

Cohésion scolaire et politiques éducatives

School cohesion and educational policies

Cohestón escolar y politicas educativas

Schulische Kohäsion und Bildungspolitik

Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons et Elizaveta Bydanova



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/2121>

DOI : 10.4000/rfp.2121

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2008

Pagination : 37-54

ISBN : 978-2-7342-1136-5

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons et Elizaveta Bydanova, « Cohésion scolaire et politiques éducatives », *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/2121> ; DOI : 10.4000/rfp.2121

Cohésion scolaire et politiques éducatives

Marie Duru-Bellat, Nathalie Mons
et Elizaveta Bydanova

Les comparaisons internationales des systèmes éducatifs concernent principalement les performances académiques des élèves et plus rarement leurs attitudes. Dans le cadre d'une recherche plus large sur les cohésions sociale et scolaire, cet article vise à entamer une analyse exploratoire des attitudes des élèves appréhendées par la littérature sous le concept de « sentiment d'appartenance à l'école ». Dans un premier temps, à partir des données issues de différentes enquêtes PISA administrées aux élèves de 15 ans, on montrera que, suivant les pays, ces attitudes ne sont pas identiques en ce qui concerne le sentiment d'utilité de l'école, l'esprit de collaboration et de compétition scolaire. Puis des associations seront mises en évidence entre ces attitudes et les caractéristiques structurelles des systèmes, comme l'existence d'une école unique ou de filières, les modalités de regroupements des élèves ou le recours à des pratiques de redoublement. Enfin, pour aller au-delà des structures « dures » de l'école, la variété des attitudes sera mise en relation avec des caractéristiques du climat scolaire tel que perçu par les élèves.

Descripteurs (TEE) : sentiment d'appartenance à l'école, éducation comparée, PISA, politiques éducatives, esprit de collaboration, esprit de compétition, relations élèves-enseignants.

Les comparaisons internationales des systèmes éducatifs, suscitées notamment par les grandes enquêtes comme PISA (Programme for International Student Assessment) et TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), se focalisent en général sur les performances académiques des élèves. Elles évoquent très rarement – à l'exception d'études comme le « Danish Report » (2005) – les attitudes qu'ils manifestent. Pourtant, les données de PISA apportent désormais des informations sur une variété d'attitudes. Il s'agit là d'un tournant car les

enquêtes internationales antérieures (TIMSS) explo- raient peu la dimension subjective des scolarités. De manière plus générale, ce souci grandissant pour la manière dont les élèves vivent leur quotidien sco- laire peut être mis en parallèle avec l'intégration de plus en plus fréquente de variables subjectives dans l'analyse comparative des sociétés, avec notamment le développement, à partir de 1987, de vastes enquêtes internationales comme ISSP (1) qui explorent de vastes domaines de l'expérience subjective des adultes, tels que leurs sentiments de justice ou leurs

jugements sur la société. On peut aussi à cet égard évoquer le succès éditorial du travail de Algan et Cahuc (2007), comparant les sociétés occidentales à l'aune de variables telles que la confiance dans les autres, l'engagement, la perception des relations sociales, etc. Cet intérêt renouvelé pour les variables d'attitudes dans des problématiques macro-sociales s'inscrit lui-même dans une famille d'interprétation centrée sur la notion de cohésion sociale. Comme l'ont montré notamment les analyses de Donzelot (2007), on assiste à un renouveau des interrogations sur le lien social : dans un contexte de forte croissance des inégalités sociales et territoriales, de développement de politiques centrées sur l'autonomie des acteurs, et de mondialisation (censée mettre en péril les cultures locales et les références identitaires) ; les principes qui organisaient la solidarité sont ébranlés et il apparaît alors nécessaire « de miser sur la dimension subjective des liens sociaux, sur cette part volontaire, intersubjective qui entre en ligne de compte dans la production du lien social » (Donzelot, 2007, p. 99).

Dans cette perspective, une littérature abondante sur la cohésion sociale a fleuri depuis la dernière décennie (tout particulièrement dans certains pays comme le Canada), et cette thématique est aujourd'hui extrêmement prégnante dans les institutions européennes (pour une synthèse, cf. Beauvais & Jenson, 2002). Mais de manière étonnante, l'éducation est peu évoquée explicitement dans ces analyses. Pourtant, la prise en compte de la face subjective des scolarités peut être lue comme relevant de la même perspective : face aux problèmes objectifs persistants de l'école (échec scolaire, inégalités, incivilité...), il ne resterait plus qu'à « miser sur la dimension subjective », pour reprendre l'expression de Donzelot...

Dans la recherche dont ce texte présente une première étape, nous cherchons à mobiliser les variables subjectives disponibles dans les enquêtes internationales, notamment PISA, pour explorer la manière dont l'éducation peut participer de ce qu'on appelle la cohésion sociale en ce qu'elle développe des attitudes, des valeurs, des modes d'interaction sociale partagés par toute une classe d'âge. Nous avons forgé à cette occasion la notion de « cohésion scolaire » comme variable intermédiaire agrégée, produite par la socialisation scolaire et susceptible de participer de la cohésion sociale. Il convient de souligner que cette perspective orientée vers la notion de cohésion sociale amène à se focaliser sur certaines attitudes – tout ce qui concerne les notions d'« engagement » et de « sentiment d'appartenance à l'école », sur lesquelles

il existe, nous y reviendrons, une littérature abondante (cf. par exemple Finn, 1989 ; Goodenow, 1993). Cela n'épuise évidemment pas la variété des attitudes que l'on peut observer chez les élèves ; par exemple, nous n'abordons pas tout ce qui a trait au rapport au savoir, qui serait crucial dans une perspective centrée sur les apprentissages. De plus, à l'évidence, ce n'est là qu'un des modes d'action de l'école : elle peut également contribuer à la cohésion sociale par la formation concrète qu'elle délivre et qui permet aux jeunes de trouver une place dans la division du travail et de s'insérer dans la vie adulte. Il faudrait en la matière prendre en compte une multiplicité d'indicateurs objectifs d'insertion (taux de chômage des jeunes par exemple), dépendant eux-mêmes de caractéristiques objectives du système éducatif telle que l'organisation de la formation professionnelle. Ceci sera fait dans une étape ultérieure de cette recherche sur les relations entre éducation et cohésion sociale.

