

Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve

Comprehensive schooling, Equality and the Owl of Minerva

El modelo de la escuela única, la igualdad y la lechuza de Minerva

Das Modell der einheitlichen Schule, die Gleichheit und Minervas Eule

Andy Green



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1993>

DOI : 10.4000/rfp.1993

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2008

Pagination : 15-26

ISBN : 978-2-7342-1136-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Andy Green, « Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 164 | juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1993> ; DOI : 10.4000/rfp.1993

Le modèle de l'école unique, l'égalité et la chouette de Minerve

Andy Green

Cet article analyse, aux côtés de facteurs contextuels externes, le rôle joué, dans la formation des inégalités de performances scolaires, par les caractéristiques des systèmes éducatifs (école unique ou filières, classes de niveau, libre choix de l'école). Pour chaque pays, les inégalités scolaires sont mesurées à la fois par la dispersion des scores individuels des élèves de 15 ans testés dans le cadre de l'enquête PISA 2006 et par le gradient social qui mesure, dans la même enquête, l'impact des caractéristiques socio-économiques familiales sur les performances scolaires. Cette recherche, qui repose sur une comparaison internationale inter-pays et inter-régions, vise à mettre en évidence les caractéristiques des régions en termes d'inégalités d'acquis scolaires ainsi que les paramètres des systèmes éducatifs qui peuvent les expliquer. La première partie de l'article montre que, malgré de légères différences, les pays qui constituent des unités géographiques, historiques ou culturelles, tendent à présenter des niveaux d'inégalités scolaires proches. Les pays anglophones – particulièrement les USA et le Royaume-Uni – et l'Europe continentale (Allemagne, Belgique...) présentent des inégalités scolaires élevées tandis que les Europes nordique et latine ainsi que les pays de l'Asie de l'Est sont caractérisés par des inégalités faibles. Dans une seconde partie, l'article adopte une approche comparative qualitative qui vise à mettre en évidence les caractéristiques des systèmes éducatifs qui peuvent expliquer ces différences régionales. Le groupe de pays présentant les plus faibles inégalités scolaires est caractérisé par un système d'école unique relativement uniforme ainsi que par de faibles pratiques de classes de niveau dans le secondaire inférieur.

Descripteurs (TEE) : inégalités scolaires, PISA, école unique, libre choix de l'école, classe de niveau.

Au cours de la deuxième moitié du xx^e siècle, l'école unique est devenue dans la plupart des pays développés le modèle dominant dans l'enseignement obligatoire. La raison principale de ce changement se trouve dans l'adhésion des décideurs politiques et des électeurs aux arguments avancés par les

défenseurs de ce mode d'enseignement : la promotion de l'égalité scolaire et de l'intégration sociale. Toutefois, jusqu'à présent, les recherches conduites sur les effets de ce modèle n'ont pas démontré de manière concluante la réalité de ces retombées, en particulier à cause de problèmes techniques de biais

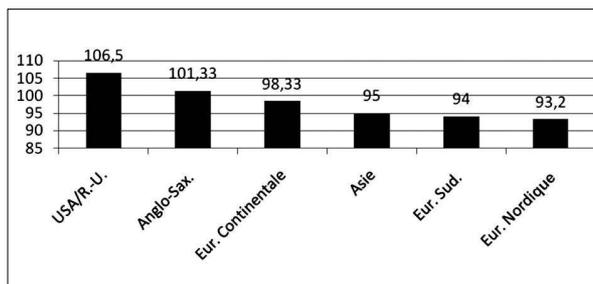
de sélection qui minent les études dont l'échantillon se limite à un seul pays (Kerckhoff *et al.*, 1996 ; Galinda-Rueda et Vignoles, Manning et Pischke, 2006, 2005 ; Shavit et Blossfeld, 1993). Cependant, l'amélioration, au cours de la dernière décennie, des enquêtes internationales sur les acquis des élèves (notamment les études IALS (1) et PISA (2)), permet désormais une analyse comparative des différents systèmes éducatifs ainsi qu'une évaluation plus efficace des effets des réformes sur les inégalités scolaires. Ces enquêtes montrent que les inégalités d'acquis, appréhendées à travers la distribution des compétences des élèves évaluées dans des domaines tels que la compréhension de l'écrit, les mathématiques et la culture scientifique, varient considérablement selon les pays, aussi bien pour les adultes que pour les jeunes. Ces études montrent également que les inégalités de compétences suivent des modèles régionaux – ou, dans le cas des pays anglophones, des modèles culturels ou historiques –, lesquels peuvent être mis en relation avec les modes d'organisation des systèmes éducatifs qui prédominent dans ces aires régionales, culturelles ou linguistiques.

RÉSULTATS DE PISA 2006

En 2006, l'enquête PISA a porté principalement sur la culture scientifique ; les données qui seront présentées ici sont issues des items liés à cette discipline. Selon l'OCDE (2007) toutefois, en termes d'inégalités scolaires, les résultats concernant la culture scientifique présentent des profils similaires à ceux portant sur la compréhension de l'écrit et les mathématiques. PISA 2006 ne nous permet pas d'analyser de façon tout à fait fiable les évolutions en matière d'inégalités scolaires depuis le cycle de 2000, car les deux enquêtes – PISA 2000 et PISA 2006 – ne comportent pas exactement les mêmes items, la première étant majoritairement focalisée sur la compréhension de l'écrit et la seconde sur la culture scientifique. Cependant, il apparaît que les regroupements de pays selon les niveaux d'inégalité scolaires sont semblables dans les deux enquêtes PISA 2000 et 2006 (Green, Preston et Janmaat, 2006).

Les inégalités de performances en sciences dans les différents pays ou groupes de pays sont appréhendées ici à travers les écart-types des scores nationaux en culture scientifique pour l'ensemble des pays de l'OCDE. La figure 1 présente la moyenne de cet indicateur pour différents groupes de pays,

Figure 1 (3). – **Moyenne des dispersions de scores en culture scientifique, par groupe de pays (PISA 2006)**

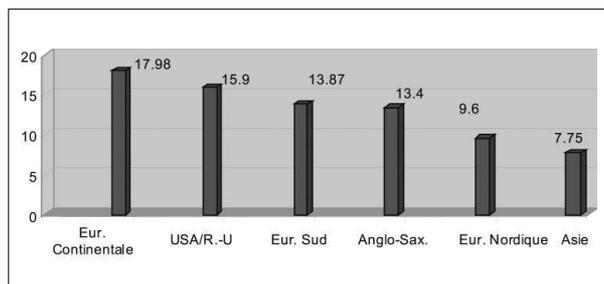


Source : Auteur à partir des données nationales OCDE, 2007, tableau 2.1c, vol. 2, p. 27.

