment*, mettent en évidence que les pays dont les scores sont élevés aux deux épreuves de compréhension de l'écrit (imprimé et électronique) réussissent mieux en lecture sur support électronique qu'en lecture sur papier. À l'inverse, les pays qui ont des scores faibles aux deux épreuves obtiennent un meilleur score à l'épreuve imprimée. Les résultats de la France aux deux épreuves sont dans la moyenne des pays de l'OCDE. On

relève très peu de différences entre les deux épreuves en ce qui concerne les relations entre l'attitude des élèves envers la lecture et leurs caractéristiques socio-économiques. Enfin, c'est davantage l'utilisation de l'ordinateur à la maison que son utilisation à l'école qui est liée aux performances en compréhension de l'écrit sur support électronique. Cette observation concerne particulièrement la recherche d'informations en ligne, pour les loisirs notamment.

LES APPORTS DE L'ENQUÊTE INTERNATIONALE PISA

L'enquête internationale PISA, organisée depuis 2000, apporte des informations complémentaires aux « évaluations-bilans » disciplinaires menées en France, en permettant notamment de révéler les points forts et les points faibles de nos élèves dans le contexte international, sans pour autant se focaliser sur le palmarès des pays. La spécificité des résultats de PISA 2009 est de mesurer l'évolution des performances des élèves en compréhension de l'écrit et de leurs habitudes de lecture depuis neuf ans. Les comparaisons temporelles associées aux comparaisons internationales, en tenant compte de leurs limites, irriguent et enrichissent la réflexion destinée à l'amélioration des systèmes éducatifs.

Les réponses des élèves de 15 ans au questionnaire de « contexte » et leurs performances à l'épreuve de compréhension de l'écrit interrogent notre système éducatif sur les habitudes disciplinaires et les pratiques de lecture en classe. Les données recueillies par PISA 2009, qui confirment celles recueillies en 2000, appellent les

systèmes éducatifs à encourager les élèves à lire par plaisir au quotidien, dans et hors cadre scolaire.

L'analyse des questionnaires montre que l'écart de score entre les élèves les plus et les moins engagés dans des activités de lecture en ligne est moins important que l'écart observé selon le degré de plaisir de la lecture ou le temps consacré à la lecture par plaisir, ne serait-ce qu'une demi-heure

par jour. Les différences de performance entre filles et garçons, entre élèves issus de milieux favorisés et défavorisés pourraient diminuer si les habitudes en matière de lecture n'étaient pas aussi éloignées.

Rappelons enfin que, depuis 2006, le lien entre l'enquête internationale PISA et le système éducatif français est explicite dans les textes officiels. La première référence se trouve dans

l'annexe du décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, à propos de la définition du socle commun de connaissances et de compétences : « Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie. » ■

BIBLIOGRAPHIE

Baker, L., Wigfield, A. (1999), "Dimensions of Children's Motivation for Reading and their Relations to Reading Activity and Reading Achievement", *Reading Research Quarterly*, vol. 34, pp. 452-477.

Bourny, G., Fumel, S., Monnier, A.-L., et Rocher, T. (2004), « Les élèves de 15 ans – Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2003 », *Note Évaluation* 04.12, MEN-DEP, décembre 2004.

Bourny, G., Dupé, C., Robin, I., et Rocher, T. (2001), « Les élèves de 15 ans – Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves PISA », *Note d'Information*, 01.52, MEN-DPD, décembre 2001.

Brun, A., Fumel, S., Hoye, F., et Peylet, D. (2008), « L'évolution des acquis des élèves en culture mathématique et en compréhension de l'écrit – Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2006 », *Note d'Information* 08.08, MEN-DEPP, janvier 2008.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. et Paris, A.H. (2004), "School Engagement: Potential of the Concept, State of Evidence", *Review of Educational Research*, vol. 74, pp. 59-109.

Fumel, S., Keskaik, S., et Girard, J. (2010), « L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit – Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009 », *Note d'Information* 10.24, MENJVA-DEPP, décembre 2010.

OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000*, Éditions OCDE.

OCDE (2002), *PISA 2000 – Technical Report*, Éditions OCDE.

OCDE (2002), *La lecture, moteur du changement : performances et engagement d'un pays à l'autre – Premiers résultats de PISA 2000*, Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves* (Volume I), Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre – Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves* (Volume III), Éditions OCDE.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage – L'évolution de la performance des élèves depuis 2000* (Volume V), Éditions OCDE.

La mesure de l'équité dans PISA :

pour une décomposition des indices statistiques

Saskia Keskaik, Thierry Rocher

Bureau de l'évaluation des élèves

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

À travers les évaluations internationales comme PISA, les pays font l'objet d'un classement non seulement en termes de performance mais également d'équité. Ce classement repose le plus souvent sur le lien observé entre le score des élèves aux évaluations et certaines caractéristiques de leur environnement familial. En particulier, un indice composite de statut socio-économique et culturel (SESC) synthétise ces caractéristiques et sert aujourd'hui de référence. Plutôt que cette vision unidimensionnelle, une analyse détaillée des composantes de cet indice milite pour une catégorisation des pays selon leur « profil d'équité » en fonction de l'importance de différents facteurs (capital culturel, capital économique, etc.).

Les évaluations internationales s'intéressent non seulement aux compétences des élèves mais aussi à leur environnement familial et scolaire. La mise en relation de la performance des élèves aux tests cognitifs avec ces éléments de « contexte » interroge la question de l'équité des systèmes éducatifs. Ainsi, l'évaluation internationale PISA¹ propose de nombreux indicateurs qui permettent d'appréhender l'équité sous différents angles : les écarts entre les élèves les moins compétents et les plus compétents, la corrélation entre la performance et des indices de statut socio-économique, les différences de performance selon le statut d'immigration des élèves, etc. (voir dans ce numéro l'article d'Estelle Herbault « L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales »).

À l'instar des échelles de performance qui classent les pays selon leur score moyen obtenu aux épreuves, des échelles sont également construites s'agissant du degré d'équité, classant les systèmes éducatifs des moins équitables aux plus équitables. Ces classements reposent principalement sur la relation observée entre le score des

élèves aux évaluations et leur statut socio-économique et culturel, tel que mesuré par l'indice composite SESC. Cet indice intègre des éléments très variés sur les parents (statut de leur profession, niveau d'éducation) ou sur le foyer (possessions matérielles, culturelles) des élèves. Cette représentation unidimensionnelle du statut socio-économique et culturel a un avantage pratique certain concernant la construction d'indicateurs. Mais en contrepartie, cette approche soulève des questions de comparabilité internationale, dès lors que les éléments qui composent l'indice sont liés à la performance de manière différente selon les pays. Ainsi, un même niveau de corrélation entre le score et l'indice cache potentiellement des situations très diverses selon les pays, où le poids des différentes composantes de l'indice est susceptible de varier.

NOTE

1. Programme international pour le suivi des acquis des élèves, PISA, réalisé, sous l'égide de l'OCDE, tous les trois ans depuis 2000, mesure et compare les compétences des élèves de 15 ans dans les trois domaines que sont la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique.

L'objectif de cet article est de décomposer les indicateurs d'équité de PISA qui reposent sur l'indice SESC, afin d'établir des comparaisons internationales plus fines en matière d'équité. Comment s'articulent et interagissent les différents aspects ayant trait à l'équité dans PISA ? Les mêmes aspects jouent-ils de la même manière sur la performance des élèves dans des systèmes éducatifs différents ? Peut-on dégager des profils similaires parmi les pays participants, selon les différentes facettes qui caractérisent l'équité d'un système éducatif ?

Les données analysées sont issues de l'évaluation PISA 2009 portant sur la performance des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit dans 65 pays. Le questionnaire de contexte de l'enquête PISA permet de recueillir des informations très variées sur les élèves et sur leur famille. Ces renseignements, qui concernent entre autres le statut d'immigration des élèves, l'activité professionnelle et le niveau de formation de leurs parents ainsi que les différentes ressources du foyer, offrent la possibilité de mettre la performance des élèves en relation avec leur milieu social. On peut ainsi étudier comment et à quel point le score à ce test cognitif varie en fonction de telle ou telle caractéristique sociodémographique ou familiale. Nous concentrons ici notre analyse sur les composantes de l'indice SESC.

À PARTIR DE L'INDICE SESC, QUELS INDICATEURS POUR MESURER L'ÉQUITÉ ?

Les multiples renseignements issus du questionnaire d'élève ont été intégrés dans différents indicateurs

de PISA, dont un des plus globaux est l'indice de statut économique, social et culturel (SESC). Cet indice, qui est produit lors de chaque cycle d'évaluation depuis la première édition de PISA en 2000², est devenu une référence essentielle dans PISA pour ce qui concerne l'analyse de l'équité des différents systèmes éducatifs (OCDE 2010). Ainsi, la relation entre l'indice SESC et la performance est très rigoureusement étudiée dans les publications de l'OCDE. On peut trouver des statistiques représentant différents aspects de ce lien tels que : la force de la relation indiquant la part de la variance du score qui est attribuable à la variation dans l'indice SESC, sa pente, caractéristique de l'écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice, ou alors sa linéarité qui indique à quel point la différence de performance associée à une origine socialement plus favorisée demeure constante à travers différents niveaux socio-économiques.

Ces indicateurs permettent de classer les pays du moins équitable au plus équitable, bien que le rang des pays puisse varier selon l'indicateur utilisé. En guise d'illustration, nous comparons deux indicateurs caractérisant le lien entre le score en compréhension de l'écrit et le statut socio-économique et culturel : le pourcentage de variance du score expliqué par l'indice SESC (r^2) et l'écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice SESC (pente). Le premier est un indicateur de la « force » du lien entre la performance et le statut socio-économique et culturel : dans quelle mesure est-il possible de prédire correctement le score des élèves à partir du statut socio-économique et culturel de leur foyer ? Le second est plus facile à appréhender, il renvoie

d'une certaine manière au caractère « fonctionnel » du lien entre score et indice : pour une variation donnée de l'indice, de quelle amplitude le score varie-t-il ?

Si ces deux indicateurs sont souvent utilisés de manière interchangeable pour décrire le même phénomène, les pays proches relativement à l'un ne le sont pas toujours à l'égard de l'autre. Le *tableau 1* en offre l'illustration au travers de quelques pays pris en exemple. En Allemagne, ainsi qu'au Royaume-Uni, une différence de score de 44 points est associée à la variation d'une unité de l'indice SESC. Néanmoins, le statut socio-économique et culturel explique 17,9 % de la variance du score en Allemagne, contre seulement 13,7 % au Royaume-Uni. La Turquie et l'Argentine constituent un autre exemple instructif pour illustrer la complexité des différentes mesures de l'équité : dans ces pays, le statut socio-économique et culturel explique environ 19 % de la variance du score. Cependant, la variation d'une unité de l'indice SESC entraîne un écart de score de 40 points en Argentine et de 29 points seulement en Turquie.

L'explication de tels résultats à première vue contradictoires se trouve dans le calcul de ces indicateurs qui prend en compte la dispersion du score et celle de l'indice SESC³.

NOTES

2. Le calcul de l'indice SESC varie légèrement d'un cycle à l'autre. Cependant, lors du PISA 2009, cet indice a été recalculé pour les cycles d'évaluation précédents afin de garantir sa comparabilité dans le temps.

3. La relation entre le coefficient de corrélation r et la pente a peut s'écrire : $r \cdot \sigma_{score} = a \cdot \sigma_{SESC}$ où σ_{SESC} et σ_{score} sont respectivement les écarts-types de l'indice SESC et du score.

Tableau 1 - Deux indicateurs d'équité

	France	Allemagne	Royaume-Uni	Turquie	Argentine
Score moyen en compréhension de l'écrit	496	497	494	464	398
Écart-type du score	106	95	95	82	108
Moyenne de l'indice SESC	-0,13	0,18	0,20	-1,16	-0,62
Écart-type de l'indice SESC	0,84	0,90	0,79	1,22	1,19
Pourcentage de variance du score expliqué par l'indice SESC (r^2)	16,7	17,9	13,7	19,0	19,6
Écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice SESC (pente)	51	44	44	29	40

Source : PISA 2009, OCDE

Ainsi, la Turquie et l'Argentine montrent une dispersion similaire du statut socio-économique et culturel. En outre, le pouvoir explicatif du statut socio-économique et culturel sur les scores aux évaluations est comparable dans les deux pays (r^2 d'environ 19 %). Cependant, la dispersion des scores est nettement plus importante en Argentine qu'en Turquie. C'est pourquoi la variation d'une unité de l'indice SESC y entraîne une différence de score beaucoup plus élevée (de 40 points en Argentine contre 29 en Turquie).

L'Allemagne et le Royaume-Uni sont caractérisés, quant à eux, par une dispersion similaire des scores (écart-type de 95). La relation entre l'indice de statut socio-économique et culturel et le score est comparable : pour une variation d'un point de l'indice, le score augmente de 44 points dans les deux pays. Mais l'Allemagne a une dispersion plus forte en termes de statut socio-économique et culturel que le Royaume-Uni (écart-type de l'indice SESC de 0,90 contre 0,79). De ce fait, le pouvoir explicatif de l'indice SESC sur le score est plus important en Allemagne : la variabilité des scores – qui est comparable dans les deux pays – s'explique davantage par le statut socio-économique et culturel en Allemagne qu'au Royaume-Uni.

De son côté, la France présente une configuration intéressante : elle apparaît comme très inéquitable au regard de la pente mais plutôt équitable au regard du r^2 (tableau 1). La France a une faible dispersion en termes d'indice SESC mais une forte dispersion en ce qui concerne les performances, ce qui implique qu'une variation de l'indice conduit à une variation de scores plus importante, à niveau moyen de corrélation entre les deux variables. Ces quelques exemples montrent qu'il est délicat d'établir des comparaisons univoques du niveau d'équité sans tenir compte des dispersions qui caractérisent la performance et le statut socio-économique et culturel. La complexité s'accroît encore si l'on cherche maintenant à dépasser le stade de l'agrégat et à détailler les éléments qui composent l'indice SESC.

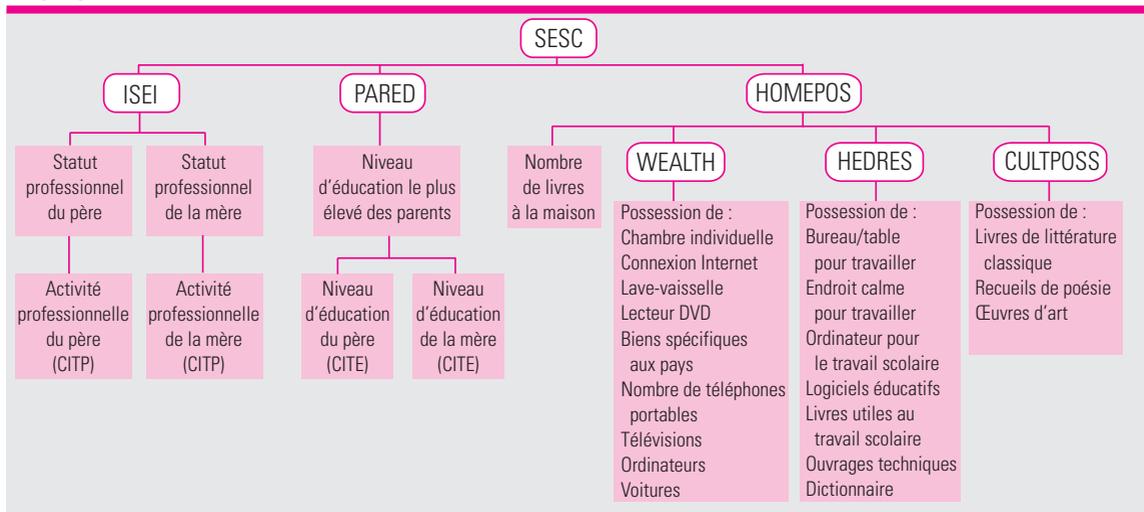
LA COMPOSITION DE L'INDICE SESC

Le SESC synthétise en un seul indice de multiples facettes de la situation sociale, économique et culturelle du foyer des élèves interrogés dans PISA. Cet indice a incontestablement l'avantage d'être relativement facile à interpréter et il

permet, comme nous avons pu le voir, de caractériser les pays en fonction de leur degré d'équité. Mais une telle agrégation des indicateurs peut aussi amener à une perte considérable de l'information et au nivellement des nuances que peuvent manifester ses diverses composantes dans des pays qui se différencient, parfois de manière très importante, aux niveaux économique, culturel et politique. Il s'agit d'un agrégat d'aspects disparates dont le poids est susceptible de varier selon les différents systèmes éducatifs.

L'indice SESC est la synthèse de trois indicateurs (graphique 1) : (i) indice socio-économique international de statut professionnel (ISEI), autrement dit, le statut professionnel le plus élevé des parents, (ii) le niveau de formation le plus élevé des parents mesuré en années d'études (PARED) et (iii) les ressources dont disposent les élèves à la maison (HOMEPOS). Ce dernier est lui-même un agrégat qui inclut le nombre de livres que possède la famille de l'élève et trois autres indicateurs dont le premier regroupe des biens « matériels » tels que la connexion Internet ou le nombre de voitures (indicateur WEALTH), le deuxième des ressources éducatives – par exemple, le dictionnaire ou des logiciels éducatifs (HEDRES) –, et

Graphique 1



le troisième des biens « culturels » comme les œuvres d'art, les recueils de poésie et les livres de littérature classique (CULTPOSS). Les indicateurs regroupés dans l'indice SESC sont ainsi de nature très différente, allant du nombre de télévisions dont dispose l'élève à la maison au métier qu'exercent ses parents.

L'agrégation de toutes ces composantes est effectuée au moyen d'une analyse factorielle. Au final, l'indice est une somme pondérée de ces différentes composantes, le poids de chacune d'entre elles étant déterminé par l'analyse factorielle conduite au niveau international. Ces poids sont ensuite appliqués aux caractéristiques de chaque élève, quel que soit son pays.

QUELQUES REMARQUES LIMINAIRES SUR LA VALIDITÉ STATISTIQUE

Il est important de noter que le questionnaire dit de « contexte », qui permet de recueillir ces informations, s'adresse aux élèves⁴. Or, les élèves peuvent avoir une connaissance approximative de certains aspects, comme le niveau d'éducation ou même

le métier de leurs parents. Des écarts existent et ont pu être montrés, par comparaison avec les déclarations des parents lors d'études conduites dans les cycles précédents. Au final, déclarations des élèves et déclarations des parents sont fort heureusement corrélées mais de manière imparfaite. Plus grave, des taux de non-réponse importants peuvent être observés sur certaines variables comme le niveau d'éducation des parents (par exemple, 15,5 % pour le niveau d'éducation du père et 12,2 % pour celui de la mère en Nouvelle-Zélande, respectivement 14,2 % et 9 % au Royaume-Uni et 13,9 % et 9,1 % à Trinidad-et-Tobago), ce qui témoigne de la méconnaissance des élèves sur ces questions.

Se pose ensuite la question de la comparabilité, lorsqu'il s'agit d'adopter des nomenclatures internationales pour coder les réponses des élèves. En particulier, la CITE (Classification Internationale Type de l'Éducation) n'est pas sans poser des questions – légitimes – de comparabilité (voir p. 9 l'article de Rémi Tréhin-Lalanne « Mesurer l'éducation à l'ère de la "société de la connaissance" : les usages de la CITE »). Enfin, des transformations sous forme d'échelles, déterminées en dehors du

cadre de PISA, peuvent également interroger. Par exemple, s'agissant des métiers exercés par les parents, le passage de la CITP (Classification internationale type des professions) à l'indice ISEI (indice socio-économique) repose sur une analyse effectuée par Ganzeboom *et alii* (1992) sur un ensemble de pays plus petit et relativement plus homogène. Il n'est pas certain que la distance entre deux professions, en termes de revenu escompté, soit conservée dans les 65 pays ayant participé à PISA en 2009.

Les indicateurs concernant les ressources des familles regroupent quant à eux des items très variés qui n'ont pas nécessairement la même signification sociale, ni le même impact sur la performance des élèves dans des pays différents. Les exemples les plus marquants sont la possession de biens tels qu'un lave-vaisselle et un lecteur de DVD, ainsi que le nombre

NOTE

4. PISA propose également un questionnaire aux parents mais seuls 15 pays l'ont adopté lors de l'évaluation en 2009. La majorité des indices d'équité disponibles dans PISA sont calculés par rapport aux informations recueillies par le questionnaire adressé aux élèves.

de voitures dont dispose la famille. Par exemple, en Turquie et en Colombie, la possession d'un lave-vaisselle à la maison est positivement corrélée au score (coefficient de corrélation 0,19). Les élèves issus des familles disposant de ce bien ont ainsi tendance à obtenir des résultats supérieurs à ceux qui n'en ont pas à la maison. En revanche, à Singapour, la corrélation entre cet item et le score est de - 0,25, ce qui signifie que les élèves qui possèdent ce bien à la maison obtiennent des résultats moins élevés que ceux qui n'en disposent pas. De même, au Panama, le fait de disposer d'un lecteur de DVD entraîne des scores plus élevés (coefficient de corrélation de 0,25) ce qui n'est pas du tout le cas en République tchèque où les élèves qui ont chez eux un lecteur de DVD ont tendance à obtenir des résultats moins bons que ceux qui ne possèdent pas ce bien à la maison (coefficient de corrélation de - 0,10). Le nombre de voitures dont dispose le foyer a également un impact nettement différent selon les pays : cet item a une corrélation positive avec le score au Qatar (coefficient de corrélation de 0,32) et à Dubaï (0,14) mais une forte corrélation négative avec celui-ci dans des pays de l'Amérique du Sud et d'Amérique centrale tels que le Panama (coefficient de corrélation de - 0,41), le Brésil (- 0,28), l'Argentine (- 0,28) et la Colombie (- 0,24), mais aussi en Turquie (- 0,22). Ces quelques exemples constituent des cas extrêmes servant à illustrer la diversité des items regroupés dans l'indice SESC ainsi que l'impact différencié qu'ils peuvent avoir sur la performance des élèves dans des systèmes éducatifs différents.

Les indicateurs de ressources incluent également trois items spécifiques aux pays. Selon les consignes données par le consortium responsable

de l'organisation de PISA, chaque pays devait « *ajouter* [au questionnaire d'élève] *d'autres indicateurs d'aisance économique adaptés au contexte national* ». Il s'agissait de « *choisir des exemples d'items dont on s'attend qu'ils soient déclarés disponibles par 20 % à 80 % des élèves* [du] *pays* ». Ces items caractérisant « l'aisance économique » incluent le plus souvent des biens tels qu'un appareil photo numérique ou une caméra vidéo numérique, une télévision à écran plat ou à écran plasma, une télévision payante, un système de climatisation ou un système de sécurité et un ordinateur portable. Néanmoins, ces items regroupent aussi des biens qui sont plutôt de nature « culturelle » : des instruments de musique, un abonnement à des quotidiens ou une encyclopédie. Certains pays ont choisi des vacances à l'étranger ou des activités extrascolaires payantes comme un indicateur de l'aisance économique. Ces quelques exemples donnent un aperçu de la diversité de ces trois items spécifiques aux pays. Intégrés dans un seul indice, ils peuvent ainsi cacher une diversité importante. Dans l'objectif de se rapprocher au maximum de l'indice initial, nous avons intégré ces indicateurs à nos analyses. Il faut toutefois garder à l'esprit que ces items peuvent contenir des informations très variées d'un pays à l'autre.

CLASSIFICATION DES PAYS EN FONCTION DES COMPOSANTES DE L'INDICE DE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE ET CULTUREL

Dans l'objectif d'analyser, au niveau le plus fin, les composantes de l'indice SESC ainsi que l'impact qu'elles peu-

vent avoir sur la performance dans différents systèmes éducatifs, nous avons effectué une classification hiérarchique sur 64 pays ayant participé à PISA en 2009⁵. Cette méthode permet d'identifier des groupes relativement homogènes de pays et de dégager ainsi des « profils » d'équité sur la base de 26 indicateurs selon l'influence que ceux-ci exercent sur le score en compréhension de l'écrit.

Les indicateurs compris dans l'analyse sont les coefficients de corrélation (ou la proportion de variance expliquée si la composante est multimodale), calculés au niveau national, entre le score et chacune des composantes de l'indice SESC présentées sur le schéma ci-dessus. La plupart des composantes sont de type dichotomique (possession ou non) ou de type comptage (combien de... ?). Le niveau d'études des parents est codé en sept catégories selon la CITE⁶ et leur profession en dix grands groupes selon la CIP.

Ces 26 indicateurs caractérisant le lien entre le score en lecture et chacune des composantes déterminent un profil, pour chaque pays. Une classification hiérarchique est alors engagée : l'algorithme débute l'analyse avec chaque pays considéré séparément et combine les pays puis les groupes de pays, selon leur proximité en termes de profils, de manière séquentielle jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un seul groupe.

NOTES

5. Le Pérou a été écarté de la classification car les données concernant ce pays apparaissent très singulières et pèsent de manière trop importante sur les résultats de l'analyse.

6. Au dessous du niveau 1 de la CITE, niveau 1, niveau 2, niveaux 3B et 3C, niveaux 3A et 4, niveau 5B et niveaux 5A et 6.

Tableau 2 - Caractéristiques des groupes de pays

	Composante de l'indice SESC	Corrélation avec le score en compréhension de l'écrit	Différences par groupe			
			G1	G2	G3	G4
Ressources «matérielles/économiques»	À la maison, disposez-vous d'une chambre pour vous seul(e)?	0,06				
	À la maison, disposez-vous d'une connexion Internet ?	0,18				
	À la maison, disposez-vous d'un lave-vaisselle ?	0,02			(*)	
	À la maison, disposez-vous d'un lecteur de DVD ?	0,04				
	À la maison, disposez-vous d'un (item 1 spécifique au pays) ?	0,03				
	À la maison, disposez-vous d'un (item 2 spécifique au pays) ?	0,04	(*)			
	À la maison, disposez-vous d'un (item 3 spécifique au pays) ?	0,04	(*)			
	Y a-t-il chez vous des téléphones portables et, si oui, combien ?	0,17				
	Y a-t-il chez vous des télévisions et, si oui, combien ?	0,14				
	Y a-t-il chez vous des ordinateurs et, si oui, combien ?	0,23				
	Y a-t-il chez vous des voitures et, si oui, combien ?	0,05				
Ressources éducatives	À la maison, disposez-vous d'un bureau ou d'une table pour travailler ?	0,13				
	À la maison, disposez-vous d'un endroit calme pour travailler ?	0,10				
	À la maison, disposez-vous d'un ordinateur dont vous pouvez vous servir pour votre travail scolaire ?	0,19				
	À la maison, disposez-vous de logiciels éducatifs ?	0,13				
	À la maison, disposez-vous de livres utiles à votre travail scolaire ?	0,18				
	À la maison, disposez-vous d'ouvrages techniques ?	0,18				
	À la maison, disposez-vous d'un dictionnaire ?	0,15				
Ressources «culturelles»	À la maison, disposez-vous de livres de littérature classique ?	0,27				
	À la maison, disposez-vous de recueils de poésie ?	0,19				
	À la maison, disposez-vous d'œuvres d'art ?	0,15				
	Combien de livres y a-t-il chez vous ?	0,37				
Niveau d'éducation et statut professionnel des parents	Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que votre père a atteint ?	0,26				
	Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que votre mère a atteint ?	0,26				
	Quelle est l'activité professionnelle principale de votre père ?	0,30				
	Quelle est l'activité professionnelle principale de votre mère ?	0,31				

 Lien moins fort que pour l'ensemble des pays.

 Lien plus fort que pour l'ensemble des pays.

(*) Corrélation négative.

Le *graphique 2*, qui se présente sous la forme d'une arborescence, montre les groupes générés par la classification ascendante hiérarchique. L'axe sert de repère pour évaluer les distances entre les pays à chaque point d'agrégation.

Sélectionner l'arborescence à un certain niveau permet d'obtenir un groupement à un niveau sélectionné de précision. C'est une classification en quatre groupes qui a été retenue ici : le rapport entre l'hétérogénéité entre les groupes et l'homogénéité

au sein des groupes se prête bien à cette partition. Le *tableau 2* indique la moyenne générale de l'indicateur (coefficient de corrélation) et les écarts significatifs de celle-ci pour chacun des groupes.

Les résultats de la classification

Graphique 2 - Classification des pays selon leur profil d'équité

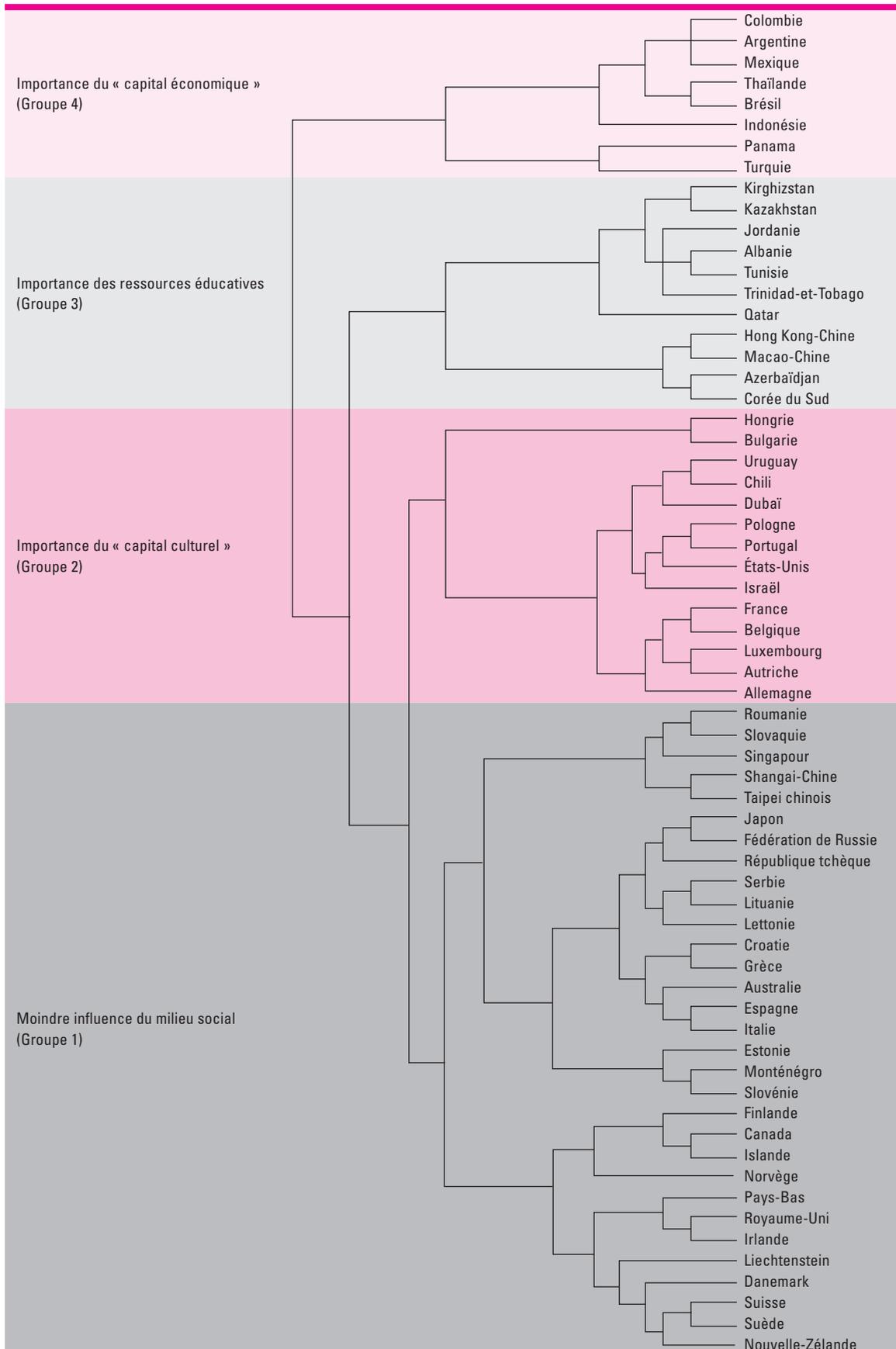


Tableau 3 - Score en compréhension de l'écrit selon le « profil d'équité »

Profil d'équité	Pays	Statistique	Performance	Dispersion
Moindre influence du milieu social (Groupe 1)	Australie, Canada, Croatie, Danemark, Espagne, Estonie, Fédération de Russie, Finlande, Grèce, Irlande, Islande, Italie, Japon, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Monténégro, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Serbie, Shanghai-Chine, Singapour, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse, Taipei chinois	Moyenne	492	91
		Maximum	556	103
		Minimum	408	80
Importance du « capital culturel » (Groupe 2)	Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chili, Dubaï, États-Unis, France, Hongrie, Israël, Luxembourg, Pologne, Portugal, Uruguay	Moyenne	476	99
		Maximum	506	113
		Minimum	426	83
Importance des ressources éducatives (Groupe 3)	Albanie, Azerbaïdjan, Corée du Sud, Hong Kong-Chine, Jordanie, Kazakhstan, Kirghizstan, Macao-Chine, Qatar, Trinidad-et-Tobago, Tunisie	Moyenne	419	92
		Maximum	539	115
		Minimum	314	76
Importance du « capital économique » (Groupe 4)	Argentine, Brésil, Colombie, Indonésie, Mexique, Panama, Thaïlande, Turquie	Moyenne	413	87
		Maximum	464	108
		Minimum	371	66

Source : PISA 2009, OCDE

des pays révèlent la nature complexe de l'indice SESC et des liens qu'il entretient avec la performance. On observe l'impact différencié de ses diverses composantes dans les quatre groupes de pays. Le premier groupe – l'Australie, le Canada, la Croatie, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Fédération de Russie, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, la Lettonie, le Liechtenstein, la Lituanie, le Monténégro, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la République tchèque, la Roumanie, le Royaume-Uni, la Serbie, Shanghai-Chine, Singapour, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse et le Taipei chinois – que l'on peut qualifier de plus équitable, se distingue par une moindre influence de la majorité des indicateurs d'équité sur le score (tableau 3). Le fait de disposer ou non à la maison de recueils de poésie ou de livres de littérature classique sont les seuls facteurs qui, dans ce groupe, sont plus corrélés au score qu'en moyenne dans l'ensemble des pays.

Il faut noter que certains des items liés à la dimension « matérielle » sont même négativement corrélés au score dans ce groupe de pays. Ceci est le cas pour les deux items spécifiques qui pour ces pays regroupent le plus souvent des biens tels qu'un appareil photo numérique ou une caméra vidéo, une télévision à écran plat ou à écran plasma et une télévision payante. Les élèves issus des familles qui disposent de ces biens ont ainsi tendance à obtenir des résultats inférieurs à ceux qui n'en disposent pas. Par ailleurs, la majorité des pays appartenant à ce groupe sont des pays de l'OCDE.

Le groupe 2 rassemble également des pays de l'OCDE – l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Chili, les États-Unis, la France, la Hongrie, Israël, le Luxembourg, la Pologne et le Portugal – ainsi que trois « économies partenaires » : la Bulgarie, Dubaï, et l'Uruguay. Ce groupe se différencie des autres par une influence plus importante du niveau de formation et de l'activité professionnelle des parents

ainsi que des items relevant de la dimension « culturelle » – possession de littérature classique et d'œuvres d'art – sur le score des élèves. Les items tels que le nombre de livres que possède la famille et le fait de disposer ou non à la maison d'une chambre individuelle pour l'élève sont également plus fortement liés au score dans ce groupe de pays. Ces résultats révèlent un profil d'équité que l'on pourrait caractériser avant tout par l'importance du « capital culturel » dans la relation entre le milieu social et la performance. En effet, l'héritage des parents à travers leur éducation et leur statut professionnel, ainsi que les biens culturels disponibles dans la famille, semblent jouer un rôle prépondérant sur la détermination des résultats des élèves dans ce groupe de pays.

Le groupe suivant – groupe 3 – qui inclut l'Albanie, l'Azerbaïdjan, la Corée du Sud, Hong Kong-Chine, la Jordanie, le Kazakhstan, le Kirghizstan, Macao-Chine, le Qatar, Trinidad-et-Tobago et

la Tunisie, se positionne d'une certaine façon à l'opposé du groupe 2. Le niveau d'éducation et l'activité professionnelle des parents ainsi que les divers biens culturels sont, dans ce groupe, significativement moins liés aux résultats d'élèves qu'en moyenne dans l'ensemble des pays. En revanche, la particularité de ce groupe est une plus grande influence des items relatifs aux ressources éducatives sur la performance. Ainsi, dans ces systèmes éducatifs, plus qu'en moyenne dans l'ensemble des pays, les élèves qui disposent chez eux d'un bureau ou d'une table pour travailler, d'un dictionnaire et de logiciels éducatifs, obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ne possèdent pas ces biens. Le nombre de téléphones portables dont dispose la famille est également plus lié au score dans ce groupe qu'en moyenne dans tous les pays. En revanche, la possession d'un lave-vaisselle à la maison a une corrélation négative avec le score.

Enfin, le groupe 4, qui regroupe l'Argentine, le Brésil, la Colombie, l'Indonésie, le Mexique, le Panama, la Thaïlande et la Turquie, est caractérisé par l'influence prépondérante du « capital économique » dans la détermination de la performance des élèves. Ainsi, la grande majorité des items relevant de la dimension « matérielle » y sont plus fortement corrélés au score qu'en moyenne dans l'ensemble des pays. Par ailleurs, les pays qui appartiennent à ce groupe sont également ceux dont les moyennes nationales de l'indice SESC se trouvent parmi les moins élevées. Ces pays, comme ceux appartenant au groupe 3, se caractérisent aussi par une plus forte corrélation des items relatifs aux ressources édu-

catives et une moindre corrélation des items de nature « culturelle » avec les résultats des élèves. La possession de ressources tels qu'un bureau et un ordinateur pour effectuer le travail scolaire ainsi que de logiciels éducatifs y est plus fortement corrélée et la possession de livres de littérature classique et de recueils de poésie moins fortement qu'en moyenne dans l'ensemble des pays.

PROFIL D'ÉQUITÉ DES PAYS ET LA PERFORMANCE

En comparant la performance des élèves en compréhension de l'écrit pour ces différents « profils d'équité », nous observons d'abord que le score moyen est le plus élevé dans le groupe 1 (492 points en moyenne dans le groupe) (*tableau 3*). De manière générale, cela renvoie à une des leçons des évaluations internationales, à savoir que l'équité et la performance sont conciliables. Les pays du groupe 2, partageant un profil d'équité caractérisé par l'importance du capital culturel dans la performance des élèves, ont également des scores moyens relativement élevés (476 points en moyenne dans le groupe). En revanche, ce groupe se différencie des autres par une plus grande dispersion des scores. Dans ces systèmes éducatifs, les écarts entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles tendent ainsi à être plus importants que dans les autres groupes. Enfin, les groupes 3 et 4 ayant des profils d'équité caractérisés par la prépondérance des ressources éducatives en ce qui concerne le groupe 3, et par l'importance du

capital économique pour le groupe 4, présentent des scores moyens relativement moins élevés (respectivement 419 et 413 points en moyenne par groupe). Cependant, le groupe 3 est plus hétérogène, en incluant des pays comme la Corée du Sud ou Hong Kong-Chine, avec des scores moyens nationaux respectivement de 539 et de 533 points mais aussi des pays caractérisés par une performance moyenne beaucoup plus modeste, tels que le Kirghizstan (314 points) ou l'Azerbaïdjan (362 points). Les moyennes nationales du groupe 4 sont plus homogènes et restent plutôt modestes au plan international.

CONCLUSION ET PERSPECTIVE

Cet exercice de déconstruction n'a pas pour seul intérêt de montrer les limites des indicateurs d'équité produits par l'enquête PISA. Il s'agit d'éviter une analyse trop globale et unidimensionnelle de l'équité, en proposant une catégorisation des pays en termes de profils d'équité, à travers la décomposition des éléments qui composent les indicateurs utilisés.

Ce premier essai mérite d'être développé, en particulier s'agissant de la robustesse des analyses présentées ici – les méthodes de classification sont sensibles aux variables introduites ainsi qu'aux pays choisis. Surtout, une perspective intéressante consisterait à rapprocher cette catégorisation de certaines caractéristiques des systèmes éducatifs (place de l'enseignement privé, stratégies de différenciation, ...) ainsi que d'indicateurs économiques et sociaux (sur les inégalités par exemple). ■

BIBLIOGRAPHIE

Ganzeboom H.B.G., De Graaf P., Treiman D.J., De Leeuw J. (1992), « A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status », *Social Science Research*, vol. 21(1), New York: Academic Press, pp. 1-56.

OCDE (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II), Paris : OCDE.

OCDE (2009), *PISA 2006, Technical Report*, Paris : OCDE.

OCDE (2005), *PISA 2003, Technical Report*, Paris : OCDE.

OCDE (2002), *PISA 2000, Technical Report*, Paris : OCDE.