Après avoir débattu de la pertinence et des limites de cette approche en termes de sentiment d'appartenance et de « cohésion scolaire », nous décrirons les attitudes « produites » en ce domaine chez les élèves de 15 ans dans les différents pays. Dans un second temps, et puisqu'il ne s'agit pas de nous en tenir à l'étude de ces attitudes en tant que telles, il nous a semblé intéressant de les mettre en perspective avec le contexte dans lequel les élèves évoluent, à différents niveaux. Nous avons tout d'abord tenu compte d'un certain nombre de caractéristiques structurelles qui touchent directement l'environnement rapproché de l'élève (la longueur du tronc commun, l'importance du redoublement...) avant d'essayer d'intégrer également certains traits du fonctionnement pédagogique, appréhendés sur la base de ce qu'en disent les élèves, notamment ce qu'ils disent de leurs relations avec leurs enseignants.

EXPLORER LA « COHÉSION SCOLAIRE » À PARTIR DU « SENTIMENT D'APPARTENANCE À L'ÉCOLE »

Dès lors que nous nous intéressions à la « cohésion scolaire », il est apparu judicieux de repartir des analyses de ce que les anglo-saxons désignent, en éducation, sous l'expression de « sentiment d'appartenance à l'école ». Ce concept recouvre un ensemble d'attitudes qui permettent d'appréhender l'inclusion subjective de l'élève dans l'école, école à la fois en tant qu'institution (adhésion aux valeurs de l'école, sentiment d'utilité de cette institution évalué à travers

la perception de la pertinence de la formation reçue...) et en tant que groupe social (perception positive ou négative des relations avec les pairs et avec les adultes qui animent le groupe scolaire) (cf. Finn, 1989 ; Goodenow, 1993 ; Voelkl, 1995 ; Finn & Rock, 1997). C'est parce que l'élève se sent bien inséré dans son groupe de pairs, reconnu et soutenu par les enseignants, qu'il valorise les valeurs attachées à l'école ainsi que ses « produits » à court et à moyen terme (qualité de la formation...) et qu'il va pouvoir développer un sentiment d'« identification » à l'école. Ce sentiment d'identification à l'école repose donc à la fois sur le sentiment d'inclusion dans le groupe social (sentiment d'appartenance à un groupe d'amis, soutiens de la part des enseignants [le « *belonging* » dans une acception étroite du terme...]) et sur l'adhésion aux valeurs de l'école en tant qu'institution (le « *valuing* »). Cette dernière se matérialise entre autres par la confiance dans la pertinence de la formation dispensée à l'école, par l'adhésion aux valeurs et normes comportementales prônées par l'école (goût pour la collaboration...). Ces deux dimensions de *belonging* et de *valuing* entrent en interaction. Faisant un parallèle avec les théories du contrôle social, Finn (1989) montre que l'attachement à une institution empêche chez l'individu le développement de certaines formes de déviations.

Ce modèle théorique donne donc une place centrale au sentiment d'inclusion dans le groupe scolaire en tant que vecteur de l'adhésion aux valeurs et normes de l'école, avec très concrètement des incidences comportementales (moindre déviance, meilleure implication dans le travail scolaire, voire meilleurs résultats académiques).

Pour entamer notre recherche exploratoire, nous suivons ces lignes théoriques et faisons l'hypothèse que c'est le sentiment d'inclusion dans le groupe social (*belonging*) qui constitue un des facteurs d'adhésion aux valeurs de l'école (*valuing* évalué à travers la confiance dans la qualité de l'école [pertinence de la formation à long terme], l'adhésion à certaines normes comportementales comme la collaboration...). Évidemment, il n'est pas immédiat de savoir si certaines attitudes constituent, dans la production scolaire, des *inputs* (ressources) ou des *outputs* (résultats). C'est un problème général dans toute recherche ciblée sur les attitudes. Par exemple, la confiance en soi est souvent pointée par les psychologues comme un ingrédient important pour les apprentissages, mais elle peut également être considérée comme la résultante d'apprentissages ou plus largement d'une socialisation scolaire réussie (Willms, 2003).

L'élaboration même de ces concepts d'appartenance au groupe social de l'école et d'adhésion aux normes et aux valeurs scolaires s'avère très proche des composantes de la cohésion sociale elle-même, où les notions de sentiment d'appartenance au groupe social et de confiance dans les institutions sont primordiales, sans doute parce qu'au-delà des problèmes objectifs que rencontrent les sociétés modernes, se diffuse aujourd'hui une façon dominante, que d'aucuns taxeraient d'idéologique, de penser ces problèmes.

Cette littérature, développée à partir des années quatre-vingt, a largement inspiré la conception des enquêtes PISA (Willms, 2003) ; elle peut évidemment elle-même être critiquée : tout comme PISA se focalise sur les compétences censées être utiles pour la vie et non sur les programmes scolaires, le questionnaire adressé aux élèves par ce courant de recherche les invite à se focaliser sur l'utilité de leur formation dans une perspective qui passe sous silence ce qui relève du développement intellectuel ou du plaisir intrinsèque inhérent à l'étude. Cela dit, les données PISA intègrent bien d'autres variables portant plus spécifiquement sur les attitudes par rapport à telle ou telle discipline (2) ; ici, ce type d'attitudes n'était pas central vu la problématique privilégiée. De même, il serait possible de prendre en compte d'autres types d'attitudes, les attitudes civiques notamment, observées dans des enquêtes telles que la « *Civic Education Survey* » de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) et qui font l'objet de tout un autre ensemble de recherche (cf. par exemple, Janmaat, 2006) ; ce serait sans aucun doute très pertinent pour qui s'intéresse à la cohésion sociale, mais moins adéquat dans une recherche davantage ciblée sur le rôle spécifique du contexte scolaire.

Il n'en demeure pas moins que, au-delà du choix, forcément discutable, de cet échantillon d'attitudes, la recherche présentée ici bute sur un certain nombre de difficultés méthodologiques, relativement classiques dans les comparaisons internationales.