que les similitudes de résultats observées permettent de regrouper. Comme pour les figures qui suivront, nous avons ici regroupé l'ensemble des pays anglophones (sous l'étiquette « anglo-sax »), tout en faisant des États-Unis et du Royaume-Uni un groupe distinct au vu des caractéristiques qui semblent leur être propres. Les pays germanophones et ceux qui se trouvent géographiquement proches de l'Allemagne (Autriche, Belgique, Pays-Bas, Suisse...) ont été rassemblés sous le vocable d'« Europe continentale ». Comme le montre la figure 1, la dispersion des scores individuels est la plus importante dans les groupes « anglo-saxon » et « Europe continentale ». Le groupe anglophone a la plus forte dispersion moyenne. Au sein de ce groupe, le Canada (94) et l'Irlande (94) présentent les inégalités scolaires les plus faibles, mais la dispersion des performances est très importante en Nouvelle-Zélande (107), aux États-Unis (106) et au Royaume-Uni (107) (4). Dans le groupe « Eur. Continentale », les inégalités scolaires sont également plus élevées que la moyenne des pays de l'OCDE (Autriche : 98 ; Belgique : 100 ; Allemagne : 100 ; Luxembourg : 97 ; Pays-Bas : 96 ; Suisse : 99). Les familles de pays les plus égalitaires sont, d'une part, les pays nordiques (Danemark : 93 ; Finlande : 86 ; Islande : 97 ; Norvège : 96 ; Suède : 94) et, d'autre part, l'Europe du Sud (Grèce : 92 ; Italie : 96 ; Espagne : 91 ; Portugal : 89 avec l'exception notable de la France qui présente un écart-type de 102 (5)). Les deux États de l'Asie de l'Est sont aussi relativement égalitaires au regard de ce critère (Japon : 100 ; Corée : 90), avec un Japon devenu cependant depuis PISA 2000 significativement plus inégalitaire que la Corée.

L'évaluation des inégalités d'acquis scolaires ne se limite pas à l'analyse de la dispersion nationale des scores aux tests. L'OCDE fournit également des

Figure 2. – **Pourcentage de variance des scores en sciences expliqué par l'indice ESCS, par groupe de pays (PISA 2006)**

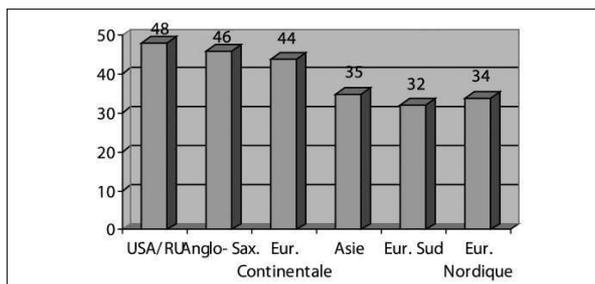


Source : Auteur à partir des données OCDE, 2007, Table 4.6, vol. 1, p. 184.

données permettant d'évaluer l'influence du milieu social des élèves sur leurs résultats, autrement dit l'ampleur des inégalités scolaires d'origine sociale. PISA a élaboré à cet effet un indice combiné (ESCS) du statut économique, social et culturel des parents des élèves. Le « gradient socio-économique » met en relation pour chaque pays les performances des élèves et leur milieu social, appréhendé à travers cet indice combiné. Les inégalités scolaires d'origine sociale peuvent tout d'abord être appréhendées à travers la part de variance des performances des élèves expliquée par la relation mise en évidence par le gradient socio-économique (voir figure 2). Plus cet indicateur est faible, moins la variation des performances des élèves est associée avec leur milieu socio-économique. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 14,4 % de la dispersion des performances en science sont associés avec l'indice ESCS des élèves

Les inégalités scolaires d'origine sociale peuvent également être évaluées à partir de la pente du « gradient socio-économique » en calculant l'ampleur du changement des performances des élèves qui résulterait d'un changement d'une unité de l'indice ESCS (voir figure 3). Une pente du gradient faible indique une association limitée entre les résultats scolaires et les caractéristiques socio-économiques des élèves, à l'opposé un gradient élevé met en évidence une école fortement reproductive. Les positions relatives des pays sur ces deux échelles ne seront pas forcément identiques, en particulier parce que le premier indice reflète aussi l'amplitude de la dispersion des performances qui varie selon les pays. Néanmoins, la comparaison des moyennes de groupes de pays sur ces deux échelles permet la mise en évidence de tendances générales.

Figure 3. – **Variation dans le score en sciences associée à une unité de l'indice ESCS, par groupe de pays (PISA 2006)**

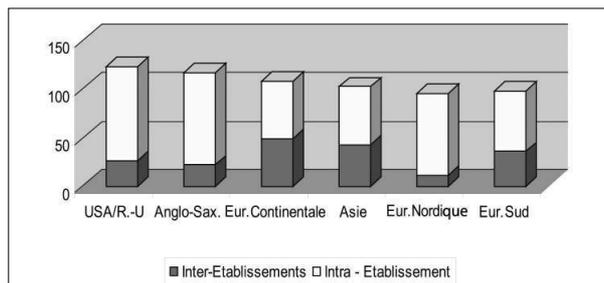


Source : Auteur, OCDE, 2007, Table 4.6, vol. 1, p. 184.

L'examen de la figure 2 montre que le milieu social explique une plus large part de la variance des performances dans les pays du groupe « Europe continentale », aux États-Unis et au Royaume-Uni, mais une bien moindre part dans les pays de l'Europe nordique et de l'Asie de l'Est. La figure 3 révèle que si la variation d'un point d'indice ESCS du milieu social a un impact important sur les résultats des élèves dans les pays des groupes anglo-saxon et continental, l'influence d'un tel changement est bien plus restreinte dans les pays nordiques et de l'Asie de l'Est. Les moyennes de ces deux indices pour les pays de l'Europe du Sud démontrent qu'ils occupent une position intermédiaire en ce qui concerne la part de variance attribuable à l'origine sociale, et une position relativement basse concernant l'effet du milieu sur les scores observés. Ceci peut s'expliquer par le fait que, si le milieu social rend compte d'une forte part de la variance des performances individuelles, l'ampleur de cette variance n'est pas très grande, par rapport à d'autres pays.

Les pays et groupes de pays diffèrent aussi notablement quant au poids relatif des variations de performances inter- et intra-établissements. On pourrait s'attendre à trouver une variation inter-établissements plus forte lorsque les établissements sélectionnent les élèves en fonction de leurs capacités, ce qui pourrait rendre compte de l'importance des écarts entre établissements dans les pays du groupe continental. Cependant, la figure 4 montre que l'importance des variations inter-établissements diffère notablement parmi les pays ayant adopté officiellement le modèle de l'école unique. En moyenne, les pays nordiques connaissent une très faible différenciation entre les établissements. Par contre, les pays de l'Europe du Sud, de l'Asie de l'Est, les États-Unis et le

Figure 4. – **Variance inter et intra établissements des scores en sciences (PISA 2006)**



Source : Auteur, OCDE (2007) (table 4.1a, vol. 2, p. 96).

Royaume-Uni connaissent, en moyenne, des écarts inter-établissements bien plus importants, quoique inférieurs à ceux du groupe « Europe continentale ». Les écarts de performances entre les établissements ne correspondent pas forcément à des niveaux globalement élevés d'inégalités scolaires, puisqu'il existe également de fortes différences d'amplitude des variations intra-établissement. Les pays diffèrent également de manière notable en ce qui concerne l'ampleur des écarts inter-établissements en matière d'origine sociale (OCDE, 2007, figure 4.12, p. 194).