Les parents et l'école en France et en Europe

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol

Unité française d'Eurydice, adjointe au chef de la Mission aux relations européennes et internationales

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Fabrice Murat

Chef du bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

L'influence du milieu familial, dans ses composantes socio-culturelles ou financières, sur la réussite scolaire des élèves a été depuis longtemps étudiée. En revanche, l'implication des parents dans le processus éducatif est l'objet d'un intérêt plus récent, mais qui croît avec la place grandissante accordée aux parents dans le fonctionnement des établissements scolaires. Toutefois, malgré une participation globalement croissante, l'implication des parents varie encore fortement en intensité : comme le montrent les données du panel d'élèves entrés en sixième en 2007, alors que certains s'inscrivent dans une association ou deviennent délégués, d'autres n'ont presque aucun contact avec l'établissement qui scolarise leur enfant. Ces différences sont notamment liées au milieu social et aux résultats de l'enfant. Pour comprendre la place des parents, il convient d'étudier, tant en France qu'à l'étranger, les structures dans lesquelles elle se situe : les conseils au sein de l'établissement ou à un degré plus élevé, les fédérations de parents, etc. L'attention portera aussi, là encore aux niveaux national et international, sur les dispositifs qui ont été conçus pour encourager la participation des parents à la vie de l'école.

En France, comme dans d'autres pays, la place des parents dans le système éducatif a beaucoup évolué, passant d'une situation où les parents étaient largement tenus à l'écart du processus éducatif et des établissements scolaires¹ à une reconnaissance explicite du rôle important qu'ils peuvent jouer.

L'intérêt porté à la place des parents dans le processus éducatif est relativement nouveau. Il est motivé par l'impact désormais reconnu de leur degré d'implication sur la réussite de leurs enfants (Lahire, 1985 [1]). La prise en compte de cet élément permet d'affiner et de nuancer les déterminants que sont les caractéristiques socioprofessionnelles des parents, fréquemment étudiés depuis le lancement par l'INED en 1962 de l'enquête nationale sur « l'entrée en sixième et la démocratisation de l'enseignement » et la parution d'un ouvrage de Bourdieu et Passeron en 1964, *Les héritiers*, qui a fait date dans ce domaine [2]. Une étude plus récente, « *Le retard scolaire en fonction du milieu parental : l'influence des compétences des parents* », synthétisée dans l'encadré p. 81, distinguant profession, diplôme et niveau

de vie des parents, aboutit aux mêmes constats.

En dépit de ces évolutions, l'implication des parents varie encore fortement en intensité : les situations peuvent aller de l'investissement important, dans le cas des représentants élus des parents, à l'absence presque complète de relation avec l'établissement fréquenté par son enfant.

L'objectif de cet article est, d'une part, d'apporter un éclairage plus précis, en France, sur l'implication des parents dans le fonctionnement des établissements, en utilisant le panel d'élèves entrés en sixième en 2007 ; d'autre part, de comparer d'un point de vue plus descriptif et institutionnel des situations nationales sur ce

NOTE

1. « Le système éducatif français a maintenu les parents à distance de lui-même sous l'effet de deux facteurs : la volonté originelle et délibérée d'induire une coupure entre le milieu scolaire et le milieu familial jugé ignorant ; et la défiance à l'égard du milieu local (dont font aussi partie les parents d'élèves) suspecté de fonctionner sur un mode clientéliste » (Agnès Van Zanten, *Les partenariats éducatifs avec les parents et les collectivités locales*).

thème. Cet article est aussi l'occasion de faire le point sur une série de dispositifs mis en place en France et en Europe pour encourager la participation des parents.

Le statut du parent d'élève est multiforme : à la fois usager de l'école bénéficiant pour son enfant du service éducatif dispensé par les établissements d'enseignement et, de plus en plus, partenaire à part entière de la gouvernance.

LES PARENTS USAGERS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Les relations école-famille, un domaine d'études relativement récent

La révélation des déterminants sociaux dans la réussite ou l'échec scolaire date des années soixante. Ce constat statistiquement toujours vérifié et partagé par les différents courants sociologiques a pu entraîner dans un premier temps une certaine attitude fataliste au sein du système éducatif. La prolongation de l'obligation scolaire, l'introduction de l'objectif de l'égalité des chances avec l'institutionnalisation du « collègue unique » mise en œuvre en 1976 ont été une réponse de politique éducative générale dont l'efficacité ne pouvait se mesurer qu'à long terme.

La politique d'éducation prioritaire, initiée en 1981, avait pour objet de «... renforcer par des moyens sélectifs [...] l'action éducative dans les zones où se concentrent les plus grandes difficultés » (circulaire n° 81-238 du 1^{er} juillet 1981). Son objectif est de réduire l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire des élèves. Pour la première fois se met

en place à l'école une stratégie inégalitaire des moyens avec un objectif d'équité sociale. Pour la première fois aussi, la prise d'initiatives est laissée au terrain – mise en place d'actions éducatives adaptées, expérimentation, évaluation, prospective – afin d'ajuster les nouvelles actions à des élèves se trouvant regroupés dans des territoires en grande difficulté sociale.

Des recherches appliquées suivent et accompagnent cette nouvelle politique éducative. En 1982, Robert Ballion publie *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles* [3]. L'auteur présente successivement quatre « figures » « qui donnent corps aux différents états de la relation usager-école » : l'usager contraint (ou l'administré assujetti), l'usager abstrait (ou le citoyen d'une démocratie représentative), l'usager averti (ou le consommateur d'école) et, enfin, l'usager actif (ou le citoyen d'une démocratie de proximité).

En 1985, est publié *Tableaux de famille, Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire* [1]. Si les statistiques montrent que le niveau socioculturel apporte une explication de l'« échec » et de la « réussite » scolaires des enfants, l'auteur, Bernard Lahire, tient à analyser le détail des mécanismes et à comprendre, à l'aide d'autres critères, pourquoi, dans le milieu populaire à première vue homogène (en termes de revenus et de niveau scolaire), certains élèves s'en sortent et d'autres non. « Et si ces cas statistiquement atypiques pouvaient nous indiquer quelques clefs de compréhension et quelques pistes d'action en matière de "réussite scolaire" des enfants de milieux populaires ? ». La réponse de l'étude est la suivante : « Même si ces parents

ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école et n'ont pas honte de dire qu'ils se sentent dépassés, ils les écoutent, prêtent attention à leur vie scolaire en les interrogeant et indiquent, par une multitude de comportements quotidiens, l'intérêt et la valeur qu'ils prêtent à ces expériences scolaires. »²

De la même façon, d'autres recherches, souvent encouragées par le budget d'études du ministère de l'éducation nationale, débouchent sur des conclusions permettant de mettre en œuvre des actions et dispositifs précis pour venir contrebalancer les handicaps socioculturels sans attendre les évolutions de la structure sociale. Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex se placent dans ce courant avec la création d'ESCOL³, comme également Agnès Henriot-Van Zanten⁴ [4] qui montre l'importance de tenir compte de la diversité des stratégies d'accompagnement scolaire des familles.

Ce courant de recherche sur la relation école-famille s'est développé également, et le plus souvent avant la France, au Royaume-Uni, aux États-Unis et au Canada⁵.

NOTES

2. Voir *Ville-École-Intégration*, n° 114, septembre 1998, <http://www2.cndp.fr/revueVEI/lahire114.pdf>

3. L'équipe ESCOL, fondée en 1987 par Bernard Charlot, aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex, est une composante de l'équipe d'accueil ESSI (Éducation socialisation subjectivation institution), rattachée à l'école doctorale Pratiques et théories du sens de l'Université Paris VIII.

4. Cf. *Bibliographie*, [4].

5. Voir p. 4 de la *Note de veille* n° 85 (décembre 2007) du Centre de veille stratégique. Voir également la *Lettre d'information de la VST*, n° 22 (novembre 2006), INRP.

Le retard scolaire en fonction du milieu familial

De nombreuses études en sociologie de l'éducation ont montré le lien entre la réussite scolaire des élèves et le milieu familial, la profession des parents, leurs diplômes, les revenus du ménage. Outre ces variables, l'enquête IVQ (*Information et vie quotidienne*), réalisée par l'INSEE fin 2004, permet de prendre en compte une information généralement indisponible : le niveau de compétences parentales. En effet, dans chacun des ménages interrogés, une personne de 18 à 65 ans a été tirée au sort pour être évaluée à l'écrit, en compréhension orale et en calcul et répondre à un questionnaire biographique (Degorre et Murat, 2009). Quelques informations sur les enfants de cette personne ont été recueillies : le sexe, l'âge et la classe fréquentée. Il est ainsi possible de déterminer, parmi ces enfants, ceux qui sont en retard scolaire et d'étudier le lien entre ce retard et les caractéristiques du parent interrogé.

Tableau A – Retard scolaire des enfants selon le milieu parental (en %)

	Ensemble	Père	Mère
Profession			
Aucune ou inconnue	50		52
Agriculteur	25		
Artisan-commerçant	28	23	33
Cadre supérieur	23	23	20
Profession intermédiaire	27	28	24
Employé	35	36	33
Ouvrier	43	44	39
Diplôme			
Aucun ou CEP	53	55	52
BEPC-CAP-BEP	34	31	35
Bac	23	23	21
Supérieur au bac	18	16	15
Niveau de vie (1)			
Premier quintile	50	51	49
Deuxième quintile	41	44	36
Troisième quintile	35	34	35
Quatrième quintile	25	24	25
Cinquième quintile	18	22	15
Ensemble	34	34	32

(1) Le niveau de vie est le revenu total du ménage divisé par le nombre d'unités de consommation.

Lecture – Le taux de retard des enfants de père ouvrier est de 44 %. Le taux n'a pas été présenté pour les groupes rassemblant moins de 30 personnes.

Champ : enfants de 7 à 18 ans vivant chez leurs parents en France métropolitaine.

Source : enquête Information et vie quotidienne 2004, INSEE.

La sociologie de l'éducation a beaucoup étudié l'influence du milieu social, généralement mesurée par la profession du père, sur la réussite scolaire. L'enquête IVQ confirme l'importance de ce facteur : le taux de retard des enfants de père ouvrier est estimé à 44 % contre 23 % pour les enfants de père cadre (*tableau A*). Cette analyse peut être affinée en prenant en compte le capital « culturel » du parent et les ressources financières du ménage. Ainsi, près d'un cinquième des enfants dont les parents sont titulaires d'un diplôme universitaire ont pris une année de retard. C'est le cas de plus d'un enfant sur deux quand les parents n'ont au mieux que le CEP. Le niveau de vie (mesuré par le revenu total du ménage divisé par le nombre d'unités de consommation) donne lieu aussi à des écarts assez importants. La moitié des enfants appartenant au cinquième des ménages les plus pauvres ont pris au moins une année de retard, contre 18 % quand ils vivent dans l'un des ménages les plus riches.

Ces écarts montrent l'ampleur des inégalités sociales à l'école. Plus précisément, ils renvoient à des écarts de compétences des élèves, que les évaluations de la DEPP ont pu mettre en évidence, mais ils trouvent aussi leur origine, à niveau de compétences donné, dans des différences de stratégie des familles : les familles populaires acceptent plus facilement le redoublement que les autres, en cas de difficulté.

La principale originalité de l'enquête IVQ est toutefois de permettre la confrontation entre la réussite scolaire de l'enfant et les compétences des parents. Le taux de retard scolaire varie très sensiblement selon le niveau de compétences des parents. Presque la moitié des enfants du premier quartile de compétences parentales en lecture sont en situation de retard scolaire. Ce n'est le cas que d'un enfant sur cinq dont les parents sont parmi les plus compétents (*tableau B*). Les résultats sont quasi

Tableau B - Retard scolaire des enfants en fonction des compétences des parents (en %)

Quartile	Lecture	Calcul	Compréhension orale	Les trois compétences
1	47	48	40	51
2	39	36	38	34
3	29	30	33	30
4	21	21	23	20
Ensemble	34	34	34	34

Lecture – 47 % des enfants se trouvant dans le premier quartile de compétences parentales en lecture (c'est-à-dire les 25 % des enfants dont les parents ont les scores les plus bas dans ce domaine) ont au moins un an de retard scolaire.

Champ : enfants de 7 à 18 ans vivant chez leurs parents en France métropolitaine.

Source : enquête Information et vie quotidienne 2004, INSEE.

identiques pour les compétences en calcul. En revanche, les écarts sont un peu moins nets avec la compréhension orale (le taux de retard est de 40 % dans le premier quartile), sans doute parce que cette compétence a un caractère moins scolaire.

En combinant les trois domaines, les écarts sont légèrement supérieurs à ce que l'on observe en étudiant chacune des compétences séparément. L'écart entre les quartiles extrêmes est du même ordre que celui qui existe entre les enfants dont le parent est peu diplômé et les enfants de diplômés de l'enseignement supérieur. En première approximation, l'ampleur de ces écarts suggère une influence forte des compétences des parents sur la scolarité de leurs enfants. Le mécanisme de cette corrélation ne peut être analysé ici plus précisément, faute de données disponibles sur les échanges entre parents et enfants. Cependant, il est probable que les parents les moins compétents ont plus de difficultés à aider leurs enfants dans leur travail scolaire, ce qui explique leur parcours scolaire plus heurté.

On pouvait attendre une influence plus grande des compétences maternelles. En effet, les mères aident bien plus souvent leurs enfants que les pères. Elles consacrent en moyenne 14,2 heures par mois à aider chacun de leurs enfants (à l'âge de l'enseignement élémentaire) contre 5,6 heures pour les pères. Cette implication plus grande aurait pu donner plus de poids à leurs compétences. Cela n'est pas confirmé par l'étude du lien entre le retard scolaire et le score global du parent aux évaluations : le gain apporté par de meilleures compétences parentales est à peu près le même pour les pères et pour les mères. En revanche, des différences intéressantes apparaissent quand on distingue les trois compétences : les compétences en lecture de la mère ont plus d'importance que celles du père ; c'est exactement l'inverse pour les compétences en mathématiques. Ce résultat pourrait s'expliquer par une spécialisation de l'aide parentale selon le domaine scolaire, conforme aux stéréotypes sociaux associés aux représentations des compétences selon le sexe. Les mères aideraient davantage leurs enfants dans les domaines littéraires, tandis que les pères le feraient en mathématiques. Le parent apporterait de l'aide dans les domaines où ses compétences seraient les plus importantes.

L'analyse isolée du lien entre le retard scolaire et la profession des parents, leur diplôme, leurs ressources financières, leur niveau de compétence masque les fortes corrélations entre ces variables. Une analyse multivariée a donc été entreprise. Les écarts « toutes choses égales par ailleurs » sont plus faibles que les écarts bruts, illustrant l'entremêlement des influences. La profession des parents perd en particulier beaucoup de son pouvoir « explicatif ». En revanche, une liaison statistiquement significative persiste entre le retard scolaire et les trois autres variables, et en particulier les compétences parentales.

Voir : http://insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&id=2790

Il est désormais unanimement admis qu'une coopération étroite entre la famille et l'école aide l'enfant à apprendre plus efficacement et qu'il convient d'encourager les politiques éducatives qui vont dans ce sens.

Des politiques d'aide et de soutien aux familles dans leurs tâches éducatives

S'appuyant sur cette maturation des recherches, des instances inter-

nationales ont émis des recommandations tendant à généraliser des politiques d'aide et de soutien aux familles dans leurs tâches éducatives qu'un certain nombre de pays avaient déjà mises en œuvre. Il s'agit de la récente recommandation du Conseil de l'Europe relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive (2006), qui suggère aux gouvernements des États-membres « de reconnaître le caractère essentiel des familles et de la fonction parentale et

de créer les conditions nécessaires à une parentalité positive qui tienne compte des droits et des intérêts supérieurs de l'enfant » par « toutes les mesures appropriées, législatives, administratives, financières et autres »⁶. Cette recommandation fait suite à la Convention sur les droits de l'enfant (CNUDE), adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies en 1989, qui conforte l'idée que le soutien à la fonction parentale est le premier levier d'action pour satisfaire

l'intérêt de l'enfant (avec le « *droit à recevoir un soutien approprié des autorités publiques dans l'exercice des fonctions parentales* »).

La mise en œuvre de nouveaux dispositifs de soutien à la parentalité est désormais une préconisation des Nations unies, de l'Organisation mondiale de la Santé, de l'Union européenne et de l'OCDE. Cette dernière a mené une étude explorant toute une palette de politiques nationales en s'appuyant sur les données de onze pays, à savoir l'Autriche, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la Hongrie, le Japon, la Pologne, la Slovaquie, la République tchèque et le Royaume-Uni (Angleterre) et a publié en 2006 *L'école face aux attentes du public : faits et enjeux*⁷.

La même année (2006), et concernant la France, un rapport IGEN-IGAENR, intitulé *La place et le rôle des parents dans l'école*, établit un état des lieux en listant et décrivant des pratiques intéressantes⁸. En une dizaine de pages, il recense de nombreuses initiatives originales émanant des établissements scolaires comme, par exemple, le fait de réserver une « salle des parents » utilisée pour organiser des séances d'information sur des questions ayant trait au système scolaire ou à la parentalité et qui permet aux parents de se rencontrer entre eux et avec des membres de l'équipe pédagogique. Il fait également état d'initiatives en collaboration avec les collectivités locales et le milieu associatif au sein des établissements, mais aussi en dehors, particulièrement avec des dispositifs de type « aide à la parentalité ». Il s'agit :

- des *centres de ressources enfance, famille, école* (CREFE), particularité de la région Rhône-Alpes,

lieux ressources de formation, de réflexion, de documentation et d'accompagnement des familles par des équipes de professionnels et de bénévoles, sur deux champs d'action : la petite enfance et le périscolaire. Ils ont pour mission de qualifier les intervenants, d'apporter une aide dans le montage et la réalisation d'actions favorisant l'intégration et l'insertion sociale, scolaire et culturelle des enfants, notamment issus de l'immigration, en établissant un partenariat éducatif avec les familles ;

- des *contrats locaux d'accompagnement à la scolarité* (CLAS), dispositif financé par la Caisse d'allocations familiales, le Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD) et la direction départementale de l'action sanitaire et sociale (DDASS) ;

- des *réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents* (REAAP), créés en 1999 par le ministre délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées avec le concours de la délégation interministérielle à la ville. Ils organisent des groupes de parole et participent à des modules de soutien à la parentalité ;

- des *contrats éducatifs locaux* (CEL) coordonnant l'ensemble des dispositifs du domaine périscolaire dans lequel les parents sont partenaires. Ils financent par exemple des ateliers d'apprentissage de la lecture et de l'écriture destinés aux mères d'enfants scolarisés.

Dans toutes ces expériences, le rôle des chefs d'établissement et des directeurs d'école est apparu essentiel car il détermine pour une large part la qualité des relations entre les familles et l'établissement.

Autre intérêt de ce rapport : il compare dans une annexe (« Éléments de

comparaison internationale ») les situations nationales d'un certain nombre de pays et constate une convergence des pratiques et des réglementations.

La coopération recherchée entre la famille et l'école n'allant pas de soi pour les parents de catégories sociales défavorisées qui ont pu vivre eux-mêmes une expérience personnelle d'élève difficile et qui voient se reproduire cette même difficulté chez leur enfant, « La Mallette des parents » constitue un nouveau dispositif de facilitation.

Le dispositif « La Mallette des parents »

Les parents visés par ce dispositif sont ceux des élèves des établissements du programme Clair (collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite). Ce dispositif appelé « La Mallette des parents » (voir l'encadré : « *La Mallette des parents* », page suivante) a été conçu en reprenant le principe évoqué précédemment : « *L'implication des parents, premiers éducateurs de leurs enfants, est un facteur essentiel de réussite scolaire et doit, par conséquent, constituer un*

NOTES

6. Recommandation Rec(2006)19 du Comité des ministres aux États-membres relative aux politiques visant à soutenir une parentalité positive, adoptée par le Comité des ministres le 13 décembre 2006.

7. Voir particulièrement le chapitre 4 : « Prise de parole » des parents et de la collectivité dans les écoles, pages 93-114. <http://atoutdoc.formiris.org/rapports/l-ecole-face-aux-attentes-du-public-faits-et-enjeux/133>

8. Voir pages 31-40 de ce rapport, la partie 3.2.4 *Des pratiques intéressantes observées sur le terrain*. <http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf>

« La Mallette des parents »

« Le dispositif comprend trois ateliers-débats avec les parents. Pour animer ces débats, sont fournis deux supports : un DVD et des fiches.

L'organisation de trois ateliers-débats

Trois ateliers-débats avec les parents des élèves de sixième, d'une durée de deux heures environ, se déroulent au premier trimestre, éventuellement début janvier pour le dernier. Il est souhaitable d'organiser le premier atelier-débat le plus tôt possible après la rentrée, début octobre au plus tard. Le deuxième peut se prévoir dès les premières notes données aux élèves. Les thèmes principaux de ces ateliers-débats portent sur le fonctionnement du collège, l'accompagnement à la scolarité, le temps des devoirs, les résultats scolaires, l'accompagnement éducatif dans le collège, mais aussi sur la parentalité, l'autorité au moment de la préadolescence, les conséquences du développement de l'autonomie, etc.

Des thèmes tels que la santé, le bien-être, l'éducation, l'égalité filles/garçons, les discriminations peuvent compléter les thématiques abordées, au libre choix des établissements.

La coordination doit être établie avec les actions existantes en direction des parents dans l'établissement. Les partenaires comme les collectivités territoriales (mairies et conseils généraux), les associations, les centres sociaux et toute structure membre des réseaux d'écoute, d'appui, d'accompagnement des parents (REAAP) peuvent utilement être associés au projet et à ses prolongements éventuels.

Deux supports pour les animateurs des ateliers-débats : un DVD et des fiches

La "Mallette" constitue une boîte à outils composée d'un DVD et de fiches. Ceux-ci servent de supports aux interventions des animateurs des ateliers-débats.

Le DVD "Cap sixième" est composé de courtes séquences de mises en situation des élèves dans des contextes différents (classes d'élèves pendant les heures de cours, élèves filmés dans l'établissement et hors de la classe, puis après la fin des cours en accompagnement éducatif) et d'interviews des différents interlocuteurs de l'établissement. Ce DVD n'est pas destiné à être donné aux parents, mais constitue un outil pour les animateurs des trois ateliers-débats et peut notamment servir de point de départ au premier atelier-débat. Chaque établissement peut également partir du support général constitué par le DVD pour exposer son fonctionnement propre.

Trois DVD sont prévus par collège. Ils seront envoyés au référent académique "parents d'élèves".

Les fiches sont une aide méthodologique pour animer les ateliers et faciliter les échanges avec les parents. En outre, ces outils, DVD et fiches, peuvent être utilisés à l'occasion des présentations dans les écoles primaires, des réunions de prérentrée des classes de sixième et comme ressources académiques.»

Source : <http://www.education.gouv.fr/cid52640/mene1000704c.html>

objectif prioritaire du système scolaire.» Il doit permettre « d'accompagner les parents dans leur rôle et de soutenir leur implication, en rendant plus compréhensibles le sens et les enjeux de la scolarité, le fonctionnement de l'institution scolaire et ses attentes vis-à-vis des parents, membres de la communauté éducative. »⁹

Ce dispositif a été expérimenté dans certains collèges de l'académie de Créteil depuis 2008 et les résultats ont été jugés très bons. Le rapport d'évaluation conclut :

«L'expérimentation [...] fournit la preuve qu'une politique relativement peu coûteuse de communication en

direction des parents d'élèves permet de beaucoup mieux impliquer ces derniers dans les scolarités des enfants, avec pour effets induits une baisse très sensible de l'absentéisme, une diminution des problèmes de discipline et même une amélioration des résultats scolaires dans une matière aussi fondamentale que le Français. Ces effets vertueux sont perceptibles non seulement au sein des familles les plus réceptives aux informations en provenance du collège, mais également (par effet d'entraînement dans les classes) dans le groupe des familles les moins investies, celles que les politiques de communication des établissements ne touchent

jamais vraiment directement. »¹⁰

À la rentrée 2010, ce dispositif a été mis en œuvre dans 1 300 collèges. À côté de ce dispositif national, existent çà et là d'autres initiatives qui témoignent de l'actualité de ce levier pour la réussite des élèves d'origine sociale défavorisée. Par exemple la

NOTES

9. Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid52640/mene1000704c.html>

10. Voir le rapport *Quels effets attendre d'une politique d'implication des parents d'élèves dans les collèges ? Les enseignements d'une expérimentation contrôlée* <http://www.parisschoolofeconomics.eu/IMG/pdf/Synthese-36p-MALLETTE-PSE.pdf>

Mission régionale d'information sur l'exclusion (MRIE, Rhône-Alpes) est aujourd'hui engagée dans une expérimentation nationale animée par ATD Quart-Monde et l'Inter réseau DSU : « *en associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir* ». Ou comment créer les conditions pour permettre aux familles de conquérir un pouvoir d'agir dans l'action éducative locale et permettre aux partenaires éducatifs d'agir avec elles.

Précisément, sur quelle situation générale se greffent ces dispositifs ? C'est ce qu'a permis de décrire une exploitation spécifique du « panel 2007 »¹¹.

Participation des parents à la vie des collèves en France

La participation des parents à la vie de l'établissement qui scolarise leur enfant peut prendre des formes diverses : rencontre avec les professeurs, adhésion à une association de parents d'élèves, accompagnement de sorties, présentation de leur métier aux élèves pour guider leurs choix en termes d'orientation scolaire et professionnelle, désignation comme délégués de classe, etc. L'ampleur et la forme de cette implication varient selon les caractéristiques des parents, en particulier leur propre expérience scolaire, et celles de leurs enfants, comme le sexe ou le niveau de compétences.

Le panel 2007 va nous fournir quelques éléments pour éclairer un peu ces questions. Rappelons que cette enquête a pour objectif de suivre un échantillon de 35 000 élèves entrés en sixième en 2007 pendant toute leur scolarité secondaire et supérieure. Un grand nombre d'informations ont été recueillies sur la famille et l'élève : profession, diplôme et revenu des

parents, scolarité de l'enfant dans le premier degré, niveau de compétence, estime de soi, etc. Quelques questions sont consacrées à la participation des parents à la vie de l'établissement : rencontres parents-enseignants, appartenance à une association de parents d'élève, désignation comme délégué de parent d'élève.

La quasi-totalité des parents d'élèves de sixième ont rencontré au moins une fois un des professeurs de leur enfant : seuls 4,4 % déclarent n'avoir jamais eu de contact. Les réunions officielles parents-enseignants sont l'occasion privilégiée de ces échanges : 90 % des parents ont rencontré un professeur dans ce cadre. Les rencontres ponctuelles sont plus rares, mais assez fréquentes : 41 % des parents y ont participé.

Plus précisément : 12,8 % des parents ont rencontré un professeur de façon ponctuelle, à l'initiative des deux parties ; 18,2 % des parents ont eu spécifiquement l'initiative de cette rencontre ; pour 9,9 % des parents, c'est un professeur qui a demandé une entrevue (tableau 1). L'existence de ces rencontres ponctuelles n'exclut pas la participation aux réunions officielles parents-enseignants,

qui concernent 85 % de ces trois populations. En revanche, pour 54,7 % des parents, ces réunions parents-enseignants ont été la seule occasion d'un contact avec l'équipe pédagogique suivant leur enfant.

La relation avec les enseignants est très majoritairement une tâche attribuée à la mère de l'enfant : dans 54,5 % des cas, c'est la mère seulement qui a assisté à la rencontre (tableau 2). Dans 35,2 % des familles, les deux parents ont fait le déplacement. Le père a été seul concerné par la rencontre dans 8,6 % des cas.

Une minorité de parents s'impliquent davantage dans la vie de l'éta-

NOTE

11. Le « panel 2007 » fait suite aux panels de collégiens recrutés successivement en 1973, 1980, 1989 et 1995. Il a pour objectif principal de connaître et d'expliquer les parcours des élèves, de la sixième à l'enseignement supérieur. Il intéresse un grand nombre d'acteurs du système éducatif (ministère de l'éducation nationale, chercheurs) car il permet de réaliser des études sur la durée (impact du milieu social, trajectoires scolaires...). Enfin, il permet de répondre à certaines demandes sur les taux de poursuite d'études formulées par les organisations internationales (avis de conformité du Comité du label du 23 novembre 2007 – n° 293/D131).

Tableau 1 - Occasions des rencontres entre parents et enseignants (en %)

Rencontre des parents avec un professeur à initiative commune	12,8
Rencontre des parents avec un professeur à l'initiative des parents	18,2
Rencontre des parents avec un professeur à l'initiative du professeur	9,9
Autre rencontre dans le cadre des réunions parents-enseignants	54,7
Aucune rencontre parents-professeurs	4,4
Ensemble	100,0

Lecture – 41 % des parents ont eu une rencontre ponctuelle avec un professeur (qui s'ajoute souvent aux rencontres officielles parents-enseignants) : dans 12,8 % des cas, l'initiative est commune ; dans 18,2 % des cas, ce sont les parents qui sont à l'initiative ; dans 9,9 % des cas, c'est le professeur. Par ailleurs, 54,7 % des parents n'ont pas eu d'autres occasions de voir un professeur que les rencontres officielles parents-enseignants. Seuls 4,4 % des parents n'ont jamais rencontré un enseignant.

Tableau 2 - Sexe du parent qui participe à la rencontre parents-professeurs (en %)

Père et mère	35,2
Mère seulement	54,5
Père seulement	8,6
Autre cas (grand-parent, tuteur, etc.)	1,8
Ensemble	100,0

blissement : 13,1 % sont membres d'une association de parents d'élèves ; 9,3 % sont devenus délégués de parents d'élèves au conseil de classe ou au conseil d'établissement (tableau 3).

Le comportement des parents varie en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et du niveau de compétences de l'enfant (tableau 4). En ce qui concerne les relations avec les professeurs, c'est le niveau de compétences de l'élève, approché par ses performances aux évaluations spécifiques du panel, qui a le plus d'influence. Quand l'élève a de faibles compétences, dans 57 % des cas, une rencontre ponctuelle a eu lieu entre les parents et un professeur. Ces rencontres ne surviennent que pour un quart des parents dont l'enfant a de très bons résultats aux tests : ces familles

se contentent très généralement des réunions parents-enseignants pour établir un contact. Plus précisément, alors que la fréquence des rencontres à l'initiative des parents seuls varie peu en fonction du niveau de l'élève, celles qui sont demandées par les professeurs augmentent fortement quand l'élève est en difficulté : 17 % des professeurs sont alors seuls à l'origine d'une rencontre (contre 5 % quand il n'y a pas de problèmes scolaires) ; pour presque un quart de ces familles, l'initiative est conjointe (contre 5 % pour les bons élèves). Les difficultés scolaires de l'enfant provoquent donc une augmentation des échanges entre parents et professeurs, mais cette augmentation est en partie « subie » par les familles.

Les parents de milieu populaire, en particulier quand ils sont peu diplômés,

rencontrent un peu plus souvent les professeurs que les autres, généralement à la demande d'un professeur : dans 16,3 % des cas, celui-ci est seul à l'initiative de la rencontre ; dans 17,0 % des cas, l'initiative est conjointe. Dans les familles où l'un des parents a au moins un bac + 3, ces proportions sont de 5,4 % et 9,0 %. En revanche, les rencontres ponctuelles dont les parents sont seuls à l'origine concernent 22,5 % des parents très diplômés contre 13,1 % de ceux qui ont au mieux le BEPC. Par ailleurs, parmi les parents ayant peu fait d'études, près de 10 % n'ont jamais rencontré un enseignant depuis le début de l'année scolaire. Ces écarts peuvent en partie s'expliquer par les performances moins élevées des enfants de parents peu diplômés, mais des analyses « toutes choses égales par ailleurs » montrent la persistance des écarts selon le diplôme, à un niveau moindre, quand on contrôle par les résultats aux évaluations.

Tableau 3 - Implication des parents dans la vie scolaire (en %)

Appartenance à une association de parents d'élèves(s)	13,1
Désignation comme délégué de parents d'élève(s)	9,3

Tableau 4 - Lien entre l'implication des parents dans la vie de l'établissement et quelques caractéristiques (en %)

	Rencontre avec les enseignants					Appartenance à une association de parents d'élèves	Désignation comme délégué de parents d'élèves
	Initiative commune	Initiative parent	Initiative professeur	Réunion parents-enseignants uniquement	Pas de rencontre		
Sexe de l'enfant							
Garçon	16,1	19,3	11,4	49,4	3,9	13,3	9,3
Fille	9,4	17,1	8,5	60,2	4,9	12,9	9,2
Plus haut diplôme des parents							
BEPC	17,0	13,1	16,3	44,2	9,5	3,9	2,2
CAP ou BEP	15,1	16,6	12,1	51,5	4,7	7,2	5,0
Bac	11,7	19,4	7,9	58,2	2,8	12,2	9,3
Bac + 2	9,6	20,6	6,6	61	2,1	19,9	15,2
Bac + 3 ou plus	9,0	22,5	5,4	60,6	2,5	26,5	17,6
Niveau de compétence de l'enfant							
Premier quintile	22,6	16,7	16,9	37,7	6,1	6,9	4,4
Deuxième quintile	15,7	19,1	13,1	47,9	4,1	8,9	6,6
Troisième quintile	12,0	18,8	8,8	56,3	4,0	12,0	8,8
Quatrième quintile	8,1	19	6,6	62,4	3,9	15,9	11,4
Cinquième quintile	5,0	16,9	4,7	70,1	3,4	22,1	15,2

Lecture – 16,1 % des parents dont l'enfant suivi est un garçon ont une réunion avec un professeur à leur initiative commune ; 13,3 % appartiennent à une association de parents d'élèves ; 9,3 % sont délégués de parents d'élèves. Les quintiles donnent la partition par tranche de 20 % du groupe des élèves les moins compétents (premier quintile) ou plus compétents (troisième quintile).

Les rencontres ponctuelles parents-professeurs sont aussi plus fréquentes pour les garçons : pour 47 % des garçons, une telle rencontre a eu lieu contre 35 % pour les filles. Si les garçons ont des résultats scolaires un peu inférieurs, cela ne suffit pas à expliquer cet écart. Des problèmes de discipline peuvent être alors à l'origine de cette intensification des échanges entre parents et enseignants.

L'implication des parents à l'école peut aussi se traduire par leur engagement dans une association ou comme délégués. Sur ce point, le fait que l'élève soit un garçon ou une fille n'a aucune influence. Le niveau de compétence de l'élève a par contre un impact significatif sur ces comportements : 7 % des parents dont l'enfant a des difficultés scolaires sont membres d'une association ; 4 % sont délégués de classe. Quand l'enfant n'a pas de difficultés, ce sont respectivement 22 % et 15 % des parents qui font ces démarches. L'interprétation de cette corrélation est complexe : cette plus faible participation des familles populaires à la vie du collège peut être le signe d'une moindre adhésion aux valeurs scolaires, qui se ressentira aussi dans la motivation et les performances de l'enfant ; à l'inverse, les difficultés de l'enfant sont peut-être aussi un frein pour les parents à la participation « officielle » à la vie de l'établissement, car ils peuvent ne pas se sentir assez « légitimes ».

Cela expliquerait aussi la forte influence du diplôme, qui dépasse là celle du niveau de compétence de l'enfant : 4 % des parents n'ayant que le BEPC sont membres d'une association de parents d'élèves contre 26 % des parents ayant au moins un bac + 3 ; les premiers sont 2 % à être délégués de classe contre 18 % parmi les seconds. Même s'ils n'hésitent pas à solliciter les professeurs ou

à répondre à leur demande d'entretien, les parents de milieu populaire semblent donc, en cas de problèmes, plus réticents à participer à la vie scolaire dans un cadre plus structuré.

D'autres analyses pourraient être menées sur ces données, en particulier en tenant compte des corrélations entre les caractéristiques des parents et des enfants. Par exemple, les parents dont les enfants sont scolarisés en RAR¹² tendent à avoir plus de rencontres ponctuelles avec les professeurs, moins d'engagement dans une association ou comme délégués de classe. Cependant, une fois contrôlée leur appartenance plus fréquente aux familles populaires et la moindre performance de leurs enfants, les écarts disparaissent, voire s'inversent en leur faveur en ce qui concerne la participation de la vie de l'école comme délégués des parents.

Des politiques européennes visant à mobiliser les familles sur l'éducation

Les recherches sur l'impact de la présence (ou de l'absence) des parents sur la qualité et les résultats du processus éducatif, articulées avec des études sur les expériences de terrain, comme nous venons d'en rendre compte pour la France, menées également dans des pays disposant de systèmes éducatifs fort différents, ont nourri la réflexion des instances internationales. Ainsi la mise en œuvre de nouveaux dispositifs de soutien à la parentalité est désormais une préconisation des Nations unies, de l'Organisation mondiale de la santé, de l'Union européenne et de l'OCDE (cf. *supra*).

Nous limitant à l'Europe, quelques initiatives récentes paraissent intéressantes¹³.

En Écosse, une loi de juin 2006 redéfinit la participation des parents en leur donnant un rôle plus actif. Cette loi impose aux collectivités locales d'impliquer plus les parents dans l'éducation des enfants, notamment en créant dans chaque école un conseil de parents. Un large débat national sur l'école a permis de réaliser un document intitulé « *Making the Difference : Improving Parent's Involvement in Schools* » et un site Internet *Parentzone* est créé pour faciliter les relations parents-école.

En Belgique (Communauté française), une déclaration de politique communautaire de 2004 incite les écoles à conclure des contrats « école-parents ». Ces contrats, en associant davantage les parents à l'élaboration des projets d'établissement et en les invitant à une participation aux activités, leur permettent de mieux suivre le travail de leurs enfants. Après quelques années de mise en œuvre, la participation des parents a beaucoup progressé. Une récente étude menée en Belgique flamande sur la participation des parents fait apparaître l'importance très grande du profil et de l'expérience des chefs d'établissement ; autre observation intéressante, ce sont les parents des classes moyennes qui jouent un rôle majeur dans les partenariats noués, y compris dans les zones les plus défavorisées.

En Angleterre, des changements importants ont eu lieu dans la gou-

NOTES

12. RAR : « Réseaux ambition réussite » (politique de l'éducation prioritaire).

13. Reprise à partir de « Les parents et l'école : quelques résultats de la recherche au niveau international », in *Administration et éducation*, n° 128, 2010.

vernance des écoles ces dernières années, particulièrement précisés dans l'*Education Act 2002*. Les pouvoirs au niveau national sont accrues tout en confortant une grande autonomie des écoles à leur niveau de décision. Chaque école dépendant du financement public doit avoir un conseil représentant la population locale et des intérêts divers et nombreux. Le conseil est composé de neuf à vingt membres bénévoles, élus ou nommés. Les parents membres de ce conseil sont élus par les parents d'élèves de l'école; les représentants des personnels sont également élus. Le rôle principal est de définir des orientations à moyen terme quant aux objectifs d'amélioration, en veillant à ce que les critiques formulées restent amicales et à respecter le devoir de rendre compte. Les conseils participent à la prise de décision dans différents domaines importants. Ils gèrent le budget de l'école, se prononcent sur le programme d'enseignement, informent les parents et le public intéressé des résultats globaux de l'école aux examens. Après l'inspection scolaire, ils sont chargés de concevoir un plan d'action. Ils participent à la gestion du personnel et aux recrutements de personnels et à leur évaluation. Un guide, mis à jour chaque année, expliquant la loi (*Law for School Governors*) et favorisant son application, est mis largement à disposition des familles et du public¹⁴.

Des réformes allant également dans le sens d'une plus grande responsabilité des parents dans les écoles et dans le système éducatif sont intervenues en Espagne, en Finlande et en Autriche¹⁵.

À ce stade, il a été question de la relation « école-famille » en considérant surtout les parents d'élèves comme

« usagers », y compris dans l'étude qui vient d'être présentée même si elle distingue une catégorie de parents, le « délégué de parents d'élèves » au niveau de l'établissement. Qu'en est-il de la place des parents d'élèves en tant que partenaires, c'est-à-dire la place qui leur est réservée dans la gouvernance du système éducatif, de l'établissement d'enseignement aux instances nationales ?

LES PARENTS PARTENAIRES DANS LA GOUVERNANCE

Participation des parents d'élèves dans les organes consultatifs nationaux en Europe

La publication d'Eurydice *Chiffres-clés de l'éducation en Europe 2009* aborde ce thème de la participation des parents d'élèves dans les organes consultatifs nationaux en Europe et présente une carte qui permet de distinguer les pays où cette participation existe et ceux où elle n'existe pas (*voir carte page suivante*). Elle note que « dans dix-sept pays, ainsi que dans la Communauté germanophone de Belgique, aucune disposition particulière n'existe concernant la mise en place, au niveau national, d'un conseil incluant une représentation des parents d'élèves. En Italie, il existe un organe consultatif au niveau central, mais il ne comprend pas de parents d'élèves. »

Représentation des parents d'élèves au sein des instances éducatives en France

Il existe plusieurs niveaux de représentation des associations de parents d'élèves :

- au niveau national : le Conseil supérieur de l'éducation (CSE);
- aux niveaux académique et départemental : les conseils académiques et départementaux de l'éducation nationale;
- au niveau local : les conseils d'écoles, les conseils d'administration des établissements scolaires et les conseils de classe.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

Le CSE est une instance consultative placée sous la présidence du ministre chargé de l'éducation nationale. Il comprend 97 membres représentant les personnels, les usagers (12 parents d'élèves et 7 lycéens et étudiants) et les partenaires de l'État dans l'action éducatrice (collectivités territoriales, associations périscolaires et familiales...).