Tout d'abord, les comparaisons internationales sont sans nul doute particulièrement délicates en ce qui concerne les attitudes, car plus encore que les compétences strictement scolaires, elles sont difficiles à mesurer, notamment du fait des imperfections inhérentes aux questionnaires de type « papier/crayon » et aux biais habituels comme la « désirabilité » sociale. Sans doute aussi les attitudes sont-elles difficilement comparables d'un pays à l'autre ; il peut y avoir dans certains pays des normes interdisant par exemple de se montrer trop compétitif ou confiant en soi.

Il conviendrait également de prendre en compte le contexte culturel plus global dans lequel s'inscrivent les attitudes car celles-ci résultent aussi de toute la socialisation amicale et familiale et pas seulement de l'école. Plus encore qu'en ce qui concerne les compétences académiques produites, il sera donc difficile d'imputer exclusivement à l'école les attitudes constatées. Peut-être enfin les corrélations éventuelles entre caractéristiques des systèmes et attitudes seront-elles particulièrement difficiles à interpréter, car requérant une connaissance qualitative de leur système et des pays eux-mêmes.

Pourtant, malgré ces difficultés, la question nous a semblé mériter une investigation exploratoire, car à l'évidence, et tous les textes législatifs sur l'éducation le soulignent, l'école entend tout autant éduquer qu'instruire, et a donc une visée de socialisation et de formation des personnalités.

Cette première approche des attitudes manifestées par les élèves de 15 ans présente un caractère exploratoire. Elle se situe à un niveau d'analyse très agrégé, le niveau pays, ce qui permet certes des comparaisons instructives, mais présente évidemment des limites, à la fois dans l'analyse des attitudes produites et dans leur mise en relation avec les systèmes scolaires. Sur le premier point, il est clair que l'établissement de relations entre des attitudes mesurées au niveau agrégé ne permet pas de déductions sur les relations pouvant exister au niveau des individus ; il est classique, dans la littérature sociologique, de pointer les risques de ce qu'on appelle l'« *ecological fallacy* », qui amène à faire des inférences indues d'un niveau d'analyse à l'autre (3). Concernant les inférences causales possibles, entre caractéristiques des systèmes éducatifs et attitudes produites, qui invitent à raisonner en termes d'« effets » de l'éducation, les difficultés sont également nombreuses. Au-delà de la distinction élémentaire entre corrélation et causalité, il est notamment probable qu'un certain nombre d'« effets » de l'éducation sont positionnels, c'est-à-dire servent avant tout à créer des classements au niveau intra-pays, et peuvent donc être complètement indécélabes au niveau des scores moyens nationaux (cf. Baudelot & Leclercq, 2005). Si l'approche adoptée ici est néanmoins intéressante pour mettre en évidence des différences entre pays, elle demandera à l'évidence à être prolongée par des approches plus qualitatives et/ou multi-niveaux, si cette exploration suggère qu'il y a là des perspectives stimulantes pour mieux comprendre les systèmes éducatifs et les transformations qu'ils induisent chez les élèves.

UNE PREMIÈRE APPROCHE DES ATTITUDES D'ADHÉSION AUX NORMES ET AUX VALEURS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Plusieurs questions du questionnaire PISA ont été développées sur la base des analyses théoriques et empiriques du concept de sentiment d'appartenance scolaire (Adams & Wu, 2002 ; Willms, 2003). Dans un premier temps, nous nous attachons aux items en lien avec l'adhésion à l'école en tant qu'institution (confiance dans l'utilité de l'école, valorisation de ses valeurs et de ses normes comportementales comme la collaboration ou la compétition [cf. tableau n° 1, ci-après]). En effet, nous considérons que, parmi les attitudes que les élèves déclarent envers l'école, il s'agit là de ce que l'on peut considérer comme des « produits » finaux de la scolarisation (nous ne revenons pas ici sur la difficulté à distinguer des attitudes *input* et *output* et sur l'existence de facteurs extra-scolaires concourant également à déterminer ces attitudes).

Une analyse complémentaire conduite à partir des données de l'enquête de l'IEA *Civic Education survey* (1999) portant sur les compétences et les attitudes civiques des élèves de neuvième année de l'enseignement obligatoire, viendra compléter cette recherche en élargissant le spectre des variables portant sur la confiance dans les institutions, à partir d'un échantillon de pays ne recoupant pas totalement celui de cette étude. Comme nous l'exposons dans la partie précédente, il s'agit là d'un champ d'attitudes différent de celui analysé ici mais qui peut se révéler complémentaire.

Dans cette analyse, ces attitudes sont appréhendées sur un échantillon de pays circonscrit, à savoir les pays riches de l'OCDE (Mexique exclu), documentés et ne présentant pas de position extrême susceptible de biaiser l'analyse (comme c'est le cas des pays asiatiques). Ce choix conduit à travailler sur un nombre de pays relativement restreint (entre 20 et 30 selon les thématiques) ; aussi présenterons-nous les résultats produits ici avec précaution. Il est intéressant de noter que lorsqu'on intègre à titre exploratoire certains pays émergents comme le Mexique, le Brésil ou la Thaïlande, les résultats des analyses s'avèrent très différents. Nous en présenterons certains exemples. Ceci rappelle utilement que les comparaisons internationales doivent se fonder sur un échantillon dont la construction est raisonnée, et que les résultats sont nécessairement indexés à l'échantillon pris en compte.