Typiquement, dans les pays nordiques, les établissements scolaires ne présentent pas des performances et des publics socialement très différents, aussi l'influence de la composition sociale des écoles y est-elle faible. Même dans les pays nordiques caractérisés par un fort impact du milieu social sur les performances, l'impact de l'établissement y demeure faible. La Norvège, par exemple, a un gradient socio-économique (6) plus fort que l'Espagne, ce qui pourrait se traduire, dans ce pays, par de plus importantes différences inter-établissement dans les performances scolaires en fonction de l'origine sociale des élèves. Mais, en fait, les établissements scolaires norvégiens diffèrent très peu quant à leur recrutement social, si bien que les différences globales entre établissements demeurent très faibles et inférieures à celles de l'Espagne (7).

À l'opposé sur l'échelle des écarts inter-établissements, se trouvent des pays comme l'Allemagne, l'Autriche et la Belgique, qui ont un enseignement secondaire sélectif. L'Allemagne, par exemple, connaît la plus forte variance inter-établissement de tous les pays de l'OCDE ainsi qu'une très forte différenciation entre écoles en matière d'origine sociale des élèves (8). La dispersion globale des performan-

ces des élèves y est élevée, tout comme l'impact du milieu social sur la performance individuelle, mesuré en termes de variance expliquée et de gradient socio-économique.

Quant aux États-Unis et au Royaume-Uni, si leurs résultats sont les plus défavorables en termes d'inégalités scolaires globales et sociales, c'est parce qu'ils combinent une très forte variance intra-établissement avec des niveaux non négligeables de variance inter-établissement (tandis que la plupart des systèmes à école unique se caractérisent par une forte variance intra-établissement et de faibles niveaux de variance inter-établissement) et parce que l'impact du milieu social sur les performances et l'effet de la composition sociale y dépassent la moyenne de l'OCDE. Par rapport aux établissements secondaires des pays nordiques, ceux des États-Unis et du Royaume-Uni semblent à la fois bien plus sélectifs socialement et plus différenciés.

Le Japon et la Corée du Sud présentent une autre configuration. Ils connaissent à la fois une importante variance inter-établissements et une variance intra-établissements plutôt faible. Les différences entre les écoles en matière d'origine sociale des élèves sont inférieures à la moyenne des pays de l'OCDE (9). Dans ces pays, le milieu social de l'étudiant n'a que peu d'influence sur les performances individuelles mais les effets des groupements d'élèves sont forts. Les différences entre établissements en matière de recrutement social ne sont pas très grandes, mais de petites différences quant à la composition sociale moyenne des établissements ont d'importants effets sur les performances individuelles. Une explication pourrait se trouver dans l'important effet normatif des pédagogies employées dans les écoles japonaises et coréennes qui tendent à standardiser les aspirations au sein des cohortes et ainsi renforcent les effets des groupements d'élèves.

INÉGALITÉS D'ACQUIS SCOLAIRES ET SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Comment peut-on mettre en rapport ces inégalités d'acquis scolaires avec les caractéristiques de l'offre éducative des différents groupes de pays ? Une logique comparative conduit à rechercher des caractéristiques communes aux pays des groupes les plus égalitaires mais qui seraient absentes des groupes de pays plus inégalitaires.

Il ressort de l'étude que les pays les plus inégalitaires ont souvent un système fédéral d'éducation ou un système qui délègue pour une large part le pouvoir en matière d'éducation au niveau de la région ou de la communauté linguistique, comme en Belgique, par exemple. Parmi ces pays, nous trouvons l'Autriche, La Belgique, l'Allemagne et la Suisse, dans le groupe de l'Europe continentale, l'Australie, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni dans le groupe anglo-saxon. À l'exception du Canada tous obtiennent des résultats relativement inégalitaires. Le modèle multi-niveaux appliqué par l'OCDE (2007) pour identifier les facteurs liés à des niveaux supérieurs d'inégalités scolaires montre qu'il existe une corrélation significative entre la décentralisation de pouvoirs au niveau de la région et les inégalités de performances. La cause pourrait en être la variation de l'offre (y compris le financement) entre régions qui contribuerait à accroître la dispersion des résultats.

Il ressort également de l'étude que les pays les plus inégalitaires sont caractérisés soit par un enseignement secondaire sélectif, comme les pays du groupe de l'Europe continentale, soit par l'importance du libre choix de l'école et la forte diversité entre établissements, ce qui est souvent le cas des pays anglophones. Au sein du Royaume-Uni, les inégalités sont les plus fortes en Irlande du Nord (l'écart type des scores est de 113) dont les écoles étaient sélectives avant l'étude, puis en Angleterre (107) qui a mis en œuvre une politique de choix et de diversification plus poussée que le Pays de Galles (102) ou l'Écosse (100) (10). La démonstration statistique du lien entre enseignement secondaire sélectif et inégalités a été faite par Mons (2007) et l'OCDE (2007). L'étude de l'OCDE n'attribue pas d'influence au choix de l'école, mais ceci pourrait venir d'une faiblesse dans les outils de mesure employés. Ceux-ci se basent sur les réponses des chefs d'établissement à la question de l'enquête PISA leur demandant s'ils sont, dans leur secteur géographique, en compétition avec d'autres écoles pour le recrutement de leurs élèves. Mais, puisque tel est le cas pour la quasi-totalité des écoles en milieu urbain, qu'il y ait ou non une politique de choix de l'école, cette question prend plus la mesure du degré d'urbanisation que celle des usages effectifs d'une telle politique.

De cette analyse il ressort clairement que la différenciation sélective de l'enseignement secondaire en différents types d'établissements est liée à de plus importantes inégalités de résultats. Comment dès lors peut-on expliquer les variations notables des niveaux d'inégalité entre les groupes de pays où le

système d'enseignement à école unique prédomine ? La stratégie adoptée ici consiste à comparer, qualitativement, les caractéristiques de ceux de ces groupes qui s'avèrent les plus inégalitaires (le groupe anglo-saxon) avec celles des groupes qui le sont le moins (les pays de l'Asie de l'Est et les pays nordiques).

Les systèmes des pays anglophones

La diversité des systèmes d'enseignement des pays anglophones est trop importante pour la réduire à un modèle unique, même défini de manière très générale. Cependant, nous trouvons des similarités nettes entre les systèmes des pays qui, au sein de cette famille, sont les plus inégalitaires : les États-Unis, le Royaume-Uni et la Nouvelle Zélande. En théorie, tous ces pays ont un système d'école unique mais, d'une part, la mise en œuvre de ce modèle est, à certains égards très incomplète et, d'autre part, elle se trouve considérablement minée par l'introduction de classes et de groupes de niveau et par des politiques de choix de l'école et de diversification des structures scolaires (Whitty, Power et Halpin, 1988 ; Ball, 2008). Aux États-Unis, malgré l'adoption du modèle de l'école unique depuis les années vingt, les importantes disparités entre États, voire entre districts d'éducation – disparités en termes de curricula, de structures scolaires et de niveaux de financement (Carnoy 1993 ; Winkler 1993) – ont toujours agi notablement à l'encontre de l'égalité. Le « système compréhensif » des États-Unis n'a jamais disposé d'un curriculum, ni même d'une structure nationale, en dépit des récentes tentatives pour renforcer les initiatives du gouvernement fédéral dans le domaine de l'éducation, telles que par exemple la législation dite *No Child Left Behind*.