Ce conseil donne des avis sur :

- les objectifs et le fonctionnement du service public de l'éducation;
- les règlements relatifs aux programmes, aux examens, à la délivrance des diplômes et à la scolarité;
- toutes les questions d'intérêt national concernant l'enseignement ou l'éducation, quel que soit le département ministériel concerné.

Le Conseil académique de l'éducation nationale (CAEN)

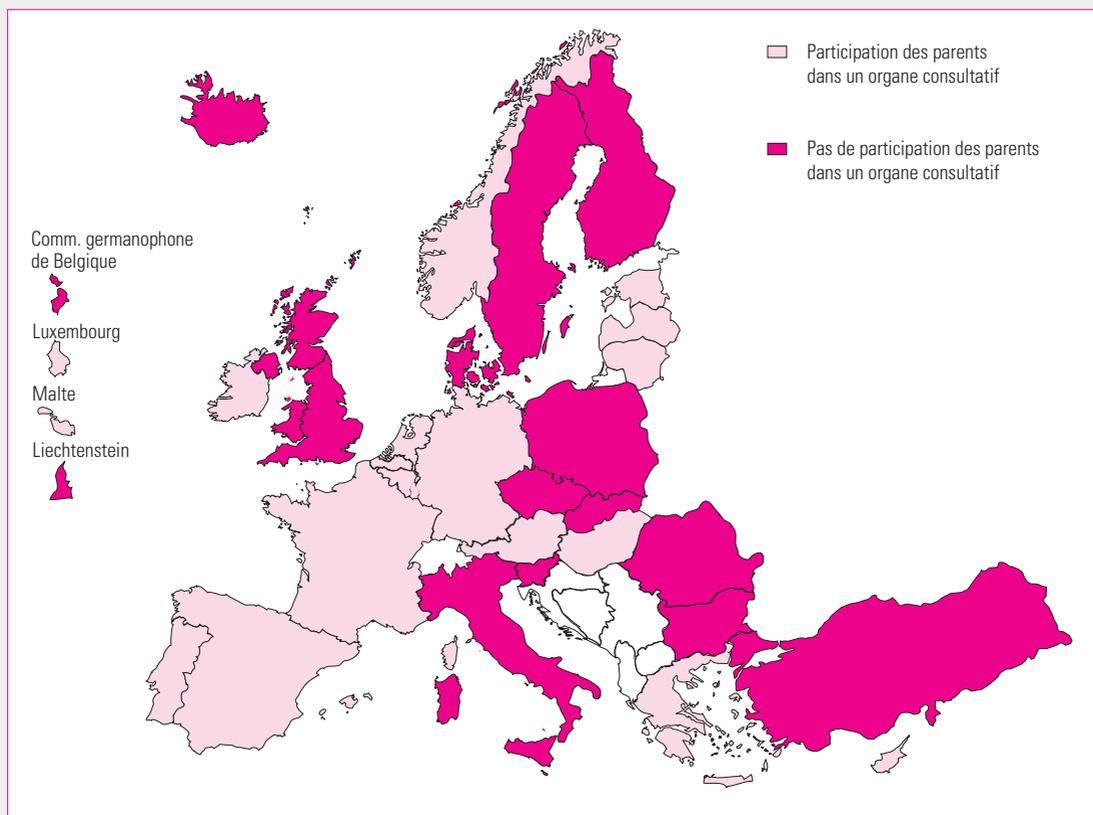
Le CAEN est composé de 72 membres : 24 membres représentant les collectivités territoriales, 24 membres représentant les per-

NOTES

14. Voir : http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Guide_to_the_Law_January_2010.pdf

15. Voir : OCDE, 2006. *L'école face aux attentes du public : faits et enjeux*, pp. 96-97.

Participation des parents d'élèves dans les organes consultatifs au niveau national ou central. Enseignement obligatoire, 2006-2007



Source : Eurydice, Chiffres-clés de l'éducation en Europe 2009, p. 84.

sonnels et 24 membres représentant les usagers dont 8 parents d'élèves, 3 représentants des étudiants, le président du comité économique et social de la région, 6 représentants des organisations syndicales de salariés et 6 représentants des organisations syndicales.

Il peut être consulté, donner des avis ou formuler des vœux dans tous les domaines concernant l'enseignement dans l'académie. Il est obligatoirement consulté sur :

- le schéma prévisionnel des formations des collèges, des lycées et des établissements de même niveau;
- la structure pédagogique, les modalités d'attribution des moyens en emplois et financiers, les investissements et subventions prévus pour les lycées, etc.

Le Conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN)

Le CDEN est composé de 34 membres dont 10 membres représentant les usagers, parmi lesquels 7 parents d'élèves.

Il peut être consulté, donner des avis ou formuler des vœux dans tous les domaines concernant l'enseignement dans le département. Il est obligatoirement consulté en particulier sur :

- la répartition des emplois dans les écoles publiques (carte scolaire);
- la structure pédagogique, les modalités d'attribution des moyens en emplois et financiers, les investissements et subventions prévus pour les collèges;
- l'organisation et le fonctionnement des transports scolaires.

Les conseils d'écoles, les conseils d'administration des établissements scolaires et les conseils de classe

Dans les écoles, les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, les parents d'élèves élisent tous les ans certains d'entre eux pour les représenter dans les instances scolaires. Ces instances sont, dans les écoles maternelles et élémentaires, le conseil d'école, et dans les établissements scolaires du second degré, le conseil d'administration.

Les parents d'élèves élus au conseil d'école ou au conseil d'administration sont membres à part entière de ces instances participatives : ils ont voix délibérative. Ils peuvent assurer un rôle de

médiation, à la demande de tout parent d'élève, auprès des autres membres de la communauté éducative.

Dans le premier degré, le conseil d'école se réunit au moins une fois par trimestre. Il vote le règlement intérieur de l'école et adopte le projet d'école. Il donne son avis et fait des suggestions sur le fonctionnement de l'école et sur toutes questions qui intéressent la vie de l'école : intégration des enfants handicapés, activités périscolaires, restauration scolaire, hygiène scolaire, sécurité des enfants.

Dans le second degré, le conseil d'administration est l'organe délibérant de l'établissement. Il se réunit en séance ordinaire à l'initiative du chef d'établissement au moins trois fois par an. Il adopte le projet d'établissement,

le budget et le règlement intérieur. Il délibère sur les questions relatives à l'hygiène, la santé et la sécurité. Il donne son avis sur les principes de choix des manuels et outils pédagogiques, sur la création d'options et de sections, etc.

Dans le premier degré, il y a autant de représentants de parents d'élèves au conseil d'école que de classes dans l'école, soit au plan national environ 245 000 parents. Dans le second degré, le nombre de parents élus au conseil d'administration varie de 5 à 7 par établissement, soit environ 45 000 au niveau national ; deux parents (désignés par les associations de parents de l'établissement) peuvent participer au conseil de classe qui se réunit une fois par trimestre. Des représentants

de parents d'élèves siègent également au conseil de discipline.

Par ailleurs, les parents, à titre individuel, peuvent intervenir dans les établissements scolaires. Cela va de la participation à des sorties scolaires avec les enseignants à l'organisation de « forums » des métiers dans les lycées avec la présentation par les parents de leurs métiers dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle.

Le rôle des parents d'élèves dans les décisions prises au niveau des établissements

Les parents d'élèves, quand ils sont membres des conseils d'administration (ou d'organes de gestion)

Les fédérations de parents d'élèves

Les associations de parents d'élèves qui représentent les parents dans les établissements scolaires et auprès des pouvoirs publics sont pour la plupart regroupées dans des fédérations nationales. Elles sont au nombre de trois*, deux dans l'enseignement public, dont l'adhésion est facultative, et la troisième dans l'enseignement privé catholique avec adhésions « volontaires » :

Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE)

Créée en 1947 par la Ligue de l'enseignement et le Syndicat national des instituteurs (SNI), la FCPE a été reconnue d'utilité publique en 1951 et agréée mouvement d'éducation populaire en 1982. Elle est composée de conseils locaux et départementaux, de comités régionaux et d'une fédération nationale.

– Missions et objectifs

La FCPE participe à la vie scolaire pour défendre l'intérêt des enfants. Elle revendique l'égalité des chances pour tous les enfants et les jeunes dans un service public d'éducation gratuit et laïque qui les conduit à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle. Elle demande que la priorité politique pour l'enfance et la jeunesse se concrétise dans les budgets au profit d'un service public d'éducation et des activités périscolaires culturelles, sociales et sportives.

– Actions et dispositifs

Les domaines d'actions prioritaires de la FCPE sont :

- la gratuité, facteur d'égalité des chances devant l'éducation ;
- la lutte contre l'échec scolaire ;
- le droit à l'école des enfants handicapés ou malades ;
- l'amélioration des moyens de l'éducation prioritaire ;
- l'aménagement des rythmes scolaires de la journée, de la semaine et de l'année ;
- le soutien à l'éducation des jeunes à la citoyenneté ;
- la participation des parents d'élèves à la vie scolaire.

Au plan local, la FCPE organise dans les écoles des événements tels que réunions d'information, bourses aux livres, kermesses, et propose également divers services (aide aux devoirs, activités de loisir...).

Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP)

La PEEP a été créée en 1926 « par des parents pour des parents ». Elle a été reconnue d'utilité publique en 1962.

– Missions et objectifs

La PEEP représente les parents d'élèves dans toutes les instances de concertation et intervient à tous les niveaux, du local au national. Son action vise à mettre les élèves au cœur des débats et à reconnaître les parents comme premiers éducateurs de leur enfant. Elle défend la primauté de la famille, l'attachement à l'école publique, les finalités de l'école, la laïcité ouverte, l'indépendance et la participation.

– Actions et dispositifs

La PEEP agit prioritairement pour :

- un enseignement de qualité pour tous et la continuité du service public (notamment par le remplacement immédiat des enseignants absents et l'accueil des enfants les jours de grève) ;
- la promotion de la lecture, non seulement pour que chaque enfant sache lire mais aussi pour qu'il aime lire. La PEEP a mis en place, en 1985, le « Grand Prix des Jeunes Lecteurs » qui connaît un réel succès chaque année ;
- la prise en compte des rythmes biologiques dans l'aménagement du temps de l'enfant ;
- la mise en place d'une véritable politique de santé scolaire ;
- la mise en place d'une véritable politique de prévention de toutes les formes de violence (verbale, physique, toxicomanie, racket, maltraitance) ;
- l'apprentissage des langues vivantes dès l'école primaire ;
- l'ouverture de l'école sur l'Europe, une orientation choisie vers des voies différenciées, toutes d'excellence, pour que chaque enfant puisse aller au maximum de ses possibilités ;
- la formation tout au long de la vie.

Union nationale des associations de parents d'élèves de l'enseignement libre (UNAPEL)

La première association de parents d'élèves de l'enseignement catholique a été constituée en 1930. Ces associations (APEL) se sont généralisées en 1951.

– Missions et objectifs

L'objectif de l'UNAPEL est de voir mieux pris en compte le rôle et la place des parents au sein des établissements de l'enseignement catholique et dans les relations avec les pouvoirs publics.

– Actions et dispositifs

Outre ses actions de représentation des parents de l'enseignement privé dans les différentes instances, l'UNAPEL a mis en œuvre un réseau d'information et de conseil aux familles et aux jeunes, cela avec le service d'information des familles (SIF) et le service jeunes et leurs difficultés (JED), qui existent dans les différentes APEL, ainsi qu'avec les bureaux de documentation et d'information Info avenir tenus par des parents dans les établissements.

Sources : sites web de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)

<http://galaxiejeunesse.injep.fr/pros/fiche.php?id=175#3>

et des fédérations de parents d'élèves.

* Une quatrième association existe dans l'enseignement public : l'Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves (UNAAPE) ; elle se définit comme une union (non comme une fédération), pluraliste, d'associations autonomes ou indépendantes de parents d'élèves ou d'étudiants.

des établissements scolaires, ont un rôle dans la prise de décision ; leur influence peut varier de manière importante selon les domaines, en fonction des pouvoirs attribués (pouvoirs de décision ou seulement fonction consultative). Dans certains pays comme en Finlande, en Suède et, dans une moindre mesure, aux Pays-Bas et

au Royaume-Uni (Écosse), leur rôle et leurs pouvoirs dépendent de l'établissement concerné (*voir schéma et Notes complémentaires ci-après*).

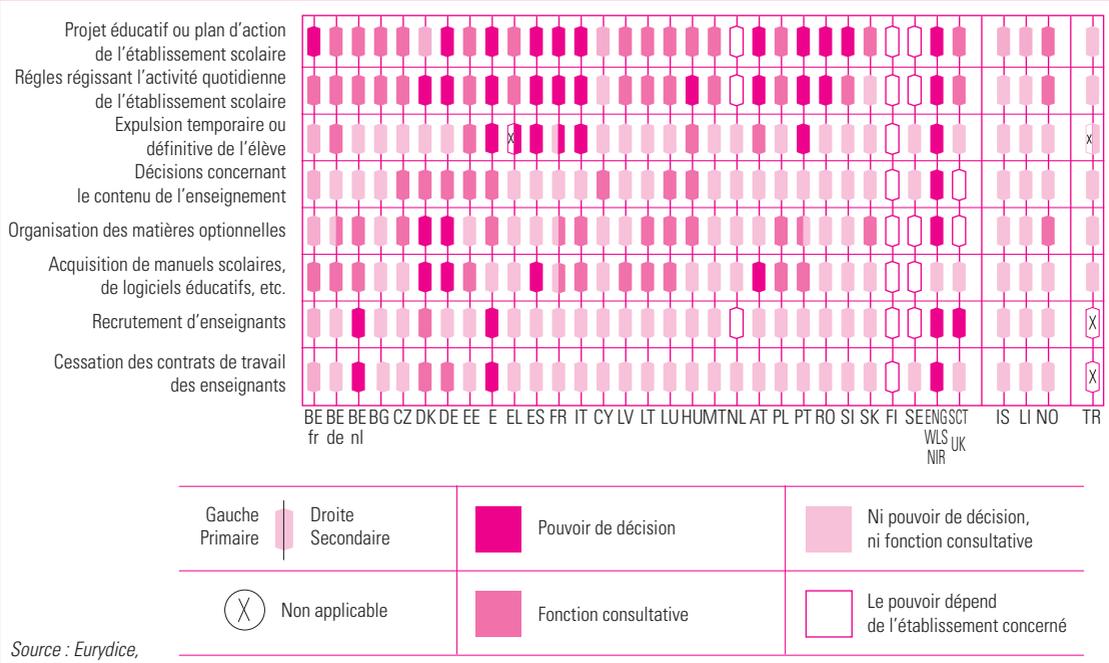
Pour plus d'information, il est intéressant de consulter la publication du réseau Eurydice intitulée *Chiffres-clés de l'éducation en Europe 2009*. S'appuyant sur des données 2006-

2007, cette étude développe ce thème de façon tout à fait intéressante¹⁶.

NOTE

16. La suite de cette partie résume la présentation faite à la page 82 de *Chiffres-clés de l'éducation en Europe 2009*.

Pouvoir exercé dans huit domaines par les conseils des établissements comprenant des représentants des parents d'élèves. Enseignement obligatoire, 2006-2007.



Source : Eurydice,

Union européenne (au 1^{er} janvier 2007) :

BE fr	Belgique – Comm. française	FR	France	PT	Portugal
BE de	Belgique – Comm. germanophone	IT	Italie	RO	Roumanie
BE nl	Belgique – Comm. flamande	CY	Chypre	SI	Slovénie
BG	Bulgarie	LV	Lettonie	SK	Slovaquie
CZ	République tchèque	LT	Lituanie	FI	Finlande
DK	Danemark	LU	Luxembourg	SE	Suède
DE	Allemagne	HU	Hongrie	UK-ENG	Angleterre
EE	Estonie	MT	Malte	UK-WLS	Pays de Galles
IE	Irlande	NL	Pays-Bas	UK-NIR	Irlande du Nord
EL	Grèce	AT	Autriche	UK-SCT	Écosse
ES	Espagne	PL	Pologne		

Les trois pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen :

IS	Islande	LI	Liechtenstein	NO	Norvège
----	---------	----	---------------	----	---------

Pays candidat :

TR	Turquie
----	---------

Notes complémentaires

- **Belgique (BE nl)** : les parents d'élèves, *via* les conseils des établissements du secteur privé subventionné, n'ont pas de pouvoir, qu'il soit décisionnel ou consultatif, en ce qui concerne le recrutement des enseignants et la cessation de leur contrat.
- **Grèce** : au primaire, les élèves ne peuvent pas faire l'objet d'une exclusion temporaire ou définitive. Il existe deux types de conseil : le comité d'établissement (*Sxoliki Epitropi*), chargé des infrastructures et des finances de l'école, et le conseil d'établissement (*Sxoliko Symbolio*), responsable de l'environnement et du climat scolaire.
- **Espagne** : la loi de 2006 sur l'éducation étend les pouvoirs du chef d'établissement concernant l'expulsion temporaire ou définitive d'élèves. Celui-ci joue le rôle de médiateur en cas de conflit et applique les mesures disciplinaires correspondantes vis-à-vis des élèves. Cependant, lorsque ces mesures résultent d'une mauvaise conduite d'un élève portant gravement atteinte à la communauté scolaire, le conseil d'établissement, à la demande des parents ou tuteurs, est autorisé à revoir la décision prise à cet égard et à proposer des mesures appropriées, le cas échéant.
- **Italie** : au niveau secondaire, l'exclusion temporaire ou définitive des élèves est décidée par le conseil d'établissement. La participation des parents à ce conseil dépend du règlement intérieur de l'établissement. Au primaire, l'exclusion des élèves n'est pas réglementée et est très rare.
- **Slovénie** : les plaintes concernant les élèves perturbateurs peuvent être adressées au conseil d'établissement qui a le pouvoir de décider du transfert de ces élèves vers un autre établissement.
- **Slovaquie** : la loi de 2003 sur l'administration publique et l'autonomie en éducation, entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004, étend les pouvoirs des conseils d'établissement qui comprennent au moins quatre représentants des parents d'élèves.
- **Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR)** : le conseil de direction de l'établissement établit le cadre stratégique afférent aux règles, au curriculum et au recrutement du personnel de l'établissement, cadre que le chef d'établissement est tenu de suivre lorsqu'il prend des décisions. La décision d'expulser temporairement ou définitivement un élève est soumise à des réglementations particulières. En Angleterre et au Pays de Galles, la décision d'exclure un élève, de manière temporaire ou définitive, est prise par le chef d'établissement, mais doit être approuvée par le conseil de direction. En Irlande du Nord, la décision d'expulser un élève est prise par le *board of governors* dans toutes les catégories d'écoles, à l'exception des *controlled schools*.
- **Royaume-Uni (SCT)** : la responsabilité de la désignation d'enseignants expérimentés est partagée avec l'autorité locale.
- **Turquie** : les parents d'élèves ne s'expriment pas, *via* les conseils des établissements, sur les aspects marqués dans la figure, la réglementation étant du ressort des organes centraux du ministère de l'éducation nationale. Les conseils des établissements n'ont pas autorité pour conclure des accords sur ces aspects, sauf pour l'élaboration d'un plan stratégique. Il incombe en effet à chaque établissement d'établir un plan stratégique comprenant un plan d'action de l'établissement. Le plan stratégique exige, par nature, la participation de l'ensemble des parties concernées, y compris les parents d'élèves. Toutefois, cette pratique n'est pas courante. Les parents d'élèves participent aux activités de l'établissement par le biais du syndicat des parents d'élèves qui peut organiser des ateliers, aux fins d'améliorer l'enseignement et l'instruction, et coopère avec l'administration de l'établissement dans le cadre de la gestion des activités quotidiennes.

Tableau 5

Domaines	Pouvoir de décision	Fonction consultative	Aucun pouvoir	Dépend de l'établissement
Projet éducatif ou plan d'action de l'établissement scolaire	11	15	5	3
Règles régissant l'activité quotidienne de l'établissement	11	15	5	3
Expulsion temporaire ou définitive d'un élève	7	6	20	1
Décisions concernant le contenu de l'enseignement	1	7	24	2
Organisation des matières optionnelles	3	12	16	3
Acquisition de manuels scolaires, de logiciels éducatifs, etc.	4	12	16	2
Recrutement d'enseignants	4	1	25	3
Cessation des contrats de travail des enseignants	3	1	28	1

Lecture – Concernant l'élaboration du projet éducatif ou du plan d'action de l'établissement scolaire : sur 34 pays, 11 pays donnent aux représentants des parents d'élèves un pouvoir de décision, 15 autres leur donnent une fonction consultative...

Un premier regard global sur ce schéma permet de voir deux domaines sur lesquels la compétence donnée aux parents est plus fréquente : il s'agit de « *l'élaboration du projet éducatif ou du plan d'action de l'établissement scolaire et des règles régissant les activités quotidiennes des établissements scolaires.* »

On peut résumer le schéma pour le second degré dans le *tableau 5*.

Concernant l'élaboration du projet éducatif ou du plan d'action de l'établissement scolaire, le Danemark, Chypre, l'Islande, le Liechtenstein et la Turquie sont les seuls pays où les représentants des parents d'élèves n'ont pas pouvoir d'intervention ou de consultation dans ce domaine.

En ce qui concerne les règles régissant les activités quotidiennes des établissements scolaires, à Chypre, en Slovaquie, en Islande, au Liechtenstein et en Turquie, il n'y a ni pouvoir de décision ni fonction consultative.

Pour tous les autres domaines,

la compétence est rarement donnée aux parents. Un rôle consultatif est reconnu cependant dans douze pays pour « *l'organisation des matières optionnelles et pour l'acquisition des manuels scolaires et de logiciels éducatifs.* »

CONCLUSION

De nombreux travaux en sociologie de l'éducation ont établi les liens entre le milieu familial et la réussite scolaire, en France mais également dans d'autres pays. Certains de ces travaux ont permis de dépasser la fatalité de constats généraux et ont ouvert des possibilités de concevoir des actions opérationnelles qui passent par l'implication des parents. D'autres études ont montré l'importance du contexte scolaire, en particulier l'existence d'« effets établissements » et d'« effets classes ». Les études et les actions publiques présentées dans cet article montrent toutefois que ces deux déterminants de la réussite

à l'école ne doivent pas être pris de façon indépendante. Ainsi, en France comme dans beaucoup de pays, les parents tendent à avoir une place de plus en plus grande dans la vie des établissements et réciproquement, de nouveaux dispositifs cherchent à rapprocher les parents de l'école et à les aider dans le suivi de leur enfant en classe. « La Mallette des parents » fournit un exemple d'expérimentation, parmi d'autres déjà mises en œuvre, pour accroître l'implication des familles et ainsi favoriser la réussite et le parcours scolaires d'élèves qui, sans ce type de dispositif, se trouveraient en difficulté. On assiste bien à une convergence des politiques éducatives nationales en ce domaine, encouragées par les organisations internationales ; et plus largement, la mise en œuvre de nouveaux dispositifs de soutien à la parentalité est une préconisation désormais des Nations unies, de l'Organisation mondiale de la santé, de l'Union européenne et de l'OCDE. ■

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Lahire, Bernard**, *Tableaux de famille, Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Gallimard Le Seuil, Paris, 1985.
- [2] **Bourdieu, Pierre, et Passeron, Jean-Claude**, *Les Héritiers*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1964.
- [3] **Ballion, Robert**, *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*, Stock/Laurence Pernoud, Paris, 1982.
- [4] **Henriot-Van Zanten, Agnès**, « Les familles face à l'école : rapports institutionnels et relations sociales » in Durning P. (dir.), *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Mire-Matrice, Paris, 1988.
- Henriot-Van Zanten, Agnès**, « Les attitudes des familles populaires face à l'échec et à la réussite », *Migrants-Formation*, n° 81, pp. 86-101, 1990.
- Meirieu, Philippe (dir)**, *L'École et les parents : la grande explication*, Plon, Paris, 2000.
- Migeot-Alvarado, Judith**, « Un mariage forcé ? Les parents et l'école en France », *Revue internationale d'éducation*, n° 31, pp. 51-63, Sèvres, novembre 2002.
- Périer, Pierre**, *Écoles et familles populaires : sociologie d'un différend*, Presses universitaires de Rennes, 2005.
- Philbert, Marie-Christine, et Poras, Mireille**, « Quelle place pour les parents ? Usagers ou partenaires ? », *Cahier – Éducation et Devenir*, n° 07, mai 2006.
- Vallet, Louis-André, et Caille, Jean-Paul**, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 7, ministère de l'éducation nationale, DEP, 154 pages, 1996. (Cette étude de la DEP a montré qu'à niveau socio-économique égal, les familles d'origine immigrée étaient davantage concernées par l'école, et parfois même « surinvestissaient » dans le projet scolaire de leurs enfants).
- Verba, Daniel**, *Échec scolaire : travailler avec les familles*, Dunod, Paris 2006.
- Warzee, Alain, et Lesage, Gérard**, *La place et le rôle des parents dans l'école*, IGEN-IGAENR.
<http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf>
- OCDE**, *Les parents partenaires de l'école*, 1997.
- OCDE**, *L'école face aux attentes du public : faits et enjeux*, 2006.
- Eurydice**, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, avril 2009.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101FR.pdf
- Eurydice**, *La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne*, 1998.

BIBLIOGRAPHIE COMPLÉMENTAIRES ET DOCUMENTS

- « Les parents et l'école », *La lettre d'information de l'INRP*, n° 22, novembre 2006.
<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/22-novembre-2006.php>
- « Les parents et l'école : quelques résultats de la recherche au niveau international », in *Administration et éducation*, n° 128, décembre 2010 (synthèse rédigée à partir de *La lettre d'information de l'INRP* n° 22).
- « La vie scolaire : les élèves et les parents », sur le site de l'ESEN :
<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/detail-d-une-ressource/?idRessource=1165&cHash=90c373f7e4>
- Relations école-famille*, bibliographie inspirée des références d'articles et d'ouvrages proposée par Olivier Maulini :
<http://p.birbandt.free.fr/BIBLIOGRAPHIES/Bibliographie%20ecole-fam.htm>
- Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*
Le dernier dossier d'actualité de l'Institut français de l'éducation (IFÉ) analyse la manière dont le rapport à l'école de la famille influe sur les apprentissages et la socialisation des élèves.
Consulter le dossier d'actualité n° 63, juin 2011, IFÉ, Veille et analyses.

De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques »

Daniel Frandji

ENS de Lyon, IFE, Triangle

Jean-Yves Rochex

Université Paris VIII – Saint-Denis – ESCOL-CIRCEFT

Cet article rend compte d'une analyse comparative des politiques d'éducation prioritaire dans huit pays européens. L'analyse de l'évolution de ces politiques, de leurs argumentaires et objectifs, et des modes de ciblage et de catégorisation des élèves qu'elles mettent en œuvre, a permis de décrire trois « âges » ou trois « modèles » qui se succèdent et se superposent. D'un modèle ou d'un âge à l'autre, la préoccupation politique de démocratisation et de lutte contre les inégalités sociales d'accès au savoir et à la culture recule, tandis que s'affirme, notamment au travers des métacatégories d'« élèves à risque » et de « besoins éducatifs particuliers », une logique d'adaptation des systèmes éducatifs à la « diversité » des individus, de leurs « talents » et « besoins », qui renoue avec une problématique de « mobilisation des réserves d'aptitudes » et avec une lecture individualiste et essentialisante des difficultés (ou de la réussite) scolaires.

Cet article s'appuie sur les résultats de l'étude comparative EuroPEP qui a permis de développer une analyse des politiques d'éducation prioritaire (désignées par l'acronyme PEP), ou des mesures équivalentes, dans huit pays européens (Angleterre, Belgique, France, Grèce, Portugal, République tchèque, Roumanie, Suède)¹. Ces politiques se proposent généralement de lutter contre les inégalités de scolarisation au travers d'un traitement préférentiel, et d'une action « ciblée » consistant à « donner plus (ou mieux, ou autrement) à ceux qui ont le moins ». La définition préalable élaborée pour les besoins de l'étude insistait sur ces caractéristiques, tout en rendant compte de l'apparente diversité des politiques observables selon les contextes et les époques. Le terme même d'éducation prioritaire, s'il est bien connu des lecteurs francophones – en rapport à l'appellation ayant cours en France dès le début des années quatre-vingts – n'est d'ailleurs pas communément employé. Certains pays ne l'utilisent pas (comme la République tchèque), d'autres l'ont abandonné (Angleterre, Communauté française de Belgique), tandis que

son maintien dans le temps comme catégorie administrative officielle (en France ou au Portugal) recouvre des évolutions et redéfinitions importantes des mesures publiques consi-

NOTE

1. Cette étude, coordonnée par l'ex-INRP, a été cofinancée par la Commission européenne (Programme Socrates 2. Actions 6.1.2 et 6.2. Appel 2006 : « Pour une meilleure évaluation des politiques éducatives adaptées aux besoins des groupes à risque »). Elle a associé une équipe interdisciplinaire de chercheurs issus de treize institutions partenaires dans les huit pays mentionnés. La coordination scientifique du projet a été assurée par Daniel Frandji (INRP), avec Marc Demeuse (université de Mons, Belgique), David Greger (université Charles de Prague, République tchèque) et Jean-Yves Rochex (université Paris VIII-Saint-Denis). L'étude a déjà donné lieu à un premier ouvrage : Demeuse, Frandji, Greger, Rochex (dir.) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, INRP, 2008. Un second ouvrage, qui développe un certain nombre d'analyses transversales aux terrains nationaux, est sous presse : Demeuse, Frandji, Greger, Rochex (dir.) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2. Enjeux, devenir et possibles en matière d'égalité scolaire*. Ed. de l'ENS de Lyon (parution prévue novembre 2011). Les analyses ici synthétisées reprennent donc une partie des élaborations de ce travail collectif. Pour une synthèse de l'analyse des trois âges des PEP, voir aussi Rochex, 2010.

dérées qui les font alors converger vers ce qui se désigne plutôt ailleurs, notamment, comme « politiques adaptées à des groupes à risques ».

Le fait est que ces politiques se sont beaucoup transformées depuis leurs premières formulations dans les années soixante. L'étude a permis d'en décrire trois « âges » ou « modèles » : du modèle de la *compensation* à celui de la *lutte contre l'exclusion*, jusqu'à l'émergence d'un nouveau modèle qui semble faire des thèmes d'une adaptation à la *diversité* (des « potentiels », des « aspirations », des « talents »...), de la prise en compte des *besoins spécifiques* et de la *gestion des risques*, son *credo* principal. Les raisons de cette évolution sont complexes : elles renvoient aux rapports équivoques que les politiques d'éducation prioritaire (PEP) entretiennent avec la visée sélective des systèmes scolaires, et elles mettent en jeu la manière de penser les problèmes auxquels les politiques prétendent apporter une réponse. L'évolution des modèles est donc moins relative à des choix politiques explicites et publiquement débattus, qu'elle n'est induite par les implicites, les présupposés et les formes de connaissances qui sont engagés dans le fonctionnement et les procédures d'élaboration de ces politiques, et notamment, car nous y insisterons un peu plus ici, dans les modes de ciblage et de catégorisation des élèves concernés. Cette évolution pose pourtant de nombreuses questions relatives à la dynamique d'estompement de la problématique des inégalités, à la fragmentation des systèmes et des parcours éducatifs qu'elle contribue à installer, si ce n'est même à la définition de ce que devrait être l'institution scolaire.

TROIS « ÂGES » ET « MODÈLES » DE PEP

Le recours aux deux notions utilisées ici, « âge » et « modèle », marque le souci de ne pas s'en tenir à une pensée évolutionniste simpliste mais bien plutôt de rendre compte de chevauchements et recouvrements de temporalités. Les « modèles » sont des « âges » en tant que ceux-ci se sont historiquement élaborés, mais la réalité observable à l'échelle de notre comparaison montre en quoi bien des éléments de ces modèles peuvent se superposer et s'agencer selon des configurations singulières.

Des politiques de compensation

Dans leur premier âge, les PEP ont d'abord principalement été pensées sous un modèle « compensatoire ». On pense notamment déjà aux importants dispositifs mis en œuvre aux États-Unis dans les années soixante : les politiques « d'enseignement de compensation pour les groupes défavorisés » qui sont nées dans le sillage de la « guerre contre la pauvreté » lancée par le président Johnson. Si le rapport d'emprunt ou de filiation entre ces premières politiques et celles s'installant un peu plus tard progressivement sur le continent européen mérite encore d'être questionné, il n'en reste pas moins un certain nombre de points communs qui dessinent un modèle relativement cohérent, en lien avec son contexte politique et social. Ces premières PEP se sont installées dans des pays de type *welfare state*² et en prolongement de l'institution des *comprehensive schools*, le modèle d'une école moyenne commune pour tous, censé favoriser l'égalité des chances en supprimant les barrières sélectives

héritées des systèmes scolaires élitistes antérieurs. Ainsi en est-il des *Educational Priority Areas* anglaises créées en 1964, ou des Zones d'éducation prioritaire (ZEP) françaises créées en 1981 (soit quelques années après la mise en place du Collège unique en 1975). On retrouve aussi des éléments de ce modèle en Suède dans les années soixante-dix (après l'institution de l'école commune pour tous dans les années soixante, *grundskolan*), en Communauté française de Belgique (le programme installé en 1989 reprend le nom, et certaines caractéristiques, de la politique française, « ZEP ») et aussi d'une certaine manière, mais plus tardivement, en 1990, au Portugal (avec l'institution des *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* [TEIP]). Ces politiques sont le plus souvent territorialisées : elles entendent apporter des moyens supplémentaires et mobiliser des ressources financières, professionnelles, pédagogiques, pour lutter contre les inégalités scolaires dans les territoires urbains où se concentrent les difficultés économiques et sociales. La mise en place des écoles moyennes communes, basées sur un tronc commun plus ou moins long, a laissé émerger le nouveau problème social de l'« échec scolaire » et des inégalités sociales de parcours et de réussites scolaires (Isambert-Jamati, 1985). La massification, et donc l'égalité d'accès au système scolaire, la construction d'institutions unifiées qui entendaient remettre en cause les systèmes scolaires clivés

NOTE

2. Dont la traduction en terme d'« État social » nous semble préférable à celle habituelle, mais non évidente, d'« État providence ».

et ségrégués antérieurs, n'ont pas permis à elles seules de réaliser cette démocratisation de l'institution scolaire que les diverses sociétés cherchaient à réaliser. Il faut dire que ces institutions demeurent sélectives, déjà formellement et explicitement : si elles visent à assurer le partage égalitaire des savoirs d'une génération à l'autre, elles pensent et organisent leur fonctionnement sur le principe d'une égalité des chances méritocratique qui suscitera des luttes d'appropriation pour l'obtention des « biens » dispensés. Les politiques d'unification ont d'ailleurs du mal à se réaliser, déjà sur le plan formel et organisationnel : maintien ou reconstitution de filières déguisées à partir de jeux d'options, comme on l'a souvent relevé pour la France, mise en concurrence progressive des établissements constituant ce qui se décrira plus tard en termes de « quasi-marché scolaire », maintien parallèle de « filières » d'éducation spéciale ou spécialisée relevant du secteur du handicap... Et surtout, même quand elles parviennent à s'en approcher, c'est sur le plan de ses modes de fonctionnement, des modes de construction et de transmission des savoirs qu'elles peinent à se concrétiser. La démocratisation d'une institution ne peut s'en tenir à des mesures formelles et juridiques (prolonger l'âge de l'obligation scolaire, scolariser tous les élèves ensemble, garçons et filles de tous milieux sociaux) : elle réclame aussi une reconstruction de ses pratiques et fonctionnements ordinaires. La sélection scolaire se réalise en sélection sociale à la mesure même de l'implicite des réquisits que réclament les apprentissages, et des présupposés cognitifs et sociaux engagés dans des formes de transmission de savoirs qui

contribuent à privilégier la réussite des uns, en rendant plus difficile celle des autres. Les premières PEP, sous le modèle de la compensation, interviennent dans ce contexte, s'attachant à réduire, voire à combler, les inégalités scolaires par l'intermédiaire d'une action ciblée sur des populations, territoires, établissements et réseaux d'établissements où se concentrent les publics les moins privilégiés.

Mais cela ne s'est pas fait sans débats et critiques. Le débat, qui porte au départ sur les politiques menées aux États-Unis (Little & Smith, 1971), se développe tant en Angleterre qu'en France. Il se précise et prend de l'ampleur *via* les analyses de quelques sociologues, et non des moindres, qui convergent pour signaler une tension entre compensation et démocratisation. C'est ainsi que Viviane Isambert-Jamati (1973), au terme d'une étude détaillée des premières mesures de compensation en vigueur aux États-Unis, argumente le risque de politiques « paternalistes et réductrices ». De même, le sociologue britannique Basil Bernstein reproche à ces mêmes politiques de détourner l'attention « de l'organisation interne et du contexte éducatif de l'école », en la dirigeant « sur les familles et sur les enfants » plutôt que de « mettre en question ou d'expliquer les présupposés sociaux impliqués dans la définition sociale du savoir légitime ou dans la mise en œuvre légitime de ce savoir » (Bernstein, 1975 [1970], pp. 252 et 254)³. Ces chercheurs, comme d'autres après eux, réagissaient surtout ainsi à l'emprise des idéologies et conceptions déficitaristes qui fondaient alors pour une grande part le modèle d'action et les pratiques de ces mesures de compensation. Entretenu par certaines théories du « handicap socio-culturel » alors

florissantes, ces perspectives développaient une causalité parfois simpliste et linéaire, entre échec scolaire et milieu familial. Les élèves de milieux populaires tendaient ainsi à être marqués du poids de préjugés sociaux, essentialisant les caractéristiques qui leur étaient accordées par la disqualification de l'échec, jusqu'à ne plus être définis que dans les seuls termes du manque et du moindre être : manque de culture, de langage, d'intérêt, d'ambition, d'investissement affectif des parents, culture pauvre ou ne pouvant qu'agir négativement sur le développement des compétences cognitives des enfants. Le champ des possibilités d'action est alors profondément limité ; l'idéologie déficitariste contribue à fermer l'horizon d'attente des enseignants (baisse des exigences), tout en ouvrant la porte à des formes de populisme ou de misérabilisme pédagogiques contribuant à creuser les écarts en matière d'apprentissage. Le système scolaire ordinaire quant à lui, ce système qu'il s'agissait pourtant de démocratiser, pouvait d'autant plus se retrouver figé dans ses fonctionnements « socialement privilégiant » tout en devenant de plus en plus sélectif et compétitif au nom de l'argument central de justice alors mobilisé : l'égalité des chances

NOTE

3. Bernstein développa d'autant plus précisément cette analyse que ses premiers travaux (sur les codes langagiers) se sont trouvés abusivement associés à cette perspective déficitariste. Toute l'œuvre ultérieure de cet auteur montrera en quoi une telle perspective n'est pas la sienne ; la théorie de la pédagogie, de la production et reproduction culturelle, qu'il formule permet au contraire d'armer, en le renouvelant, le champ d'analyse des inégalités scolaires, hors des dérives misérabilistes ou populistes qui guettent ici la recherche. Cf. Bernstein, 2007 ; Frandji et Vitale, dir., 2008.

méritocratique. Les résultats de ces premières PEP sont le plus souvent jugés « décevants » (« décevant » est une catégorie de l'évaluation que l'on retrouve par exemple aussi bien aux États-Unis qu'en France...).

Relevons que ce sont aussi souvent les conceptions « déficitaristes » (ou certains de leurs traits) qui sont aujourd'hui, au moins comme principe, rejetées par les décideurs politiques publics, informés en cela par d'autres postures de recherches en quête de facteurs d'efficacité. Les pouvoirs publics entendent lutter contre le « fatalisme » des explications liant linéairement « échec » et « pauvreté » ou « milieu social défavorisé ». Les gouvernements du *New Labour* menés par Tony Blair ont par exemple fait de ce thème un créneau fort de leur discours politique⁴. Cependant, le volontarisme politique ainsi affirmé – parfois corrélatif d'une « obligation de réussite » et d'une politique d'*accountability* au nom desquelles peuvent se formuler des mesures coercitives à l'encontre des établissements n'atteignant pas les objectifs assignés – tend notamment à faire porter tout le poids des « problèmes » ou de la responsabilité sur le seul niveau des établissements et des équipes locales. C'est là le retour de balancier observable dans l'histoire des politiques qui nous intéressent, initialement plus fondées sur des approches « externalistes » (tout se jouerait pour beaucoup à l'extérieur, en amont voire quasiment indépendamment des dispositifs et actions scolaires en matière de production d'inégalités) au profit d'approches « internalistes »⁵ qui se renouvellent aujourd'hui dans des versions managériales.