Pour mener la description des attitudes produites, nous examinerons successivement les attitudes liées

Tableau 1. – **Les attitudes d'adhésion à l'institution et aux normes scolaires**
(source : questionnaires élèves PISA 2000 et 2003)

<p>Perception de l'utilité générale de l'école (variables <i>ConfSch</i> et <i>Donelittle</i>)</p>	<p>Deux variables : – Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « L'école m'a donné confiance en moi pour prendre des décisions » (PISA 2003, variable <i>ConfSch</i>) – Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « L'école n'a pas fait grand-chose pour me préparer à la vie adulte » (PISA 2003, variable <i>Donelittle</i>)</p>
<p>Perception de l'utilité professionnelle de l'école (variables <i>Usejob</i> et <i>Waste</i>)</p>	<p>Deux variables : – Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « L'école m'a appris des choses qui pourront être utiles dans mon futur travail » (PISA 2003) – Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « L'école a été une perte de temps » (PISA 2003)</p>
<p>Esprit de collaboration (variable <i>Groupe</i>)</p>	<p>La valeur moyenne des 5 variables de PISA 2000 : Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes : « J'aime bien aider les autres », « C'est utile de mettre les idées de tout le monde ensemble quand on travaille sur un projet », « Je travaille mieux avec les autres », « Je réussis mieux quand je travaille avec les autres », « J'apprends mieux quand je travaille avec les autres ».</p>
<p>Esprit de compétition (variable <i>Compét</i>)</p>	<p>La valeur moyenne des 4 variables de PISA 2000 : Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes : « J'essaie d'être le meilleur », « J'aime bien faire mieux que les autres », « Je travaille mieux si j'essaie d'être plus fort que les autres », « J'apprends plus vite si j'essaie d'être mieux que les autres ».</p>

au contact avec les autres (esprit de collaboration, esprit de compétition) et celles exprimant des jugements sur l'utilité de la formation reçue à l'école.

Le graphique 1 présente le niveau agrégé des attitudes *Groupe* et *Compét* dans les différents pays (le tableau 1 figurant en annexe donne les valeurs pour tous les pays de l'échantillon). Les valeurs sont malheureusement manquantes pour la France. Rappelons que la variable *Groupe* appréhende l'esprit de collaboration, tandis que la variable *Compét* est un indicateur de l'esprit de compétition.

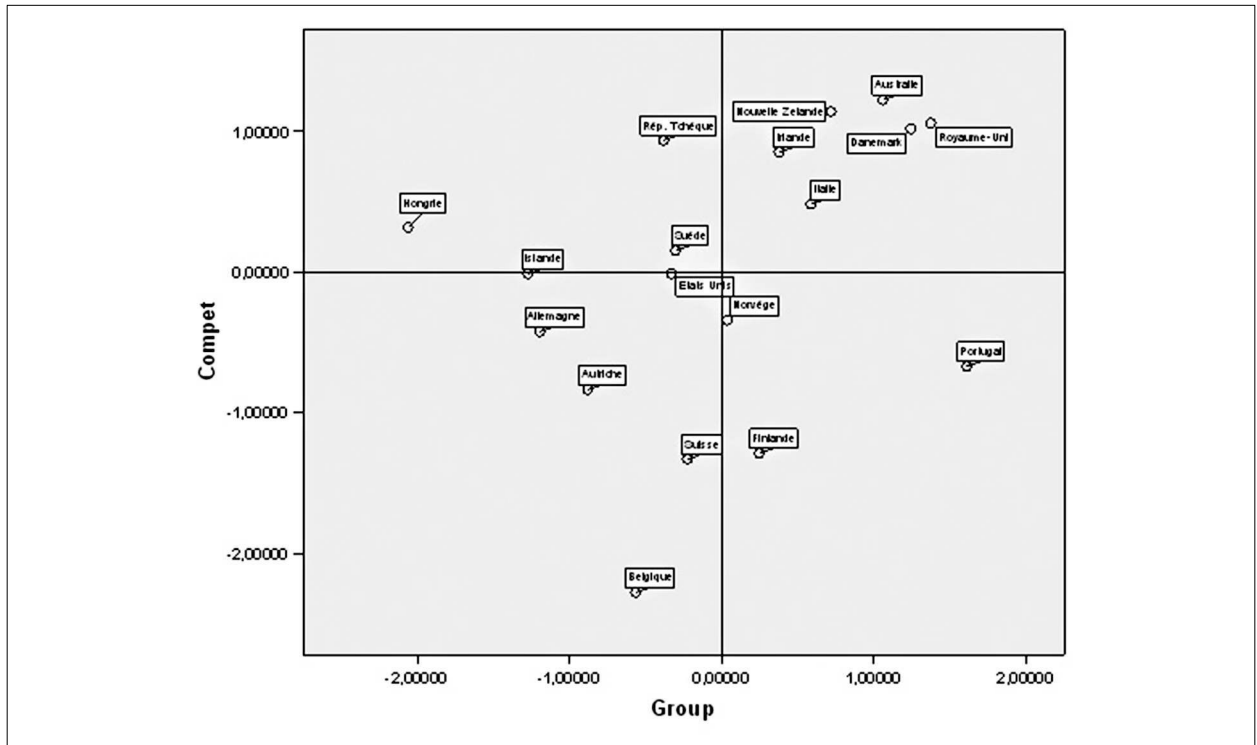
Les scores moyens des pays apparaissent sensiblement différents. Concernant l'esprit de collaboration, viennent en tête le Portugal, l'Australie, le Royaume-Uni ou le Danemark, qui s'opposent nettement à la Hongrie, à l'Allemagne ou à l'Islande. Quant

au fait de se déclarer stimulé par la compétition, il est au plus fort dans un certain nombre de pays anglo-saxons mais aussi en République tchèque, alors qu'il apparaît bien plus faible en Belgique, en Suisse et en Finlande.

Ce graphique indique clairement l'absence de corrélation entre ces deux variables (le coefficient de corrélation est d'ailleurs non significatif). Il montre aussi que ces attitudes ne sont pas systématiquement contradictoires (comme on aurait pu l'imaginer de prime abord) : dans certains pays comme le Royaume-Uni, le Danemark, l'Australie, les scores à ces deux variables sont élevés.