On peut tenir le même discours au sujet du Royaume-Uni, qui comprend désormais quatre systèmes éducatifs, propres aux quatre régions qui le constituent. Durant la période précédant l'enquête PISA, l'Irlande du Nord avait encore un système sélectif, tandis que les trois autres régions avaient officiellement des écoles uniques. Globalement, l'Écosse dispose de structures éducatives plus uniformes (et obtient des résultats moins inégalitaires), mais en Angleterre et au Pays de Galles, dont les élèves ont un poids prépondérant dans l'échantillon de l'enquête, il n'y a jamais eu d'école unique suivant un modèle national uniformisé. La Circulaire 10/65, édictée par le gouvernement travailliste en 1965, obligeait les autorités locales chargées de l'éducation (LEA) à développer des systèmes compréhensifs mais elles

avaient la liberté de choisir entre différents modèles. Ce qu'elles firent. La majorité des autorités locales mirent en place des structures d'écoles uniques mais certaines couvraient les classes d'âge 11-16 ans tandis que d'autres accueillaient les élèves jusqu'à 18 ans. Ces dernières qui comprenaient un cycle secondaire supérieur (l'équivalent du lycée français) furent rapidement considérées comme de qualité supérieure. Autre différenciation : dans certaines collectivités locales, les *grammar schools* (les anciennes écoles secondaires sélectives) furent conservées. De fait, l'Angleterre et le Pays de Galles n'ont commencé l'achèvement de leur modèle d'école unique qu'en 1988 avec la publication du premier programme scolaire national et la mise en place d'un examen unique à la fin de l'enseignement secondaire de base, le GCSE. À cette époque, cependant, en Angleterre et au Pays de Galles (et, à un moindre degré, en Écosse) tout comme aux États-Unis, l'introduction d'une logique de marché et de compétition entre les établissements dans le cadre d'une politique de libre choix de l'école est venue contrarier la mise en œuvre du modèle d'école unique.

Aujourd'hui, les politiques de diversification et de choix des écoles en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et aux États-Unis ont considérablement affaibli le principe compréhensif de non sélection, même si, au Royaume-Uni, les effets en sont variables, comme cela apparaît entre les systèmes anglais et écossais, par exemple. En Angleterre, on trouve désormais quatre types d'établissements au sein du système public d'enseignement secondaire en plus du modèle d'école unique, dit « communautaire ». À terme, ces *Foundation Schools*, *City Academies*, *voluntary-aided Faith Schools* et *Specialist Schools*, sont destinées à remplacer totalement les établissements compréhensifs classiques (Ball, 2008). Ces nouveaux types d'école disposent de niveaux accrus d'autonomie en matière de programme, de recrutement des enseignants, de composition des structures de direction et de choix de la politique de recrutement des élèves. Officiellement, ils peuvent désormais sélectionner une proportion de leurs élèves en fonction de leurs capacités scolaires, et nombreux sont ceux qui vont bien au-delà par des voies détournées (11). Dans les faits, du moins dans les zones urbaines où le choix existe, cette diversification des établissements a mis fin à l'enseignement secondaire compréhensif. Selon de récents travaux de recherche, en Angleterre, environ 80 % des parents d'enfants en âge scolaire ont le choix, pour inscrire leurs enfants, entre au moins trois établissements dans un rayon de 5 km de leur domicile ; et presque la moitié des enfants fréquentent

une autre école que celle qui est la plus proche de leur domicile (Burgess *et al.*, 2006). Toutefois, ce sont les parents les plus aisés qui sont les plus enclins à choisir l'école de leurs enfants. Un élève de milieu modeste ayant droit aux repas scolaires gratuits aura 30 % de chances supplémentaires de fréquenter une école locale classée dans le dernier quartile de l'échelle de performance par rapport à un élève de famille aisée présentant par ailleurs les mêmes caractéristiques. En Nouvelle-Zélande les écoles ont suivi le même chemin (Lauder et Hughes, 1999). Le regroupement des élèves en fonction de leurs capacités scolaires, dans des classes de niveau plus ou moins flexibles, est devenu la norme dans ces pays.

Étant donné l'inachèvement initial du modèle compréhensif, contrarié dans un second temps par l'adoption de politiques de libre choix et de diversification des écoles, il est peu surprenant de constater que les systèmes éducatifs de ces pays, malgré la présence théorique d'école unique, obtiennent des résultats fortement inégalitaires à l'enquête PISA. L'enquête IALS avait également mis en évidence une très forte dispersion des compétences des adultes (Green, Preston et Janmaat, 2006).

L'enseignement compréhensif en Asie de l'Est

Le Japon est connu depuis longtemps pour être un des pays les plus égalitaires en matière d'éducation. Des études menées par Merry White (1987) ainsi que par Ronald Dore et Mari Sako (1989) ont souligné le succès des écoles japonaises dans ce domaine : elles encouragent la majorité des enfants à réussir et la variance inter-individuelle de performance y est relativement faible. Dans son livre, *Education and Equality in Japan*, William Cummings, dont la recherche fut centrée sur les écoles primaires japonaises des années soixante, avance que « la distribution des compétences cognitives au Japon est probablement plus égale que dans toute autre société contemporaine. » (1980, p. 6).

Ce caractère relativement égalitaire de l'enseignement japonais résulte d'une multitude de facteurs spécifiques, sociaux et éducatifs, dont certains datent de la première période de modernisation du pays, mais dont la plupart relèvent plus spécifiquement des transformations propres à l'après-guerre.

Au Japon, apprendre a toujours joui d'une forte estime sociale, partiellement à cause de la valeur que lui confère la tradition confucéenne, et partiellement à cause de l'absence relative d'instances publiques

de socialisation autres que l'école. Dans le Japon pré-industriel des Tokugawa, la scolarisation était assez répandue : l'école était à la fois dépositaire du savoir confucéen et une instance d'éducation et de socialisation des enfants, cumulant ainsi deux fonctions qui étaient divisées entre l'École et l'Église dans la plupart des sociétés occidentales (Dore, 1997, 1982 ; Passim, 1965). En 1868, l'ère Meiji inaugure un processus de modernisation sociale et économique qui renforce le poids accordé à l'École. Celle-ci est destinée à devenir le vecteur essentiel de l'unification idéologique et de la modernisation dans un processus concerté de construction de la Nation dirigé par l'État et mis en œuvre par les réformateurs du régime Meiji. En même temps, on demanda aux écoles de produire les savoirs et les compétences nécessaires au processus d'industrialisation naissant. Comme dans tous les pays au développement tardif, la croissance économique du Japon était pour une large part dépendante de l'éducation, puisqu'elle reposait sur la capacité du pays à profiter de l'expérience des autres pays (Dore, 1997). Ainsi, dès ses débuts en 1872, le système public d'éducation fut conçu comme une institution clé pour la réalisation des objectifs nationaux en matière de formation des citoyens et de capital humain (Green, 1997). À lui seul, cet élément suffisait à garantir une forte insistance sur l'universalité et l'inclusion, comme en témoignent la généralisation rapide – dès 1910 – de la scolarisation élémentaire et le fait que les écoles aient un recrutement relativement mixte du point de vue social (Dore, 1997 ; Passim, 1965). Néanmoins, d'autres facteurs sociaux, en rapport avec la formation des classes, se sont aussi combinés pour mettre l'accent sur l'égalité en matière d'éducation au Japon.