Ce modèle de la compensation et les débats qui l'accompagnent se

retrouvent le plus manifestement en Angleterre, en Suède, en France, et en Belgique. Les politiques ciblées mises en place dans les autres pays couverts par notre étude sont, quant à elles, instaurées plus tard et dans un autre contexte politique et social. La Grèce et le Portugal sont sortis en même temps (1974) d'une période de dictature militaire qui a freiné ou empêché le développement de la scolarisation, surtout au Portugal. Ces deux pays ont donc eu à la fois à traiter des questions d'égalité d'accès et d'égalité des chances ou de résultats, là où dans les premiers pays évoqués, ces questions se sont posées de manière successive. La situation du Portugal est néanmoins singulière puisque le principe des TEIP est très proche de celui des politiques territorialisées de compensation, sur le modèle sans doute des ZEP françaises. Les TEIP ont été institués au milieu des années quatre-vingt-dix, mais ils ont très vite aussi été réformés. Enfin, il nous faut évidemment rappeler le contexte politique de la République tchèque et de la Roumanie : celui du « bloc communiste », puis de son effondrement au début des années quatre-vingt-dix. Ces deux pays ne semblent pas avoir connu de politiques de compensation au sens défini précédemment. En effet, dans ce contexte, les politiques qui répondent de nos jours à la définition des PEP se sont installées beaucoup plus récemment et, de ce fait, plus directement dans la logique de leur « troisième âge ». Il semble que l'histoire politique commune à ces deux pays les a amenés à éprouver une défiance à l'égard de l'État central et à remettre radicalement en cause les structures et les modes de fonctionnement antérieurs de leurs systèmes éducatifs, notam-

ment le modèle de l'école unique. Les réformes et les débats portant sur leur système éducatif semblent alors avoir eu tendance à accorder autant, sinon plus d'importance, aux questions de démocratisation au sens de liberté des individus et des familles, de promotion et de reconnaissance de la diversité des spécificités individuelles, culturelles ou ethniques, qu'à celles que pose cette autre acception du terme démocratisation, s'intéressant à la réduction des inégalités sociales de parcours et de réussite scolaires (Rochex, 2008).

Le deuxième âge ou la lutte contre l'exclusion

Les critiques sociologiques du modèle de la compensation ont mis en avant la nécessité d'une réflexion sur les relations entre les pratiques scolaires et les rapports sociaux. Les

NOTES

4. On retrouve cette question fortement investie au Québec (Deniger & Roy, 2003). Dans plusieurs pays, les désignations mêmes des nouveaux dispositifs publics semblent d'ailleurs exprimer ce nouvel argumentaire volontariste en lutte contre le fatalisme : « *No Child Left Behind* », « *Excellence in cities* », « Réseau ambition réussite », « Internats d'excellence », etc.

5. Nous reprenons ici les deux catégories mobilisées par Jean-Manuel de Queiroz (1995) pour schématiser l'espace épistémique, dans les années soixante-dix, des théories sur les inégalités scolaires. Ce découpage binaire entre approches « externalistes » et « internalistes » est insuffisant pour rendre compte de la complexité de certaines théories, mais bien commode pour en signifier les enjeux. Pour les problèmes que posent les analyses qui pensent l'action à la seule échelle des établissements, voir, notamment, Maroy (2006) dont les analyses permettent *a minima* d'insister sur la nécessité de questionner les « relations d'interdépendance compétitive » entre établissements (qui contraignent, ou contribuent à imposer, des logiques d'action dans les établissements...).

politiques de compensation devraient œuvrer à la transformation des pratiques scolaires ordinaires en élucidant mieux leurs présupposés cognitifs et sociaux, et leurs modes d'inscription dans les rapports sociaux et les expériences de vie. Mais ce n'est visiblement pas cette analyse qui a eu le plus d'impact, et le deuxième âge des PEP observé semble plutôt marquer un glissement dans l'objectif même de ces politiques. Celles-ci, à partir du début des années quatre-vingt-dix, tendent à minimiser l'objectif de lutte contre les inégalités d'apprentissage, au nom de celui d'une lutte contre l'exclusion. Cette reformulation est liée à l'avènement de nouveaux problèmes sociaux et de nouvelles préoccupations fortement médiatisés tels que ceux du chômage, de l'insertion de longue durée, des violences scolaires ou urbaines, des sorties précoces du système scolaire sans diplôme ou sans qualification. L'utilisation de la catégorie des « groupes à risques », pour définir les publics des PEP, se comprend d'ailleurs en ce sens. Cette catégorie est directement importée des modèles de l'épidémiologie. Elle était jusqu'alors surtout utilisée dans le cadre de travaux qui portent sur le champ de la santé, de la toxicomanie, de la déviance ou de la délinquance.

La transformation s'effectue le plus explicitement en Angleterre, sous l'action des gouvernements *New Labour*. Au moment où ces gouvernements ont intensifié l'intérêt qu'ils portent aux désavantages scolaires, ils sont devenus plus ambivalents relativement à la question de savoir si *égalité* et *inégalité* fournissent un cadre conceptuel convenable pour comprendre ces questions. La position la plus élaborée a été un engagement moins pour promouvoir l'égalité que pour combattre l'*exclu-*

sion sociale et promouvoir l'*inclusion sociale* (Giddens, 1998). Cela s'est presque immédiatement traduit dès l'arrivée au pouvoir du gouvernement *New Labour* par la création d'une structure particulière chargée de l'*exclusion sociale* (*Social Exclusion Unit*, plus tard rebaptisée *The Social Exclusion Taskforce*), chargée de coordonner les politiques dans ce secteur. Comme le rappellent nos partenaires anglais, la notion d'*inclusion sociale* portée par le *New Labour* implique la création non pas d'une société égalitaire en tant que telle, mais d'une société dans laquelle tous les citoyens auraient un accès garanti à un niveau minimum de biens sociaux (revenu, opportunités, santé, etc.) et se sentiraient ainsi eux-mêmes inclus dans une entreprise sociale commune. L'exclusion sociale se produit quand les gens se heurtent à des barrières leur bloquant l'accès à ces biens sociaux. De telles barrières – comme le chômage, le manque de revenu, une mauvaise santé, des services médiocres – sont multiples, agissent l'une sur l'autre, et peuvent produire des concentrations d'exclusion au sein de groupes particuliers et dans des zones particulières (Antonioni, Dyson, Raffo, 2008).

C'est aussi la lecture que l'on fait en France concernant ce qui s'est joué autour des différentes relances de la politique ZEP de 1989-90 et 1998. Celles-ci ont non seulement étendu de manière importante le nombre de ZEP, mais elles les ont aussi sensiblement rapprochées de la politique de développement social des quartiers, relayée à partir des années quatre-vingt-dix par la politique de la ville. Plusieurs observateurs s'inquièteront alors du risque de dépendance, voire d'instrumentalisation des ZEP par la

politique de la ville et du risque de glissement des objectifs premiers de cette politique prioritaire, de l'amélioration de la réussite scolaire des enfants les plus défavorisés vers la seule « gestion sociale des inégalités scolaires » (Glasman, 1992, Kherroubi et Rochex, 2002). Enfin, le glissement des objectifs s'observe aussi au Portugal, dans la mise en œuvre des « nouveaux TEIP » qui réforment les premiers. Si l'objectif affiché est toujours de promouvoir l'éducation pour tous, les références aux inégalités sociales et scolaires tendent à s'effacer derrière le ciblage sur des *zones difficiles*. La délimitation des nouveaux TEIP sera donc restreinte aux agglomérations urbaines de Lisbonne et de Porto, choix justifié par le fait que ce serait dans ces villes que se concentrent les « zones difficiles » où dominent « la violence, l'indiscipline, l'abandon et l'échec scolaire », affirmation dont l'équipe portugaise partenaire d'*EuroPEP* estime toutefois qu'elle ne se base sur aucune étude.

Ce nouvel âge des PEP se nourrit du thème des socles minimums d'apprentissages, de savoirs et de compétences qui se diffuse dans les pays européens (*Key Competencies*). On reconnaît ici l'objectif visant à améliorer le sort « des vaincus de la compétition scolaire » pour reprendre l'expression de François Dubet (2004) : des élèves qui jusqu'à présent pouvaient se retrouver déscolarisés, aux acquis cognitifs non garantis, ou en situation de marginalité sociale et économique, sans diplôme ou validation de leur scolarité. Mais par ailleurs cette compétition scolaire s'accroît fortement. Elle se durcit en raison de la pression sélective, elle-même rendue possible par une certaine place

accordée au système scolaire dans le fonctionnement social et économique global, et elle se renforce par l'intégration du système scolaire dans une logique de marché. Et surtout, cette mise en avant du principe de la lutte contre l'exclusion induit un déplacement décisif du questionnement. On entre plus manifestement ici dans une rhétorique de l'équité et des questions induites autour du « principe de différence » importé des théories de John Rawls (1997). Ce principe a donné lieu à d'innombrables commentaires que nous ne pouvons évidemment pas ici synthétiser. D'autres lectures en sont donc possibles. Mais quand certains notent que cela pourrait permettre d'améliorer la scolarisation des plus faibles, d'autres craignent qu'il ne s'agisse plus tant dans cette perspective d'égaliser les conditions, ou de lutter contre ce qui produit les inégalités, que d'en atténuer les effets, si ce n'est de les gérer de manière à les rendre compatibles (ou « utiles ? » ou « acceptables ? ») au « bien commun ». De fait, on relève souvent le risque ou la tendance à ne plus penser – voire même à faire sortir du domaine du pensable – les conditions de l'égalisation de l'apprentissage et de l'appropriation des savoirs pour et par tous, comme si un tel objectif n'était qu'utopique ou irréaliste.

Un nouveau modèle ? Risques, besoins et potentiels

La complexité des politiques observables dans chacun des pays et des débats qui s'y associent permet aujourd'hui d'identifier les prémisses d'un troisième modèle des PEP. Celui-ci semble renvoyer à une acception particulière du principe d'une *inclusive education*, ou plus précisément à une

redéfinition de ce principe – qui, de fait, n'est pas stabilisé. Le passage de la lutte contre les inégalités à la lutte contre l'exclusion accroît la probabilité de considérer, une fois pour toutes, les « risques » non comme une réalisation possible, mais comme une caractéristique propre à certains individus ou certaines catégories de population, et découlant de certains paramètres : les dispositifs considérés ici viseraient un peu moins à prévenir ou lutter contre ces inégalités qu'à en gérer et en prévenir les conséquences sociales et économiques attendues. Le problème auquel confronte ce troisième modèle se situe dans cette dynamique, la mise en place d'un objectif d'acquisition par tous d'un ensemble minimum de savoirs et compétences (*Key competencies*)⁶ servant alors de garde-fou à l'éclatement de l'idée même d'école commune que les diverses situations scolaires rencontrées suggèrent.

On assiste désormais à une convergence vers un espace scolaire de plus en plus fragmenté par une multiplication de programmes et de dispositifs ciblés à partir de nombreuses formes de catégorisations des publics scolaires. Cette fragmentation s'observe particulièrement dans des pays pourtant aussi différents que l'Angleterre et la République tchèque. La liste des catégories considérées comme cibles des politiques d'éducation prioritaire ou de leurs équivalents dans ces deux pays est éloquent. Aux ciblage et catégories « classiques » que sont les élèves issus de familles et de milieux socialement défavorisés et/ou de minorités nationales, linguistiques, culturelles ou ethniques, s'ajoutent d'autres modes de ciblage ou de catégorisation qui concernent par exemple (pour l'Angleterre) :

– les enfants de réfugiés ou deman-

deurs d'asile ;

– les enfants originaires de telle communauté ou courant migratoire ;

– les enfants malades, présentant des troubles de l'apprentissage ou du comportement, ou ayant des « besoins éducatifs spéciaux » ;

– les lycéennes enceintes ;

– les élèves doués ou talentueux (*Gifted and Talented Pupils*), qui sont donc aussi désormais classés dans le même ensemble de politiques ;

– les élèves garçons ou filles (même si ce principe de ciblage selon le sexe est rare) ;

– voire même « tout élève en risque de désintérêt et d'exclusion » ou d'*underachievement*.

En République tchèque, on retrouve une profusion similaire de catégories de bénéficiaires à laquelle s'ajoute celle des *enfants Roms*, population qui est elle-même objet de plusieurs modes de définition, tantôt comme groupe socialement désavantagé, tantôt comme minorité ethnique, culturelle ou linguistique.

Cette « liste » semble d'ailleurs se renouveler et se compléter en permanence, tant elle est liée au développement de procédures d'analyses statistiques liées au repérage des « groupes à risque » ou des élèves à « besoins spécifiques », jouant sur les variables pour un ciblage se voulant de plus en plus précis, voire pointilleux, sous le

NOTE

6. Voir, par exemple les travaux menés dans le cadre de l'OCDE pour définir ces compétences-clés (Rychen & Salganik, 2003) et leur implémentation dans le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) supposé « déterminer dans quelle mesure les élèves qui approchent du terme de leur scolarité obligatoire possèdent les savoirs et les savoir-faire indispensables pour participer à la vie de la société » (<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>)

modèle de l'analyse épidémiologique. La définition des publics bénéficiaires, l'attribution des moyens « spécifiques » aux PEP est dans ce cas censée s'appuyer sur des « faits » et des « preuves » (*Evidence Based Policy*); en Angleterre, elle met en effet parfois en jeu une grande sophistication technique. Au cours de l'étude, nous avons toutefois bien souvent observé en quoi cette opération de découpage catégoriel incorpore des présupposés normatifs : elle relaie les « marquages sociaux » produits par et dans les systèmes scolaires et leurs modes de sélection, ou des rapports de stigmatisation de certaines populations, et elle se sous-tend de définitions particulières de l'échec et de la réussite scolaires qu'elle contribue dans le même temps à installer au cœur des politiques. Ces présupposés normatifs s'imposent d'autant plus comme allant de soi que la sophistication statistique est grande et pensée sur le seul registre technique, plutôt que conceptuel. Dans d'autres pays, la détermination des cibles semble bien moins formellement outillée. Elle relaie parfois des demandes de reconnaissance et des catégorisations soutenues par des groupes de pression (réparer le tort fait à tel ou tel public) ou des mises en scènes, de lieux ou de publics, soutenues par des événements médiatisés ; elle prend place dans des luttes de classement symboliques entre groupes sociaux ; elle peut être liée à des arguments de justice en matière de scolarité, comme à des préoccupations d'autres politiques publiques (politique sociale, de la ville, de santé, d'immigration, de sécurité) ; elle est bien sûr aussi contrainte par des considérations budgétaires et économiques. Mais, quelles que soient les méthodes,

les résultats se ressemblent ou ont un « air de famille ». Le constat global de l'étude EuroPEP est bien celui d'une dynamique de convergence européenne vers un espace scolaire de plus en plus fragmenté renvoyant à une multiplication d'initiatives de plus ou moins grande envergure pour tel ou tel public ainsi catégorisé. La fragmentation est plus ou moins forte et visible selon les pays, mais elle s'aperçoit par exemple aussi en France, dont les dispositifs scolaires et éducatifs « ciblés » (spécifiques) ne se limitent assurément pas à ce que l'on situe officiellement au titre de la politique d'éducation prioritaire (qui elle-même a poursuivi son évolution en ce sens au cours des réformes)⁷.

L'EXTENSION DU SPÉCIFIQUE ET QUELQUES CATÉGORIES DES DÉBATS

Pour une part, la problématique qui émerge ainsi mobilise les rhétoriques de l'éducation inclusive. Elle s'appuie notamment sur la métacatégorie des « besoins éducatifs spécifiques ou particuliers » (*Special Educational Needs, SEN*) qui permet sous une même approche – individualisante, souvent essentialisante – d'associer en les redéfinissant, toutes les formes de catégorisations observées. Ce n'est pourtant pas l'approche initiale soutenue par cette catégorie SEN. Celle-ci a en effet émergé dans le débat anglais soutenu par le rapport Warnock (1978). Elle devait alors permettre de déjouer les risques de marginalisation constitués par l'existence des filières de l'éducation spécialisée. Il s'agissait de privilégier une analyse plus pédagogique et sociale, plutôt qu'uniquement médicale, du handicap, et de rompre avec le modèle

« individuel déficitaire » contribuant à la mise à l'écart d'un nombre important d'enfants (Armstrong, 2000 ; Plaisance *et al.*, 2007). Mais la catégorie s'est depuis lors largement développée, elle a été l'objet d'un important travail de codification opéré par des agences internationales, telles le CERI de l'OCDE (1995, 2000, cf. *infra* l'encadré « Une codification internationale de la catégorie : les nomenclatures évolutives et composantes des "besoins spécifiques" ») ; et elle a, progressivement, pris une acception de plus en plus large et

NOTE

7. Ce qui nous avait évidemment causé un problème méthodologique : que circonscrire autour de l'objet des « politiques d'éducation prioritaire » alors que cette désignation n'est pas communément partagée dans tous les pays concernés par l'étude et qu'elle relève d'une catégorie politico-administrative désignant un ensemble clairement délimité dans certains ? La définition préalable des PEP élaborée en commun au début de l'étude permettait au moins d'identifier ce problème et de se donner des repères communs rendant possible la comparaison (sans rester dépendants des catégories administratives nationales). Par PEP, nous avons ainsi désigné des « politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio-économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux ou scolaires) en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de "mieux" ou de "différent") ». Cette définition, qui a permis de lancer l'étude, paraissait à la fois suffisamment précise pour rendre compte d'un ensemble cohérent et néanmoins susceptible d'englober la diversité observable en ce domaine (notamment, nous le voyons bien dans le libellé de la définition, en matière de catégories de bénéficiaires). Mais cette définition préalable ne devait pas empêcher d'ouvrir la réflexion sur ses frontières, ce qui d'ailleurs a très vite paru nécessaire face à la complexité de la comparaison et des mutations qui reconfigurent le champ de ces politiques éducatives.

qualitativement différente.

À partir du débat anglais initial, on voit surgir une conception forte du principe d'une école inclusive en lien avec la catégorisation des *special needs* : il s'agit de transformer les établissements scolaires en « communautés ouvertes à tous, auxquelles tous les apprenants ont droit d'accéder sur une base égalitaire » (Armstrong, 1998). Pour éviter de s'en tenir à une simple logique d'« intégration » (dans l'acception ainsi précisée du terme⁸), alors qu'il s'agit d'éviter une relégation des élèves dans des voies spécialisées, cette interprétation de l'école inclusive implique une révision des fonctionnements scolaires ordinaires socialement « sélectifs », « privilégiant », « handicapants » ou « discriminants ». Elle implique de repenser les *curricula* et les pratiques, de réviser et de dynamiser la construction de formes pédagogiques permettant les apprentissages de tous. Cette version forte ne va pas, pour ses promoteurs, sans un appel à une société elle-même plus inclusive, contre la logique du marché ou ses systèmes de valeurs célébrant fortement la compétition individuelle, la sélection et la réussite au mérite. L'extension internationale de ce principe et sa retraduction dans les discours contemporains réinscrivent pourtant fréquemment la catégorie des *special needs* dans un modèle individuel du handicap et de la différence. Aujourd'hui, le référent d'une *inclusive education* s'argumente d'ailleurs explicitement au nom de « l'équité » comme le complément nécessaire au principe individualiste de « l'égalité des chances » (OCDE, 2008) qui lui-même, selon ce que l'on met sous son vocable, risque donc d'entretenir les finalités sélectives des systèmes d'enseignement. Au fil du temps, la catégorie des *special*

needs est devenue très étendue, associant des critères médicaux, sociaux, culturels, économiques, géographiques et scolaires pour la désignation d'ensembles parfois assez hétéroclites, mais toujours marqués par un écart à la norme. Et surtout elle prend place dans des débats et analyses qui occultent, et donc soustraient du domaine de l'action publique, une large part des fonctionnements sociaux et scolaires qui génèrent, donnent forme et contenu aux désavantages, risques et autres besoins spécifiques désignés. La logique principale d'action scolaire pouvant être défendue est dès lors une logique d'adaptation à ce qui se présente comme des « différences » ou « diversités » essentialisées. Bien qu'elles soient largement utilisées, et malgré leurs ambiguïtés, les notions de « différence » ou de « diversité » restent d'ailleurs drastiquement peu définies et discutées, notamment au regard des objectifs généraux et des finalités de l'école.

Pourtant ces notions sont susceptibles d'être entendues de différentes manières. Elles peuvent certes caractériser la présence d'individus singuliers à l'école, avec leur histoire propre, leurs habilités physiques et corporelles, leur culture familiale spécifique, leur rapport personnel au savoir ou à l'école, leur normativité⁹. Le problème de l'enseignement serait donc d'offrir à chacun une exposition au savoir et à l'apprentissage, en même temps qu'une ouverture aux mondes savants, techniques, pratiques ou sociaux qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer. Mais les notions de diversité ou d'hétérogénéité évoquent aussi la question de la différence : « fou » ou « étranger » sont habituellement les deux figures classiques de cette forme d'altérité radicale qui

signifie aussi l'impossibilité de tout partage. Diversité ou différence : l'ambivalence caractérise sans doute la plupart des discours actuels dans la mesure où notre société occidentale a toujours tenté de donner place en son sein à ces figures d'étranger et de fou (Ramognino *et al.*, 2001). Enfin, la diversité peut aussi être entendue à partir du mythe d'une capacité, d'un talent ou d'un potentiel individuel ou idiosyncrasique que l'institution scolaire ne pourrait plus que maximiser dans une logique extrême d'individualisation de son travail.

La diversité est d'ailleurs celle dite des « besoins » des individus concernés : autre terme central, mais non moins équivoque, du réseau notionnel des politiques scolaires actuelles. Malgré son usage étendu, cette notion paraît encore moins discutée, dans la distinction par exemple entre ses acceptions biologiques (son ancrage de départ) ou économiques, relatives ou relationnelles... Elle ne semble pas plus articulée et questionnée en rapport à l'enjeu de la

NOTES

8. On décrit ainsi une simple technique d'accueil des élèves, en l'occurrence handicapés, en milieu scolaire ordinaire. On met ici l'accent sur les capacités, les incapacités et le potentiel perçus chez les élèves et sur la question : « Quels élèves devraient bénéficier de l'intégration ? ». F. Armstrong (2000) relève ainsi en quoi bien souvent les élèves « intégrés » reçoivent le statut de « visiteurs » plutôt que de membres à part entière de la communauté scolaire. Il s'agit en fait simplement ainsi d'accepter à l'école des enfants dont la « spécificité » demeure toujours conçue comme un ensemble de manques substantiels à devoir compenser.

9. Le concept de normativité est emprunté à G. Canguilhem (1966) et désigne la caractéristique de l'activité humaine comme pôle de création de valeurs et co-construction de l'environnement par invention de solutions inédites.

construction d'une culture commune, du partage et de l'appropriation des savoirs communs requis pour habiter les sociétés contemporaines. Elle situe parfois le débat, quand il a lieu, dans le champ des droits individuels. Mais comment comprendre l'inflation d'une telle notion dans le domaine des politiques publiques et de la scolarisation ? Le « besoin » est, et n'est pas, qu'un « manque », s'il tend ainsi à rompre avec le registre des théories déficitaristes, il n'entraîne pas moins avec lui les connotations organiques ou naturalisantes de son acception originale.

Diversité des « besoins », mais aussi des « talents », des « aspirations », des « rythmes d'apprentissage » : tous ces termes ne se retrouvent pas forcément toujours associés dans les mêmes textes, mais ils constituent la base commune d'un nouveau sens commun éducatif imprégnant discours officiels, politiques, nationaux et internationaux, savants, professionnels et médiatiques, tout en échappant difficilement à une lecture essentialiste des difficultés scolaires. L'importation récente en France du principe de l'école inclusive n'échappe pas à la règle de l'équivoque, ou de notions insuffisamment commentées :

« Ce choix nous a paru d'autant plus pertinent que les dispositifs étudiés, au-delà de leur apparence disparate, participent d'une même approche, nouvelle dans le paysage scolaire français et à laquelle il est convenu aujourd'hui de donner, après les Anglo-Saxons, le nom d' "inclusion" : il s'agit de transformer les systèmes éducatifs et les écoles afin de les rendre capables de répondre à la variété des besoins d'apprentissage des élèves et à la diversité des publics accueillis. Dans cette optique, ce n'est plus l'élève ou

le groupe d'élèves qui doit s'adapter à l'école et à l'enseignement disponibles, ce sont les écoles et l'enseignement qui s'ajustent aux besoins de chaque élève, quelles que soient les différences dues à l'origine sociale et culturelle ou aux caractéristiques individuelles que sont les motivations, les capacités et les rythmes d'apprentissage » (inspection générale de l'EN et de l'AENR, 2010, p. 11).

La prégnance d'une lecture essentialiste des difficultés scolaires n'est certes pas nouvelle, les travaux sociologiques des années soixante-soixante-dix nous avaient déjà montré sa force sous le thème notamment de « l'idéologie des dons » (Bourdieu et Passeron, 1964). Mais celle-ci se renouvelle sous des arguments de justice et en référence à la nécessaire adaptation d'un système scolaire jugé trop normalisateur. Car là est aussi une autre dimension de ces « nouveaux » débats qui s'accompagnent, plus ou moins implicitement, d'une lecture critique, si ce n'est dénonciatrice, du système scolaire public commun. Celui-ci devrait être transformé car il serait profondément normalisateur. Il ne manque certes pas de travaux qui puissent valider ce point. Mais faudrait-il parfois comprendre, « ne pourrait qu'être normalisateur », dès lors qu'il prétend accueillir ensemble tous les publics sans prise en compte de leurs « potentiels » ? Le commun public serait forcément normalisateur ? Ainsi paradoxalement rejustifié au nom d'une culture critique, le recours aux inégalités natives ou aux « dons » n'est d'ailleurs plus banni, ni même euphémisé, car, on le voit aussi, les classifications tendent fréquemment à intégrer la catégorie des « *gifted and talented pupils* » dans les nomenclatures des besoins spécifiques, à la

mesure même du développement de mesures et dispositifs ainsi ciblés un peu partout en Europe. Et en France par exemple s'installent aussi désormais des « internats d'excellence », pour des élèves de milieu « modestes » dits à « potentiel »¹⁰.

La présence de telles catégories, leur intégration au titre d'une même unité d'action publique « ciblée », fait alors d'autant plus signe d'une profonde modification de la problématique de l'éducation prioritaire, initialement vouée à la réduction des inégalités scolaires liées aux inégalités sociales et culturelles. Dans la logique induite par l'intégration de catégories de plus en plus nombreuses et spécifiques, il pourrait davantage s'agir de permettre à chaque élève et chaque catégorie d'élèves – surtout ceux qui ne correspondent pas suffisamment aux attentes d'un système éducatif considéré comme abusivement normatif – de maximiser son développement et ses chances de réussite scolaire, compte tenu de ce que seraient ses caractéristiques particulières ou spécifiques. Le cadre de référence des PEP, et tendanciellement avec elles, des politiques scolaires génériques, a changé : il n'est plus guère celui du rapport des différents milieux sociaux au système éducatif, mais celui de l'adaptation à la diversité des individus, de leurs talents et autres caractéristiques qui semblent toujours de plus en plus considérés comme déjà-là, ou de moins en moins pensés en rapport à une analyse des situations et actions sociales-

NOTE

10. « Internats d'excellence et développement des internats scolaires », circulaire n° 2010-099 du 8 juillet 2010, en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid52632/mene1017641c.html>

scolaires qui les génèrent.

En même temps, cette problématique rappelle celle déjà formulée à l'échelon international à la fin des années cinquante, autour de la problématique du « capital humain » et des métaphores de « réservoirs » ou « réserves d'aptitudes » (en serait-elle même une forme d'aboutissement?). À l'époque en tout cas, cela faisait encore un peu débat au sein même de l'OCDE : les actes de la Conférence internationale organisée au début des années soixante le rappellent (OCDE, 1962). Cette conférence visait à accompagner les projets d'expansion des systèmes d'enseignement des pays de l'OECE (qui deviendra l'OCDE). A. H. Halsey, qui la préside, explicite le problème de base qui devait être mis en discussion :

« Le problème était posé sous la forme d'une métaphore : un "réservoir d'aptitude devait être mis en valeur au nom d'un idéal : l'accomplissement de la personne humaine, mais il fallait aussi l'exploiter pour répondre aux besoins en personnel scientifique d'une société en expansion. » (Halsey, *op. cit.*, p. 16).

Il décrit aussi les accords et désaccords qui se sont noués tout au long de cette conférence, que nous n'avons pas la place de rappeler ici, même s'ils résonnent en bien des points avec les analyses aujourd'hui menées sur les enjeux des tensions entre efficacité et équité, sélection des élites et démocratisation des systèmes d'enseignement (notamment Mons, 2008 ; Baudelot et Establet, 2009)¹¹. Par exemple, l'un des participants, Dael

Une codification internationale de la catégorie : les nomenclatures évolutives et composites des « besoins spécifiques »

La notion de « besoins éducatifs particuliers ou spéciaux » a été (et continue à être) l'objet d'un intense travail de codification au niveau international (voir aussi pour d'autres éléments de généalogie de cette métacatégorie et de celle d'inclusion, S. Ebersold, 2009). Celui-ci est notamment réalisé par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE (OCDE, 1995, 2000) dans le cadre d'un calendrier de travail visiblement non terminé. En 1995, le CERI a publié la première série exhaustive de données devant permettre « l'examen comparatif des activités éducatives en faveur des élèves souffrant d'incapacités et de problèmes sociaux dans les pays de l'OCDE » (2000, p. 7). Ces travaux ont montré que les définitions employées différaient tellement d'un pays à l'autre que « les comparaisons étaient pratiquement impossibles » (*ibid.* p. 7). La seconde monographie publiée en 2000 reprend alors précisément ce chantier en vue d'améliorer la qualité des données de base et la comparabilité internationale. L'étude précise bien l'innovation en ce domaine :

« C'est la première fois que l'on tente de constituer un vaste ensemble de statistiques comparables entre les membres de l'OCDE pour un éventail aussi large de difficultés d'apprentissage. » (*ibid.* p. 7).

Mais c'est bien cette étendue de la catégorie des « besoins particuliers », ainsi définie, qui interroge. Sous ce vocable de besoins spécifiques, se construit un système de classification en trois catégories (A, B et C), ainsi définies :

« – La catégorie A désigne les besoins éducatifs pour lesquels il existe une norme généralement convenue – les élèves aveugles et malvoyants, sourds et malentendants, arriérés mentaux sévères et profonds, et polyhandicapés. Il s'agit d'affections qui touchent des élèves de tous les milieux socioprofessionnels. En règle générale, elles peuvent être mesurées à l'aide d'instruments appropriés et de critères convenus. D'un point de vue médical, il s'agit en règle générale de troubles d'origine organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques).

– La catégorie B désigne les besoins éducatifs des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage qui ne semblent pas attribuables directement ou principalement à des facteurs qui conduiraient à les classer dans les catégories A ou C.

– La catégorie C désigne les besoins éducatifs dont on pense qu'ils découlent principalement de facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques. Les élèves dans ce cas sont en général issus d'un milieu défavorisé ou atypique que l'éducation vise à compenser. » (OCDE, 2000)

Les auteurs ont privilégié une définition économique *a posteriori* de la catégorie (car celle-ci n'est de fait nullement encore partagée au même titre par les différents pays membres de l'OCDE, terrains de l'étude). S'il y a une quantification du nombre d'élèves considérés comme relevant de « besoins éducatifs spéciaux », celle-ci est établie à partir de données relatives aux « ressources supplémentaires fournies pour financer la formation des élèves ». Peter Evans, responsable de l'étude, explicite cette méthode : « Les besoins éducatifs spéciaux se définissent donc, dans la pratique, en termes de ressources publiques et privées supplémentaires fournies pour financer la formation de ces élèves » (Evans, 2000, p. 104). Autrement dit, la définition, puis la quantification de la proportion d'élèves en « besoins éducatifs spéciaux », renvoie à ce qui est associé comme tel par cette étude, en l'occurrence la somme des élèves qui bénéficient d'une ressource publique ou privée supplémentaire dans chaque pays. On voit ainsi clairement que cette étude n'interroge pas l'opération de ciblage en elle-même : elle ne cherche pas à comprendre

NOTE

¹¹. Voir pour un développement de ces questions, Frandji, 2011.

comment s'effectue ce ciblage, « qui » doit être considéré comme devant bénéficier de ressources supplémentaires et qui ne l'est pas, comment se constituent ces découpages catégoriels et quels rapports sociaux ils mettent en jeu, dans chacun des pays. L'analyse comparative relève d'un modèle additif (comptabilisant les résultats des opérations de ciblage effectuées dans chaque pays), alors même que le processus concret de ciblage, et son application sur le terrain, sont soumis à un ensemble complexe et pluriel de déterminations – inscrivant divers rapports sociaux – que l'étude ne prend aucunement comme objet de réflexion. Ce n'est pas son objet. Il reste que cela contribue à réifier ces découpages catégoriels pluriels, et que la classification ainsi conçue ne semble pas être seulement à usage comptable ou descriptif. Elle semble elle-même faire office d'outil de rationalisation si ce n'est de mise en convergence des politiques nationales qui sont susceptibles de s'y référer. Elle a un effet incitatif et prescriptif, si ce n'est performatif.

Ajoutons que le CERI semble toujours poursuivre le travail déjà ainsi engagé en proposant une nouvelle dénomination, celle d'« *élèves présentant des déficiences, des difficultés d'apprentissage et des désavantages sociaux* » se résumant sous l'acronyme DDD. Mais aucune explication n'est donnée sur le changement de terminologie et donc l'éventuel abandon de la catégorie des « besoins particuliers ». Le système ternaire de la classification reste en place. Le programme de travail est en ligne à l'adresse suivante :

http://www.oecd.org/document/53/0,3343,fr_2649_39263294_34003509_1_1_1_37455,00.html

(consulté le 22-06-2011)

Par ailleurs, un rapport d'Eurydice sur l'éducation des jeunes enfants précise quant à lui :

« Dans cette étude, la définition d'enfants à risque, repose sur la catégorie de l'OCDE "C/Désavantages" pour les "élèves ayant des besoins particuliers", à savoir les "élèves présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socio-économiques, culturels et/ou linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs". Sont donc exclues ici les mesures destinées aux enfants présentant des besoins éducatifs particuliers imputables à des troubles d'origine organique et/ou à une maladie qui nécessite un séjour prolongé à l'hôpital (voir à ce sujet les travaux de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves à besoins spécifiques). Le désavantage qui peut découler de la vie en milieu rural ou dans des régions reculées est englobé dans cette définition générale. » (Eurydice, 2009, p. 7).

Ce rapport (en excluant certaines catégories et en en ajoutant d'autres) nous semble ainsi en partie redéfinir la nomenclature de l'OCDE dont il revendique pourtant l'usage fidèle. Il associe déjà aussi comme quasi-synonymes les deux métacatégories de « groupes à risques » et de « besoins spécifiques », tout en mobilisant le réseau notionnel de la compensation.

Enfin, on note que les nomenclatures, et notamment celle de l'OCDE, semblent être en discussion, au niveau de la Commission européenne, qui reconnaît des difficultés liées à leur élaboration, dans l'examen du progrès pour les objectifs de Lisbonne de 2009 (*European Commission*, 2009).

Wolf, – qui s'en prend à la métaphore des « réserves d'aptitudes » – précisait opportunément que :

« le potentiel intellectuel d'une nation n'est pas une quantité fixe

mais une variable sur laquelle il est possible d'agir [...]. Aussi, au lieu de nous perdre dans les discussions sur l'importance relative de l'hérédité et du milieu, nous limiterons-nous à ex-

aminer les éléments qui peuvent être les plus facilement modifiés de façon à augmenter nos ressources intellectuelles » (p. 53).

Il reste que cette métaphore, la plupart des auteurs de la conférence finissent néanmoins par la reprendre et la valider sous le terme (ce serait différent?) de « réserves d'aptitudes » ; des réserves d'aptitudes dont les différents pays devraient d'ailleurs en priorité effectuer un « dépiçage »... Il y a là, comme l'écrivait encore Halsey, les éléments d'un accord intellectuel entre les participants soucieux de poser les bases d'une « *alliance nouvelle entre économie et enseignement* » (p. 47).

D'UN LABORATOIRE À L'AUTRE ?

Rappelons-le pour conclure : le constat d'une convergence n'empêche ni la singularité des politiques nationales ni l'hétérogénéité des logiques d'action qui concrétisent les nouvelles PEP. D'autre part, ces politiques ont déjà une histoire, au moins dans certains pays, et ce qui s'observe au titre de leurs nouvelles formulations est aussi héritier de décennies de glissements successifs de leurs objectifs. Leurs premières formulations, sous le modèle de la compensation, n'étaient d'ailleurs pas exemptes d'ambiguïtés. Dès le départ, ces politiques ont été prises en tension entre une visée *correctrice* et une visée *transformatrice*. La première, qui se décline elle-même dans différentes modalités (*préventive* et *remédiatrice* notamment), a pour objectif de réduire les inégalités scolaires dans des systèmes éducatifs dont les modes de fonctionnement pourraient n'être guère interrogés. La seconde fait par contre des mesures qui visent à améliorer la réussite scolaire

et à accroître les pouvoirs sociaux des catégories de population ciblées, un levier permettant d'œuvrer à la transformation de l'institution scolaire en élaborant des modes de faire non seulement plus efficaces mais surtout moins socialement privilégiant. Jean-Yves Rochex (2010) rappelle ainsi en quoi, malgré leurs présupposés déficitaristes, les premières PEP ont ainsi pu mobiliser de nombreux acteurs – professionnels, chercheurs ou militants – désireux d'y voir et d'y inventer « un laboratoire du changement social en éducation ».

Mais au fil du temps, force est de constater que ces PEP ont été le creuset dans lequel se sont progressivement dessinés et expérimentés la réorientation des modes de régulation des politiques éducatives et de profonds changements politiques et idéologiques, qui ont radicalement transformé leurs visées et leurs objectifs initiaux (Rochex, 2008, *op. cit.*). C'est ainsi que l'actualité des PEP observée à l'échelle de notre comparaison semble parfois incarner cette « nouvelle idéologie dominante » qui vise à « *aider les meilleurs* » à être encore « *meilleurs* », à constituer des « *pôles d'excellence* », à faire des « *champions* » en étendant à tous l'exigence de « *compétitivité* » qui prévaut dans l'entreprise gérée selon les codes d'une philosophie sociale inspirée de l'économie néo-libérale » (Boltanski, 2008, p. 161). En fait, le nouvel âge des PEP contribue à instal-

ler cette logique d'action autant que son corrélat direct qui prend la forme d'une préoccupation plus « sociale », visant notamment à ce que nul élève ne quitte l'école sans être doté des connaissances et des compétences de base nécessaires pour éviter l'exclusion.