La seconde famille d'attitudes que les données PISA permettent d'explorer concerne le jugement des élèves sur l'utilité de la formation en général (pour

Graphique 1. – Positionnement des pays par rapport aux variables *Groupe* et *Compét*
(valeurs centrées réduites, source PISA 2000)



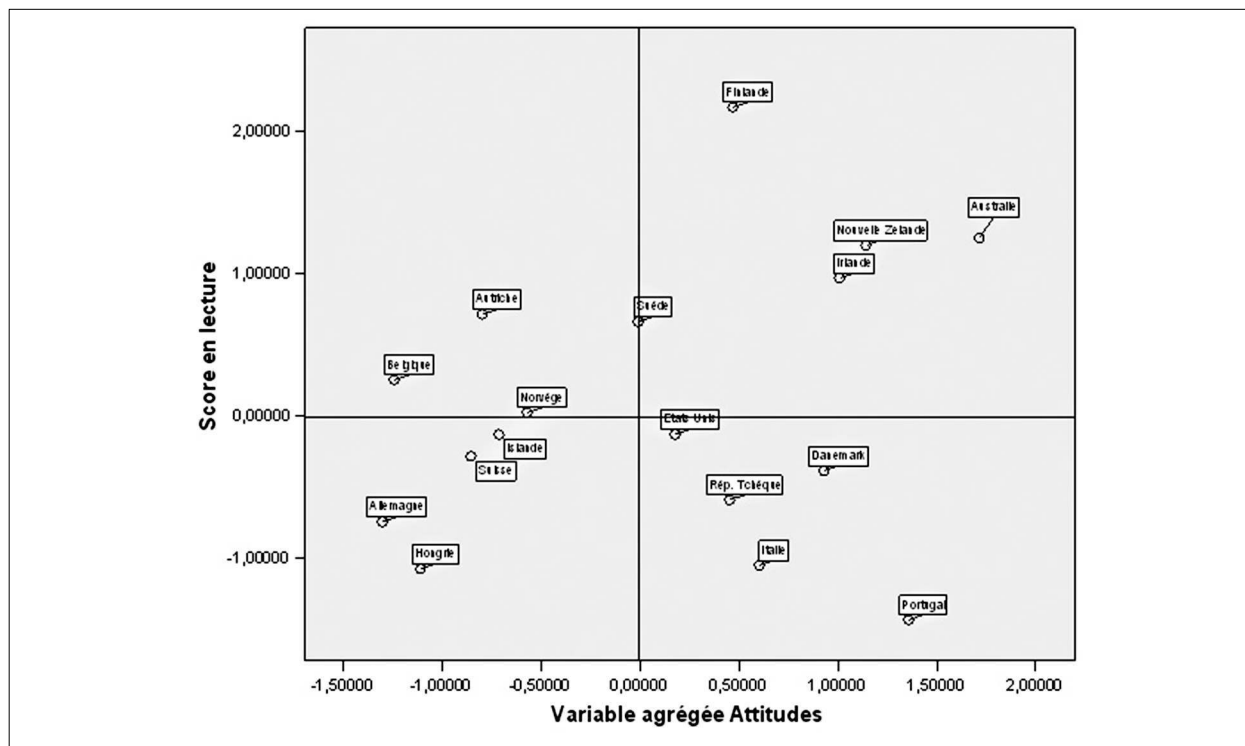
prendre des décisions de vie notamment) ou plus spécifiquement dans la vie professionnelle. Dans l'enquête PISA, plusieurs variables s'efforcent de caractériser ces jugements, qui s'avèrent de fait corrélées. Les corrélations sont négatives et significatives entre les variables *Useinjob* et *Waste* (-0.54), entre *Waste* et *Confsch* (-0.48), et entre *Donelittle* et *Confsch* (-0.42), ce qui montre une certaine cohérence entre ces différents jugements.

Concernant cette dimension – le jugement des élèves quant à ce que l'école leur a apporté – il est apparu heuristique, tant sur la base des corrélations que sur celle de la nature même des questions, de distinguer deux types d'utilité de l'école : l'utilité de la formation par rapport à la profession ultérieure (variables *Useinjob* et *Waste*), d'une part, et d'autre part, l'utilité de la formation par rapport à la vie en général (variables *Confsch* et *Donelittle*). Si ces deux dimensions de l'utilité sont corrélées ($r = 0.40$ sign. à 0.10), certains pays se distinguent assez nettement sur l'une ou/et l'autre. Ainsi, les élèves hongrois ou allemands sont-ils plutôt portés à reconnaître une utilité de la formation eu égard à leur vie professionnelle

future, mais bien moins convaincus que ce qu'ils ont appris à l'école leur sera utile dans la vie en général. Dans un certain nombre de pays, très variés (Portugal, Finlande, Australie, Slovaquie), les jugements des élèves sont convergents et positifs quant à ces deux dimensions de l'utilité. À l'inverse, dans certains pays nordiques (Norvège, Islande) et d'Europe continentale (Suisse, Belgique et Autriche), ils sont (doublement) plus négatifs. La France apparaît, comparativement aux autres pays de l'OCDE, bien positionnée quant à la perception de l'utilité professionnelle de l'école par les élèves de 15 ans.

Au-delà de ces nuances et pour ne pas manipuler un nombre important des variables, ces deux dimensions ont été regroupées en une variable globale : *Utilité4ind* (soit la moyenne des 4 variables (4)), dont les valeurs, pour les pays, sont présentées dans l'annexe. Cette variable fait mieux apparaître une nette différenciation des pays : au Portugal, en Australie et en Finlande, les élèves sont particulièrement portés à souligner l'utilité de l'école, alors qu'à l'inverse, les élèves ont le sentiment d'avoir appris peu de choses susceptibles de leur servir dans la vie adulte en

Graphique 2. – Relation entre la variable agrégée *Attitudes* (collaboration, compétition, utilité de l'école) et le score national aux épreuves de PISA 2000 et 2003



Allemagne, en Norvège, en Hongrie et en Suisse. La France est dans une position moyenne, mais plutôt sur le versant positif du sentiment d'utilité.

Enfin, ces deux familles d'attitudes ici distinguées ne sont pas sans entretenir entre elles des relations. L'examen des corrélations montre que la variable *Groupe* est corrélée positivement et très significativement à la variable synthétique du sentiment d'utilité ($r = 0.70$ sign. 0.01) : en d'autres termes, les pays où les élèves déclarent particulièrement apprécier la collaboration sont aussi ceux où ils jugent que l'école leur apporte des choses utiles pour la vie adulte. On voit là apparaître des liens entre un indicateur permettant d'appréhender l'adhésion à l'école en tant qu'institution – même si cet indicateur n'est que partiel – et la transmission de normes comportementales qui insistent sur la nécessité du travail en groupe. Une même liaison ne se retrouve pas entre la perception d'utilité de l'école et l'esprit de compétition.