Contrairement à la situation allemande ou britannique, la modernisation élimina pratiquement les élites anciennes de la société japonaise ; ainsi, dans la seconde moitié du xx^e siècle, le Japon d'après-guerre apparaît comme l'une des sociétés avancées les moins divisées par les clivages de classes sociales : malgré toutes ses divisions verticales en termes de genres et de secteurs, le marché du travail japonais avait une distribution de revenus bien plus étroite que tout autre marché d'économie développée (quoiqu'en élargissement depuis) (Perkin, 1996). Ainsi, sur le plan historique, le processus de construction d'une Nation, le manque d'élites anciennes et de voies de mobilité sociale autres que l'École, et une relative homogénéité économique et culturelle se sont conjugués pour produire un environnement propice à l'égalité en matière éducative.

Toutefois, ce n'est que depuis la seconde guerre mondiale qu'a été mis en place un système éducatif dont les caractéristiques institutionnelles favorisent l'égalité. La création du système public d'éducation élémentaire et secondaire selon le modèle 6-3-3 (école, collège, lycée) proposé par la puissance occupante américaine a été le facteur le plus important. Les Japonais, avides d'embrasser une nouvelle démocratie dans l'éducation, l'adoptèrent facilement. Envisagé en tant que système intégralement compréhensif et bénéficiant en tant que tel du soutien de l'influent syndicat des enseignants *Nikkyoso*, cet objectif ne fut jamais totalement réalisé pour ce qui est des niveaux les plus élevés, puisque les lycées d'après-guerre devinrent rapidement à la fois sélectifs et spécialisés sous la pression d'une demande croissante. Néanmoins les écoles et les collèges étant à la fois non sélectifs et ancrés dans leur environnement local, permirent une relative égalité d'accès pour les enfants issus de tous les groupes sociaux.

D'autres facteurs institutionnels ont joué un rôle important en faveur de l'égalité des chances en éducation. Un contrôle centralisé a permis un financement équitable des établissements, tandis que la mobilité fréquente des enseignants et des chefs d'établissement a contribué à assurer une relative uniformité dans cet autre domaine clé de ressources (Brown, Green et Lauder, 2001). Le caractère hétérogène de la composition des classes durant toute la durée de l'enseignement obligatoire et le passage automatique dans la classe supérieure ont contribué à l'uniformité de l'expérience scolaire et des standards pour chaque classe d'âge (Ichikawa, 1989). Cette uniformité a été encore renforcée par le contrôle central exercé sur les programmes, les méthodes d'évaluation et les manuels, tous prescrits rigoureusement par le ministère de l'Éducation au moyen de programmes d'études détaillés pour chaque niveau, que les enseignants ont tendance à suivre d'assez près.

Dernier élément, et non le moindre, en faveur de l'égalité des chances : l'opinion largement répandue au Japon selon laquelle la réussite provient essentiellement de l'effort plutôt que de capacités innées (Takeuchi, 1991). Cette croyance est largement partagée par les enseignants des établissements publics (White, 1987) et semble également marquer les enfants. Dans un panorama de la recherche consacrée aux concepts de capacité et d'effort parmi les enfants d'âge scolaire, Susan Holloway (1988) indique que la tendance à attribuer leurs réussites et échecs

à la quantité d'efforts fournis plutôt qu'aux capacités natives est bien plus forte chez les enfants japonais que chez leurs homologues américains. Non seulement a-t-on encouragé traditionnellement les petits japonais à croire qu'ils peuvent tous réussir s'ils s'appliquent suffisamment, mais on les a également encouragés à s'entraider ; de sorte qu'il est fréquent que les plus rapides aident les plus lents dans les travaux de groupe, lesquels sont évalués en conséquence, en termes de performance collective plutôt qu'individuelle (White, 1987).

Les données disponibles en anglais concernant les performances scolaires de Taiwan ou de la Corée du Sud sont peu nombreuses, à l'exception de celles de l'enquête PISA, pour la Corée du Sud. Toutefois, il ne serait pas surprenant de trouver pour ces deux pays des propriétés similaires à celles du Japon. La Corée du Sud et Taiwan ont subi de longues périodes d'occupation japonaise à une époque où leurs systèmes scolaires ont été considérablement restructurés d'après le modèle japonais. Après l'indépendance, les réformes furent fortement influencées par le modèle américain, comme ce fut le cas au Japon jusqu'au milieu des années cinquante. Ces deux pays, et tout particulièrement la Corée du Sud, prirent le Japon pour modèle en matière de réforme éducative (Brown, Green et Lauder, 2001). Les trois pays développèrent des systèmes éducatifs 6-3-3 (école, collège, lycée) d'après le modèle américain. Ils adoptèrent également, dans le secteur public, un système compréhensif d'établissements locaux sans filières pour le premier cycle du secondaire, même s'il existe parallèlement, au Japon et en Corée du Sud, un système d'écoles du soir, privées et pour une large part dévolues au bachotage (*les Juku* au Japon). Sans doute ces caractéristiques partagées permettent-elles d'expliquer que ces trois pays sont semblablement égalitaires en matière d'éducation.

Toutefois, depuis 2000, ce modèle d'éducation égalitaire semble en voie de disparition rapide au Japon et en Corée du Sud, à cause des processus de libéralisation qui ont progressivement introduit des possibilités accrues de choix de l'école et de diversité entre établissements, ainsi que des modes homogènes de regroupements d'élèves. Avec le temps et compte tenu des analyses que nous développons dans cet article, il est probable que ces réformes augmentent les inégalités de performances, même si cette évolution n'apparaît pas encore clairement dans les données de PISA 2006, basées sur un échantillon d'enfants ayant reçu l'essentiel de leur éducation sous le système précédent.