Bien sûr, des analyses complémentaires sont nécessaires, surtout sur le terrain, de manière à mieux comprendre comment les équipes éducatives réalisent ces nouvelles orientations et quelles sont, en fonction des contraintes, les dynamiques d'ouverture susceptibles d'émerger à ce niveau. Le manque de travaux empiriques sur ces politiques doit d'ailleurs être rappelé, du moins de travaux qui s'attachent à problématiser les modes de réalisation des activités scolaires et leurs inscriptions dans les rapports sociaux, pour l'ouverture du champ des possibles d'action et qui aillent bien au-delà du repérage de quelques bonnes pratiques autonomisées, mesurées à partir de résultats à des tests standardisés. La conséquence en est un champ de recherche trop polarisé entre des analyses dénonciatrices et dominocentrées, ou au contraire accompagnatrices (à visée techniciste ou pragmatique); analyses qui se succèdent ou s'opposent sans vraiment s'interroger ou chercher à se cumuler. Le détour comparatif entrepris par l'étude EuroPEP permet toutefois déjà de nourrir le débat requis par la différence de

perspective qui s'observe d'un moment à l'autre des politiques scolaires. Les nouvelles politiques sont plutôt sous-tendues par une conception spatiale de la démocratie : les inégalités dessinaient un espace vertical (le haut et le bas; les dominants et les dominés), l'exclusion et l'inclusion un espace horizontal où l'on est « *in* » or « *out* », comme Alain Touraine (1991) le formule. La verticalité n'en est pas exclue pour autant. Bien au contraire, elle se promeut dans l'argument d'une excellence méritocratique décomplexée et sur-légitimée (la métaphore de l'ascenseur social). Le scénario du troisième âge des PEP s'agence ainsi : maximiser les capacités de tous, s'adapter à la « diversité » – les « différences » n'étant plus guère pensées en termes d'inégalités – c'est-à-dire détecter et mobiliser le potentiel de chaque enfant méritant afin de lui offrir l'environnement scolaire et éducatif suffisamment stimulant pour qu'il puisse se développer de façon optimale; réguler les effets de cette compétition, gérer les risques, et veiller à la cohésion sociale. Si l'on rompt un peu plus ainsi avec les ambiguïtés de la compensation, n'est-ce pas alors l'idée même d'école commune qui pourrait être emportée, mais par-delà elle surtout, la construction d'une institution assurant une transmission égalitaire des savoirs, et ainsi indissociablement mise au service du développement individuel et collectif? ■

BIBLIOGRAPHIE

- Antoniou L., Dyson A. & Raffo C.** (2008), « Entre incantation et fébrilité : les nouvelles politiques d'éducation prioritaire en Angleterre (1997-2007) », in Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.-Y., (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, INRP, pp. 37-84.
- Armstrong F.** (2000), « Les paradoxes de l'éducation inclusive en Angleterre », in Chauvière M. & Plaisance É., (Eds), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?* Paris, PUF, pp. 118-132.
- Baudelot C. & Establet R.** (2009), L'élitisme républicain. *L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris, Seuil.
- Bernstein B.** (1975), « Enseignement de compensation », in *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Éd. de Minuit, pp. 249-262. Version initiale en anglais : "Education cannot compensate for society", *New Society*, 1970, 387, pp. 344-347.
- Bernstein B.** (2007), *Pédagogie, Contrôle symbolique, Identité. Théorie, recherche, critique*. Québec, PU de Laval. Traduction en français par G. Ramognino et P. Vitale de l'édition *Pedagogy, Symbolic Control and Identity : Theory, Research, Critique*, 2000, Londres, Rowman & Littlefield.
- Berthelot J.-M.** (1983), *Le piège scolaire*. Paris, PUF.
- Boltanski L.** (2008), Rendre la réalité inacceptable. *À propos de la production de l'idéologie dominante*, Paris, Demopolis.
- Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.-Y.** (2008), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, INRP.
- Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.-Y.** (2011, sous presse), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2. Enjeux, devenir et possibles pour l'égalité scolaire*, Ed. de l'ENS de Lyon.
- Deniger M.-A. & Roy G.** (2003), *De mesures compensatoires à l'obligation de résultat. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*, université Laval, Québec.
- Dubet F.** (2004), *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* La république des idées, Paris, Seuil.
- Ebersold S.** (2009), « Inclusion », in *Recherche et formation*, n° 61, INRP, Lyon, pp. 71-83.
- European Commission** (2009), "Special education needs", in *Progress towards the Lisbon objectives in Education and training. Indicators and Benchmarks 2009*. pp. 79- 82
- Evans P.** (2000), « À l'épreuve de la quantification dans huit pays », in Chauvière M. & Plaisance É., (eds), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative ?*, Paris, PUF, pp. 104-116.
- Frandji D. & Vitale P.** (dir.), (2008), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes, PUR (traduction révisée en langue anglaise sous le titre *Knowledge, Pedagogy and Society. International Perspectives on Basil Bernstein's Sociology of Education*, London, Routledge, 2010).
- Frandji D.** (2011), « Ces politiques entre démocratisation et régulation », in Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.-Y. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Vol. 2. Enjeux, devenir et possibles pour l'égalité scolaire. Conclusion : ces politiques entre régulation et démocratisation*, Ed. de l'ENS de Lyon (sous presse).
- Giddens A.** (1998), *The Third Way : The Renewal of Social Democracy*. Cambridge, Polity Press.
- Glasman D.** (1992), *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaire*. Paris, L'Harmattan.
- Inspection générale de l'éducation nationale et de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche** (2010), *Rapport des inspections générales de 2009*, Paris, La documentation française.
- Isambert-Jamati V.** (1973), « Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, pp. 303-318.

Isambert-Jamati V. (1985), « Quelques rappels de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in É. Plaisance (éd.), « *L'échec scolaire* » : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques, Paris, Éd. du CNRS.

Kherroubi M. & Rochex J.-Y. (2002), Note de synthèse « La recherche en éducation et les ZEP en France. 1^{re} partie : "Politique ZEP, objets, postures et orientations de recherche" », *Revue française de pédagogie*, n° 140, pp. 103-132.

Little A. & Smith G. (1971), *Stratégies de compensation : panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis*, Paris, OCDE (traduit de l'anglais la même année, *Strategies of Compensation : A Review of Educational Projects for the Disadvantaged in the United States*, même édition).

Maroy C. (2006), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF.

Mons N. (2008), « Élités scolaires, inégalités sociales et renouveau des filières dans l'école moyenne : une comparaison internationale », *Éducation et sociétés*, n° 21, p. 17-32.

OCDE, Textes réunis par A.-H. Halsey (1962), *Aptitude intellectuelle et éducation*, Paris, OCDE.

OCDE, (1995), *L'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers*, Paris, CERI-OCDE.

OCDE, (2000), *Besoins éducatifs particuliers. Statistiques et indicateurs*, Paris, CERI- OCDE.

Plaisance É., Belmont B., Véryllon A., Schneider C. (2007), « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », in *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 37, pp. 159-163.

de Queiroz J.-M. (1995), *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan, collection 128.

Ramognino N., Vergès P., Frandji D. (2001), « *Les "élèves en difficulté" : de la catégorie aux dispositifs* », Rapport de recherche remis au CNCRE., ministère de l'éducation nationale, LAMES-MMSH, Aix-en-Provence.

Rawls J. (1997). *Théories de la justice*. Paris, Éditions du Seuil.

Rochex J.-Y. (2008), « Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : d'un âge et d'un pays à l'autre », in Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.-Y., (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, INRP, p. 409-451.

Rochex J.-Y. (2010), « Les trois "âges" des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne ? », in C. Ben Ayed (dir.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?*, Paris, Armand Colin.

Rychen D.S. & Salganik L.H. (dir.) (2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.

Touraine A. (1991), « Face à l'exclusion », in *Citoyenneté et Urbanité*, Paris, Éditions Esprit, pp. 166, 171 et 173.

Warnock Committee (1978), *Special Educational Needs: the Warnock Report*, London. D.E.S.

Décrire l'éducation et la formation

pour comprendre les caractéristiques de la main-d'œuvre :
les questions des « enquêtes sur les forces de travail »
en Allemagne, en France et au Royaume-Uni

Annick Kieffer

CNRS, Centre Maurice-Halbwachs (CMH)

Rémi Tréhin-Lalanne

Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST)

Centre Maurice-Halbwachs (CMH)

Les tableaux publiés par les organismes statistiques internationaux (tels l'OCDE ou Eurostat), comme les « indicateurs de progrès » produits dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne, utilisent des données issues des enquêtes nationales sur les forces de travail. L'examen de la structure des questionnaires et de la formulation des questions des enquêtes françaises, allemandes et britanniques met en évidence la valeur accordée dans chaque pays aux différents types de savoirs, la place dévolue à la qualification et au mode d'accès à celle-ci, qui résultent d'un processus historique et social propre à chaque pays : forte intégration scolaire en France, valorisation des diplômes professionnels en Allemagne, éclatement des certifications au Royaume-Uni. Le classement des diplômes dans la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) résulte d'arbitrages entre ces différences de conception. La comparaison directe des chiffres ne peut donc se faire sans précaution, car ils ne renvoient pas à une même réalité.

Les chercheurs en sciences sociales privilégient la plupart du temps des comparaisons internationales approfondies entre un petit nombre de pays. Néanmoins, une évolution récente de la sociologie quantitative étend le nombre de pays pris en considération. Cette culture de la comparaison internationale connaît un regain d'intensité avec l'enquête PISA. Dans le même temps, la demande politique de comparaison internationale des systèmes éducatifs s'accroît. Dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne impulsée en 2000, les États-membres de l'Union européenne ont développé les principes d'une « *Méthode ouverte de coordination* »¹ dans le domaine de l'éducation et de la formation. Cette « méthode » s'appuie principalement sur des « *indicateurs* » et des « *critères de référence* » (*benchmarks*)². Ils fixent des niveaux à atteindre en termes de taux de diplômés de l'enseignement secondaire et du supérieur et de participation à l'éducation et à la formation (à l'âge de quatre ans et chez les adultes). Mais produire des tableaux et graphiques présentant des chiffres directement comparables sur les niveaux d'éducation pour près

d'une trentaine de pays ne va pas de soi. Pour établir ces *benchmarks*, les données sont collectées pour chaque pays à partir du dispositif des enquêtes sur les forces de travail³. Elles sont ensuite réaffectées dans les différentes catégories de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) par les instituts nationaux qui produisent ces enquêtes. Cette étape, cruciale, n'a rien d'évident. Par construction, les principes de classe-

NOTES

1. Conclusions de la Présidence, Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000.

2. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/benchmarks_en.pdf

3. Les enquêtes sur les forces de travail sont des pièces centrales du dispositif statistique européen de connaissance de l'emploi et du chômage. Elles permettent de mettre en œuvre la définition du chômage au sens du Bureau international du travail (BIT). Elles s'appuient sur des enquêtes dont de nombreux pays se sont dotés après-guerre. Les enquêtes fournissent des données originales sur les professions, l'activité des femmes et des jeunes, la durée du travail, les emplois précaires et les salaires. Elles permettent de mieux cerner la situation des chômeurs ainsi que les changements de situation vis-à-vis du travail : passage de la scolarité à la vie professionnelle, de l'activité à la retraite, changements de profession.

ment universels de la CITE ne peuvent rendre compte de la singularité des enseignements d'un pays.

Nous examinons dans cet article la manière dont trois pays (la France, le Royaume-Uni et l'Allemagne) s'intéressent aux parcours scolaires des individus dans les enquêtes sur les forces de travail (*Labour Force Surveys*, LFS). Les questionnaires révèlent des systèmes éducatifs distincts, avec des filières qui traversent l'enseignement secondaire et supérieur organisées de manières très différentes, que ce soit par rapport aux établissements où ont lieu les formations, les conditions d'accès, les passerelles existantes, etc.

La description dans une perspective historique de ces trois systèmes éducatifs permet d'expliquer les différences et de mieux percevoir le sens que prennent les diplômes et qualifications dans chacun des pays. Elles expliquent en partie la manière dont sont classés les programmes dans la CITE.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS DANS L'ENQUÊTE EMPLOI ET LA CITE

Remarques sur le système éducatif français

Les diplômes jouent en France un rôle doublement sélectif : dans le système éducatif, ils attestent de la maîtrise des savoirs délivrés dans un segment du système éducatif et conditionnent l'accès à un niveau supérieur et, sur le marché du travail, ils certifient l'acquisition des compétences exigées pour occuper un emploi à un niveau de qualification donné, dont la correspondance est définie dans les

conventions collectives. Le degré de sélectivité d'un diplôme dépend du moment où se fait la sélection et de la sélectivité de la filière qui lui donne accès, l'un et l'autre évoluant avec les réformes et les comportements scolaires. L'ouverture d'un niveau éducatif est marquée à terme par la baisse voire la disparition de la sélectivité du diplôme qui en contrôle l'accès. Ainsi, la suppression de l'examen d'entrée en sixième a été la condition de l'ouverture du collège, le baccalauréat a pu prendre son essor grâce à l'affaiblissement du BEPC et, dans les années récentes, l'expansion du supérieur s'est appuyée sur la baisse de la sélectivité du baccalauréat général. Toutefois, les diplômes professionnels restent encore très sélectifs. Ce lien entre sélectivité « interne » (d'accès ou de parcours) et sélectivité « externe » d'une filière est un élément important de compréhension du fonctionnement d'un système. Or une nomenclature fondée sur les diplômes, comme c'est le cas des nomenclatures indigènes en France, ou internationale comme la CITE, n'en rend compte que très imparfaitement. L'ampleur de la catégorie des « sans diplômes » s'explique donc par le degré élevé de sélectivité externe des diplômes du secondaire en France.

Une véritable filière d'enseignement technique s'est progressivement mise en place, allant de la fin du collège à l'enseignement supérieur. L'orientation vers l'enseignement professionnel ou technique s'effectue en France de manière négative : les « bons » élèves sont invités à rester dans la filière générale, tandis que sont orientés vers les voies professionnelles tous ceux que l'on juge inaptes à poursuivre. Ce constat perd de sa pertinence au fur et à mesure que l'on

s'élève dans le système éducatif : les BTS et DUT restent très prisés, tandis que les formations d'ingénieurs ou les écoles supérieures de commerce sont très prestigieuses. Il reste qu'un élève qui entre en CAP ou en BEP (jusqu'à sa suppression récente) peut ensuite obtenir un baccalauréat professionnel, ou mieux, mais plus rarement, un baccalauréat technologique, poursuivre en BTS, puis obtenir une licence professionnelle.

La coupure entre le système des grandes écoles et l'université et la hiérarchie entre ces deux filières sont une spécificité dont les nomenclatures harmonisées, ancrées sur les équivalences de cursus en termes de durée, rendent mal compte. Le diplôme d'élite n'est pas le doctorat, mais celui d'une grande école.

Les diplômes conservent leurs intitulés génériques ; pourtant leurs contenus, comme la répartition horaire entre l'enseignement général, technologique et pratique, ont évolué profondément au long du xx^e siècle. Les diplômes préparés sont moins spécifiques à un métier et tendent à couvrir un domaine professionnel. Ils s'articulent en outre à des niveaux d'enseignement général qui ont évolué selon les générations. Par exemple, les infirmiers et même les dentistes n'avaient pas de baccalauréat dans la première moitié du xx^e siècle.

Le *tableau* ci-contre fournit un résumé succinct des principales réformes éducatives et les cohortes concernées.

L'éducation dans l'enquête Emploi française

L'enquête Emploi existe depuis le début des années cinquante. Conduite

Réformes éducatives en France et générations concernées

Date	Réforme	Première génération concernée (approximativement)
1934	Création des BEI-BEC	
1946	Création des baccalauréats techniques B et E	1930
1951	Création du diplôme d'État d'infirmière	
1952	Création du BT	1935
1959	Réforme Berthoin, prolongation à 16 ans de la scolarisation	1949-50, obligatoire à partir de la génération née en 1953
	Les cours complémentaires sont transformés en CEG	
	Création des STS	
1963	Réforme Fouchet-Capelle, création des CES,	
	transformation des CA en CET,	1948-49
	mise en place des DEUG	1947
	suppression des BT	
	suppression des BEI, BEC, BEH	
	Création des CEP en 1 an	
1965	Transformation des BEI, BEC, en bac technologique	1947-50
	Création des BEP	1950
1967	Création des BTS, DUT	1950
	Suppression des classes de fin d'études primaires	1963
	Généralisation de l'entrée en sixième	
1971	Réforme de l'apprentissage, création des CFA	
1975	Réforme Haby, appliquée en 1978, instauration du collège unique	1964
1978	Définition des métiers d'infirmier et de kinésithérapeute	
1985	Création du baccalauréat professionnel	1968
1999	Création de la licence professionnelle	1975
2009	Suppression du BEP et réforme du baccalauréat professionnel	

Source : Duru-Bellat M., Kieffer A., 2000, « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, vol. 55, n° 1, pp. 51-80. Actualisé par nous.

par l'INSEE, elle est réalisée chaque trimestre sur environ 45 000 ménages, soit autour de 75 000 personnes de 15 ans ou plus.

La section sur l'éducation comporte trois parties : études initiales, niveau atteint et diplômes obtenus, formation en cours. L'harmonisation des questions des LFS au niveau européen a conduit l'INSEE à augmenter le nombre de questions permettant de préciser la durée, les motivations, le contexte et la spécialité de la formation suivie, qui ont été ajoutées. Pour chaque diplôme obtenu, il est désormais demandé s'il a été « préparé en étant apprenti sous contrat » ou « obtenu par la validation des acquis de l'expérience ».

Au sein des « études initiales », trois domaines d'enseignement apparaissent : « enseignement (primaire ou secondaire) général », « enseignement (secondaire) technique ou professionnel » et « enseignement supérieur ». Pour chacun de ces trois domaines, il est demandé à l'enquêté le plus haut diplôme obtenu. Les seules précisions collectées sur ces trois types de diplômes sont leur spécialité et la date d'obtention.

Le classement des diplômes français dans la CITE

Au niveau secondaire (CITE 3), le *mapping* des diplômes français éta-

blit une distinction entre baccalauréat général/technologique (classé en CITE 3A), baccalauréat professionnel (CITE 3B) et CAP/BEP (CITE 3C). Contrairement au *mapping* britannique, il n'y a pas de distinction entre 3C court (inférieur à deux ans) et 3C long (supérieur ou égal à deux ans).

Au niveau post-secondaire non supérieur (CITE 4), le ministère de l'éducation intègre la capacité en droit et le Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU).

Au niveau de l'enseignement supérieur (CITE 5 et 6), la distinction principale est faite entre diplômes professionnels ou technologiques courts (BTS, DUT, paramédicaux), classés en 5B, et licence/bachelor, maîtrise/master, MST, écoles d'ingénieurs et de commerce, classés en 5A. Seul le doctorat (hors santé) est classé en CITE 6.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF BRITANNIQUE DANS LA LABOUR FORCE SURVEY ET DANS LA CITE

Le système éducatif britannique

Il existe de nombreuses différences entre les entités du Royaume-Uni, et même entre certaines parties de l'Angleterre. Néanmoins, les systèmes éducatifs anglais et gallois sont plus ou moins les mêmes, celui d'Irlande du Nord en est assez proche ; le système écossais diffère le plus des trois autres (Schneider, 2008).

En Angleterre, l'école a longtemps été considérée comme étant de la responsabilité des autorités locales, à travers les *Local Education Authorities* (LEA). Le pouvoir du ministère de l'éducation dans ce domaine

s'est surtout accru à partir de 1988, au détriment des autorités locales, à travers plusieurs réformes : la désectorisation, le *Local management of schools* (qui, en donnant plus d'autonomie aux chefs d'établissement dans la gestion de leur budget, a affaibli le pouvoir des LEA), la privatisation partielle de l'Inspection générale (*Her Majesty's Inspectors*, dont l'origine remontait à 1840) et la fin de la tutelle des LEA sur les *polytechnics* (nouvelles universités) et établissements d'enseignement post-scolaire (*further education*).

À côté des établissements publics, existent de nombreuses écoles indépendantes financées par des fonds privés (parfois appelées paradoxalement « *public schools* »), surtout dans la région de Londres. Elles sont la plupart du temps sélectives et jouissent d'une très grande autonomie. Elles sont très peu affectées par les réformes éducatives.

L'enseignement secondaire obligatoire

Entre 1944 et 1964, un système dit « tripartite » domine. L'accès au secondaire est ouvert à tous mais le concours passé à 11 ans (l'*eleven plus*) opère un tri entre ceux allant au lycée ou *grammar school*, devenu gratuit (qui scolarise un élève sur quatre), ceux allant au collège moderne (la grande majorité), pour une durée de quatre ans avant de rejoindre le marché du travail, et ceux rejoignant un lycée technique (une toute petite minorité). Entre 1965 et 1988, s'instaure et se généralise l'école unique ou plutôt la *comprehensive school*.

Le système « tripartite » est surtout marqué par une très grande différence entre les lycées sélectifs (*grammar schools*) et les collèges modernes

(*secondary modern schools*). Les *grammar schools* conduisent au « niveau ordinaire » (*Ordinary* ou *O'Level*) du *General Certificate of Education* (GCE), examen introduit en 1951 pour les élèves de 16 ans. Les épreuves sont élaborées par des organismes indépendants, en partenariat avec les universités. Elles dépendent des matières choisies par l'élève. Les meilleurs élèves pouvaient continuer en *sixth form* (qui comprend deux années : *lower sixth*, équivalent de la première dans le système français, *upper sixth*, équivalent de la terminale) pour préparer les épreuves du « niveau avancé » (*Advanced Level* ou *A'level*) du GCE. Une minorité continuait à l'université une fois ce diplôme obtenu. L'échec au concours de l'*eleven plus* envoyait les élèves vers les cursus professionnels des collèges modernes.

Les critiques très fortes contre le système « tripartite » apparaissent à partir de 1963 et encouragent le développement de la *comprehensive school* jusqu'en 1979. Le retour des Conservateurs en réduit la portée, par l'intermédiaire de plusieurs réformes :

– financement de la scolarité dans les lycées indépendants des bons élèves issus de familles modestes (*assisted places scheme*);

– fusion du *O'Level* du GCE et du *CSE* (*Certificate of Secondary Education*), créé en 1963, beaucoup moins coté, dans un diplôme unique, l'actuel *GCSE* (*General Certificate of Secondary Education*), conservant le principe d'épreuves fondées sur le choix des matières par les élèves et du nombre (de deux à six);

– création de deux nouveaux types d'établissements : les *City Technology Colleges* (CTC) et les *grant-maintained*

schools, financés directement par le ministère et échappant à la tutelle des autorités locales.

Le retour des Travailleurs en 1997 ne va pas modifier de manière conséquente ce nouveau paysage scolaire.

L'enseignement post-scolaire, professionnel et technique (*further education*)

On compte au moins trois grands types d'établissements dans ce domaine :

- les plus classiques sont les *further education colleges* qui offrent une palette de formations techniques, professionnelles et générales, ou spécialisés dans des matières plus précises (agriculture, beaux-arts ou arts du spectacle);

- le « *tertiary college* » où on prépare aussi bien aux diplômes techniques qu'aux examens traditionnels des *A'Levels*;

- le *sixth form college* qui prépare uniquement au *GCE A'level*.

La population de la *further education* est très hétérogène. Dans les *FE Colleges*, se croisent adolescents, post-adolescents et adultes (fourchette d'âge plus étroite dans les lycées et les *sixth form colleges*).

Ce secteur dépend largement d'*awarding bodies*, agences d'accréditation privées auxquelles les établissements de la *further education* achètent les certifications qu'elles délivrent à leurs étudiants. Les plus importantes sont : la *Royal Society of Arts* (RSA), fondée en 1856, surtout pour offrir des formations pour des emplois de bureau, puis dans le commerce et la communication ; la *City and Guilds of London Institute* (CGLI), créée en 1878, habilite environ un million et demi

d'étudiants, dans pas moins de 300 matières; le *Business and Technology Education Council* (BTEC) chargé depuis 1983 d'un domaine étendu de formations, d'abord commerciales et technologiques, s'étendant de l'hôtellerie, la restauration et les loisirs jusqu'aux finances ou l'administration publique, en passant par l'informatique. Il offre tout un éventail de certificats et diplômes, dont le *Higher National Diploma* (HDN), considéré comme équivalent à une licence.

Afin de mettre de l'ordre dans la « jungle » des qualifications, le gouvernement crée en 1986 un organisme national qui conçoit deux systèmes, le NVQ (*National Vocational Qualification*) puis le GNVQ (*General National Vocational Qualification*). Cette démarche visait à réduire la fracture entre l'enseignement général et l'enseignement technique.

Il existe cinq niveaux pour le NVQ, des compétences de base liées à un métier spécifique jusqu'à la qualification des ingénieurs. Le GNVQ se veut un intermédiaire entre formation générale et formation professionnelle. Cette grille ne remet pas en cause la suprématie du *A'level* dans l'accès à l'université traditionnelle. En revanche, les NVQ/GNVQ de niveau 3 doivent permettre l'accès aux anciens *polytechnics*, promus au rang d'universités à partir de 1992. Cette progression possible vers des qualifications élevées encourage l'augmentation du niveau de formation général de la main-d'œuvre.

D'autres moyens d'accès à l'enseignement supérieur ont été développés, comme les *access courses*, qui, une fois un niveau requis atteint dans un collège, permettent l'accès à une université partenaire, ou des cursus en trois ans menant à un *degree* ou

licence, dont la première année est préparée dans un collège.

L'enseignement supérieur

D'après Lemosse, « *passer de l'enseignement post-scolaire à l'enseignement supérieur, c'est comme quitter les banlieues populaires pour gagner les beaux quartiers* ». Mais il souligne aussi que les passerelles entre les deux univers sont devenues nombreuses et les frontières moins étanches. Le financement est opéré par le *Higher Education Funding Council*. Mais les établissements sont libres en matière de recrutement de leurs étudiants et enseignants et ils peuvent élaborer et décerner leurs propres diplômes.

On peut distinguer dans ce secteur : les *Colleges of Higher Education*, qui n'ont pas reçu le statut d'université, et forment essentiellement aux professions sociales, à l'enseignement, aux arts ou aux médias, les nouvelles universités (anciens *polytechnics*) et les universités traditionnelles.

On distingue à l'université les *undergraduates*, étudiants préparant pendant trois ans (quatre dans certaines filières) leur *degree*, correspondant à la licence, souvent appelée *Bachelor*, et les *postgraduates*, étudiants poursuivant leurs études après ce premier diplôme du supérieur, en particulier le *Master* ou le PGCE, pour ceux qui se destinent à l'enseignement.

Remarques sur les diplômes et certifications

Les diplômes du système éducatif britannique s'obtiennent de manières très différentes de ceux du système français.

Ainsi, le *A'level*, qui couronne la

fin des études secondaires, renvoie à des modalités d'examens variées. Une personne peut avoir validé une ou plusieurs matières. Au moins deux lui sont nécessaires pour rentrer à l'université. Le candidat choisit le nombre qu'il souhaite en passer et leur domaine.

Afin d'établir des équivalences entre les innombrables certifications délivrées au Royaume-Uni, il a été mis en place, à partir de 1996, une classification des certifications (*National Qualifications Framework*), où se superposaient les diplômes généraux et les diplômes professionnels sur six niveaux. En 2004, ce « cadre » a été révisé et comporte désormais huit niveaux. Il a donné lieu au *Qualifications and Credit Framework* (QCF) en 2008, qui prévoit un système d'accumulation et de transfert de crédits couvrant un ensemble plus large de certifications. Il intègre une nouvelle dimension en plus des niveaux : la durée de la formation.

Les variables de l'éducation de la LFS et la construction des catégories CITE

Autonomie importante des établissements scolaires dans l'élaboration des cursus de formations, existence de nombreuses structures de certifications indépendantes (les *awarding bodies*) plus ou moins reconnues, possibilité de mise en œuvre de formations à l'échelle d'une entreprise, d'un ensemble d'entreprises ou d'un secteur, superposition de différentes grilles de niveaux (NVQ, QCF, etc.), existence à un même niveau de types différents de certifications (*diploma, degree, certificate, award, etc.*), de structures qui diffèrent selon les entités du Royaume-Uni (Écosse,

Pays de Galles, Angleterre, Irlande du Nord), etc., cet « éclatement » du système éducatif britannique se reflète dans la multitude de questions posées sur l'éducation et la formation dans la *Labour Force Survey*.

En effet, cette section occupe près d'un quart du questionnaire. Elle comporte 14 parties et au total près de 140 questions, dont une cinquantaine visent à recueillir les différents diplômes et certifications professionnelles obtenus par l'enquête⁴. Celle visant à identifier les diplômes détenus (« *Which qualifications do [you think] you have, starting with the highest qualifications?* ») propose une trentaine de réponses possibles, classées par niveau décroissant.

Le champ sémantique de l'éducation dans la LFS britannique est très large. Certains domaines de questions font référence à « *education* », d'autres à « *training* », « *work-related training* », ou « *adult learning* », « *apprenticeship* », etc. De même, le niveau d'éducation est attesté par des termes très différents – « *qualifications* », « *degree* » (qui peuvent avoir un ou plusieurs « *subjects* »), « *diploma* », « *certificate* », « *awards* », etc. renvoyant à des modalités d'obtention nombreuses.

La première question vise à connaître les différents types de *qualifications* que détient l'enquête : de l'école, du lycée ou de l'université, connectée avec le travail, d'un programme gouvernemental, de l'apprentissage, d'un enseignement à domicile, etc.

La deuxième question importante vise à relever l'ensemble des *qualifications* détenues par la personne dans une liste de 30, en commençant par la plus élevée.

La troisième vise à connaître lesquelles ont été obtenues dans les douze derniers mois.

Par la suite, un grand nombre de questions visent à préciser le niveau de certains diplômes.

Ces nombreuses questions constituent ensuite des variables dont une partie servira à construire la variable du plus haut niveau de qualification obtenu, à partir d'une procédure complexe détaillée dans un catalogue spécifique.

Pour construire la variable « *diplôme le plus haut* » (*Highest qualification/trade apprenticeship, HIQUAL*), 19 variables sont utilisées dans une procédure contenant près de 80 étapes⁵. Seulement quatre de ces étapes permettent d'appréhender les diplômes du supérieur, 60 étant utilisées uniquement pour mesurer le nombre de diplômés du secondaire et post-secondaire. 12 des 19 variables utilisées renvoient à des questions visant à évaluer les différents diplômes et qualifications détenus par l'individu. C'est essentiellement à partir de cette variable HIQUAL qu'est construite la variable harmonisée d'Eurostat « *Highest level of education or training successfully completed* »⁶ permettant d'aboutir au classement par niveau de la CITE. Le nombre élevé de variables utilisées peut donner l'impression d'une grande rigueur dans l'affectation des niveaux d'éducation des individus. Mais il faut comparer cette vingtaine de variables aux près de 200 variables sur l'éducation de l'enquête. Un grand nombre ne sont donc pas utilisées alors qu'elles le devraient peut-être pour refléter plus rigoureusement le niveau d'éducation de la personne. Ainsi, la variable renseignant le nombre de *A'Level* obtenus n'est pas utilisée (alors qu'elle est utilisée au niveau national pour reclasser les diplômes dans la grille des NVQ). La personne

ayant répondu avoir un *A'Level* comme plus haute qualification est ainsi automatiquement considérée comme diplômée de la fin de l'enseignement secondaire (CITE 3). Or, il faut souligner qu'il est nécessaire d'avoir au moins deux *A'Level* pour entrer à l'université, ce qui marque bien le caractère incomplet de cette seule information.

De plus, le nombre de variables sur l'éducation n'est pas mis à profit pour distinguer les certifications du secondaire aussi finement que le permet la CITE. Un très large éventail de certifications est classé au niveau 3, avec des distinctions entre 3AB et 3C, mais sans séparation entre diplômes généraux du secondaire et diplômes professionnels : 12 diplômes sont classés en « 3AB », aucun en « 3A » ou en « 3B ». Ainsi, le *A'Level*, qui pourrait le plus se rapprocher de notre baccalauréat, se retrouve dans la même catégorie que la certification très spécialisée professionnellement du RSA. Ce classement provient sans doute d'une application à la lettre de la définition des différentes destinations prévues par la CITE (A, B et C). Comme il existe des certifications professionnelles classées comme appartenant à l'enseignement supérieur et

NOTES

4. Questions 332 à 467 du questionnaire 2010, cf. http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/lfs-user-guide-vol2-2010.pdf

5. *LFS User Guide – Volume 4 : LFS Standard Derived Variables 2010*, p. 184-187, cf. http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/lfs-user-guide-vol4-2010.pdf

6. *LFS User Guide – Volume 9 : EuroStat & EuroStat Derived Variables*, p. 238, cf. http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_labour/lfs-user-guide-vol9-2010.pdf

que les certifications professionnelles du secondaire peuvent y conduire, ces dernières peuvent en effet être considérées comme destinées à l'enseignement supérieur et classées en 3A ou en 3AB en l'occurrence, dans la mesure où elles peuvent mener au marché du travail si les certifications obtenues ne l'ont pas été avec assez de crédits. C'est aussi le cas du *A'Level* qui, si la personne n'en détient qu'un, ne permet pas de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. D'où sans doute aussi son classement en 3AB.

Au niveau du supérieur, les classements opérés paraissent plus clairs. Les certifications professionnelles (*RSA higher diploma*, *NVQ level 4 & 5*, etc.) sont affectées en 5B alors que les diplômes de l'université, les *degree*, sont classés en 5A (ainsi que les diplômes d'enseignement). Les deux niveaux rassemblent cependant des programmes de durée et aux prérequis très différents : ainsi, le *foundation degree*, diplôme s'obtenant en deux ans, souvent lié à un partenariat entre un établissement post-scolaire et un établissement universitaire, ne couronnant pas un premier cycle du supérieur, est dans la même catégorie que le *Master*.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALLEMAND DANS LE MIKROZENSUS ET LA CITE

Présentation du système éducatif allemand

La première orientation répartit, dès la sortie du primaire (d'une durée de quatre à six ans selon les *Länder*), les élèves en trois filières hiérarchisées (Cortina *et al.*, 2003) : le lycée (*Gymnasium*) qui mène à l'*Abitur* (ou

Hochschulreife, d'une durée théorique de huit à neuf ans après la fin du primaire), l'école moyenne (*Realschule*, cinq à six ans), et l'équivalent des anciennes classes de fin d'études (*Hauptschule*, trois à cinq ans). La quasi-totalité des élèves qui sortent d'une *Haupt-* ou d'une *Realschule* (munis du *Realschulabschluss* appelé aussi *Mittlere Reife*) s'engagent dans un apprentissage de trois ans pour obtenir une qualification professionnelle. Ce système est dit « dual » parce que la formation se déroule à la fois dans l'entreprise et dans une *Berufsschule*, sous la responsabilité du *Land*. Les formations sont hiérarchisées selon le niveau scolaire atteint dans l'enseignement général (type d'école fréquentée et résultats scolaires). Les jeunes qui ont suivi la voie actuellement la plus fréquente du système dual (une formation de trois ans à l'issue de la *Realschule*) peuvent entrer ensuite à l'université sous condition de réussite à un examen spécifique. Les jeunes titulaires de l'*Abitur* peuvent aussi s'orienter dans cette voie, qui ouvre l'accès aux emplois les plus qualifiés de l'industrie et du tertiaire. La durée est alors réduite de trois à deux années de formation et les diplômés correspondants peuvent être préparés en alternance dans une institution prestigieuse, *Berufsakademie*⁷. À côté du système dual, des formations à temps plein scolaires sont dispensées dans les *Berufsfachschulen*⁸ de un an (après une année préparatoire en *Berufsbildungsjahr*, BGJ) ou dans des *Berufsoberschulen* de deux à trois ans qui délivrent la *Fachhochschulreife*, permettant d'entrer dans les établissements technologiques supérieurs, les *Fachhochschulen*, et, sous certaines conditions, dans les universités (accès restreint concernant moins de 10 % des titulaires de ce diplôme). Le taux

de diplômés des *Berufsfachschulen* a doublé entre 1995 et 2006, passant de 4,6 % de l'ensemble des diplômés à 9,9 %, celui du système dual diminuant entre ces deux dates de 56,6 % à 50,6 % (*Autorengruppe*, 2008). D'autres établissements assurent une formation théorique ou pratique à orientation technologique à temps plein, ce sont les *Fachgymnasien*, les *Technische Gymnasien* ou les *berufliche Gymnasien*. Ils délivrent des savoirs plutôt orientés vers les applications en physique, chimie, matériaux, biotechnologies, informatique etc., ou en administration et en gestion. On peut également ranger dans cette catégorie les *Fachoberschulen*. Tous recrutent à l'issue de l'école moyenne, mais aussi d'un lycée général.

Pour l'ancienne RDA, trois filières étaient proposées aux élèves à l'issue de l'école unique de dix ans, la *Polytechnische Oberschule* (POS) : l'apprentissage en trois ans, l'apprentissage qui conduisait à un baccalauréat et le lycée en vue de préparer à l'*Abitur*.

NOTES

7. Les premières *Berufsakademien* ont été créées en 1972 à l'initiative de Daimler-Benz, Bosch et Standard-Elektrik Lorenz dans l'objectif d'adapter le système dual aux évolutions des besoins de l'industrie en main-d'œuvre très qualifiée. La formation se déroule en trois ans en alternance. Elle est organisée conjointement par l'État fédéral, le *Land*, les communes et les organisations patronales. Des évolutions accompagnent l'introduction du processus de Bologne. Les titres de *bachelors* délivrés par certaines *Berufsakademien* ne sont pas reconnus comme des titres universitaires et ces institutions ne peuvent délivrer de *masters*. Aussi le *Land* du Bade-Wurtemberg les a-t-il transformées dernièrement (en 2009) en « *duale Hochschulen* » afin qu'elles puissent délivrer une formation de *masters* aux titulaires d'un *bachelor*.

8. Dans certains *Länder*, ces écoles assurent des formations à temps partiel.

Les diplômes obtenus à l'issue de ces deux dernières sont assimilés dans le questionnaire aux deux diplômes de maturité.

Les diplômes professionnels se situent à la frontière du système éducatif et du système productif (là où s'exercent les emplois). Il s'agit d'éduquer et de former un homme en tant que travailleur. Cette finalité l'emporte en Allemagne sur l'éducation de l'homme cultivé, ou du citoyen ; elle définit une singularité des savoirs et des apprentissages délivrés, centrés sur la maîtrise d'un métier ou d'une profession déterminée (ou, ces vingt dernières années, d'un groupe de métiers). Cette singularité est d'ailleurs reconnue dans la nomenclature CITE, par le jeu des lettres, B ou C. En Allemagne, ces dispositions ont été prises dès l'époque bismarckienne en vue d'associer des savoirs généraux à la délivrance de savoirs théoriques et pratiques strictement professionnels. Il s'agissait de faire reculer l'ignorance, considérée comme un facteur de comportements anormaux. L'organisation de l'apprentissage a donc été assortie de l'obligation pour le jeune apprenti de fréquenter des cours jusqu'à 18 ans. Cependant, les liens avec l'enseignement général ont toujours été placés au second rang, en termes de niveau minimal à atteindre avant d'entamer une formation professionnelle, ces deux ordres d'enseignement étant conçus comme séparés. La relation avec les entreprises et plus généralement avec le monde du travail a toujours primé. C'est pourquoi les évolutions du système dual se sont opérées sans renforcer la liaison entre ces deux ordres d'enseignement. Cela a permis de ne pas créer de nouveaux diplômes et de préserver l'autonomie

et la relative flexibilité du système dual à l'égard du système scolaire à temps plein. Les relations étroites avec le monde du travail ont ainsi été préservées et avec elles les équilibres qui se sont construits historiquement entre le *Bund* (État fédéral), les *Länder*, le patronat, les syndicats de salariés et les enseignants. Ceci a permis une reconnaissance incontestable et incontestée des certifications du système dual sur le marché du travail allemand (Müller *et al.*, 2002 ; Powell, Solga, 2008). Accorder une place au sein de la CITE qui prenne en compte la forte valorisation de ces certifications est donc un enjeu politique interne majeur pour les Allemands.

Dans le supérieur coexistent les universités générales ou technologiques (*Technische Universitäten/ Technische Hochschulen*) et les *Fachhochschulen* qui délivrent des formations plus appliquées dans les domaines de l'ingénierie, du management, des sciences sociales, etc. L'accès à l'université se fait sur titre sur la base de l'*Abitur*. Les universités peuvent traditionnellement sélectionner leurs étudiants. Quant aux *Fachhochschulen*, elles sont ouvertes aux jeunes titulaires de la *Fachhochschulreife*⁹ ou de l'*Abitur* à condition pour ces derniers d'avoir suivi une formation pratique en entreprise (Duru-Bellat, Kieffer, Reimer, 2010). Créées en 1968, elles succèdent aux anciennes écoles d'ingénieurs. La scolarité se déroule sous forme d'alternance, avec des semestres de formation pratique en entreprise.

L'université suppose des études en moyenne fort longues, entre six et sept ans, tandis que les *Fachhochschulen* requièrent des études un peu plus courtes en moyenne (entre quatre et

cinq ans). Les études universitaires sont divisées en semestres, eux-mêmes regroupés en deux cycles. Le premier, généralement d'une durée de deux années, débouche sur un *Vordiplom*, diplôme intermédiaire sans réelle reconnaissance. Le second dure entre deux et trois années.

Le pays a introduit récemment des réformes à un rythme rapide avec la mise en place d'un double diplôme (KMK, 2003 et 2007). Le nouveau cursus, fondé sur la structure « BaMa » (Bachelor-Master) introduite avec le processus de Bologne dans tous les pays de l'Union européenne, coexiste avec le cursus traditionnel, *Magister, Diplom* et examen d'État. Ce choix introduit un brouillage des diplômes du point de vue de leur valeur académique et de leur valeur sur le marché du travail (Schultheis *et al.*, 2008). La professionnalisation de la licence avec l'introduction de programmes de formation professionnelle ou de formations spécifiques dans des programmes purement académiques, conduit à une altération de l'originalité de la *Fachhochschule* dont on ne peut encore percevoir les conséquences.

L'éducation dans le *Mikrozensus*

Le *Mikrozensus* est une enquête en continu qui s'adresse à 1 % de la population. L'enquête appartient au dispositif européen des *Labour Force Surveys*. Depuis 1987, il se substitue

NOTE

9. La *Fachhochschulreife* est un diplôme de fin de secondaire à orientation technologique, ouvrant l'accès, soit aux universités technologiques (*Fachhochschule*), soit à l'apprentissage, mais pas à toutes les universités (la plupart exigent un examen complémentaire d'entrée). L'*Abitur* permet en revanche toutes les orientations.

au recensement de la population. Il a été étendu à l'Est de l'Allemagne en 1991 (nouveaux *Länder*).

Les questions sur l'éducation sont subdivisées en trois parties.