Évidemment, ces corrélations entre les scores moyens d'attitudes ou de jugements sont à interpréter avec prudence, comme souligné précédemment. Il n'en

demeure pas moins qu'apparaissent ici des différences sensibles entre les pays pris en compte, qui méritent d'être intégrées dans une description complète de leur système éducatif et de ses « produits ».

ATTITUDES D'ADHÉSION À L'ÉCOLE ET PERFORMANCES SCOLAIRES VONT-ELLES DE PAIR ?

Ces attitudes d'adhésion à l'école en tant qu'institution et à des normes comportementales entre autres quant au métier d'élève sont-elles en phase avec le niveau des acquis ? L'examen des corrélations entre attitudes et performances moyennes en compréhension de l'écrit (5) révèle une absence de relation entre ces variables. Ni l'attitude par rapport au travail avec les autres, ni le sentiment de l'utilité de l'école ne s'avèrent liés aux scores nationaux (6).

Le graphique 2 positionne les pays à la fois en fonction de leur score national en termes d'acquis et d'un score moyen d'attitude qui agrège la variable

synthétique *Utilité*, le jugement favorable à la collaboration et une appréciation positive de la compétition. Ce regroupement a un sens dans la mesure où il exprime un jugement positif sur l'expérience scolaire.

Au-delà de l'absence de relation systématique entre ces deux dimensions, le graphique fait apparaître qu'il existe cependant des pays – principalement nordiques et anglo-saxons (la Finlande, l'Australie, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande...) – caractérisés à la fois par des scores nationaux élevés, par un sentiment fort d'utilité de l'école et une valorisation de la collaboration et de la compétition. À l'inverse, l'Europe continentale (Allemagne, Hongrie, Suisse...) est majoritairement caractérisée à la fois par des scores faibles et des attitudes négatives en termes d'utilité de l'école, de collaboration et d'esprit de compétition.

Les indicateurs de dispersion semblent entretenir davantage d'association avec les attitudes analysées ici (sans que l'on puisse préjuger du sens des corrélations). Ainsi, la variable agrégée de perception de l'utilité de l'école (*Utilité4ind*) présente une association négative modérée à la fois avec l'ampleur des écarts entre élèves (écart-types nationaux des enquêtes 2000 et 2003, $r = -0,432$, sign. à 0,05) et avec le pourcentage d'élèves en très grande difficulté (c'est-à-dire n'atteignant pas le niveau le plus bas de PISA, $r = -0,465$, sign. à 0,05). De même, la variable « *Utilité vie* » est associée négativement et modérément à l'ampleur des inégalités sociales de réussite (7) ($r = -0,455$, sign. à 0,05). Autrement dit, plus les systèmes éducatifs sont caractérisés par des écarts d'acquis importants entre les élèves, un échec scolaire fort et des inégalités sociales à l'école élevées, plus la perception de l'utilité de l'école est négative. Ces relations partielles laissent suspecter l'existence de variables qui agiraient de façon concomitante à la fois sur les performances scolaires et les attitudes des élèves. Dès lors, il paraît intéressant d'analyser les relations que ces dernières peuvent entretenir avec les organisations scolaires, dont on sait qu'elles sont elles-mêmes en lien avec les résultats académiques des élèves (Mons, 2007).

DES ATTITUDES DIFFÉRENTES SELON LES CARACTÉRISTIQUES STRUCTURELLES DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ?

On peut faire l'hypothèse que les attitudes des élèves de 15 ans analysées ici diffèrent selon les choix politiques d'organisation scolaire qui vont définir le contexte

dans lequel ils sont scolarisés (8). La longueur du tronc commun est une des caractéristiques structurante des systèmes éducatifs. Comparativement à l'organisation à filières, l'école unique est-elle associée à de meilleures dispositions pour la collaboration avec autrui – les élèves étant réunis dans un même établissement sans distinction de niveau –, ainsi qu'à un esprit de compétition plus développé, puisque cette dernière reste « ouverte » plus longtemps ? Par ailleurs, engendre-t-elle chez les élèves un sentiment plus fort d'utilité de l'école en termes de futur professionnel ?

L'analyse des corrélations montre que seule la variable *Groupe* apparaît positivement corrélée avec la longueur *réelle* du tronc commun (9) : plus les élèves sont scolarisés ensemble longtemps, plus ils apprécient les activités de collaboration ($r = 0,66$ sign. 0,05). Par contre, la valorisation de la compétition n'est pas associée à des programmes communs longs. Quant aux systèmes à filières, marqués par des troncs communs courts et des écoles de métiers, comme l'Allemagne, la Belgique ou la Hongrie, ils ne se distinguent pas par un sentiment d'utilité de l'école plus fort.

Un autre paramètre susceptible d'influer sur les attitudes est le mode de groupement des élèves. L'utilisation de la typologie de Mons (2004, 2007) permet d'aller au-delà de l'opposition manichéenne entre présence ou absence de classes de niveau, en opposant cinq grandes familles de *modalités* de constitution de groupes à la fois dans le primaire et le secondaire (10).

On observe alors que l'esprit de collaboration est significativement plus marqué dans deux familles (valeurs moyennes de la variable *Groupe* significativement plus élevées que dans les autres familles, $F = 2,9$, sign. à 0,01). Ce sont les systèmes éducatifs caractérisés par des classes hétérogènes tout au long de la scolarité obligatoire (la Finlande, le Danemark, la Grèce...) et les pays dans lesquels les regroupements existent mais demeurent flexibles, principalement des pays anglo-saxons. Dans les deux cas, en primaire, des activités en groupe sont le plus souvent organisées au sein des classes hétérogènes. Dans les pays anglo-saxons, le secondaire offre, de plus, des formules variées de cours qui regroupent les élèves autour d'une discipline de façon non pérenne en fonction de leur niveau scolaire. Les élèves sont dès lors habitués à s'intégrer dans une multiplicité de collectifs dont la configuration varie tout au long de la journée. On remarque par ailleurs, comme pour les écoles à filières, que les classes de niveau censées pourtant approcher au mieux les aptitudes et intérêts

des élèves ne sont pas associées à une meilleure perception de l'utilité de l'école.