Le modèle nordique

Ayant des caractéristiques très semblables en ce qui concerne l'organisation de leur système éducatif, ce sont les pays nordiques qui se rapprochent le plus d'un « modèle régional » de l'éducation. Dans tous les pays nordiques, Danemark, Finlande, Norvège, Suède et Islande, l'École a la même structure institutionnelle de base. Elle comprend neuf ou dix années de scolarisation obligatoire – primaire et premier cycle du secondaire – dans des établissements compréhensifs non sélectifs, où les classes sont hétérogènes et le passage en classe supérieure automatique. Dans les pays scandinaves, le secteur privé est relativement faible et les écoles sont en grande partie financées et contrôlées par l'État. De nombreux établissements se distinguent non par l'élitisme social du recrutement de leurs élèves mais par leur pratiques pédagogiques particulières (Wiborg 2004a ; 2004b). Dans la plupart des pays nordiques, les établissements du secondaire supérieur sont différenciés ; la Suède constitue l'exception avec ses *Gymnasieskola* intégrant les enseignements scolaires et professionnels. Toutefois, la fréquentation de ce niveau du secondaire est quasi-universelle dans tous ces pays. Le choix de l'établissement a été introduit au Danemark et en Suède mais, au niveau du premier cycle du secondaire, son effet est peu sensible car la majeure partie des élèves continue sa scolarité secondaire au sein de l'école locale dans laquelle ils ont effectué leur scolarité primaire : l'impact de cette politique se limite essentiellement aux principales zones urbaines. Les mesures destinées à augmenter le nombre d'établissements privés n'ont pas eu d'effet significatif dans la majorité de ces pays (OCDE 1994 ; Green, Wolf et Leney 1999).

Comment expliquer l'émergence d'un modèle régional commun très spécifique dans les pays nordiques ? Au XIX^e siècle un certain nombre de conditions existaient qui ont contribué à l'introduction précoce de niveaux scolaires successifs par opposition aux systèmes duaux qui perdurèrent souvent jusqu'au milieu du XX^e siècle dans d'autres pays européens tels que le Royaume-Uni, la France et l'Allemagne. Les États scandinaves avaient en commun un héritage religieux luthérien très propice à une politique d'alphabétisation universelle et ils ont introduit une régulation de l'éducation par l'État dès le début du XIX^e siècle, jetant ainsi les bases des réformes systématiques ultérieures (Skovgaard-Petersen, 1976 : Sjöstrand, 1965 ; Dokka, 1967). Cependant, d'autres pays européens, l'Allemagne par exemple, partageant cet héritage protestant dominant ont développé très

tôt des systèmes publics d'éducation mais n'ont que tardivement remis en cause leurs modèles élitistes de réseaux parallèles d'éducation élémentaire et secondaire, destinés aux différents groupes sociaux.

Les pays scandinaves ont disposé de trois principaux avantages. Tout d'abord, lorsque se sont mis en place leurs systèmes publics d'éducation, ce fut dans le cadre de systèmes politiques qui, en vertu de traditions établies de longue date, avaient déjà intégré nombre d'éléments importants de démocratie populaire (Boli, 1989). Deuxièmement, dans ces pays, la structure de classes sociales favorisait nettement les politiques démocratiques progressistes puisque des classes relativement faibles de propriétaires terriens et de bourgeois co-existaient avec une importante classe de fermiers paysans indépendants capables de former des alliances avec la classe ouvrière naissante des zones industrialisées (Andersson, 1994 ; Isling, 1984 ; Esping-Andersen, 1985). Troisièmement, au sein de ces sociétés à dominante agraire, la dispersion relative des populations donnait des justifications pragmatiques à une scolarisation commune.

La combinaison de ces facteurs a permis la mise en œuvre précoce d'une architecture scolaire unifiée et solide au Danemark, en Norvège et en Suède. Au XIX^e siècle, la faiblesse relative des classes de propriétaires terriens et de bourgeois ne leur permit pas de défendre les lycées classiques traditionnels et élitistes contre la démocratisation préconisée par une classe bien organisée de petits et moyens fermiers indépendants. Ainsi, pendant les dernières décennies du XIX^e siècle, les partis libéraux transfèrent progressivement les classes du début de l'enseignement secondaire des lycées classiques élitistes dans les nouveaux établissements du premier cycle secondaire, créant une architecture scolaire unique de l'école primaire jusqu'à l'enseignement terminal secondaire. Ce fut d'abord le cas en Norvège (1869) puis plus tardivement au Danemark (1903) et en Suède (1905) qui, contrairement à la Norvège, avaient un parlement bicaméral permettant aux intérêts des propriétaires terriens de se faire entendre pour bloquer pendant un certain temps les réformes.

La deuxième vague majeure de réformes, qui a parachevé la mise en œuvre du modèle compréhensif, déferla dans tous ces pays avec les gouvernements socio-démocrates de l'après seconde guerre mondiale. Selon Esping-Andersen (1995), les partis socio-démocrates eurent une influence exceptionnelle dans les pays nordiques dès les années trente, en partie grâce à leurs appareils puissamment organisés et, en partie, grâce à leur capacité à nouer

des alliances politiques entre la classe ouvrière industrielle, les petits fermiers et certaines fractions des classes moyennes. Ce sont ces partis socio-démocrates, souvent alliés avec des partis libéraux, qui, au milieu du XX^e siècle, ont poussé à son terme la mise en œuvre du modèle compréhensif. En 1936, la Norvège supprime ses écoles moyennes pour les intégrer progressivement avec ses écoles primaires au sein d'une structure compréhensive accueillant tous les élèves pour neuf ans. En 1958, le Danemark abolit ses écoles moyennes et parachève son système compréhensif de neuf années vers 1975. Après plusieurs essais de grande ampleur dans les années cinquante, la Suède parachève le sien en 1962, et y intègre les lycées à partir de 1969. Ces trois pays ont ainsi progressivement éliminé filières et groupes de niveau dans toutes les disciplines de sorte que, de nos jours, les établissements compréhensifs sont presque entièrement hétérogènes.

Il est certain que la structure organisationnelle des écoles dans les pays nordiques comporte davantage de caractéristiques favorisant l'égalité que ce n'est actuellement le cas dans les structures d'autres régions. Le Japon et la Corée du Sud, qui composent le groupe de pays le plus égalitaire après les pays nordiques, avaient en commun avec ceux-ci des établissements compréhensifs de voisinage, regroupant leurs élèves de manière hétérogène ; ils ont obtenu des résultats sensiblement aussi égalitaires dans les premières enquêtes PISA. Cependant, les pays de l'Asie de l'Est disposaient également d'un nombre important d'écoles privées et d'écoles du soir (*juku*) qui introduisaient des inégalités dans le système. Ils ne présentent pas la caractéristique spécifiquement scandinave d'un enseignement primaire et d'un premier cycle secondaire intégrés dans un établissement unique, caractéristique propice à diminuer encore plus les inégalités en réduisant les incitations à choisir son école.

Conclusions

Le type d'analyse comparative et logique mené ci-dessus ne prouve pas de manière définitive que les caractéristiques des systèmes scolaires compréhensifs soient responsables de résultats plus égalitaires, même si l'analyse statistique des facteurs de structure menés par l'OCDE (2007) et par Mons (2007) tendent fortement à montrer que la sélection renforce les inégalités. Il se pourrait que des facteurs « contextuels », externes aux systèmes scolaires, soient également en partie responsables du caractère égalitaire des résultats observés dans les pays concernés.