La première s'adresse à la population qui a fréquenté un établissement scolaire dans les quatre dernières semaines ou dans les douze derniers mois et lui demande l'établissement fréquenté (du primaire au supérieur) puis la classe actuellement suivie dans l'enseignement général.

La deuxième partie est consacrée aux diplômés. Elle recueille auprès de toutes les personnes enquêtées, scolarisées ou non au moment de l'enquête, le dernier diplôme (lorsque les personnes sont en cours d'études), ou le plus élevé (lorsque les études sont terminées) obtenu respectivement dans l'enseignement général et dans l'enseignement professionnel ou supérieur, l'année d'obtention, et l'intitulé de la spécialité principale (en clair). Deux questions complémentaires sont posées aux titulaires d'un diplôme du supérieur, afin de savoir s'ils possèdent en outre un diplôme professionnel ou technique et, si c'est le cas, son intitulé.

La dernière partie concerne la formation continue (générale et professionnelle) et les actions de formation éventuellement suivies. La première question, qui demande si la personne interrogée a suivi une action de formation dans les douze derniers mois et les quatre dernières semaines, précise ce qui est entendu par formation continue. Il s'agit de cours, séminaires, congrès, cours privés. Ils peuvent être généraux (à des fins privées ou sociales) tels que : acquisition de connaissances ou d'aptitudes à des fins personnelles, domestiques, sociales (deux termes sont utilisés dans le questionnaire :

sozial qui correspond au sens français dans « assistance sociale » et *gesellschaftlich* qui concerne davantage la société au sens de collectivité). L'action de formation peut également avoir une finalité professionnelle en vue d'une reconversion, d'une promotion ou d'une adaptation à de nouvelles tâches professionnelles. Le questionnaire demande de préciser le nombre d'heures de formation suivies (sur l'année et sur le dernier mois), son objectif et, enfin, l'intitulé en clair de la dernière formation suivie.

De l'ordre des questions

Le questionnaire s'organise autour de la coupure entre les établissements d'enseignement généraux du primaire et du secondaire et les autres (supérieur et technologique). La question sur l'obtention d'un diplôme professionnel, posée aux titulaires d'un diplôme du supérieur, peut surprendre un Français habitué à caractériser le niveau d'éducation de la population par son plus haut niveau de diplôme. Deux voies s'offrent en effet au titulaire d'un *Abitur* (baccalauréat) ou, sous certaines conditions, d'une *Fachhochschulreife* : une voie d'entrée directe dans une université ou un établissement supérieur technologique (*Fachhochschule*), ou une voie indirecte, après avoir accompli un apprentissage avant de poursuivre des études dans le supérieur. Cette organisation donne toute son importance à la filière professionnelle.

L'agrégation des diplômes reflète une hiérarchie des savoirs

Les modalités des diplômes généraux reflètent l'histoire du pays. Pour l'Allemagne de l'Ouest, elles correspondent à l'organisation en filières hiérarchisées : le diplôme

de la *Hauptschule* (deux années à trois années après le primaire), celui de l'école moyenne et les deux diplômes de maturité (*Abitur* et la *Fachhochschulreife*). Pour l'ancienne RDA, seul celui de l'école unique de dix ans se singularise.

Chaque diplôme de l'enseignement professionnel du secondaire est détaillé par niveau :

- *Berufsvorbereitungsjahr* (année préprofessionnelle) ou BVJ, d'une durée de un an, qui s'adresse aux élèves issus de la *Hauptschule* ;

- *Abschluss einer Lehrausbildung*, préparation aux emplois intermédiaires de l'administration publique. C'est le certificat de fin d'apprentissage. En Allemagne, la sélectivité des diplômes est très faible ; celui qui mène une formation à son terme obtient une certification (*Zeugnis*) sur la base du rapport qu'il a rédigé à la fin de sa formation ;

- *Berufsqualifizierender Abschluss an einer Berufsfachschule/Kollegschule* ou diplôme de fin de première année d'une école de la santé (équivalent des aides-soignants). Il s'agit d'un diplôme préparé dans une école technique à temps plein ;

- *Meister-/Technikerausbildung* ou *Fachschulabschluss*, diplôme d'une école de santé en trois ans, diplôme d'une *Fachakademie* ou d'une *Berufsakademie*. Ces formations sont le plus souvent en alternance mais peuvent également se dérouler à temps plein scolaire. Les premiers, destinés aux titulaires d'un diplôme de fin d'apprentissage ou d'une *Fachschule*, ou après plusieurs années d'expérience professionnelle, couronnent une formation de technicien ou de maître d'apprentissage (*Meisterbrief*) délivrée par les chambres consulaires. Ils sont exigés pour créer une entre-

prise artisanale et pour former des apprentis. L'entrée dans une *Fach-* ou une *Berufsakademie* est soumise à l'obtention de la *Fachhochschulreife*, d'une maturité technique. Les formations, en trois ans, sont équivalentes aux licences professionnelles ;

- diplôme d'une *Fachschule* de RDA, diplôme est-allemand du supérieur technologique ;
- diplôme d'une *Verwaltungsfachhochschule*, ce diplôme couronne une formation suivie dans une école technique supérieure d'administration qui forme des cadres intermédiaires de la fonction publique allemande.

Enfin, les diplômes de l'enseignement supérieur sont réduits à trois :

- le diplôme d'une *Fachhochschule* ;
- le diplôme de l'université, scientifique ou artistique, intitulé *Diplom* dans les sciences de la nature et les sciences sociales, *Magister* dans les humanités et *Staatsexamen* dans les disciplines de formation pédagogique, de médecine, de pharmacie et du droit. Ce dernier diplôme est placé sous l'autorité du *Land* ou de l'État fédéral, organisé et contrôlé par lui ;
- la *Promotion*, équivalent de la thèse.

La CITE dans le Mikrozensus

Voici le regroupement des diplômes dans les catégories de la CITE mis en œuvre par le *Statistisches Bundesamt* :

- CITE 1 : aucun diplôme général ni professionnel ;
- CITE 2 : diplôme du secondaire inférieur, apprentissage incomplet, BVJ ;
- CITE 3A : baccalauréat général ou technique ;
- CITE 3B : certificat de fin d'apprentissage, diplôme technique d'une école à temps plein, première année d'une école de la santé ;

– CITE 4AB : maturité et certificat de fin d'apprentissage ;

- CITE 5B : diplôme de maître d'apprentissage, de technicien ou d'une *Fachschule* de niveau équivalent, diplôme d'une école de la santé ;

- CITE 5A : université, *Fachhochschule* ;

- CITE 6 : doctorat.

Ces regroupements appellent plusieurs remarques. La classification des diplômes professionnels ne dépend que partiellement du diplôme d'enseignement général qui l'a précédé. Ainsi, le certificat de fin d'apprentissage est classé en 4AB lorsqu'il a été préparé après une maturité, mais 3B dans les autres cas, qu'il ait été précédé d'un diplôme de fin de *Hauptschule* ou d'un diplôme de l'école moyenne. En toute logique, le premier devrait être classé 2C et le second 3C. La lettre B est attribuée systématiquement. En effet, en principe, un apprenti peut « enchaîner » des formations. Aucune n'est considérée de ce fait comme menant directement au marché du travail. Le diplôme de *Meister* est classé en 5B. Il est donc assimilé à un diplôme du supérieur. Seules les formations duales post-secondaires sont classées en 4.

D'une manière générale, les diplômes professionnels allemands sont donc classés à un niveau plus élevé que les diplômes professionnels français comparables (Schneider, 2008). Cela reflète une vision positive d'une formation largement appuyée sur la pratique professionnelle en entreprise dont le curriculum détaillé est négocié entre les représentants du ministère fédéral de l'éducation, de celui du *Land*, des chambres consulaires, des syndicats de branche et

des enseignants (Teichler, 2002). Il faut également prendre en compte l'organisation du travail dans ce pays, où la division du travail est moins forte et l'autonomie plus importante notamment pour les ouvriers et les employés ; l'encadrement proche des ouvriers et des employés est assuré par des travailleurs expérimentés ou encore par des catégories titulaires d'un diplôme de *Meister* (dans le secteur artisanal)¹⁰, de *Techniker* (dans le secteur industriel) ou d'une *Fachhochschule* (dans le secteur industriel ou tertiaire). Une difficulté du classement des diplômes dans une nomenclature internationale vient du fait que la plupart des pays tiennent compte du sens et de la place du diplôme dans la structure globale des diplômes du pays et de sa valeur conventionnelle sur le marché du travail. La place du pays dans le classement international est un enjeu important, mais il n'est pas le seul. Les enjeux internes importent tout autant.

Plusieurs questions se posent à la lecture de la répartition des diplômes allemands dans les catégories de la CITE :

1) Pourquoi une certification qui contrôle l'accès à la qualification dans un métier ou une profession, reconnue explicitement dans les conventions collectives allemandes, n'est-elle jamais classée en C, c'est-à-dire comme préparant directement au marché du travail¹¹ ?

2) Pourquoi n'est-il jamais tenu compte de la différenciation des filières

NOTES

10. Le secteur artisanal s'étend au-delà de son homologue français.

11. Pour mémoire, le CAP et le CEP français sont classés 3C et le baccalauréat professionnel 3B. Pourtant l'obtention des premiers est nécessaire pour préparer le second.

res au sein du secondaire ? En d'autres termes, pourquoi tous les diplômes duals sont-ils différenciés selon la possession ou non de l'*Abitur* (ou de la *Hochschulreife*), et jamais selon qu'ils ont été préparés à l'issue de la *Hauptschule* (classé au niveau 1 de la CITE) ou de la *Realschule* (classée au niveau 2) ? La prise en considération systématique du niveau scolaire antérieur amènerait alors à répartir ces diplômes entre les catégories 2, 3 ou 4 de la CITE. Ce qui amène à une question subsidiaire : les certifications sont-elles équivalentes, ont-elles la même valeur en termes de sélection scolaire comme sur le marché du travail, ou bien sont-elles hiérarchisées dans les deux systèmes ?

La réponse à la première question est simple. Il semble que le service statistique allemand et le ministère de l'éducation estiment qu'un diplôme dual permettant d'accéder à un autre diplôme dual, il ne relève pas de la lettre C. Celle-ci doit être réservée à tous les programmes qui préparent exclusivement au marché du travail. Cette conception figure d'ailleurs explicitement dans le *mapping* : les diplômés de la *Berufsschule* sont qualifiés pour entrer dans une *Fachoberschule* ou une *Fachschule* (qui aboutit à la délivrance d'une maturité professionnelle, la *Fachhochschulreife*) ou pour entrer sur le marché du travail. La primauté est donc accordée au critère de destination théorique. Pourtant, les poursuites d'études après l'obtention d'un diplôme du système dual sont rares. Ce qui importe ici n'est donc pas les parcours réels, mais les parcours possibles. Cette conception relève aussi d'une perception positive du système dual en Allemagne. Il s'agit d'un diplôme qui contrôle l'accès à la qualification professionnelle et per-

met une poursuite d'études au moins dans la filière professionnelle, que celle-ci soit directe ou décalée dans le temps (*via* la formation continue), d'un diplôme qui amorce une carrière professionnelle, non celui qui enferme le travailleur dans une condition fixée une fois pour toutes. La régression constatée du système dual risque fort d'entamer dans un avenir proche cette vision positive (Baethge, 2006 ; Baethge M., Solga H., Wieck M., 2007 ; Mayer et Solga, 2008).

Pourtant, le même diplôme est classé dans des niveaux différents selon que la personne est ou non titulaire d'une maturité. Ceci traduit la reconnaissance des formations de haut niveau préparant à des professions très valorisées (banque et assurance par exemple) pour alimenter les besoins en emplois de niveau intermédiaire dans ces secteurs. Classés en 4B avec les formations qui succèdent à un autre diplôme professionnel, ces cursus se distinguent de ceux qui, préparés à l'issue de la *Hauptschule* ou d'une *Realschule*, forment aux métiers d'ouvriers et d'employés qualifiés, classés 3B. La première est devenue une véritable voie de relégation qui débouche au mieux sur la BVJ ou des mesures de qualification des jeunes. Le destin de ces jeunes est alors le travail semi- ou peu qualifié (Solga, 2008). Le recrutement majoritaire du système dual s'effectue à l'issue de la *Realschule*. Pour les générations plus anciennes, celle des trentenaires et au-delà, ces deux voies d'enseignement préparaient à des destins différents sur le marché du travail : pour les uns, les métiers peu qualifiés des services, la mécanique auto, les salaires modestes ; pour les autres, les emplois plus valorisés de l'artisanat et surtout de l'industrie. Elles diffèrent

également par les contenus d'enseignement, qu'ils soient généraux ou professionnels, les entreprises de formation. Ceci justifierait de les classer dans des catégories séparées, soit au moyen des lettres (B ou C), la prépondérance étant alors accordée au critère de destination ; soit au moyen des niveaux (2 ou 3), ce sont alors les contenus d'enseignement et de formation qui priment.

CONCLUSION

D'une manière générale, une nomenclature, entendue comme une liste ordonnée d'objets rangés selon leur ressemblance, doit, pour décrire des objets aussi mouvants que les faits sociaux, évoluer avec ceux-ci. Cela pose des problèmes connus, en particulier celui de la comparabilité dans le temps et dans l'espace, qu'il n'est pas toujours possible de résoudre. Les exemples foisonnent de « ruptures » de séries. Le débat sur les séries longues entre Olivier Marchand et Claude Thélot d'une part et Alain Desrosières de l'autre (1991) concerne également les nomenclatures à vocation universelle comme la CITE. Comparer par exemple une société où existaient encore en grand nombre des agriculteurs, des artisans, des gens de maison, avec la même à un moment où ils ont fortement décliné ou même disparu, absorbés par le salariat, est tout aussi complexe que comparer des pays comme le Japon, où la majorité d'une classe d'âge accède à l'enseignement supérieur, et des pays d'Afrique où la majorité n'a jamais été scolarisée ou ne termine pas le primaire. Vouloir dès lors rendre compte de l'expansion rapide et de la diversification de l'enseignement supérieur dans les pays

développés sans perdre d'information sur les progrès de la scolarisation dans les pays très pauvres relève d'une gageure. La classification doit en effet pouvoir évoluer lorsqu'on constate un décalage qui résulte de l'évolution des comportements éducatifs de la population ou de l'ampleur des réformes éducatives réalisées dans un grand nombre de pays, et saisir les disparités entre pays. Elle doit ainsi obéir aux conditions suivantes : 1) être un instrument solide et pertinent de mesure de la scolarisation tant au niveau national qu'international ; 2) rendre compte à la fois des similitudes et des différences entre pays à un moment donné ; 3) être dotée d'une stabilité suffisante afin d'assurer le suivi des évolutions, des convergences ou des divergences dans le temps ; 4) être fiable, c'est-à-dire suffisamment rigoureuse et précise pour éviter des divergences dans les pratiques de classement des différents pays.

Une particularité de la CITE réside dans sa vision académique de l'école¹². Elle postule une identité entre des types de savoirs (et de compétences) fort différents, notamment entre des savoirs professionnels et des savoirs généraux d'une part, entre types d'enseignement et de formation et organisation institutionnelle (lieu de délivrance des savoirs, mode d'organisation de leur articulation, responsabilité de leur délivrance) de l'autre.

Des disparités apparaissent dans la représentation des diplômes, dans la manière de saisir l'éducation et dans les procédures de classement des diplômes entre les pays présentés ici.

La structure des diplômes, ainsi que leur sens (dans le système éducatif, sur le marché du travail ou dans l'ordre des représentations sociales), sont les corollaires de caractéristiques

plus vastes, de nature sociétale ; elle reflète la valeur accordée dans un pays donné aux différents types de savoirs et la place dévolue à la qualification (entendue au sens traditionnel en France, qui relève du fonctionnement du marché du travail) et au mode d'accès à celle-ci (rôles de la formation initiale, des qualités acquises dans l'exercice du travail, de la formation continue, etc.), toutes choses construites au cours de l'histoire de chaque pays par les rapports sociaux. Elle est produite historiquement et socialement. Le processus d'harmonisation efface ce caractère situé, cette singularité, en postulant une identité « universelle » des diplômes à l'aune de la dimension ou du critère retenu (durée, place au sein de l'ensemble des diplômes, orientation des savoirs, etc.). Pour cela, il opère une réification des diplômes, au moyen d'un « équivalent général » (ou d'une « convention d'équivalence » pour reprendre le vocabulaire proposé par Thévenot), qui aboutit à la nomenclature harmonisée. L'affectation de chaque diplôme à une catégorie d'équivalence est effectuée par les statisticiens nationaux ; elle dépend donc bien des représentations propres à chaque pays des diplômes considérés.

On peut dégager, à partir des exemples allemand, britannique et français, trois types de représentations.

En Allemagne, la formation professionnelle est négociée dans le cadre d'une société de type corporatiste dont les acteurs institutionnels sont identifiés (État fédéral, *Länder*, organisations patronales, syndicats, auxquels il faut ajouter le monde universitaire qui maîtrisait jusqu'à une époque récente les *curricula* généraux du secondaire et du supérieur). Les contenus d'enseignement et de

formation sont très standardisés, ce qui garantit leur transférabilité. Ils résultent d'une adhésion de l'ensemble des acteurs à la nécessité d'investir dans la formation pour disposer d'une main-d'œuvre très qualifiée capable de s'adapter aux évolutions professionnelles. L'articulation entre diplômes professionnels et diplômes généraux est souple, elle s'effectue en pratique selon les caractéristiques professionnelles des métiers (donc de la qualification requise pour les exercer). Les diplômes généraux et professionnels sont valorisés dans des sphères différentes : la valeur des diplômes généraux est déterminée à l'intérieur du système scolaire et académique, celle des diplômes professionnels est fixée par les acteurs qui interviennent sur le marché du travail. Le lien entre diplôme et position professionnelle est très étroit, comparé aux deux autres pays. Cette représentation se reflète dans la conception du questionnaire du *Mikrozensus*. Elle explique les pratiques de classement des diplômes qui apparaissent mieux valorisés que ceux des deux autres pays. On peut qualifier la représentation de l'éducation en Allemagne d'institutionnaliste.

Au Royaume-Uni, seuls les enseignements généraux, fortement encadrés par la corporation enseignante et académique, sont l'objet d'une standardisation. Ils sont très homogènes et indépendants du lieu de leur délivrance. Ils sont reconnus et transférables. À l'inverse, les for-

NOTE

12. M. Baethge (2006) note que la CITE est davantage tournée vers l'enseignement général que vers l'enseignement professionnel, ce qui induit une grande diversité de compétences délivrées ou acquises au sein d'une même catégorie.

mations professionnelles sont hétérogènes, centrées sur les compétences pratiques acquises dans la situation de travail (*on the job training*). Les employeurs britanniques sont peu intéressés à investir dans la formation d'une main-d'œuvre juvénile qualifiée, ils sont attachés à la stratégie d'une main-d'œuvre à faibles compétences (*low skill equilibrium*). L'élaboration, au cours des années quatre-vingt-dix, des *National Vocational Qualification* a marqué une volonté de l'État de standardiser les contenus. Les évolutions récentes sont fortement empreintes de la notion d'employabilité, renvoyant là encore à l'individu le soin de prendre en charge sa compétence. La logique académique se traduit par les diplômes, celle des compétences professionnelles par les certifications. La *Labour Force Survey* traduit cette vision éclatée des certifications et des diplômes. L'introduction d'enseignements professionnalisants au sein

des universités marque une évolution, mais il est encore tôt pour prévoir ses développements. On peut caractériser la représentation de l'éducation au Royaume-uni comme étant marquée par la compétence.

La France représente un type scolaire formaliste doublé d'un dualisme État-entreprises, entre la délivrance des savoirs dévolus à l'État et la reconnaissance des qualités de la main-d'œuvre qui relève des négociations au niveau des branches. Il est caractérisé par la place centrale des diplômes dans l'institution scolaire. La liaison entre formation et emploi y est plus faible qu'ailleurs malgré l'inscription des diplômes professionnels dans les conventions collectives. Les diplômes généraux sont définis et contrôlés par l'État, tandis que les diplômes professionnels sont créés, et leurs contenus définis, par concertation entre différents acteurs (organisations patronales, syndicats) et les organes

de l'État (ministère, régions) au sein des CPC (Commissions professionnelles consultatives). Les contenus des diplômes français sont, comme les diplômes allemands, fortement standardisés, mais à la différence de l'Allemagne, les diplômes professionnels sont faiblement valorisés dans le système éducatif et ils sont moins bien reconnus sur le marché du travail (Duru-Bellat *et al.*, 2010).

L'examen minutieux des questionnaires des *Labour Force Surveys* de ces trois pays montre les difficultés d'une comparaison terme à terme des chiffres, comme s'ils renvoyaient à une même réalité. Un retour sur l'histoire éducative, les structures d'enseignement, la place et l'organisation de la formation professionnelle, ses articulations avec le cursus général, etc. est indispensable pour éviter les conclusions hâtives que peuvent induire les *benchmarks*. ■

BIBLIOGRAPHIE

« Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung », 2008, *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 352 p.

Baethge M., Achtenhagen F., Arends L., "How to compare the Performance of VET Systems in Skill", in Mayer K.-U., Solga H. (ed.) *Skill Formation. Interdisciplinary and Cross-national perspectives*, Cambridge University Press, pp. 230-255.

Baethge M., Solga H., Wieck M., 2007, *Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung.

Baethge M., 2006, *Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat*, Göttingen : Soziologisches Forschungsinstitut.

Baudelot C., Establet R., 2009, *Élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil, La République des Idées, 128 pages.

Cortina K., Baumert J., Leschinsky A., Mayer K. U., Trommer L., 2003, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*, Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Desrosières A., 1991, « Séries longues et conventions d'équivalence (remarques à propos du livre « Deux siècles de travail en France » d'Olivier Marchand et Claude Thélot) », *Courrier des Statistiques*, n° 57, p. 12.

Dubet F., Duru-Bellat M., Véréout A., 2010, *Les sociétés et leur école*, Paris, Seuil.

Duru-Bellat M., Kieffer A., Reimer D., 2010, « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France », *Économie et Statistiques*, n° 433-434, pp. 3-22, INSEE.

KMK., 2003, *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur - Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003*. Bonn, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

KMK., 2007, *Bologna-Prozess - Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF*. Bonn, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK).

Lemosse M., 2000, *Le système éducatif anglais depuis 1944*, Paris, PUF.

Marchand O., Thélot C., 1991, « Pour une statistique historique », *Courrier des Statistiques*, n° 57, p. 13.

Marchand O., Thélot C., 1991, *Deux siècles de travail en France*, INSEE, col. Études.

Mayer K-U, Solga H., (Eds.), 2008, *Skill Formation: Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*. New York , Cambridge University Press.

Müller W., Brauns H., Steinmann S., 2002, "Expansion und Erträge tertiärer Bildung in Deutschland, Frankreich und im Vereinigten Königreich" *Berliner Journal für Soziologie* n° 12, pp. 37-62.

Powell J.W., Solga H., 2008, "Internationalization of Vocational and Higher Education Systems - A Comparative-Institutional Approach" in *Discussion Paper SP I 2008-501*, Berlin : Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Schneider S., 2008, *The International Standard Classification of Education (CITE-97). An Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries*, Universität Mannheim, « MZES », Mannheim, pp. 103-124.

Schultheis F., Roca I., Escoda M., Cousin P.-F., 2008, *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir.

Solga H., 2008, "Lack of Training : Employment Opportunities for Low-Skilled Persons from sociological and Microeconomic Perspectives" In Mayer K-U, Solga H., *Skill Formation : Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*, New York, Cambridge University Press, pp. 173-204.

Teichler, Ulrich. 2002, "Hochschulbildung" in Tippelt R. (eds.) *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen, Leske + Budrich, pp 349-370.

Niveau d'éducation : que mesurent les statistiques internationales ?

Pascale Poulet-Coulibando

Bureau des études statistiques sur la formation des adultes

Le niveau d'éducation de la population est, depuis l'origine, un sujet à la frontière entre disciplines et compétences. Il décrit des choses différentes, l'année d'études la plus élevée accomplie par une personne, le degré d'enseignement auquel elle a accédé, ou bien encore qu'elle a terminé avec succès. Cet article est méthodologique. Sa démarche est historique. Il présente les normes internationales de l'éducation guidant les statistiques, de la première définition d'un niveau d'instruction de la population par l'UNESCO jusqu'aux derniers développements d'Eurostat et du projet d'indicateurs sur les systèmes éducatifs de l'OCDE.

Le niveau d'éducation de la population d'un pays résume l'enseignement qu'elle a reçu. C'est le « capital humain » d'un pays, le stock de connaissances et savoir-faire de sa population. Les données, recueillies par enquête auprès de la population, d'adultes comme de jeunes, traitent de l'éducation, façonnée par l'histoire de chaque pays et complexe à comparer de l'un à l'autre.

Cet article complète ceux, dans cette même revue, de Annick Kieffer sur les méthodes des sociologues comparatistes, de Rémi Tréhin-Lalanne sur le contexte et l'usage des statistiques internationales de l'éducation, celui sur les notions d'éducation et enfin celui de Claude Sauvageot sur la nouvelle Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) soumise à l'approbation de la Conférence générale de l'UNESCO de 2011.

La première partie présente l'origine des méthodes, au plan mondial, de l'après-guerre à la fin des années quatre-vingts. La deuxième partie décrit l'utilisation croissante des statistiques et leurs traitements par les pays les plus développés de l'Organisation pour la coopération et le

développement économique (OCDE) et de l'Union européenne. La troisième partie montre, entre 1997 et 2008, le recul de la proportion des moins formés et la hausse de celle des diplômés de l'enseignement supérieur, parmi les jeunes adultes de treize pays. La quatrième partie expose les développements méthodologiques importants accomplis récemment, en connexion avec la révision de la classification internationale.

Précisons que la terminologie exacte des traductions françaises et anglaises des textes officiels est respectée, sauf mention contraire.

PREMIÈRES DONNÉES ET DÉFINITION DE L'UNESCO

Après un bref rappel du contexte, sont examinés ici l'origine de la notion de niveau d'enseignement des statistiques internationales sur les effectifs d'élèves et étudiants, les modalités d'introduction d'une définition statistique du niveau d'instruction, absente des premiers projets, dans la recommandation UNESCO, puis son mode de mesure et les tableaux publiés par les annuaires statistiques.

L'UNESCO est dépositaire de rapports des pays sur la situation de l'éducation, étayés de statistiques, pour veiller à la concrétisation du droit à l'éducation pour tous, proclamé par la Déclaration universelle des droits de l'homme. Les statistiques nationales sont difficiles à comparer entre elles. Pour améliorer leur comparabilité et permettre leur récapitulation, un jeu concis de définitions, classements et tableaux est arrêté par la Conférence générale de l'UNESCO de 1958, sous forme d'une recommandation (voir p. 17 «*Les notions statistiques de l'éducation, de l'enseignement habituel à l'éducation formelle*»).

Le degré d'enseignement, «niveau» en anglais

Au début des années cinquante, les premières enquêtes mondiales sur l'éducation de l'UNESCO exposent ensemble explications sur l'organisation des enseignements et statistiques nationales. Dans tous les pays, des établissements dispensent des enseignements de complexité inégale, se succédant les uns aux autres selon des règles particulières. Partout, des enseignants transmettent des savoirs élémentaires aux jeunes enfants, avant de transmettre des connaissances de plus en plus élaborées et complexes aux plus âgés. Comment comparer entre pays ces enseignements ? Les noms des établissements s'y prêtent mal. «Collège», par exemple, revêt un sens différent au Royaume-Uni, aux États-Unis et en France. Depuis les années trente, les comparatistes préconisent de créer une terminologie artificielle que les pays puissent appliquer uniformément. Aussi, parallèlement à l'exploitation des premières enquêtes mondiales, un comité d'expert international, autour du Professeur Idenburg (Pays-Bas),

s'emploie à élaborer des règles d'équivalence des contenus d'enseignements. Le comité intergouvernemental chargé d'élaborer la recommandation met à profit son expérience. La recommandation de 1958 définit trois degrés qui, aujourd'hui encore, structurent la connaissance des «systèmes» éducatifs. Le premier degré est l'enseignement primaire. Le second degré est l'enseignement secondaire. Le troisième degré est l'enseignement supérieur. Le second degré est défini de la façon suivante. Il «*implique quatre années au moins d'études préalables dans le premier degré et [...] donne une formation générale ou spécialisée ou les deux*» (UNESCO, 1958b).

Les traductions officielles de la recommandation de 1958 nomment degré en français, ce qu'en anglais elles nomment «niveau» (*level*). Ce terme «niveau» est utilisé, ci-dessous, pour traduire John Smyth : «... *bien qu'évitant une définition formelle du terme niveau, le comité intergouvernemental [...] comme le comité d'experts de 1951, ont conçu les "niveaux" comme les marches d'une échelle, en étapes successives d'un processus d'instruction allant de l'école enfantine ou maternelle [...] jusqu'à l'université. [...] La terminologie "niveaux" [...] était artificielle au sens d'avoir été "produite artificiellement", mais elle peut être plus facilement comprise en tant que métaphore, la métaphore étant celle d'une échelle de longueur indéterminée avec un certain nombre de marches.*» (traduit de Smyth, 2008).

Des statistiques sur le niveau d'instruction en plus de celles sur l'analphabétisme

Le texte final de la recommandation de 1958 comprend des paragraphes sur le niveau d'instruction de

la population, absents de son projet initial. Ceux-ci sont séparés de ceux sur l'analphabétisme, présentés brièvement.

L'UNESCO calcule que la population adulte de la moitié des pays et territoires est en majorité analphabète en 1950. Les données sur l'analphabétisme viennent alors le plus souvent des recensements, pour lesquels la Commission de la population des Nations unies a développé ses propres recommandations. L'UNESCO élabore des recommandations sur leur mesure, au motif que l'évaluation projetée est continue et que d'autres sources que le recensement peuvent être mobilisées (UNESCO, 1958a).

Différentes sources et méthodes sont envisagées par le rapport préliminaire, soumis à la consultation des pays. Au titre des méthodes, le projet envisage une question directe sur la capacité à lire et comprendre un «*exposé simple et bref relatif à la vie quotidienne*», une épreuve-type «*conçue spécialement à cet effet*», ou encore une question indirecte sur le nombre d'années «*pendant lesquelles l'intéressé a fréquenté l'école avec succès*» (UNESCO, 1958a).

Lors de la consultation, les Pays-Bas, influents, suggèrent deux questions différentes, l'une sur la capacité à lire et écrire et l'autre sur le «*degré d'instruction atteint*». L'Inde suggère également à l'UNESCO d'introduire des statistiques sur les «*différents niveaux d'instruction auxquels les gens sont parvenus*» (UNESCO, 1958a). Les pays dont les recensements ou sondages mesurent le niveau d'instruction procèdent alors en majorité au moyen d'une question commune à l'analphabétisme et en minorité au moyen d'une question distincte (UNESCO, 1961).

LE NIVEAU D'INSTRUCTION MESURE L'ANNÉE D'ÉTUDES ACCOMPLIE OU, À DÉFAUT, LE DEGRÉ ATTEINT (RECOMMANDATIONS DE 1958 ET 1978)

La définition du niveau d'instruction ne décrit pas un objet, ni un concept, mais deux types de données passibles d'être présentées.

Aux fins statistiques, « *Le niveau d'instruction d'une personne est celui qui correspond à la dernière année d'études accomplie ou au plus haut degré atteint par cette personne dans le système d'enseignement de son État ou d'un autre État.* » (UNESCO, 1958b). Les données sont recueillies par une question du recensement ou d'une enquête par sondage, si possible. La question porte de préférence sur l'année d'études et, à défaut, sur le degré d'enseignement atteint (primaire, secondaire ou supérieur). Les données peuvent être décomposées en fonction de l'orientation générale ou technique d'un enseignement secondaire et du cursus, universitaire ou non, de l'enseignement supérieur.

Le niveau d'instruction est ainsi défini, en 1958, par une distribution de la population, soit en fonction de l'année d'études la plus élevée accomplie, soit en fonction du degré d'enseignement primaire, secondaire ou supérieur auquel la personne a eu accès. Ces deux distributions diffèrent l'une de l'autre.

De fait, le niveau d'instruction est défini par les données existantes, possibles à présenter sous forme de tableaux. Les soixante-dix pays qui mesurent le niveau d'instruction de leur population, par recensement ou enquête, opèrent de deux manières différentes. La moitié distribue la

population en fonction de la dernière année d'études achevée avec succès, conformément aux recommandations de l'ONU et de l'Institut américain de statistiques. L'autre moitié, comprenant la majorité des pays d'Europe et certains d'Asie et d'Afrique, recueille le degré d'enseignement atteint (UNESCO, 1961).

La nette préférence en faveur du recueil de l'année d'études, terminée avec succès, est justifiée par l'intérêt accordé au calcul d'un nombre moyen d'années d'études de la population (UNESCO, 1961). Le manuel acte, sans recommandation particulière, que les recensements de plusieurs pays posent une question sur le nombre total d'années de scolarité (Canada et Royaume-Uni 1951, France 1954)¹.

En outre, la démarche consistant à interroger des personnes sur le degré primaire, secondaire ou supérieur de l'enseignement qu'elles ont reçu est similaire à celle consistant à classer les statistiques scolaires selon ces mêmes degrés. L'approche semble aussi influencée par celle des statistiques administratives sur l'enseignement aux États-Unis. Les enseignements primaire et secondaire sont sous la compétence des États. La durée des différents degrés change de l'un à l'autre. Les effectifs des annuaires statistiques sont répartis par degrés en regroupant plusieurs années d'études (UNESCO, 1968). Celles-ci s'énumèrent de la première (l'équivalent de notre « cours préparatoire ») à la douzième (l'équivalent de nos terminales de baccalauréat).

La recommandation que les pays adoptent en 1978 donne une définition du niveau d'instruction comparable à celle de 1958. Le début de la définition est identique. L'année d'études accomplie est préférée au degré.

La seconde partie de la définition, comme celle de 1958, cite le plus haut degré, mais cette fois propose indifféremment que celui soit « *atteint* » ou « *suivi à son terme* »² (UNESCO, 1979). La recommandation ne précise pas si les catégories de degrés sont celles de la classification de 1975 ou les trois de 1958³.

Tableaux des annuaires statistiques

Les annuaires statistiques publient un tableau sur le niveau d'instruction des adultes. Au début des années soixante-dix, ce tableau distingue les personnes qui n'ont jamais étudié de celles qui ont suivi un enseignement primaire, l'ont terminé avec succès, ont eu accès au premier cycle de l'enseignement secondaire, à son second cycle et enfin au degré supérieur. Ces catégories mêlent une classification en quatre niveaux d'éducation et une distinction de l'enseignement primaire selon qu'il ait été accompli ou entrepris. Les quatre niveaux sont les trois degrés de la classification de 1958 et la subdivision entre premier et second cycles de l'enseignement secondaire

NOTES

1. « Jusqu'à quel âge avez-vous fréquenté régulièrement un établissement d'enseignement ? »
2. « *Le niveau d'instruction d'une personne est celui qui correspond à la dernière année d'études accomplie et/ou au plus haut degré atteint ou suivi à son terme par cette personne dans le système d'enseignement ordinaire, d'éducation spéciale ou d'éducation d'adultes de son État ou d'un autre État.* »
3. La recommandation de 1978 nomme indifféremment « degré » ou « catégorie de degré » les subdivisions en huit catégories de 1975 et en trois de 1958. Les versions anglaises ne permettent pas davantage de préciser, ces subdivisions hiérarchiques étant nommées « *level* » quel que soit leur nombre.

L'enquête française sur l'emploi et le recensement mesurent le diplôme obtenu et l'année d'études atteinte à partir de 1982

Au début des années cinquante, la France appartient au groupe de pays dont le recensement pose une question sur le diplôme obtenu (1954), aux côtés de la Finlande, la Hongrie, l'Italie, les Pays-Bas. L'Allemagne et la Suède posent une question sur les examens.

L'éducation est l'objet d'une interrogation régulière à partir de 1968 dans les enquêtes française sur l'emploi. De 1968 à 1981, les enquêtes Emploi posent deux questions sur le « diplôme le plus élevé obtenu », l'une sur l'enseignement général, l'autre sur l'enseignement professionnel ou technique. Des cartes prévoient une petite dizaine de modalités dans chaque cas. Le recensement de population de 1975 opère selon le même principe, avec un éventail de modalités plus ramassé. Celui de 1982 prévoit trois informations, l'une sur l'enseignement général primaire ou secondaire, la deuxième sur l'enseignement secondaire technique et professionnel, la troisième sur l'enseignement supérieur. Depuis 1982, les enquêtes Emploi recueillent ce même trio d'informations sur les diplômes obtenus, ainsi que trois informations supplémentaires sur l'année d'études la plus élevée poursuivie dans les trois catégories, le cas échéant⁴. En 1990, en revanche, une question unique du recensement recueille le diplôme le plus élevé, en sept postes (voir p. 137 l'article de Annick Kieffer sur le niveau d'éducation).

de la classification de 1975. Par la suite, les niveaux de la classification internationale de l'éducation sont mentionnés et le niveau postsecondaire du second cycle est séparé des autres. En 2010, ce tableau est publié par le *Recueil de données mondiales sur l'éducation*, qui prend la suite des annuaires statistiques. Ces données sont utilisées par des économistes pour évaluer la relation entre éducation et richesse économique.

L'ambiguïté perdue dans les recommandations pour le recensement de 2000

La Commission économique des Nations unies pour l'Europe (UNECE) et Eurostat recommandent que les recensements nationaux de 2000 recueillent une information sur le niveau « d'instruction » (caractéristique essentielle) plutôt que sur le diplôme obtenu (caractéristique secondaire) (UNECE, 1998).

Ce que désigne le niveau « d'instruction » est confus. Les traductions française et anglaise des recommandations ont des significations différentes. Selon la traduction française, le niveau « d'instruction » s'entend comme le « degré d'enseignement le plus élevé auquel une personne est parvenue dans le système éducatif du pays où elle a fait ses études ». Selon la traduction anglaise, le niveau d'enseignement « se réfère essentiellement au plus haut niveau d'études terminées avec succès dans le pays où l'enseignement a été reçu ».

La division statistique de l'UNECE constate, au cours des sessions de travail de novembre 2004, l'hétérogénéité des données recueillies. Si la plupart des pays européens posent une question sur le niveau d'instruction, la réussite du « niveau » est incertaine dans un cas sur trois. La définition du niveau d'instruction est qualifiée d'hermétique. Son manque de clarté est mis en cause. Des recom-

mandations plus explicites quant au traitement des niveaux atteints et terminés avec succès sont préconisées pour les prochains recensements (UNECE, 2004).

La recommandation préconise une distinction selon quatre degrés d'enseignement, l'enseignement primaire, les enseignements secondaires de premier et second cycles et l'enseignement post secondaire, ainsi qu'une modalité particulière pour les personnes qui n'ont pas été scolarisées. Cette classification est à peu près celle des tableaux des annuaires statistiques de l'UNESCO.

METTRE EN VALEUR LE « CAPITAL HUMAIN » POUR L'OCDE, SUIVRE LES PROGRÈS VERS UNE ÉCONOMIE DE LA CONNAISSANCE ET LA DIMINUTION DES SORTIES PRÉCOCES POUR LA COMMUNAUTÉ

Pour *Regards sur l'éducation*, le niveau de formation mesure le capital humain, c'est un pivot pour exprimer son rendement

L'OCDE lance en 1992 un recueil annuel d'indicateurs sur des systèmes d'enseignement de ses États-membres, *Regards sur l'éducation*. Les indicateurs sont conçus pour pouvoir évaluer l'efficacité des systèmes d'enseigne-

NOTE

4. Par exemple, de 1982 à 1989 : troisième, année terminale de préparation au CAP, formation pédagogique de niveau instituteur, etc. L'éventail des modalités est plus riche à partir de 1990 et passible d'actualisation.

ment, en comparant les processus à leurs produits et résultats. Au-delà des processus éducatifs (ressources, effectifs et flux d'élèves, etc.), les indicateurs comparent des états en résultant, tels les connaissances des élèves (évaluées par des tests) ou le niveau d'éducation d'une tranche d'âges, et leurs retombées sur le marché du travail et la richesse des pays⁵.

Le premier indicateur de *Regards sur l'éducation* est la distribution par « niveaux de formation » des adultes des pays. Le niveau de formation est un étalon des richesses que l'éducation confère potentiellement aux sociétés, à l'économie et aux individus. Il mesure le « capital humain ». « *Plus le niveau de formation de la population sera élevé, meilleures seront les perspectives de progrès social et économique du pays.* » (OCDE, 1992).