Le développement de programmes d'enseignement individualisé dans certains pays interroge également la capacité de socialisation de l'école. Si ces bénéfices sont mis en avant en termes d'apprentissage, les effets pervers d'une trop forte personnalisation de l'enseignement sont également pointés (pour une synthèse, cf. Crahay, 2000). Mons (2004) a mis en évidence la multiplicité des formes du soutien scolaire personnalisé. Une typologie prenant en compte, non seulement les opérations individualisées de tutorat, mais aussi les actions de remédiation (pour les élèves en difficulté) et les classes d'approfondissement (pour les élèves les plus avancés) a permis de distinguer plusieurs familles d'enseignement individualisé (11). Deux politiques d'individualisation apparaissent associées à des valeurs significativement élevées de la variable *Groupe* ($F = 2.9$ sign. à 0.10). Ce sont tout d'abord les systèmes éducatifs caractérisés dans la typologie de Mons d'« adeptes de l'individualisation » parce qu'ils développent l'enseignement personnalisé sous des formes multiples (tutorat individualisé, remédiation et classes d'approfondissement). Plus modérément, les pays qui développent principalement la remédiation pour les élèves les plus faibles, majoritairement des pays latins comme l'Italie, la Grèce et le Portugal, sont aussi marqués par des dispositions pour les activités collaboratives. À l'opposé, l'absence d'individualisation ou la focalisation sur les seuls cours destinés aux élèves les plus avancés ne sont pas associées à un esprit de collaboration développé.

Les politiques éducatives en matière de redoublement sont également extrêmement variables au sein de l'OCDE. Fort répandue dans des pays comme la France, la Belgique ou le Portugal, cette pratique est très rare dans les pays anglo-saxons ou bannie récemment dans certains pays nordiques ou asiatiques (Mons, 2007). L'absence de redoublement peut-elle se traduire par une meilleure approche de la collaboration – du fait de la non exclusion des élèves redoublants démontrés dans certains travaux (pour une synthèse, cf. Crahay, 2003) ? Permet-elle une meilleure stimulation de la compétition – l'ensemble des élèves demeurant dans le même groupe quel que soit leur niveau ?

De fait, l'importance du redoublement s'avère associée négativement à la variable *Compét* ($r = -0,473$, sign. à 0,05) : plus le redoublement est fréquent, moins les élèves se déclarent stimulés par la compétition. L'absence ou la rareté du redoublement amè-

nerait donc les élèves à accepter, voire à valoriser, la compétition. Par contre, aucune autre relation n'apparaît avec les autres variables d'attitudes.

Enfin, dès lors que les divers choix politiques et pratiques institutionnelles pointés ci-avant sont le plus souvent corrélés, nous avons mobilisé la typologie relative à l'organisation scolaire obligatoire élaborée par Mons (2007) ; celle-ci articule différentes caractéristiques institutionnelles, à savoir la longueur du tronc commun, les pratiques d'enseignement individualisé et de redoublement ainsi que les modalités de regroupements des élèves, soit les différents outils de gestion de l'hétérogénéité des élèves. À partir d'une analyse factorielle mobilisant des données pour l'ensemble des pays de l'OCDE, quatre grandes familles d'organisation scolaire se dégagent, dans l'enseignement obligatoire : premièrement, le modèle de la « séparation » développé principalement dans les pays d'Europe continentale (Allemagne, Autriche, Belgique, Hongrie...), avec une école secondaire à filières, un enseignement individualisé surtout dirigé vers les élèves avancés, des groupes de niveau possibles dès le primaire, des redoublements importants ; deuxièmement, trois familles d'école unique qui se distinguent par un usage différent de ces outils de gestion de l'hétérogénéité scolaire (pays scandinaves, latins européens, anglo-saxons et asiatiques).

Si ces quatre familles d'organisation scolaire obligatoire, quand elles sont mises en relation avec les résultats académiques des élèves de 15 ans, présentent des performances variables, il n'en va pas de même dans l'analyse des attitudes analysées ici. En effet, parmi les quatre modèles, seul se démarque nettement le groupe des pays de la « séparation », avec une moyenne de la variable *Groupe* significativement inférieure à celle des autres modèles scolaires ($F = 4,03$, sign. à 0.05). Il semblerait donc que les politiques développées dans ce modèle (école à filières, redoublement fort...) convergent pour créer une association forte avec un esprit de collaboration très limité. Par contre, bien qu'orienté vers les écoles de métier et l'insertion professionnelle, ce modèle scolaire n'est pas associé à un sentiment d'utilité de l'école plus élevé que celui des trois familles d'école unique.

DES « CLIMATS SCOLAIRES » DIFFÉRENTS ?

Si les relations entre les structures éducatives et les attitudes analysées ici apparaissent modérées, c'est sans doute parce que, à l'instar de la distinction

classique entre le *hardware* et le *software*, ce sont moins les structures en tant que telles qui importent que l'ensemble du climat éducatif qu'elles suscitent ou auquel elles sont associées. Certes, cette notion de climat n'est pas l'objet, dans la recherche en éducation, d'une définition stabilisée et justifiée en théorie. De plus, les recherches qui la mobilisent appréhendent souvent le climat sur la base de caractéristiques externes aisément objectivables comme la circulation de l'information dans les établissements (voir par exemple Dutercq, 1991) ou la mobilisation des enseignants (voir par exemple Dubet *et al.*, 1989). Les données disponibles dans PISA apportent un éclairage inédit sur ce que disent les élèves de leur vie en classe, que l'on peut mobiliser pour tenter d'appréhender une version subjective du climat éducatif prévalent dans les pays étudiés. Certes, c'est une vision partielle ; et le choix même des questions posées est évidemment porteur d'une conception que nous avons présentée précédemment. Comme nous l'avons souligné au début de cet article, on donne beaucoup de poids au sentiment d'appartenance au groupe social scolaire et aux relations qui

s'y nouent, vraisemblablement non sans lien avec la notion très en vogue de capital social (cf. notamment Putnam, 2000 ; pour une critique de cette notion, cf. Ponthieux, 2006). Pour autant, on ne saurait considérer comme négligeable la manière dont les élèves décrivent leurs relations avec les enseignants ou leur sentiment de bien-être à l'école.