On pourrait avancer de manière très plausible qu'une relative égalité économique (attestée par de faibles écarts de revenus) en serait la meilleure variable explicative. Il est certain que les pays nordiques et ceux de l'Asie de l'Est qui ont les performances scolaires les moins inégalitaires ont également les plus faibles niveaux d'inégalité de revenus, ceci pouvant expliquer partiellement cela. Toutefois, cette corrélation souffre des exceptions. L'Allemagne connaît également une relative égalité des revenus mais obtient des performances scolaires très inégalitaires à l'issue de l'enseignement obligatoire (Green, Preston et Janmaat, 2006).

Dans la même veine, on pourrait avancer qu'il est plus probable que les pays à fort taux de cohésion sociale produisent plus d'égalité scolaire car un consensus large est nécessaire à la mise en œuvre par voie législative de systèmes scolaires promoteurs d'égalité. Puisque la solidarité sociale est un motif central des gouvernements socio-démocrates, particulièrement en Scandinavie, cet argument rend bien compte des performances observées dans les pays nordiques. On pourrait également dire qu'il rend bien compte de la situation du Japon où les traditions culturelles attachent une valeur essentielle au groupe ou à la collectivité, où le *iemoto* (mode de regroupement inspiré du modèle familial) est un principe organisationnel de base (Perkin, 1996). Toutefois, l'argument convient moins bien à des cas tels que la Corée du Sud qui ne s'est muée que récemment en système démocratique et a connu des années d'intenses conflits entre classes sociales depuis la décolonisation. On peut également mettre en relation la cohésion sociale et la nature des systèmes de protection sociale : selon Esping-Andersen (2003) le caractère exceptionnellement universel des systèmes de protection sociale dans les pays nordiques – incluant la généralisation et le financement de la pré-scolarisation universelle – constitue la meilleure explication des résultats égalitaires observés dans ces pays. Cependant, ce raisonnement est mis en défaut par une démarche comparative puisque, de toute évidence, les pays de l'Asie de l'Est ne disposent pas de systèmes de protection sociale réellement universels, mais obtiennent eux aussi, du moins jusqu'à maintenant, des performances égalitaires.

Si l'on s'intéresse aux caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs, les pays les plus égalitaires partagent les traits suivants : établissements non sélectifs, classes hétérogènes, spécialisation disciplinaire tardive, et mesures permettant d'harmoniser les ressources perçues par les différents établissements.

Ces caractéristiques, que l'on ne retrouve pas dans les pays plus inégalitaires, sont celles des versions les plus achevées du modèle de l'école unique. La contribution de ces facteurs à la diminution des inégalités scolaires ne surprendra personne. Il y a une trentaine d'années, le sociologue français, Raymond Boudon, livra l'explication la plus convaincante de ce phénomène dans son ouvrage *L'inégalité des chances* (1973).

Non seulement les enfants issus des familles moins aisées reçoivent habituellement, dans le milieu familial, moins de ces avantages qui facilitent la réussite mais ils risquent davantage de faire des choix éducatifs qui rendent la réussite moins probable. La position qu'ils occupent dans la structure sociale influence la logique de leurs choix (rationnels ou non) : il est plus probable qu'ils fassent des choix moins ambitieux sur le plan scolaire que des enfants de capacités semblables issus des classes moyennes. Il est possible que les enfants de classes moyennes aient plus à perdre en poursuivant des itinéraires non académiques qui peuvent aboutir à une mobilité sociale descendante, alors que, pour les enfants de la classe ouvrière, il est probable que le choix de ce type de parcours conduise au maintien dans la classe sociale. Quelles que soient leurs capacités cognitives, les enfants issus des milieux sociaux les moins favorisés percevront les parcours scolaires longs comme plus risqués, non seulement par crainte de ne pas réussir, mais aussi eu égard aux coûts qu'entraînerait la réussite : nécessité de différer le moment où l'on gagne sa vie, voire de contracter des dettes, mais aussi, conflits identitaires et culturels liés à la mobilité hors de sa classe sociale d'origine que peut entraîner la réussite scolaire. L'analyse conduite en 1990 par Duru-Bellat et Mingat des orientations en fin de collège illustre bien ces phénomènes. En examinant l'orientation vers les divers types de filières post-collège, les auteurs montrent que tandis que 25 % des différences d'orientation entre les classes sociales pouvaient s'expliquer par les différences de performances scolaires, 25 % supplémentaires découlent de choix faits par les parents ou par les élèves sans rapport avec la réussite scolaire (Duru-Bellat et Mingat, 1999).

Les systèmes d'éducation ne sont pas neutres eu égard aux inégalités entre classes sociales face aux choix de scolarisation. Boudon (1973) avait raison de soutenir que les systèmes qui comportent des ramifications plus nombreuses et plus précoces donnent davantage prise aux inégalités entre classes qui s'affirment au travers des choix précoces effectués

par les élèves et qui affecteront leur réussite ultérieure. Les systèmes scolaires des pays nordiques et des pays de l'Asie de l'Est d'avant les réformes, qui sont les moins inégalitaires, sont aussi ceux où les possibilités de choix différenciateurs sont minimales. Ces systèmes limitent les choix possibles entre établissements et entre classes et n'offrent pas de filières ou de parcours séparés avant la fin de la scolarisation obligatoire. Moins de ramifications, moins d'inégalités.

De nos jours, de toute évidence, il n'est pas très en vogue de limiter les choix en matière d'éducation. Toutefois, la recherche continue à suggérer qu'il s'agit de la façon la plus efficace de réduire les inégalités scolaires. Les enquêtes PISA en sont la meilleure preuve à ce jour. La répétition de ces enquêtes permettant des évaluations de plus en plus rigoureuses au fil du temps, elles pourraient conduire les cher-

cheurs à une réévaluation majeure de l'impact positif du modèle compréhensif sur les inégalités d'éducation, donnant ainsi plus de poids aux arguments de ses défenseurs. Si, en fin de compte, la recherche permet de rendre un tel verdict, cela ne manquerait certes pas d'ironie à une époque où les systèmes compréhensifs sont méthodiquement démantelés dans de nombreux pays. Mais ce ne serait pas la première fois qu'une telle sagesse vienne après-coup. Comme le dit Hegel : « La chouette de Minerve ne prend son envol qu'à la tombée de la nuit ».