Les richesses retirées de l'enseignement sont appréciées en comparant, sur le marché du travail, les revenus, l'accès à l'emploi, le chômage, de différentes catégories d'individus inégalement éduqués. Les premières éditions ne tentent pas d'appréhender de retombée économique globale de l'éducation. L'indicateur financier de rentabilité des investissements privés et publics, complexe (et délicat), est développé quelques années plus tard. Le rendement public de l'investissement éducatif est évalué, pour différentes catégories éduquées, par différence entre les revenus qu'ils reversent à la collectivité sous forme d'impôts et de prestations, et le coût porté par la collectivité pour leur édu-

Question sur le diplôme au lieu de l'année d'études aux États-Unis en 1992

À la fin des années quatre-vingts et au début des suivantes, les recherches et « l'élaboration de la législation » conduisent les États-Unis à rompre leurs séries statistiques sur l'année d'études, pour recueillir davantage d'informations sur les diplômes obtenus. « *Le nouvel item [...] permet la construction de beaucoup des concepts et benchmarks de niveau d'éducation qui sont fréquemment utilisés par la recherche, l'analyse et l'élaboration de la législation.* ». Les statisticiens constatent que les données sur l'année d'études atteinte ne sont pas suffisamment précises pour en déduire le diplôme obtenu. De plus, la notion d'enseignement habituel des anciennes questions est équivoque pour l'enseignement professionnel post-secondaire. Aussi, les États-Unis modifient leurs questions sur le niveau d'éducation de l'enquête sur la population (*current population survey*), bien que les mêmes questions aient permis de constituer des séries statistiques continues depuis les années quarante. Les séries reposaient sur deux questions, l'une sur la plus haute année d'études à laquelle la personne a participé dans l'enseignement habituel, l'autre sur le fait qu'elle l'ait ou non terminée avec succès. La nouvelle question introduite en 1992 porte sur le « *plus haut niveau d'études accomplies et le plus haut diplôme reçu* ». Cette nouvelle question distingue les détenteurs des principaux diplômes d'enseignement supérieur et de fin d'enseignement secondaire, et invite les moins formés à indiquer l'année d'études la plus élevée qu'ils ont accomplie. Parmi ces diplômes figurent les *Associate degrees* professionnels, qui attestent la réussite de formations dispensées en marge de l'enseignement habituel (Kominski et Siegel, 1993).

cation. Une relation directe entre les évolutions du produit intérieur brut et du niveau de formation est toujours activement recherchée, sans solution convaincante à ce jour. Par ailleurs, *Regards sur l'éducation* donne, depuis 2009, des indications sur les relations entre éducation et bien-être, santé, civisme, répondant aux conceptions élargies de la richesse du rapport Stiglitz.

Le classement par niveaux d'éducation de la population adulte est ainsi le pivot méthodologique des problématiques sur les retombées économiques et sociales de l'éducation de *Regards sur l'éducation*. Par exemple, l'« effet » de l'éducation sur le revenu est exprimé en rapportant le revenu des adultes diplômés de l'enseignement supérieur à celui de la catégorie intermédiaire de l'enseignement secondaire de second cycle.

Coopération autour du niveau de formation pour les indicateurs de *Regards sur l'éducation*

Le projet d'indicateurs des systèmes d'enseignement (INES) est coopératif. Les indicateurs de la première édition de *Regards sur l'éducation* sont choisis en concertation étroite entre les pays et le Centre pour la recherche et l'innovation sur l'enseignement (CERI). Trois principes président à leur choix. Les indicateurs sont accessibles au grand public, en nombre limité, fiables et jugés comparables entre pays. Par la suite, la direction de l'éducation de l'OCDE est associée plus étroitement au développement des indicateurs et à la rédaction de *Regards sur l'éducation*. La coopération avec les pays procède en communications de données, multilatérales comme en attestent les indicateurs internationaux de *l'état de*

NOTE

5. Le « cadre » théorique est peu à peu amélioré. Le niveau d'éducation est conçu initialement comme un indicateur de contexte démographique.

l'École et de cette revue, négociations méthodologiques sur les moyens d'améliorer leur comparabilité et de combler les lacunes du cadre théorique, enfin validation des indicateurs du recueil. Les négociations et développements sont portés par quatre groupes thématiques et centralisés par un groupe de coordonnateurs, jusqu'en 2008⁶. Le « groupe technique » est chargé des indicateurs extraits des statistiques administratives de l'éducation, et trois pays soutiennent les travaux thématiques. Parmi eux, la Suède préside aux développements des indicateurs sur les retombées économiques et sociales de l'éducation, parmi lesquels figure le niveau d'éducation de la population adulte et pour lequel il a un rôle pivot.

Les sources des indicateurs sur le niveau d'études et le chômage proviennent d'enquêtes nationales sur la population active, telle l'enquête Emploi en France et l'enquête sur la population aux États-Unis. Les sources sur les revenus sont variées. Les données sur la santé ou les comportements politiques et civiques viennent de l'enquête sociale européenne (*European Social Survey*), de l'enquête mondiale sur les valeurs (*World Values Survey*), du programme international d'enquêtes sociales (*International Social Survey Programme*), notamment. D'autres enquêtes nationales et internationales sont mobilisées plus ponctuellement. Par exemple, des enquêtes nationales d'insertion des jeunes dans l'édition 1997, l'enquête internationale sur la littératie et les compétences de base des adultes (*Adult Literacy and Lifeskills Survey*).

Historiquement, les sources des indicateurs sont des enquêtes nationales. De plus en plus, parmi les pays de l'Union européenne, ces sources sont des enquêtes harmonisées, dont

Eurostat transmet alors les données nécessaires à INES. Dans tous les cas, les enquêtes sont initialement opérées par les pays en s'adressant à des ménages ou à des individus. Sauf exception⁷, les enquêtes nationales recueillent les diplômés réussis et les enseignements accomplis, tels que les déclarent les intéressés et leurs proches. Ensuite, pour en transmettre les résultats aux organismes internationaux, le pays alloue les dimensions de la classification internationale (niveau, destination, etc.) aux enseignements et diplômes nationaux distingués par l'enquête. Le pays est ainsi responsable de la codification du niveau harmonisé d'éducation, sans nécessairement que le gestionnaire de l'enquête ne soit en relation avec le représentant d'INES ni ne connaisse la classification.

Le manuel des statistiques de l'éducation de l'OCDE fournit l'indication suivante sur le niveau d'éducation : « *Le niveau d'éducation est mesuré par le plus haut niveau auquel est parvenu un individu, tel qu'enregistré dans l'enquête annuelle sur les forces de travail* »⁸ (OCDE, 2004). En 2009, le glossaire indique : « *Le niveau d'éducation est exprimé par le plus haut niveau accompli, défini par la classification internationale de l'éducation* ». La définition du niveau d'éducation du manuel présente l'ambiguïté que relève l'UNICE au sujet du recensement.

Un protocole particulier prévaut pour les indicateurs sur le niveau de formation et la situation sur le marché du travail. Les données sont demandées par la direction de l'emploi de l'OCDE aux services qui produisent les enquêtes sur les forces de travail. En plus des données elles-mêmes, le pays fournit une matrice de passage de la « nomenclature nationale des systèmes nationaux d'enseignement »

(abrégée en anglais par NEAC) vers la classification internationale de l'enseignement, en sollicitant, au besoin, les conseils du représentant du réseau sur les retombées de l'éducation d'INES (INES/LSO). Cette matrice est une liste des enseignements ou diplômes identifiés par l'enquête nationale, mentionnant, pour chacun, le niveau et la destination de la classification de l'éducation qui lui sont affectés (voir le paragraphe sur les données communautaires). Cette table de correspondance permet de rendre compte de la codification.

Les données françaises codent le niveau de la classification internationale en compilant les variables de l'enquête Emploi fournies par les trois questions sur l'enseignement le plus élevé « atteint » par l'enquêté et par les trois questions sur les diplômes obtenus (*cf. supra, l'encadré « L'enquête française sur l'emploi »*).

Pour l'Union européenne, suivre les progrès de l'économie de la connaissance et réduire les proportions de moins formés

À la fin des années quatre-vingt-dix et au début du millénaire, les questions sociales prennent plus d'import-

NOTES

6. Cette organisation prévaut au milieu des années 2000 et a été revue depuis.

7. Exception, les enquêtes sur les forces de travail des pays scandinaves mettant à profit les données de registres sur les enseignements suivis (Suède) et sur les diplômes délivrés (Finlande), pour déterminer le niveau d'éducation. C'est plus rigoureux.

8. Traduit de l'anglais « *Educational attainment is measured by the highest level of education attained by an individual...* ».

tance dans la construction européenne (voir l'article de Rémi Tréhin-Lalanne p. 9). Les gouvernements confrontent l'efficacité de leurs politiques communes en communiquant sur leurs résultats, constatés par des statistiques (« méthode ouverte de coordination »). À dessein, ils se fondent sur des indicateurs communs (dits structurels) et des documents nationaux dans lesquels ils présentent politiques et constats. Le niveau d'enseignement fait partie des indicateurs structurels. C'est la proportion de jeunes âgés de 20 à 24 ans terminant avec succès un enseignement secondaire de second cycle. Développé pour veiller à la cohésion sociale, l'indicateur de « sorties précoces » est la proportion de jeunes, âgés de 18 à 24 ans, qui n'ont pas terminé avec succès d'enseignement secondaire de second cycle et n'ont pas suivi au cours des quatre dernières semaines de formation organisée⁹.

La « méthode ouverte de coordination » est introduite dans le domaine de l'éducation après le sommet de Lisbonne, au début des années 2000. Les progrès vers les objectifs de Lisbonne sur l'éducation font l'objet d'un rapport annuel de la Commission à partir de 2004. Parmi les différents indicateurs, cinq « critères de référence » sont assortis d'objectifs communs à l'horizon 2010. Deux d'entre eux portent sur le niveau d'éducation. L'un est la proportion de sortants précoces (niveaux 0 à 2 de la CITE 1997). L'autre, nommé « niveau d'éducation », regroupe les jeunes qui ont terminé avec succès un enseignement secondaire de second cycle (niveaux 3 à 6 de la CITE-1997). C'est quasiment le complément à 100 du premier¹⁰. Les objectifs et les critères de référence sont revus à l'horizon 2020. Celui de sorties

précoces est maintenu. L'objectif d'une proportion inférieure à 10 % sur l'ensemble de l'Union est réaffirmé à l'horizon 2020 ; celle-ci est de 14 % en 2010 (13 % en France) et de 18 % en 2000. Un indicateur de développement de l'enseignement supérieur succède au « niveau d'éducation ». L'objectif est fixé à 40 % de diplômés du supérieur parmi les 30-34 ans sur l'ensemble de l'Union européenne en 2020, pour 34 % en 2010 (43 % en France). C'est une direction commune, non une norme, plusieurs pays, tels la France et le Danemark, étant plus ambitieux (CE 2009, CE 2011, web Eurostat).

Les données communautaires

L'enquête européenne sur les forces de travail assemble des parties d'enquêtes réalisées par les pays, que ceux-ci transmettent à intervalles précis à Eurostat, selon des modalités de plus en plus précises (voir p. 17 « Les notions statistiques de l'éducation, de l'enseignement habituel à l'éducation formelle »). Pour un pays, cette enquête est un jeu de variables, au sens statistique. Le niveau d'enseignement est le plus haut niveau de la classification internationale de l'éducation réussi avec succès. La réussite de l'enseignement est attestée par un certificat ou un diplôme, si des examens ou une procédure de délivrance de diplômes existe. À défaut, la réussite est approchée par une poursuite des études jusqu'à la fin de l'année scolaire (web Eurostat).

La variable de niveau d'éducation combine trois dimensions, le niveau, la destination et la durée de l'enseignement, au sens de la classification de l'éducation. Les niveaux hiérarchiques sont ceux de la classification de 1997.

Ils vont de 1 (enseignement primaire) à 6 (doctorat de recherche), avec un niveau 0 pour les moins scolarisés. La destination sépare les enseignements préparant au marché du travail (destination « C ») de ceux conçus pour une poursuite d'études au niveau d'études supérieur (modalités « A » et « B » ensemble)¹¹. Enfin, les enseignements secondaires de second cycle qui ne donnent pas accès au niveau supérieur (3C) sont répartis en fonction de leur durée, d'abord de part et d'autre de trois ans, puis de part et d'autre de deux (CE, Règlement 577/98).

Au début des années 2000, Eurostat considère trois grandes catégories de « niveaux », les faibles (CITE 0 à 2), en deçà d'un enseignement secondaire de second cycle, les moyens (3 et 4) et les hauts, correspondant à l'enseignement supérieur (5 et 6). Les enseignements et diplômes sont situés au niveau du second cycle du secondaire (3) sans

NOTES

9. L'indicateur de sorties précoces ne tient pas compte des jeunes qui ont suivi un enseignement formel ou un cours, atelier, séminaire, etc., « non-formel » au cours des quatre dernières semaines (voir dans ce numéro l'article sur les notions d'éducation). De ce fait, l'indicateur de sorties précoces est inférieur à la proportion de « peu diplômés » parmi les sortants ou parmi les jeunes d'un groupe d'âge, tels les 20-24 ans.

10. Cet indicateur n'est pas très précis dans le nord de l'Europe, aux Pays-Bas et en Allemagne, où l'âge d'obtention d'un premier diplôme du second cycle dépasse souvent 20 ans (Poulet-Coulibando, 2008).

11. Au degré secondaire (niveaux 2 et 3), la modalité « B » décrit un enseignement conçu pour une poursuite d'études dans une partie des « filières », la modalité « A » l'enseignement conduisant à l'université. Au degré supérieur (niveau 5), le type « A » désigne les enseignements du cursus universitaire (licence, maîtrise, etc.) et le type « B » les enseignements plus pratiques dispensés par les autres établissements.

considération de leur durée. Eurostat s'efforce de mieux prendre en compte la durée de l'enseignement secondaire du second cycle à partir de 2003. Les trois grandes catégories sont modifiées. Les enseignements jugés trop brefs, situés par la nomenclature en «3C court», sont reclassés avec l'enseignement secondaire de premier cycle (CITE 0 à 2 et 3C court) et ôtés de la catégorie médiane (3A + B, 3C long, 4). Deux durées minimales sont alors envisagées, l'une de trois ans et l'autre de deux ans, finalement retenue après négociations (Eurostat, 2003).

Cette nouvelle règle sur la durée minimale du second cycle se répercute sur les valeurs des indicateurs de «niveau d'éducation» et de sorties précoces. Dorénavant, un individu est situé au niveau de l'enseignement secondaire de second cycle (CITE 3) à condition d'avoir terminé avec succès ce nombre minimum de deux années de second cycle. À défaut, il est situé en premier cycle, donc au niveau inférieur de la classification de l'éducation (CITE 2). Reclasser au degré secondaire de premier cycle (niveau 2) les jeunes aux formations de moins de deux ans (3C court) opère des réductions mineures en Espagne, Hongrie mais massives au Royaume-Uni (16 % des adultes selon les estimations).

Enfin, comme le programme d'indicateurs de l'OCDE, Eurostat demande aux services qui fournissent les enquêtes d'expliquer comment ils codifient leur variable donnant le niveau d'éducation.

HAUSSE DU NIVEAU D'ÉDUCATION

Les précisions par pays de cette revue portent plus particulièrement

sur treize États-membres de l'OCDE, pas tous membres de l'Union européenne. Pour illustrer l'intérêt des développements méthodologiques sur le niveau de formation, on montre ici combien les proportions des moins formés ont reculé parmi les jeunes adultes et comment celles des diplômés de l'enseignement supérieur ont progressé entre 1997 et 2008. Les indicateurs réguliers de *Regards sur l'éducation* évaluent le niveau de formation à partir de 25 ans. Les adultes les plus jeunes sont âgés de 25 à 34 ans.

Moins de jeunes adultes de «faible niveau» d'éducation...

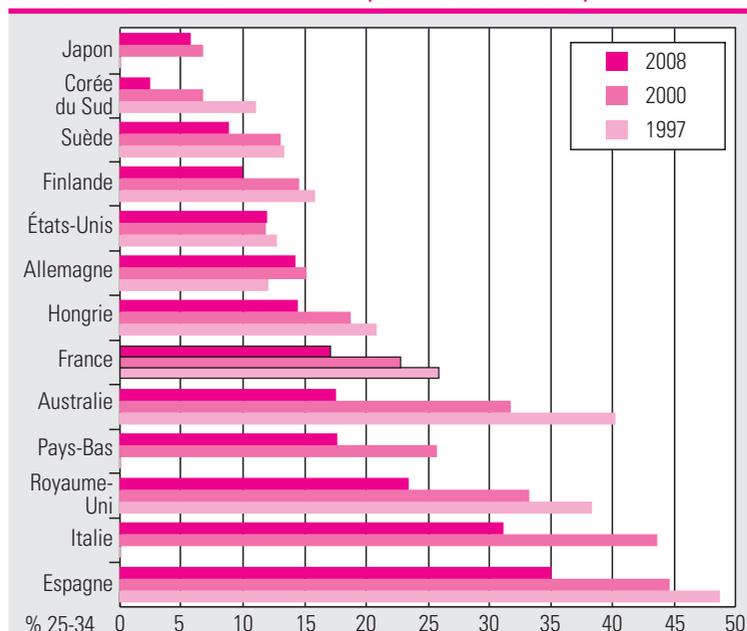
Les «faibles niveaux» d'éducation représentent, pour l'OCDE comme pour l'Union européenne, les items «3C court», 2, 1 et 0 de la nomenclature

internationale, soit, en France, les personnes déclarant pour diplôme le plus élevé un brevet, un certificat d'études ou ne possédant aucun diplôme.

En France, le pourcentage de personnes de 25 à 34 ans «peu diplômées» diminue de 9 points entre 1997 et 2008, reflétant la hausse de l'accès au second cycle du secondaire et l'amélioration des taux de succès aux examens. Parmi les douze pays retenus dans cette étude, l'Australie (- 23 points), l'Italie (- 13 de 2000 à 2008), l'Espagne (- 14) et le Royaume-Uni présentent des réductions plus importantes (graphique 1).

La Finlande est le seul pays des douze étudiés dont moins de 10 % de la population âgée de 25 à 34 ans ne possède aucun diplôme d'enseignement secondaire du second cycle. La comparaison est plus difficile avec

Graphique 1 - Proportions de personnes de 25-34 ans ayant un «faible niveau» d'instruction (CITE 0-2 et 3C court)



Source : *Regards sur l'éducation* et actualisations INES/LSO, à partir des enquêtes sur les forces de travail (enquête Emploi INSEE en France)

Lecture - 17% des personnes âgées de 25 à 34 ans ont un «faible niveau» d'instruction en France en 2008 ; elles n'ont pas terminé avec succès d'enseignement secondaire de second cycle d'une durée suffisante (niveaux 0 à 3C court de la Classification Internationale Type de l'Éducation [CITE]).

la Corée du Sud et la Suède, où les procédés formels de validation de la réussite du second cycle semblent faire défaut (attestations d'examens et *a fortiori* diplômes). La comparaison est impossible avec le Japon dont l'enquête sur la population active ne fournit pas de distinction entre niveaux inférieurs.

... et davantage de diplômés de l'enseignement supérieur

En 2008, la France se situe parmi les pays avancés pour sa proportion de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les jeunes adultes de 25 à 34 ans. La Corée du Sud et le Japon comptent d'ores et déjà 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur à cet âge, objectif que s'est donné la France pour les diplômés 2012 (*graphique 2*).

Entre 1997 et 2008, la proportion de jeunes adultes diplômés du supérieur progresse de 13 points en France. La Corée du Sud présente la progression la plus forte, suivie de l'Australie, des Pays-Bas et du Royaume-Uni. À l'opposé, l'Italie et l'Allemagne demeurent nettement en retrait.

La CITE 97 distingue les enseignements et formations supérieurs orientés vers un métier et de courtes durées (niveau 5B), les formations de longue durée «*permettant d'exercer une profession exigeant de hautes compétences*» et les enseignements pouvant conduire à un doctorat de recherche (niveau 5A), enfin ces doctorats de recherche (niveau 6).

La position avantageuse de la France pour ses diplômés de l'enseignement supérieur doit beaucoup à la réussite des formations finalisées de courtes durées, telles les brevets

de techniciens supérieurs (17 % des 25-34 ans). Ces formations sont également répandues au Japon (24 %) et en Corée du Sud (23 %), qu'elles placent en positions de tête en 2008. En revanche, les enseignements longs de «*type universitaire*» font la force des Pays-Bas (38 %) et à nouveau de la Corée du Sud (35 %). La proportion de diplômés des enseignements longs d'écoles et universités est plus faible en France (24 %).

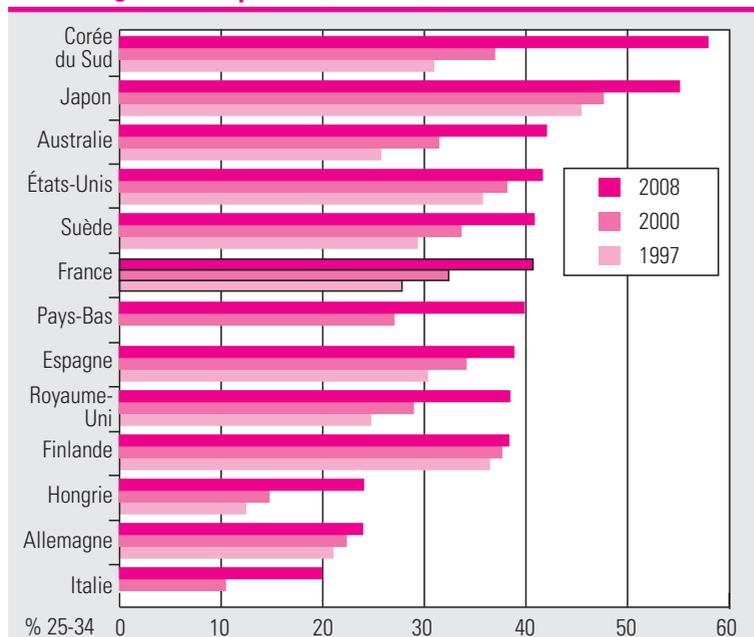
AMÉLIORER LA MÉTHODE DE MESURE DU NIVEAU D'ÉDUCATION DE LA POPULATION

Eurostat et INES dressent en 2007 et 2008 le constat de faiblesses, limitées mais confirmées, de déterminations du niveau d'éducation parmi leurs États-membres. En 2009, ils élaborent une méthode cohérente de mesure, largement reprise par le projet de classification en cours d'adoption. La nouvelle classification donne aux pays du monde entier un langage artificiel commun pour comparer entre eux les systèmes éducatifs. Elle ne prétend pas, en revanche, leur imposer à tous des traitements aussi élaborés que ceux qui suivent.

Faiblesses

Début 2007, Eurostat lance, avec INES, une enquête interne auprès des pays sur la façon dont ils codent les données de leurs enquêtes sur les forces de travail selon les catégories de niveau et de destination de la classification internationale. Ses résultats mettent en évidence différentes sources d'hétérogénéité, résumées ci-dessous avec les méthodes envisagées. Eurostat insiste sur le rôle bénéfique, pour la qualité des

Graphique 2 - Proportions de personnes de 25-34 ans diplômées de l'enseignement supérieur (CITE 5-6)



Source : *Regards sur l'éducation* et actualisations INES/LSO, à partir des enquêtes sur les forces de travail (enquête Emploi INSEE en France)

Lecture – 41% des personnes âgées de 25 à 34 ans sont diplômées de l'enseignement supérieur en France en 2008 (niveaux 5 et 6 de la CITE).

codifications, de la collaboration entre services, en particulier de l'emploi et de l'éducation.

À peu près au même moment, les premières distributions par niveaux harmonisés d'études de l'enquête sociale européenne, de l'enquête mondiale sur les valeurs se révèlent, dans de nombreux pays, très différentes de celles de *Regards sur l'éducation* (INES/LSO, 2007). Enfin, l'étude des codifications, selon ces mêmes niveaux harmonisés d'éducation, des enquêtes sur les forces de travail de quinze pays européens, stimulée par les chercheurs d'EQUALSOC est publiée, pointant elle aussi des faiblesses et suggérant des améliorations (Schneider, 2008 ; voir également p. 137 l'article de Annick Kieffer sur le niveau d'éducation).

En France, le critère de référence sur l'échec scolaire, la proportion de sorties précoces (12 % en 2008), serait inférieure de plus de 40 % en considérant au lieu du diplôme obtenu l'inscription en année terminale (7 %) (ministère de l'éducation nationale, 2010). Et aucun document écrit n'atteste clairement, d'une part que les statistiques internationales entendent par « niveau d'éducation » le diplôme le plus élevé et, d'autre part, que « accompli » signifie « terminé avec succès ». Aussi, la France sollicite que le niveau d'éducation soit un des sujets sur lesquels modifier et renforcer la Classification Internationale de l'Éducation (DEPP, 2008). La démarche est vigoureusement soutenue par Eurostat. L'idée est approuvée par l'OCDE et l'UNESCO au séminaire de Paris de septembre 2008 et le projet est définitivement accepté par le panel qui dirige la révision début 2009 (voir p. 41 l'article de Claude Sauvageot sur la CITE 2011).

Le critère attestant de la réussite d'un enseignement, au-delà de l'obligation scolaire

Au fond, la façon dont les pays procèdent pour vérifier la bonne acquisition des connaissances n'est pas connue avec beaucoup de précision aux différents niveaux d'enseignement. Dans l'enseignement supérieur, des diplômes semblent attester de l'acquisition des connaissances dans tous les pays de l'OCDE. À la fin de l'enseignement secondaire, au niveau 3 de classification, la délivrance d'un diplôme est moins systématique. *Regards sur l'éducation* dresse, pour les pays étudiés ici, le constat suivant sur l'enseignement secondaire de second cycle. L'Allemagne, la France, la Hongrie, l'Italie et les Pays-Bas organisent des examens finaux pour attester de la réussite d'un enseignement secondaire de second cycle. L'Australie, le Canada, l'Espagne, la Finlande et le Royaume-Uni pratiquent un contrôle continu en cours d'année. La situation dépend de l'État aux États-Unis, est ambiguë en Suède. En revanche, les examens ne semblent pas exister en Corée du Sud, mais un contrôle de l'assiduité (OCDE, 2010). De surcroît, rien ne garantit que les titres ne soient délivrés avec une sélectivité comparable dans les différents pays, que ce soit en fin, en cours ou début de cursus. La sélectivité des examens, significative en France ou en Italie, peut avoir une incidence insignifiante sur les scolarités en Allemagne ou Autriche.

Eurostat insiste à juste titre sur l'emploi du terme « réussite avec succès » (« *successfully completed* »). INES emploie le terme anglais « *completed* », dont les représentants du

Royaume-Uni confirment l'ambiguïté, que suggère sa traduction française officielle « accomplie ». Cette ambiguïté pose question sur les traductions dans les autres langues. Néanmoins, le précieux manuel statistique de 1961 considérait qu'une année d'études « accomplie » est réussie, validée par un examen, un certificat ou l'accès en année supérieure (UNESCO, 1961).

Les enquêtes internes, auprès des pays, d'Eurostat et d'INES montrent qu'une attestation de réussite n'est pas toujours requise. Des pays indiquent que la réussite de l'enseignement n'est pas mentionnée par la question de l'enquête, mais que l'enquêteur a la consigne de ne retenir que les enseignements réussis. Les enquêteurs semblent disposer d'une grande latitude d'appréciation dans quelques-uns. Et plusieurs reconnaissent que l'attestation de réussite n'est pas requise pour certains enseignements (Eurostat, 2007). Parmi les dix-huit pays qui répondent en 2008 à l'enquête supplémentaire d'INES, neuf indiquent que la question sur le « niveau d'éducation » emploie les termes : « diplôme » (*credential, degree, qualification* en anglais), un : « niveau le plus élevé terminé avec succès » (*highest level successfully completed*), un, le diplôme et l'année d'études terminée avec succès (États-Unis, cf. supra l'encadré « Question sur le diplôme au lieu de l'année d'études aux États-Unis »), quatre le « niveau d'études le plus élevé auquel est parvenue » la personne (*highest level attained*), un l'enseignement accompli (*highest programme completed*). La question est ouverte pour l'un d'entre eux (INES/LSO, 2008). De fait, plusieurs pays parmi les mieux classés par leurs faibles proportions de sortants précoces semblent mal

identifier la réussite d'un enseignement secondaire de second cycle.

L'UNESCO invite à déterminer le « niveau de la classification internationale de l'éducation terminée avec succès » pour le recensement de 2010 (UNESCO, 2006). Le texte général de la classification que présente ici Claude Sauvageot propose, dans le même sens, une définition claire et univoque de ce que mesure le niveau d'éducation (*voir dans ce numéro son article sur la CITE 2011*).

Considérer le programme d'enseignement, cohérence des références

Une question d'enquête efficace vise les diplômes et enseignements déterminés, non des niveaux abstraits prêtés à la classification internationale. La qualité des données recueillies est meilleure. Recueillir séparément les principaux diplômes et enseignements confère de la souplesse, permettant de modifier et d'enrichir distributions et « classifications ». Ainsi l'Australie et tous les pays européens d'INES sont en mesure de distinguer leurs enseignements secondaires de second cycle et postsecondaires selon leur orientation générale ou professionnelle (INES/LSO, 2011).

Le niveau alloué aux enseignements par voie d'enquête n'est pas toujours celui utilisé ou préconisé pour les statistiques scolaires. Pour assurer plus de cohérence entre les différents usages de la classification, la philosophie générale est de fonder les codifications des enquêtes sur les mêmes références nationales que les statistiques administratives, c'est-à-dire sur leurs « mappings ».

Les mappings sont des documents écrits donnant le classement des prin-

cipaux enseignements de chaque pays selon les dimensions de la classification internationale. Ils se présentent sous forme de tableaux, comprenant en ligne les principaux enseignements et en colonne leurs caractéristiques, soit le nom de l'enseignement dans la langue du pays et sa traduction, les diplômes et certifications qui en attestent de la réussite, ainsi que les valeurs des différents critères de la CITE qui justifient l'allocation de ses dimensions. Ces mappings ont été développés pour introduire les nouvelles dimensions de la CITE de 1997 dans les statistiques scolaires (inscrits, diplômés délivrés, etc.). INES les envisage dès les négociations de 1995 sur la révision de la précédente classification, puis les publie en 2000¹². L'économie générale est décrite par le manuel OCDE : « *Rendre le "mapping" des pays transparent pour les fournisseurs de données et les utilisateurs des statistiques scolaires a été l'une des plus importantes étapes pour mettre en œuvre la classification de 1997. Les systèmes éducatifs et leurs enseignements ne sont pas statiques. Aussi est-ce important que la classification reste un instrument souple de classement des programmes, et que les changements des systèmes éducatifs soient reflétés dans les "mappings" des pays et, également, que ces changements restent transparents pour les autres pays.* » (traduit de : OCDE, 2004). Pour être mise à profit par les responsables d'enquêtes, la liste des enseignements et diplômes devrait être complétée des programmes, aujourd'hui disparus, auxquels ont pu avoir accès les adultes.

Considérer ainsi le programme d'enseignement et le diplôme, qui en atteste l'acquisition, ancre le

« niveau d'éducation » des adultes dans l'éducation formelle. À l'avenir, une large diffusion de ces mappings devrait aider à connaître les classements des enseignements et diplômes des pays selon les dimensions de la Classification Internationale Type de l'Éducation, et à prévoir des catégories d'enquêtes suffisamment précises.

Codification réaliste des enseignements dont les prérequis ont changé

Dans les pays de l'OCDE et de l'Union européenne, le traitement des diplômes dont les enseignements ont été réformés et changent de niveau est hétérogène. À l'enquête interne de 2007, quinze pays enregistrent le niveau réel du diplôme attestant de la réussite de l'enseignement, onze pays le niveau courant, celui où le place l'organisation présente des enseignements, parmi lesquels la France. Un quinquagénaire qui a commencé un certificat d'aptitude professionnelle après l'enseignement primaire peut ainsi être considéré à tort comme relevant de l'enseignement secondaire de second cycle (CITE 3) au lieu du premier cycle (CITE 2).

Annick Kieffer montre les bénéfices que procure une codification « réaliste » du niveau d'éducation pour les comparaisons dans le temps (*voir dans ce numéro son article sur le niveau d'éducation*). Cette codification est préconisée dans les pays développés pour améliorer les comparaisons entre pays.

NOTE

¹². *Classifying Educational Programmes: Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*, OECD, Paris, 2000.

Décrire les plus faibles niveaux d'éducation

Peu de pays développés ont maintenu des examens ou des diplômes en deçà du second cycle. En France, ceux-ci sont passés en désuétude avec l'allongement de la scolarité (voir p. 137 l'article de Annick Kieffer sur le niveau d'éducation). Aussi, le critère qui permettrait de séparer le plus correctement les plus faibles niveaux de la classification internationale est l'année d'études la plus élevée à laquelle est parvenue la personne, dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire de premier cycle.

Le paragraphe 339 de la recommandation de l'UNECE évoque la question et préconise un recueil de l'enseignement reçu séparé de celui du diplôme ou titre obtenu, ou bien selon des modalités « qui permettent d'établir une distinction ». La méthode consistant à relever séparément enseignement reçu et diplôme obtenu paraît effectivement nécessaire pour clarifier la codification des niveaux d'éducation en deçà de l'obligation scolaire. C'est ainsi que les statisticiens procèdent en France pour l'enquête Emploi. On touche, là, les limites des méthodologies possibles à préconiser dans les mêmes termes au monde entier.

Les réflexions que cela suggère

Les importants développements méthodologiques, suscités par Eurostat, en collaboration étroite avec INES, des chercheurs et l'UNESCO font, du diplôme d'un pays, l'unité de classement du niveau d'éducation selon les dimensions de la CITE. Un diplôme ou une certification attestent de la réussite d'un programme d'enseignement déterminé. Le programme, l'unité de classement des effectifs d'étudiants est, ainsi, étendu au niveau d'éducation – ce que n'avaient réalisé ni la classification de 1997, ni celle de 1975, ni *a fortiori* la recommandation de 1958. Les références des classements sont les descriptions d'enseignements et de diplômes, utilisées pour les statistiques recueillies auprès des établissements d'enseignement sur les effectifs inscrits et les diplômes. Par leur entremise, la codification du « niveau » d'éducation des adultes bénéficie des connaissances et de l'expérience accumulées depuis les années trente pour comparer l'éducation entre pays.

Peu de pays, sinon les États-Unis, avaient dans les années cinquante un système d'enseignement linéaire, dont les premier et second degrés se décrivent entièrement sous forme d'une échelle. Les réformes des années soixante, soixante-dix et qua-

tre-vingts ont abondé dans ce sens, rationalisant les subdivisions verticales, supprimant les filières. Nombre de pays ont réformé leurs degrés primaire et secondaire de premier cycle pour offrir les mêmes enseignements aux élèves du même âge (Finlande, France, etc.). Les modèles simples et rationnels s'imposent.

Les difficultés et ambiguïtés terminologiques sont encore nombreuses à propos du « niveau d'éducation » (degré, niveau, accompli, etc.). Depuis l'origine, une part importante des développements méthodologiques sur la comparabilité entre pays des statistiques de l'éducation consiste à s'entendre sur la terminologie. C'est l'importance du glossaire de la nouvelle classification internationale. C'est aussi l'importance de ses traductions. Et à ce propos, l'expression française « niveau d'éducation » (ou de formation, ou d'instruction) porte elle-même une part de l'ambiguïté, absente de la traduction anglaise. Le niveau d'instruction est nommé « *educational attainment* » par les traductions anglaises des recommandations UNESCO. Cette expression n'implique pas un « niveau », mais spécifie qu'on décrit l'enseignement auquel parvient une personne, par opposition à celui auquel participe un élève ou un étudiant. C'est, en deux mots, l'enseignement reçu. ■

BIBLIOGRAPHIE

CE, Règlement 577/98, Règlement (CE) n° 577/98 sur l'organisation d'une enquête par sondage sur les forces de travail dans la Communauté, *Journal officiel des Communautés européennes* du 14 mars 1998. Le contenu des variables sur l'éducation est précisé par les règlements de commission 1571 de 1998 (J.O. L.205/40 du 22 juillet 1998), 1575 de 2000 (J.O. L.181/29 du 27 juillet 2000), 2104 de 2002 (J.O. L.324/14 du 29 novembre 2002), 430 de 2005 (J.O. L.71/36 du 17 mars 2005).

CE, 2009, Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 ») (*Journal officiel de l'Union européenne* 119/7 du 28 mai 2009).

CE, 2011, *Progress towards the common European objectives in education and training, Indicators and benchmarks 2010/2011*, Commission staff working document, 2011.

DEPP, 2008, *Improving the implementation of ISCED in household surveys*, Pascale Poulet-Coulibando, document pour le séminaire UNESCO, OCDE, Eurostat des 25-26 septembre 2008 à Paris.

Eurostat, 2003, *LFS coding of ISCED 3C and Upper secondary completion*, ESTAT/D5/2004-ETS-09.02-EN, 14 pages, 17 décembre 2003.

Eurostat, 2007, *National Educational Attainment Classifications (NEACs)*, ESTAT/F4/2007-ETS-07-EN, 10 septembre 2007.

INES/LSO, 2007, *Analysis of Education Attainment Level: Education at a Glance versus International Survey Data*, Lisa Hudson, document de travail OCDE/INES/Network B pour la réunion de Vienne (Autriche), octobre 2007.

INES/LSO, 2008, *Educational Attainment in EAG: First Results of the 2007 Quick Survey*, Patrice de Broucker, INES-B Plenary meeting, Budapest, mars 2008 (diaporama).

INES/LSO, 2011, *Availability of data and metadata on educational attainment in OECD countries: capturing vocational education (VET) at ISCED-97 level 3*, Haim Portnoy, et *Collection of data by orientation and preliminary indicators on outcomes of education by orientation*, Paul Cmiel, Pascale Poulet-Coulibando, Marco Serafini, document de travail OCDE/INES/Network on Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning pour la réunion de Luxembourg, février 2011.

Kominski et Siegel, 1993, Robert Kominski et Paul M. Siegel, *Measuring Education in the Current Population Survey*, Monthly Labor Review, septembre 1993, pp. 34-38.

MEN, 2010, *L'état de l'École*, 29 indicateurs sur le système éducatif français, n° 20, Paris, novembre 2010. L'indicateur 25 (tableau 02) montre l'importance du critère retenu pour mesurer la réussite.

OCDE, 1992, *Regards sur l'éducation*, Les indicateurs de l'OCDE, OCDE, Paris, 1992.

OCDE, 2004, *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics/ Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OCDE, Paris, 2004.

OCDE, 2010, *Regards sur l'éducation 2010*. Les indicateurs de l'OCDE, OCDE, Paris, septembre 2010. Les conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires sont résumées par le tableau X1.3, page 484.

Poulet-Coulibando, 2008, « Les sorties précoces en Europe », *Éducation et formations*, n° 78, novembre 2008

Schneider, Silke L. (Ed.), *The International Standard Classification of Education (ISCED-97). An Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries*, 2008, Mannheim, MZES.

Smyth, 2008, *The origins of the International Standard Classification of Education*, *Peabody Journal of Education*, Volume 83, Nashville (États-Unis), 2008.

UNECE, 1998, « Recommandations pour les recensements de la population et des habitations de l'an 2000 dans la région de la CEE », *Normes et études statistiques*, n° 49, UNECE et Eurostat, 1998.

UNECE, 2010, *Recommandations de la conférence des statisticiens européens pour le recensement de la population et des logements de 2010*, Nations unies, New-York et Genève, 2006.

UNESCO, 1958a, *Normalisation internationale des statistiques de l'éducation*, Rapport préliminaire, UNESCO/ST/R/16, UNESCO, 25 juillet 1957, traduit de l'anglais (original : 13 juillet 1957). *Normalisation internationale des statistiques de l'éducation*, Rapport définitif, UNESCO/ST/R/16 - Addendum, UNESCO, 3 avril 1958. Ces deux documents constituent le rapport définitif soumis au comité intergouvernemental de juin-juillet 1958 pour rédaction du projet final soumis à la Conférence générale.

UNESCO, 1958b, *Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation*, Rapport sur les conventions et recommandations adoptées à la 10^e Conférence générale, UNESCO, Paris, 1958.

UNESCO, 1961, *Manuel des statistiques de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1961.

UNESCO, 1968, *Annuaire statistique 1966*, COM.67/XIV.11/AF, UNESCO, Paris, 1968.

UNESCO, 1979, *Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation*, Actes de la Conférence générale, 20^e session, Volume 1, « Résolution », Paris, UNESCO, 1979.

Web (site internet d') Eurostat. Les derniers critères de référence sur l'éducation y sont disponibles. Les « metadata » sont des notes explicatives sur les indicateurs (Metadata in SDDS format: Summary Methodology).