Andy Green

Professor of Comparative Social Science,
Institute of Education Université de Londres
Directeur du UK Economic and Social Research
Council (ESRC) Research Centre on Learning
and Life Chances in Knowledge Economies
and Societies (LLAKES)

NOTES

- (1) International Adult Literacy Survey.
- (2) Programme international pour le suivi des acquis des élèves.
- (3) L'indicateur de dispersion est ici l'écart-type des performances des élèves sur l'échelle globale de culture scientifique pour l'ensemble des pays de l'OCDE.
- (4) Au sein du Royaume-Uni, les inégalités scolaires sont les plus fortes en Irlande du Nord (113), en Angleterre (107), au Pays de Galles (102) et en Écosse (100). Voir aussi OCDE, 2006, table S2c, vol. 2, p. 250.
- (5) Ce résultat pose d'ailleurs la question du positionnement de la France, en lien géographique et culturel avec l'Europe latine et l'Europe continentale.
- (6) Le gradient socio-économique de la Norvège (36) est légèrement inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (39) mais la variance inter-établissements en matière d'origine sociale des élèves y est très faible (0,33) comparativement à la moyenne de l'OCDE (0,62) ; la variation globale inter-établissements est très faible (9,9) comparée à celle de l'OCDE (33), alors que la variance globale inter-individuelle se situe dans la moyenne (99 comparée à 100 pour l'OCDE). Les données concernant la variation des origines sociales des élèves proviennent de : OCDE, 2007, vol. 1, p. 194, figure 4.12.
- (7) L'Espagne, au contraire, connaît une importante variance inter-établissements en matière d'origine sociale des élèves (0,73 contre 0,62 en moyenne dans l'OCDE). Toutefois, ceci n'aboutit pas à une grande variation de performances entre établissements car le gradient socio-économique est faible (31 contre 39 en moyenne dans l'OCDE).
- (8) La variance en matière d'origine sociale des élèves est de 0,76 en Allemagne (moyenne OCDE : 0,62).
- (9) La variance en matière d'origine sociale des élèves est de 0,56 en Corée du Sud et de 0,52 au Japon par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE qui est de 0,62.
- (10) Voir OCDE, 2007, table S2c, vol. 2, p. 250.
- (11) Cette tendance a peut-être été quelque peu renversée par les récentes recommandations concernant la politique des admissions adressées aux autorités locales chargées de l'éducation. Ces recommandations sont censées réintroduire des critères de sélection communs aux différentes autorités scolaires locales.

BIBLIOGRAPHIE

- BALL S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol : The Policy Press.
- BOLI J (1989). *New Citizens for a New society: The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Oxford : Pergamon.
- BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Colin.
- BROWN P., GREEN A. & LAUDER H. (2001). *High Skills: Globalization, Competitiveness and Skills Formation*. Oxford : Oxford University Press.
- BURGESS S., BRIGGS A., McCONNEL B. & SLATER H. (2006). « School Choice in England: Background Facts ». *CMPO Working Paper Series*, n° 06/159, Bristol : University of Bristol.
- CARNOY M. (1993). « School Improvement: Is Privatization the Answer? ». In J. HANNAWAY & M. CARNOY (dir.), *Decentralization and School Improvement*. San Francisco : Jossey-Bass.
- CUMMINGS W. K. (1980). *Education and Equality in Japan*. Princeton : University Press.

- DOKKA H.-J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole*. Bergen : Universitetsforlaget.
- DORE R. (1997). *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. London : Institute of Education.
- DORE R. (1982). *Education in Tokugawa Japan*. London : Athlone.
- DORE R. & SAKO M. (1989). *How the Japanese Learn to Work*. London : Routledge.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1999). « How Do Junior Secondary Schools Operate? Academic Achievement, Grading and Streaming of Students ». In A. LESCHINSKY & K. MAYER (dir.), *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Berlin : Peter Lang.
- ESPING-ANDERSEN G. (2003). « Unequal Opportunities and Social Inheritance ». In M. CORAK (dir.), *The Dynamics of Intergenerational Income Mobility*. Cambridge : Cambridge University Press.
- ESPING-ANDERSEN G. (1985). *Politics against Market*. Princeton (New Jersey) : Princeton University Press.
- GALINDO-RUEDA F. & VIGNOLES A. (2005). *The Heterogeneous Effects of Selection in Secondary Schools: Understanding the Changing Role of Ability*. CEE Discussion Paper, 52, London : Centre for Economics of Education (London School of Economics).
- GREEN A. (1997). *Education, Globalisation and the Nation State*. London : Macmillan.
- GREEN A., PRESTON J. & JANMAAT G. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. Basingstoke : Palgrave.
- GREEN A. & WIBORG S. (2004). « Comprehensive Schooling and Educational Inequality: An International Perspective ». In C. CHITTY (dir.), *A Tribute to Caroline Benn: Education and Democracy*. London : Continuum.
- GREEN A., WOLF A. & LENEY T. (1999). *Convergences and Divergences in European Education and Training Systems, Bedford Way Papers*. London : Institute of Education.
- HOLLOWAY S. D. (1988). « Concepts of Ability and Effort in Japan and the United States ». *Review of Educational Research*, 58 (3), p. 327-345.
- ICHIKAWA S. (1989). « Japanese Education in American Eyes: a Response to William K. Cummings ». *Comparative Education*, 25 (3), p. 303-307. Berkeley CA : University of California Press.
- ISLING Å. (1984). *Kampen för och mot en demokratisk skola 1*. Stockholm : Sober Förlags AB.
- KERCKHOFF A., FOGLEMAN K., CROOK C. & REEDER D. (1996). *Going Comprehensive in England and Wales. A Study of Uneven Change*. London : The Woburn Press.
- LAUDER H. & HUGHES D. (1999). *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work?* Buckingham : Open University Press.
- MANNING A. & PISCHKE J.-S. (2006). « Comprehensive Versus Selective Schooling in England and Wales: What do we Know? ». *CEP paper*. London : London School of Economics.
- MONS N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : PUF.
- OCDE (2007) PISA 2006 : *Science Competences for Tomorrow's World*. Paris : OCDE.
- PASSIM H. (1965). *Society and Education in Japan, Teachers'*. New York : College Press.
- PERKIN H. (1996). *The Third Revolution: Professional Ethics in the Modern World*. London : Routledge.
- SHAVIT Y & BLOSSFELD H.-P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder : Westview Press.
- SJÖSTRAND W. (1965). « Pedagogikens Historia ». *London review of Education*, 3:2, CWK Gleerups : Förlag Lund.
- SKOVGAARD-PETERSEN V. (1976). « Dannelse og demokratisk ». *Gyldendals pædagogiske bibliotek, Kbh*.
- TAKEUCHI T. (1991). « Myth and Reality in the Japanese Educational Selection System ». *Comparative Education*, 27 (1), p. 101-112.
- WHITTY G., POWER S. & HALPIN G. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham : Open University Press.
- WHITE M. (1987). *The Japanese Educational Challenge*. London : Macmillan.
- WIBORG S. (2004a). « Education and Social Integration: a Comparative Study of the Comprehensive School Systems in Scandinavia ». *Review of Education*, 2 (2), p. 87-93.
- WIBORG S. (2004b). *Uddannelse og Social Samhørighed: Udviklingen af Enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. En komparativ analyse*. [Education and social integration. The development of comprehensive schools in Scandinavia, Germany and England. A comparative analysis ; in Danish]. København : Pædagogiske Universitets Forlag.
- WINKLER D. (1993). « Fiscal Decentralization and Accountability: Experience in Four Countries ». In J. HANNAWAY & M. CARNOY (dir.), *Decentralization and School Improvement*. San Francisco : Jossey-Bass Oxford.