Niveau d'éducation : expérience d'une collaboration entre chercheurs et statisticiens

Annick Kieffer

CNRS, Centre Maurice-Halbwachs (CMH)

Les instituts statistiques des pays européens et nord-américains introduisent des questions de plus en plus détaillées sur l'éducation dans les enquêtes auprès des ménages et les recensements dès les années soixante-dix. Ces évolutions sont à l'origine de programmes de recherche comparée de grande ampleur menés par des sociologues quantitativistes, fortement incités en cela par la politique européenne de recherche. Cet article retrace les apports d'une nomenclature harmonisée produite par des chercheurs comparatistes, la nomenclature CASMIN. Cette expérience a donné naissance à une participation de ce groupe de chercheurs à la rénovation de la CITE et à une collaboration avec les statisticiens, tant au niveau français qu'au niveau international, en vue d'enrichir les méthodes de mesure du niveau éducatif des populations. Enfin, il donne un exemple d'une application de la nomenclature internationale CITE aux différentes séries de l'enquête Emploi (INSEE) qui tient compte de manière systématique des niveaux d'éducation non diplômés et de la combinaison des enseignements généraux et professionnels.

À partir des années soixante-dix et surtout quatre-vingts, les instituts statistiques de quelques pays européens (notamment la France et le Royaume-Uni) et nord-américains diversifient leurs enquêtes auprès des ménages et affinent les questionnaires des recensements et des grandes enquêtes régulières telles que l'enquête Emploi (INSEE). Les questions relatives à l'éducation y sont de plus en plus détaillées. Les relations entre les statisticiens et les chercheurs en sciences sociales contribuent à cette évolution, en lien avec une demande grandissante des pouvoirs publics en connaissances des faits sociaux (comportements des ménages à l'égard de la consommation, des loisirs, d'usages des logements, volonté en particulier en France d'une maîtrise des relations entre la formation et l'emploi, analyse de l'évolution de la structure de l'emploi, etc.). Parallèlement, des sociologues et politistes produisent des enquêtes répétées approfondies sur des échantillons plus modestes, notamment des panels ou des études de cohortes (particulièrement au Royaume-Uni, en Allemagne

et aux États-Unis), financées par des agences ou par des fondations. Certaines sont conçues comme des enquêtes internationales (telle l'*International Social Survey Programme*, ISSP). Soucieux de mieux exploiter ces matériaux (fort coûteux), les instituts statistiques nationaux britanniques et français ouvrent progressivement l'accès des chercheurs aux fichiers détail des enquêtes sociales. Ces opérations sont à l'origine (et la condition) de programmes de recherche comparée de grande ampleur menés par des sociologues quantitativistes, fortement incités en cela par la politique européenne de recherche (en particulier l'*European Science Foundation*). L'un des plus importants, le programme *Comparative Analysis of Social Mobility in Industrial Nations* (CASMIN) est créé entre 1983 et 1988 à l'initiative du britannique John Goldthorpe et du suédois Robert Erikson, afin de comprendre et d'analyser le rôle de l'éducation dans la transmission des positions sociales entre les générations dans les sociétés industrielles¹. Ces chercheurs mènent une activité méthodologique intense en vue d'élaborer des catégorisations harmonisées, autorisant une

comparaison directe de la distribution des positions socioprofessionnelles et des niveaux d'éducation des individus dans différents pays, et de développer des méthodes d'analyse statistique complexes et puissantes pour traiter des données sur vastes échantillons.

Deux nomenclatures sont produites par ce programme. Le schéma de classe est issu de travaux antérieurs menés par Erikson, Godthorpe et Portecarrero sur la société britannique puis sur la France et le Royaume-Uni (d'où son nom, EGP). La nomenclature d'éducation, conçue par l'équipe allemande du programme CASMIN, est présentée pour la première fois en 1989 (Müller, Lüttinger, König et Karle) et prendra le nom du programme, CASMIN². Après avoir présenté la nomenclature CASMIN, nous montrerons comment une expertise s'est développée chez les sociologues comparatistes de ce programme dans le domaine de comparaison des systèmes éducatifs, expertise qui a été à l'origine de collaborations avec les instituts statistiques nationaux

et internationaux lors de la rénovation de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE). Nous illustrerons les avancées méthodologiques issues de ce programme de recherche par une proposition de classification des niveaux d'éducation dans les différentes séries d'enquêtes Emploi qui tient compte des principales avancées de ces travaux.

DES PRINCIPES DE CONSTRUCTION FONDÉS SUR UNE ÉQUIVALENCE FONCTIONNELLE DES NIVEAUX ÉDUCATIFS D'UN PAYS À L'AUTRE

L'éducation est considérée par les chercheurs du programme CASMIN comme un facteur central dans le processus d'allocation des positions socioprofessionnelles (Brauns et Steinmann, 1999) [1]. Conçue pour l'étude de la stratification sociale, la nomenclature est fondée sur l'identification des transitions éducatives qui jouent un rôle significatif dans la sélection sociale des élèves (association entre origine et éducation) et dans la distribution des différentes catégories de la force de travail ainsi formée (association entre éducation et destinée). Pour cela, CASMIN établit des équivalences entre filières sur la base de leur durée et de leur ordonnancement dans le système éducatif, non pas selon leur dimension cognitive, mais à la différence de la CITE, dans une perspective « credentialiste », c'est-à-dire de la valeur accordée au diplôme pour l'accès à un statut social ou à un emploi, perspective directement issue des théories du capital humain. Chaque transition éducative est considérée comme une « barrière » sociale dont on cherche à mesurer le

degré de sélectivité, en calculant par exemple la probabilité pour les élèves de telle origine sociale de franchir cette transition en accédant au niveau supérieur, relativement à celle des élèves d'une autre origine prise comme référence. Une typologie des systèmes éducatifs a été ainsi formalisée à partir du moment où la première sélection prend place, du degré d'institutionnalisation de la formation professionnelle, du degré de spécialisation, de centralisation et de standardisation globale de chaque système, autant de facteurs qui influencent les transitions éducatives, les modes d'accès à l'emploi et la position professionnelle occupée en début de carrière (Shavit et Müller, 1998 [2]; Gangl et Müller, 2003 [3] par exemple).

LES DIMENSIONS DE LA NOMENCLATURE : HIÉRARCHIE DES NIVEAUX ET ORIENTATION DES SAVOIRS

CASMIN est structurée à partir de deux dimensions : la hiérarchie des niveaux d'éducation d'une part et l'orientation des savoirs délivrés d'autre part.

La hiérarchie des niveaux d'éducation exprime leur durée, leur *curricula* (les contenus d'enseignement et capacités intellectuelles exigées), la valeur des diplômes sur lesquelles ils débouchent. La première dimension distingue trois grands degrés d'enseignement strictement hiérarchisés dont la sélectivité est réputée comparable dans tous les pays industriels : primaire, secondaire et supérieur, notés par un chiffre. Le deuxième niveau exige d'avoir au préalable fréquenté le premier.

La seconde dimension, notée par une lettre, distingue à chaque

NOTES

1. Dans l'ouvrage majeur de ce programme de recherche, *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, paru en 1992 (Clarendon Press sous la direction d'Erikson et de Goldthorpe), le nombre de pays étudiés est de neuf. L'éducation y tient peu de place. Elle est en revanche l'objet central de l'ouvrage coordonné par Yossi Shavit et Hans-Peter Blossfeld (1993) : *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, puis de celui de R. Erikson et J. Jonsson paru en 1996 : *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Westview Press.

2. Pour une présentation détaillée de CASMIN, voir König et Müller (1986) [7], Müller, Lüttinger, König et Karle (1989) [8], Braun et Müller (1997) [1], Brauns et Steinmann (1999) [2].

niveau l'enseignement général de l'enseignement professionnel. Elle correspond dans une certaine mesure à l'orientation de la CITE. Ici cependant, une lettre n'est pas attribuée à une orientation du savoir, mais définit un ordre à un même niveau : la lettre « a » correspond, par exemple, à un enseignement général sans obtention de diplôme au niveau 1 de la classification, au diplôme professionnel au deuxième niveau et aux diplômes de l'enseignement supérieur court au troisième.

Ainsi, comme la Classification Internationale de l'Éducation, la nomenclature CASMIN établit des équivalences entre filières nationales d'enseignement sur la base de leur durée et de leur ordonnancement dans le système éducatif et combine de manière systématique niveau d'enseignement général et diplôme de formation professionnelle. Cette attention à l'enseignement professionnel s'explique par l'origine allemande des chercheurs qui l'ont conçue. Le système éducatif allemand se caractérise par la structure très segmentée du premier cycle de l'enseignement secondaire (en trois filières) et par un mode d'articulation plus lâche que dans d'autres pays entre enseignement général et formation professionnelle (voir p. 109 l'article de l'auteur et de Rémi Tréhin-Lalanne).

LE RÔLE DE L'ÉDUCATION DANS LA TRANSMISSION DES POSITIONS SOCIALES MIS EN ÉVIDENCE PAR CASMIN

CASMIN a été adoptée par de nombreux chercheurs comparatistes utilisateurs des données de la statistique publique, qu'il s'agisse des

La classification d'éducation CASMIN (version originelle)

- 1a** : Aucun diplôme de l'enseignement général.
- 1b** : Diplôme d'enseignement général élémentaire (primaire).
- 1c** : Diplôme professionnel élémentaire, ou enseignement général élémentaire et diplôme d'enseignement professionnel.
- 2a** : Diplôme professionnel de niveau moyen ou diplôme professionnel intermédiaire et diplôme général de niveau moyen (secondaire inférieur).
- 2b** : Diplôme général de niveau moyen (secondaire inférieur).
- 2c** : Diplôme de fin d'études secondaires (maturité, secondaire supérieur).
- 3a** : Enseignement supérieur court, premier cycle.
- 3b** : Enseignement supérieur long.

Source : Brauns et Steinmann (1999) [1].

équipes qui ont participé au programme européen *Transition in Youth* à partir du début des années quatre-vingt-dix, aux travaux coordonnés par Shavit et Müller (1998) (*op. cit.*), ou encore au projet *Comparative Analysis of Transition from School to Work in Europe* (Catewe, 1997-2000)³ sous l'égide de l'OCDE, ou plus récemment des programmes scientifiques européens *Changequal* (2003-2004) puis *EqualSOC* (2005-2010). La nomenclature s'est affinée progressivement pour rendre compte de la diversification des cursus scolaires dans le secondaire et le supérieur⁴. Des adaptations de CASMIN à différents pays européens ont également été proposées (Brauns et Steinmann pour l'Allemagne, la France, le Royaume-Uni et la Hongrie, 1999, *op. cit.*). Kerckhoff et Dylan (1999) pointent cependant sa faiblesse dans le cas du système éducatif américain et proposent d'en tester les « qualités » en la comparant à la CITE, au moyen de l'association statistique entre les variables d'éducation et le prestige des professions. Cette méthode est reprise et systématisée ensuite par Silke Schneider (2009) [4] dans sa thèse sur la mesure de l'éducation dans les *European*

Social Surveys, puis dans le cadre du programme *EqualSOC*⁵.

UNE OUVERTURE RÉCENTE VERS LA CITE

Le constat de l'absence de travaux méthodologiques sur les nomenclatures d'éducation, à la différence des nomenclatures socioprofessionnelles, avait déjà été dressé par M. Braun et W. Müller dès 1997 [5]. Pour combler ce vide, ces derniers initient un programme de recherche sur la comparaison des nomenclatures

NOTES

3. La majorité des chercheurs du projet *Catewe* ont également participé aux travaux du programme *Transition in Youth* et aux premiers travaux du programme CASMIN.

4. Brauns et Steinmann proposent d'éclater ces deux dernières modalités en *2c_gen* et *2c_voc* pour différencier les baccalauréats généraux des baccalauréats technologiques ou professionnels dans le cas de la France par exemple, et la modalité *3a* en *3a_gen* et *3a_voc* pour tenir compte des filières générales ou technologiques du supérieur.

5. Dans le cadre du 6^e PCRD (2005-2010). Participent en outre des chercheurs estoniens, tchèques, italiens, espagnols, néerlandais et français.

d'éducation dans le cadre du programme *EqualSOC*. Il s'agit d'évaluer la pertinence de la CITE-97 adoptée par les organismes internationaux, de la comparer à CASMIN et d'étendre les travaux menés jusqu'alors sur les pays de l'Ouest européen à ceux de l'Est. Dans un premier temps, les chercheurs ont entrepris une description détaillée des systèmes éducatifs de leur pays et de leur évolution, examiné la pertinence de la CITE-97 au regard de leurs caractéristiques et de leur fonctionnement, proposé enfin des améliorations (S. Schneider, 2008) [6]. Ce travail d'expertise sur un grand nombre de pays européens a été diffusé auprès de quelques instituts statistiques et auprès d'Eurostat. Il a débouché sur une participation étroite, en la personne de Silke Schneider, de ce groupe de chercheurs aux travaux de rénovation de la CITE, dès la réunion qu'a organisé Eurostat en juillet 2008 pour préparer la Conférence de Paris en septembre 2008 (voir p. 41, « *la CITE 2011 : quelles perspectives ? quels défis ?* »). Parallèlement, il a été à l'origine d'une participation des chercheurs français de ce groupe aux travaux de la DEPP. Il s'agissait dans un premier temps de cerner les problèmes posés par la codification des données françaises selon la CITE-97 pour rendre compte des évolutions du système éducatif français depuis le milieu du ^{xx}^e siècle, d'identifier les plus importants et de suggérer des voies possibles d'amélioration. Dans la partie suivante, nous examinons les problèmes soulevés par l'étude de l'évolution de la scolarité sur plusieurs décennies dans une classification unique. Nous nous appuyons sur trois livraisons de l'enquête Emploi : 1969, 1989 et 2009.

UNE CLASSIFICATION QUI AUTORISE DES COMPARAISONS TEMPORELLES

Conçue pour des comparaisons dans l'espace, la CITE n'est pas *a priori* appropriée à l'étude des évolutions temporelles de la structure éducative de la population d'un pays donné ou d'un groupe de pays. Pourtant, les principes qui fondent la construction de la nomenclature sont les mêmes. Il s'agit de définir des espaces d'équivalence (ou, exprimé dans d'autres termes sociologiques, des équivalents fonctionnels) des diplômes ou des niveaux d'éducation dont changent les intitulés, les contenus, la fonction, la place dans le système éducatif et la valeur sur le marché de travail. Nous proposons ici une solution aux problèmes de comparabilité soulevés par l'étude de l'évolution de la scolarité sur plusieurs décennies. Les diplômes obtenus, à des périodes distantes de vingt ans, sont classés selon les principes de construction préconisés dans ces programmes de recherche, en tenant compte à chaque date de la durée réelle des études (diplômées ou non), ce qui conduit à coder le diplôme professionnel à partir du niveau d'enseignement général qui l'a précédé.

La description de l'éducation dans les enquêtes Emploi : principales évolutions depuis 1968

L'éducation ne faisait pas l'objet d'une interrogation régulière avant 1968 dans les enquêtes françaises sur l'emploi. Des questions sur les diplômes possédés respectivement dans l'enseignement général et dans

l'enseignement professionnel ont été posées dans une enquête complémentaire à l'enquête Emploi de 1951, mais elle ne portait que sur les personnes de 14 à 39 ans. Elles sont introduites dans cette configuration dans l'enquête Emploi de 1968. La description de l'éducation est profondément remaniée avec la série qui débute en 1982. La structure en grandes branches éducatives est maintenue ; aux deux piliers traditionnels (enseignement général, et enseignement technologique et professionnel) est ajoutée une interrogation séparée sur l'enseignement supérieur. Afin de mieux prendre en compte les niveaux éducatifs effectivement atteints par la population, notamment celle qui ne possède aucun diplôme, des questions sont posées sur la dernière classe fréquentée dans l'enseignement général et dans l'enseignement professionnel. Cette information est importante. Non seulement elle permet de disposer d'informations plus précises sur l'expansion éducative en termes de niveau atteint, mais elle ouvre la possibilité de mieux comprendre les parcours effectifs, notamment la combinaison entre enseignement général et enseignement professionnel. Ainsi, il sera possible de distinguer le BEP ou le CAP dont la formation se déroule après une scolarité complète au collège, du CAP en trois ans débuté à l'issue d'une classe de fin d'études primaires ou des deux premières années du collège. Ces questions sur l'éducation sont encore valables (modifiées prochainement, voir p. 17 « *Les notions statistiques de l'éducation, de l'enseignement habituel à l'éducation formelle* »).

Les catégories ont fortement évolué dans les différentes séries des enquêtes Emploi, reflet de l'expan-

sion éducative et de la diversification des diplômes et des filières. En début de période (fin des années soixante), le niveau atteint (la dernière classe fréquentée) n'était pas renseigné, seuls l'étaient les diplômes obtenus respectivement dans les enseignements général, technologique et professionnel, et supérieur. Les diplômes du supérieur n'étaient plus distingués au-delà de la licence, ce qui ne permet pas d'identifier le doctorat ; seuls les diplômes d'ingénieurs étaient dissociés des autres. La maîtrise n'existait pas. Une catégorie était réservée aux diplômes professionnels délivrés par des établissements privés. En milieu de période, des questions sur le niveau atteint respectivement dans les trois ordres d'enseignement étaient incorporées dans le questionnaire, permettant de faire éclater la catégorie des sans - diplômes. Certains diplômes, dont les titulaires sont peu nombreux, étaient agrégés à d'autres dès la saisie, ne permettant pas de les classer de manière correcte dans la CITE. Ainsi la capacité en droit était comptée avec le baccalauréat de technicien. Les diplômes d'ingénieurs étaient répartis en deux catégories selon le prestige des écoles, mais le doctorat n'était pas distingué. En 2009, les plus grandes modifications concernent l'affinement des diplômes du supérieur. La maîtrise est séparée de la licence. Le DEA et le DESS sont classés avec le doctorat en médecine (ou dentaire ou vétérinaire) conformément à la classification CITE-97. Les écoles de commerce sont distinguées des écoles d'ingénieurs, marquant ainsi l'expansion récente des premières. Le doctorat de recherche est dissocié des autres catégories, permettant de renseigner correctement la catégorie 6 de la CITE.

Une codification réaliste des niveaux d'éducation de l'enquête Emploi donne une plus forte hausse des niveaux d'éducation

Pour la bonne comparabilité des catégories de la classification internationale, nous posons qu'à un cursus donné correspond un programme d'enseignement. Des réformes ont augmenté le nombre d'années d'enseignement général préalables à différentes formations professionnelles (voir p. 109, l'article de l'auteur et de Rémi Tréhin-Lalanne), ce qui affecte l'articulation entre enseignement général et enseignement professionnel et donc la catégorie de la classification internationale de chaque individu.

On a retenu quatre principes. En premier lieu, le parcours objectif, tel qu'informé par l'enquête, est privilégié. Ainsi le CAP est placé au niveau 2 de la CITE pour les plus âgés qui ont fréquenté une classe de fin d'études primaires ou de collège jusqu'en quatrième et au niveau 3 pour ceux qui ont poursuivi une scolarité complète au collège ou ont obtenu le brevet. Les infirmiers sont affectés en catégorie 3 ou 5 selon qu'ils ont obtenu ou non le baccalauréat avant d'effectuer leur formation.

En second lieu, les individus sans diplôme sont distribués entre niveaux 1 et 2 connaissant leur dernière classe fréquentée, en 1989 et en 2009 (indisponible auparavant). Un individu qui a poursuivi une scolarité au-delà de la troisième sans avoir obtenu de diplôme (baccalauréat, BEI, CAP ou BEP), est situé ainsi au niveau 2A de la classification (secondaire de premier cycle), non au niveau 1 (primaire).

En troisième lieu, l'orientation du programme est autant que possible distinguée. Toutefois une différenciation entre enseignement général et enseignement technologique est également opérée. Les bacheliers technologiques sont ainsi séparés des bacheliers généraux.

En quatrième lieu, les diplômes qui ont disparu ont été classés au niveau de leur équivalent actuel. Ainsi, les brevets d'enseignement industriel (BEI), commercial (BEC), hôtelier (BEH), etc., très prestigieux à leur époque, ont été classés avec le baccalauréat technologique, qui leur a succédé.

Cette catégorisation reflète l'état du système éducatif qu'ont connu les enquêtés au moment de leur scolarité. Les changements d'exigence dans les conditions d'accès à un ordre d'enseignement sont supposés ainsi correspondre à des évolutions des savoirs délivrés. Ce mode de catégorisation aboutit à un classement différent dans la CITE du classement actuel opéré par les institutions statistiques (INSEE, OCDE ou Eurostat). Les tableaux A1, A2 et A3 (en annexe) montrent les répartitions obtenues selon ces principes, dans les catégories de la CITE-97. Le *tableau 1* page suivante compare ces distributions pour une même tranche d'âge, en rappelant les catégorisations proposées et les catégorisations courantes.

Ainsi, une distribution des adultes par niveau de la Classification Internationale Type de l'Éducation intégrant leurs scolarités antérieures dans l'enseignement général, comme le préconise CASMIN, met mieux en évidence l'allongement effectif des études que celle opérée actuelle-

Tableau 1 - Répartition de la population jeune de 25-29 ans selon les catégories de la CITE 97 en 1969, 1989 et 2009, et comparaisons « réaliste » et courante

Diplômes et enseignements	CITE 97 enseignement réel	CITE 97 codification courante (INSEE)	1969	1989	2009
Sans aucun diplôme, enseignement primaire (1)	0	0	24	1	0
Certificat d'études primaires (2)	1	1	26	23	9
Certificat d'aptitude prof. (CAP) sans BEPC	2B	3C	20	13	2
Brevet d'ens. de premier cycle (BEPC)	2A	2	8	11	7
Certificat d'aptitude prof. (CAP) avec BEPC	3C	3C	5	20	16
Baccalauréat professionnel	3	3B			8
BTn, BEI, BEA, BEC, BT, médical sans bac (3)	3A	3A/3C	6	7	6
Baccalauréat général	3A	3A	5	7	8
Brevet de compagnon, brevet de maîtrise	4B	3C	1	1	2
Capacité en droit, diplôme d'accès à l'université					0
Brevet de technicien supérieur (BTS) ou équivalent	5B	5B	1	8	17
Dipl. d'études universitaires générales (DEUG) (4)	5A	5A	1	2	1
Licence, maîtrise	5A	5A		3	11
Diplôme d'études approfondies (DEA), supérieures spécialisées (DESS), master, diplômes d'ingénieurs, etc. (bac + 5)	5A	5A	3	4	13
Doctorat de recherche	6	6			0
			100	100	100
Ont réussi un enseignement secondaire (codification révisée)			22	52	82
Ont réussi un enseignement secondaire (codification INSEE)			42	65	84
Ont réussi un enseignement supérieur (codification révisée et INSEE)			5	17	42

(1) Les jeunes peuvent avoir étudié au-delà de l'enseignement primaire en 1969.

(2) Ou premier cycle sans BEPC en 1989 et 2009.

(3) Bac technologique ou équivalent en 1989 et 2009.

(4) Comprend les titulaires de 2-3 certificats de licence en 1969.

Source : enquêtes Emploi (série complète 1968-2002) 1969, 1989 et enquête continue sur l'Emploi 2009 version production et recherche - (fichier électronique), INSEE (producteur), Centre Maurice-Halbwachs (diffuseur) ; calculs de l'auteur.

ment par les institutions statistiques. La codification réaliste donne quatre diplômés d'un enseignement secondaire de second cycle pour cinq jeunes adultes en 2009 (82 %), contre un sur

cinq en 1969 (22 %). La codification courante donne un chiffre à peu près similaire en 2009 (84 %) mais presque double du précédent en 1969 (42 %). La codification révisée indique une

hausse de 60 points de pourcentage de la part des personnes qui « réussissent l'enseignement secondaire » entre 1969 et 2009 au lieu de 42 selon la codification courante. ■

**Tableau A1 - Répartition de la population de 25-69 ans
selon les catégories internationales d'éducation (CITE-97) en 1969 (%)**

Niveau "réel" CITE-1997, diplômes et enseignements	< 30 ans	30-49 ans	50 ans et plus	Ensemble
0 Sans diplôme	23,9	34,7	51,0	39,7
1 Certificat d'études primaires	25,8	33,8	32,7	32,5
2A CAP sans BEPC	20,3	10,7	3,1	8,8
2A BEPC (1)	7,7	6,2	5,6	6,1
3C CAP avec BEPC	5,5	3,7	1,5	3,1
3A BTn, BEI, BEA, BEC, BT (2)	5,8	3,2	1,5	2,8
3A Baccalauréat général (3)	4,9	3,0	2,0	2,8
4B Brevet de compagnon, brevet de maîtrise	1,0	1,0	0,6	0,9
5B BTS ou équivalent	1,2	0,8	0,3	0,6
5A DEUG ou équivalent (4)	0,6	0,3	0,1	0,3
5A Licence et plus (dont doctorat)	3,4	2,7	1,7	2,4

(1) BEPC ou baccalauréat première partie. (2) Il s'agit du BEI, BEC, BT, ou des formations médicales et paramédicales sans le baccalauréat général.

(3) Baccalauréat complet ou propédeutique. (4) Deux ou trois certificats de licence.

**Tableau A2 - Répartition de la population de 25-69 ans
selon les catégories internationales d'éducation (CITE-97) en 1989 (%)**

Niveau "réel" CITE-1997, diplômes et enseignements	< 30 ans	30-49 ans	50 ans et plus	Ensemble
0 Sans diplôme, enseignement primaire	1,2	2,3	3,3	2,6
1 Certificat d'études primaires, 1 ^{er} cycle sans BEPC	23,0	34,7	60,1	43,4
2A CAP sans BEPC	13,4	6,1	2,5	5,6
2A BEPC	10,6	9,0	7,9	8,8
3C CAP avec BEPC	20,3	20,8	11,5	17,0
3A Baccalauréat technologique ou équivalent	6,3	4,8	2,5	4,1
3A Baccalauréat général	7,3	5,8	4,1	5,3
4B Brevet de compagnon, brevet de maîtrise	1,2	1,3	0,9	1,1
5B BTS ou équivalent	7,9	4,5	1,6	3,8
5A DEUG ou équivalent	2,1	2,3	1,2	1,9
5A Licence, maîtrise	2,8	3,1	1,1	2,3
5A Long, doctorat compris	3,4	5,4	3,3	4,4
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0

**Tableau A3 - Répartition de la population de 25-69 ans
selon les catégories internationales d'éducation (CITE-97) en 2009 (%)**

Niveau "réel" CITE-1997, diplômes et enseignements	< 30 ans	30-49 ans	50 ans et plus	Ensemble
0 Sans diplôme, enseignement primaire	0,3	0,6	1,3	0,9
1 Certificat d'études primaires, 1 ^{er} cycle sans BEPC	8,6	16,5	28,7	22,0
2A CAP sans BEPC	1,9	8,1	11,6	9,2
2A BEPC ou équivalent	7,4	8,6	9,2	8,8
3C CAP avec BEPC	16,3	20,7	11,9	15,7
3B Baccalauréat professionnel	8,1	2,6	1,9	2,8
3A Baccalauréat technologique	6,1	5,5	4,0	4,8
3A Baccalauréat général	7,4	7,5	7,4	7,4
4B Brevet de compagnon, brevet de maîtrise	1,5	0,8	1,1	1,1
4A Capacité en droit, DAEU	0,1	0,1	0,1	0,1
5B BTS ou équivalent	17,6	12,2	8,4	10,8
5A DEUG ou équivalent	1,1	1,7	1,6	1,6
5A Licence, maîtrise	10,8	6,5	5,7	6,6
5A Master, DEA, DESS, grandes écoles	12,5	7,8	6,6	7,6
6 Doctorat	0,4	0,8	0,7	0,7
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : enquête continue sur l'Emploi 2009, version production et recherche - (2009) (fichier électronique), INSEE (producteur), Centre Maurice-Halbwachs (diffuseur) ; calculs de l'auteur.

BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Brauns, M. et Steinmann, S.**, « Educational Reform in France, West-Germany, the United States and Hungary: Updating the CASMIN Educational Classification », *Zuma Nachrichten*, vol. 23, n° 44, pp. 7-44, 1999.
- [2] **Shavit, Y. et Müller, W.**, *From School to Work. A comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Clarendon Press, 1998.
- [3] **Gangl, M. et Müller, W.**, *Transitions From Education to Work in Europe - the Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- [4] **Schneider, S.**, *Confusing Credentials. The cross-nationally comparable measurement of educational attainment*. Phd (phil.), Nuffield College, Oxford University, 2009.
- [5] **Braun, M. et Müller, W.**, « Measurement of Education in Comparative Research », *Comparative Social Research* n° 16, pp. 163-201, 1997.
- [6] **Schneider, S. (dir.)**, *The International Standard Classification of Education (Isced-97). An Evaluation of Content and Criterion Validity for 15 European Countries*, Universität Mannheim, MZES, 2008.
- [7] **König, W. et Müller, W.**, « Educational Systems and Labour Market Determinants of Intergenerational Mobility in France and West-Germany », *European Sociological Review*, vol. 2, n° 2, pp. 73-96, 1986.
- [8] **Müller, W., Lüttinger, P. König, W. et Karle, W.**, « Class and Education in Industrial Nations », *International Journal of Sociology*, vol. 19, n° 3, pp. 3-39, 1989.
- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A.**, « Le diplôme, l'âge et le niveau : sens et usages dans les comparaisons de systèmes éducatifs », *Sociétés Contemporaines*, n° 26, pp. 45-72, 1997.
- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A.**, « La démocratisation de l'enseignement en France : polémiques autour d'une question d'actualité », *Population*, vol. 55, n° 1, pp. 51-80, 2000.
- Kieffer, A.**, « Les comparaisons statistiques des systèmes éducatifs en Europe : pour un usage raisonné des catégories indigènes », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, n° 3, 2007.
- Monso, O. et Thévenot, L.**, « Statistique et évaluation des politiques : quarante ans d'enquêtes "Formation et Qualification Professionnelle" », *Courrier des statistiques*, n° 127.
- Müller, W. et Klein, M.**, « Schein oder Sein: Bildungsdisparitäten in der europäischen Statistik. Eine Illustration am Beispiel Deutschlands », *Schmollers Jahrbuch*, vol. 128, n° 4, pp. 511-543, 2008.

Autres publications de la DEPP

n° 77 – novembre 2008

Thème : L'orientation

Évolution et disparités d'orientation en fin de troisième

Isabelle Paulin

L'affectation en académie

Patrick Garotin

Les pratiques d'éducation à l'orientation des professeurs de troisième

Jeanne Benhaim-Grosse

La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire

Pierre Champollion

Le rôle des professeurs de mathématiques et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques

Josette Costes, Virginie Houadec,

Véronique Lizan

Filles et garçons dans l'enseignement supérieur : permanences et/ou changements ?

Christine Fontanini, Josette Costes,

Virginie Houadec

Facteurs influençant l'orientation et le parcours de la troisième au post-baccalauréat d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand

Jean-François Mezeix,

Catherine Grange

Vœux, stratégies et orientations réelles des bacheliers technologiques

Karine Pietropaoli

Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur

Bernard Convert

Le réseau d'accueil, d'information et d'orientation en Bourgogne : une évolution en marche...

Guy Ferez

Le pôle Rhône-Alpes de l'orientation, exemple d'une coordination régionale des acteurs professionnels de l'orientation

Anne Gauthier

n° 78 – novembre 2008

Thème : Comparaisons internationales

Le niveau d'huile, le moteur et la voiture : les enjeux d'une évaluation de la qualité de l'enseignement par les indicateurs

Norberto Bottani

La situation éducative de la France comparée à celle d'autres pays de l'Union européenne et de l'OCDE

Nadine Dalsheimer, Claude Sauvageot

Les indicateurs de l'OCDE sur les dépenses d'éducation en 2005 : quelques tendances sur la situation comparée de la France

Christine Ragoucy

Que nous apprennent les évaluations internationales sur le fonctionnement des systèmes éducatifs ? Une illustration avec la question du redoublement

Thierry Rocher

La mesure de la littératie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ?

Pierre Vrignaud

L'évaluation des compétences des adultes : des méthodes en plein développement

Fabrice Murat

Évaluation des langues étrangères : présentation du projet coopératif d'évaluation EFLUSL

Paul Caffrey

L'importance des enseignants, leur situation et leurs conditions de travail en Suède

Sten Söderberg, Gunnar Iselau,

Daniel Gustafsson

Les enseignants en France : une spécificité en Europe ?

Nadine Esquieu

La taille des structures pédagogiques dans les établissements français du second degré en France en 2007

Paola Serries

Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe

Marc Demeuse, Ariane Baye

Analyse des classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur

Nadine Dalsheimer, Denis Desprésaux

Les sorties précoces en Europe

Pascale Poulet-Coulibando

Genre et valorisation des compétences

sur les marchés du travail en Europe

Jean-François Giret, Christine

Guégnard, Jean-Jacques Paul

Les études combinées avec les emplois par les jeunes : comparaison entre pays européens

Pascale Poulet-Coulibando

Un outil pour les comparaisons internationales : la CITE

Claude Sauvageot

n° 79 – décembre 2010

Thème : Les élèves : connaissances, compétences et parcours

La maîtrise de la langue française à l'épreuve du socle commun de connaissances et de compétences

Marlène Guillou

Les acquis des élèves en calcul à l'issue de l'école primaire

Jean-François Chesné

La place et le rôle de l'écrit et de l'oral au collège

Catherine Régnier

Le travail en dehors de la classe donné par les professeurs de collège

Catherine Régnier

L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ?

Jeanne-Marie Daussin, Thierry Rocher,

Bruno Trosseille

Les cours particuliers en première année de collège : un entrant en sixième sur dix bénéficie de soutien scolaire payant

Jean-Paul Caille

Sortir sans diplôme du système éducatif : une nouvelle approche des déterminants socio-économiques

Rachid Bouhia, Thibaut de Saint-Pol

Impact de la catégorie sociale sur des performances moindres dans les petits collèges

Pascale Guillois, Jean-Pierre Astoul

Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles – Construction d'un indice de position sociale à partir des professions des parents

Noémie Le Donné, Thierry Rocher

La carte scolaire, un éclairage international

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol

Enseignement scolaire

180 (mars 2007) – L'évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences, 245 p.

Anne-Laure Monnier

181 (mars 2007) – L'image des sciences physiques et chimiques au lycée (LEGT et LP), 90 p.

François Alluin

182 (mars 2007) – Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants, 116 p.

Chi-Lan Do

183 (mars 2007) – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège, 168 p.

Jean-Claude Guillaume

185 (juillet 2007) – Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire – Évaluation 2003, 224 p.

Jean-Marc Pastor

186 (juillet 2007) – Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège, 302 p.

Said Yacoub

187 (septembre 2007) – Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages, 288 p.

Annick Marquis

188 (septembre 2007) – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, 204 p.

Marion Billet

190 (octobre 2007) – Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée – 2005-2006, 136 p.

Jeanne Benhaïm-Grosse

196 (août 2010) – Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège, 120 p.

Michel Braxmeyer, Nicole Braxmeyer, Séverine Dos Santos

197 (octobre 2010) – Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usage et enjeux, 84 p.

François Alluin

Enseignants et personnels de l'éducation

189 (septembre 2007) – La formation des nouveaux personnels de direction – Enquête auprès de la promotion des lauréats 2002, 160 p.

Michèle Thauvel-Richard

192 (juin 2008) – Portrait des nouveaux personnels de direction du second degré. Interrogation de la promotion 2004, six mois après sa nomination en février-mars 2005, 253 p.

Michèle Thauvel-Richard

193 (septembre 2008) – Les inspecteurs territoriaux et leur formation à l'école supérieure de l'éducation nationale (ESEN), 196 p.

Nadine Esquieu et Alain Lopes

194 (octobre 2009) – Enseigner en collège et lycée en 2008 – Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics, TMO-Régions, 222 p.

Patricia Gambert, Jacques Bonneau (TMO-Régions)

195 (février 2010) – Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009, TMO-Régions, 146 p.

Patricia Gambert, Jacques Bonneau (TMO-Régions)

Insertion, éducation et société

184 (mai 2007) – Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors établissement, 136 p.

Roseline Verdon

191 (novembre 2007) – Points de vue sur l'apprentissage – Actes du colloque « Points de vue sur l'apprentissage » du 28 novembre 2006, 110 p.

Pascale Pollet

Moyens et coûts

199 (mai 2011) – Le compte de l'éducation – Principes, méthodes et résultats pour les années 1999 à 2009, 212 p.

Martine Jeljoul, Jean-Pierre Dalous, Luc Brière

Insertion, éducation et société

198 (novembre 2010) – Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité, 114 p.

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol

D'autres publications de la DEPP

Repères et références statistiques

sur les enseignements, la formation et la recherche

Des repères concernant tous les aspects de l'appareil de formation, des références indiscutables.

Un vaste ensemble d'informations statistiques selon une présentation unique : des textes clairs et synthétiques commentant les tableaux statistiques, cartes et graphiques.

Les définitions, les sources, les références documentaires en font un outil indispensable.

Tous publics : enseignants, chercheurs, journalistes, étudiants, etc.

L'édition 2011 présente les données statistiques de l'année 2010-2011.

Parution annuelle. Septembre 2011.

L'état de l'École n° 21

Une analyse synthétique des principales caractéristiques de notre système éducatif.

30 indicateurs renseignent sur les coûts, les activités et les résultats de l'école.

Des comparaisons internationales permettent de mieux situer la France par rapport aux États-Unis et aux principaux pays européens.

Parution annuelle. Novembre 2011.

... et toujours

la Note d'information

Parution hebdomadaire

Consulter les publications de la DEPP sur internet

www.education.gouv.fr/pid132/les-publications.html

Commander



À retourner à :

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Département de la valorisation et de l'édition

61-65 rue Dutot – 75015 Paris

☎ 01 55 55 72 04 Fax 01 55 55 72 29

*Toute commande
d'ouvrage ou
souscription
d'abonnement doit
être accompagnée
d'un titre de
paiement libellé
à l'ordre de*
**Régie de recettes
MEN-DEPP**

Mme, Mlle, M. Établissement (s'il y a lieu)	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/>	Ville :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous
(si elle est différente de la précédente)

*Pour les administrations
uniquement, règlement
possible par mandat
administratif, avec
rappel impératif du
numéro de facture
que nous vous
ferons parvenir*

Nom ou dénomination :	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/>	Ville :

Revue **Éducation & formations**

Prix de vente au numéro :

du n° 45 au n° 48 : **10,67 euros**

du n° 49 au n° 52 : **11,43 euros**

du n° 53 au n° 64 : **12,20 euros**

À partir du n° 65 : **13 euros**

Commandes au numéro

Référence	Quantité	Prix unitaire	Prix total

Consignes aux auteurs

La saisie du texte

Les projets d'articles doivent comporter 12 pages, maximum souhaité, tableaux et graphiques compris.

Les textes doivent être saisis en Arial 11 sous Word 97, 2000 ou 2003 (compatible PC), marges droite et gauche de 2,5 cm.

Les titres et intertitres doivent être numérotés clairement en respectant leur hiérarchie.

L'auteur indiquera, sous son nom, ses fonctions et l'établissement dans lequel il les exerce.

Les tableaux et graphiques doivent être réalisés sous Excel (compatible PC), numérotés (tableau 1, 2, 3, ...) et comporter un titre.

Les graphiques doivent être liés aux tableaux de données et accompagnés du fichier Excel à partir duquel ils ont été réalisés.

Les schémas et cartes doivent être transmis au format EPS ou WMF.

Nous ne pouvons traiter **aucun tableau ni graphique composé dans Word.**

Les notes et références bibliographiques

Les « notes de bas de page » sont saisies normalement par l'auteur **en fin de document sans utiliser la fonction « renvois » ou « notes »**. Elles sont appelées dans le texte par un numéro entre parenthèses : (1), (2), (3) ..., la rédaction de la revue les remplacera sur la bonne page lors de l'édition.

Les références bibliographiques sont appelées dans le texte par leur numérotation entre crochets : **[1], [2], [3]**, ..., et listées en fin de document de la même manière en veillant à ce qu'elles soient complètes :

- **pour les ouvrages** : nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, ville, éditeur, date d'éditions et si possible nombre de pages de l'ouvrage ;
- **pour les revues** : nom de l'auteur, titre de l'article, nom de la revue, numéro, mois, année.

Le chapeau

Chaque article doit obligatoirement être accompagné d'un chapeau. Le chapeau est un résumé de l'article dégageant sa problématique et ses principaux résultats. Il ne doit pas dépasser 12 lignes (environ 165 mots), marges 2,5 cm comme le texte. Il est placé après le titre et le nom de l'auteur en tout début d'article.

Remise des textes, graphiques, cartes, etc.

Les projets d'articles sont à transmettre à la rédaction d'*Éducation & formations* par mail, adressés à :

Alain Lopes, chef du département de la valorisation et de l'édition,
revue *Éducation & formations*,
DEPP-DVE, 61-65, rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15.

☎ 01 55 55 76 31.

Par mail : alain.lopes@education.gouv.fr

Pour plus d'informations, vous pouvez contacter :

Marc Saillard

☎ 01 55 55 72 63.

marc.saillard@education.gouv.fr

collection

Éducation & formations

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

date de parution

Décembre 2011

conception, réalisation

DVE / Département de la valorisation et de l'édition

impression

Ovation

accès internet

www.education.gouv.fr/pid132/les-publications.html

ISBN 978-2-11-097816-5



9 782110 978165

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-097816-5

DEPP 00510180

Prix 13 euros