Le tableau 2 présente les variables disponibles dans PISA que nous avons utilisées pour caractériser la manière dont les élèves des différents pays décrivent leur expérience scolaire au quotidien. Certes, il s'agit là de données déclaratives, mais c'est précisément l'expérience subjective des élèves qui nous importe ici.

Un premier constat est la variété des réponses des élèves des différents pays (cf. le tableau 3 en annexe). Pour ne prendre que quelques exemples, la variable *Awkard* qui décrit un sentiment de malaise revêt une valeur bien plus élevée en Belgique ou en France que dans des pays comme la Suède ou l'Italie. Ou encore, la valeur de la variable agrégée *Teacherconf*, que l'on peut considérer comme un indice de la qualité des

Tableau 2. – Les jugements des élèves sur le climat scolaire

Je me sens un(e) étranger(ère) (variable <i>OutsiderTOT</i>)	Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « À l'école, je me sens un(e) étranger(ère) »
Je ne me sens pas chez moi (variable <i>NobelongTOT</i>)	Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « À l'école, je ne me sens pas chez moi »
Je me sens seul (variable <i>LonelyTOT</i>)	Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec : « À l'école, je me sens seul »
Je me fais facilement des amis (variable <i>NoFriendTOT</i>)	Le pourcentage d'élèves pas d'accord ou pas du tout d'accord avec : « À l'école, je me fais facilement des amis »
Indiscipline (variable <i>IndisciplineTOT</i>)	La valeur moyenne de 3 variables : « Est-ce que les choses suivantes arrivent souvent dans votre classe ? » : > Le bruit et le désordre > L'enseignant attend longtemps avant que les élèves se calment > Dans la classe, les élèves commencent à travailler très en retard
Qualité des relations avec les professeurs (variable <i>TeacherCONF</i>)	La valeur moyenne de 2 variables : > Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « L'enseignant donne l'opportunité aux élèves d'exprimer librement leurs opinions » > Le pourcentage d'élèves d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes : « L'enseignant montre son intérêt dans l'apprentissage de chacun », « L'enseignant aide les élèves dans leur apprentissage », « L'enseignant continue à expliquer jusqu'à ce que tout le monde ait compris »
Je me sens mal à l'aise (variable <i>AwkardTOT</i>)	Le pourcentage d'élèves pas d'accord ou pas du tout d'accord avec : « Je me sens mal à l'aise »

relations entre enseignants et élèves (aux dires de ces derniers), varie très fortement, depuis des pays comme la République tchèque ou la Pologne où elle est faible (la France témoignant aussi de valeurs assez faibles) à des pays où elle est très élevée comme le Portugal ou la Suisse.

Comme l'invitait la notion de climat elle-même, nous avons fait l'hypothèse que de fait ces différentes variables étaient corrélées, et qu'il était possible d'élaborer une typologie des climats tels qu'exprimés par les élèves des divers pays. Les corrélations s'avèrent effectivement assez fortes et significatives entre des variables telles que *Nobelong* et *Teacherconf* (- 0.510) – le sentiment de non appartenance à l'école étant donc plus fort là où les relations avec les enseignants sont médiocres – ; des corrélations également assez fortes existent entre *Nobelong* et *Awkard* (0.507) – le sentiment de non appartenance étant lui-même lié à un certain malaise –, ou encore *Nofriend* et *Lonelytot* (0.585), deux variables qui mesurent l'isolement relationnel de l'élève.

Par ailleurs, une analyse factorielle a été réalisée qui montre que le clivage principal entre les pays passe tout d'abord – c'est le premier axe qui se dégage – par une opposition entre d'un côté la variable *Indiscipline*, et de l'autre les variables *Lonely* et *Nofriend* ; il s'agirait d'un axe de sociabilité, le sentiment de solitude (appréhendé par ces deux dernières variables) s'avérant plus affirmé dans les pays où règne, aux dires des élèves, une stricte discipline, alors qu'à l'inverse, un certain niveau d'indiscipline (aux dires des élèves) fait qu'ils se sentent moins solitaires ; en d'autres termes, l'indiscipline créerait du lien et la discipline isolerait les élèves, et les pays seraient fortement différenciés à cet égard. Les pays se distinguent également – c'est le 2^e axe – par l'opposition entre *Nobelong*, *Awkard* et *Outsider* d'un côté et *Teacherconf* de l'autre : le sentiment d'appartenance au groupe scolaire et le bien-être sont plus marqués dans les pays où les relations maîtres-élèves semblent harmonieuses ; ceci confirme les premières corrélations évoquées précédemment : le sentiment d'appartenance au groupe social scolaire, en lui-même source de bien-être, semble dépendre prioritairement de la qualité des relations entre enseignants et élèves, telle que ces derniers l'évaluent, avec à nouveau de fortes différenciations entre pays à cet égard. Ces deux clivages expliquent 58 % de la variance totale.

À partir de ces deux sources convergentes – examen des corrélations et des résultats de l'analyse factorielle –, et pour faire un pas de plus vers la défi-

nition d'une typologie de climat, nous avons construit deux variables agrégées. La première, qui regroupe les variables *Nobelong*, *Teacherconf* (soit l'inverse de la variable *Teacherconf*), *Outside*, *Awkward*, peut être considérée comme exprimant l'intégration de l'élève dans son environnement scolaire au sens large (ses relations avec les enseignants, son sentiment général d'inclusion dans le groupe) et le niveau de bien-être qui y est associé. Plus la valeur de cette variable est élevée, plus cette intégration à l'école est faible. La seconde variable agrégée, qui regroupe les variables *Lonely*, *Nofriends* et *Discipline* (12), informe plus spécifiquement sur la qualité des relations avec les pairs au sein de l'école, que l'on peut étiqueter comme intégration aux pairs. Plus la valeur de cette variable est élevée plus les relations sont mauvaises.

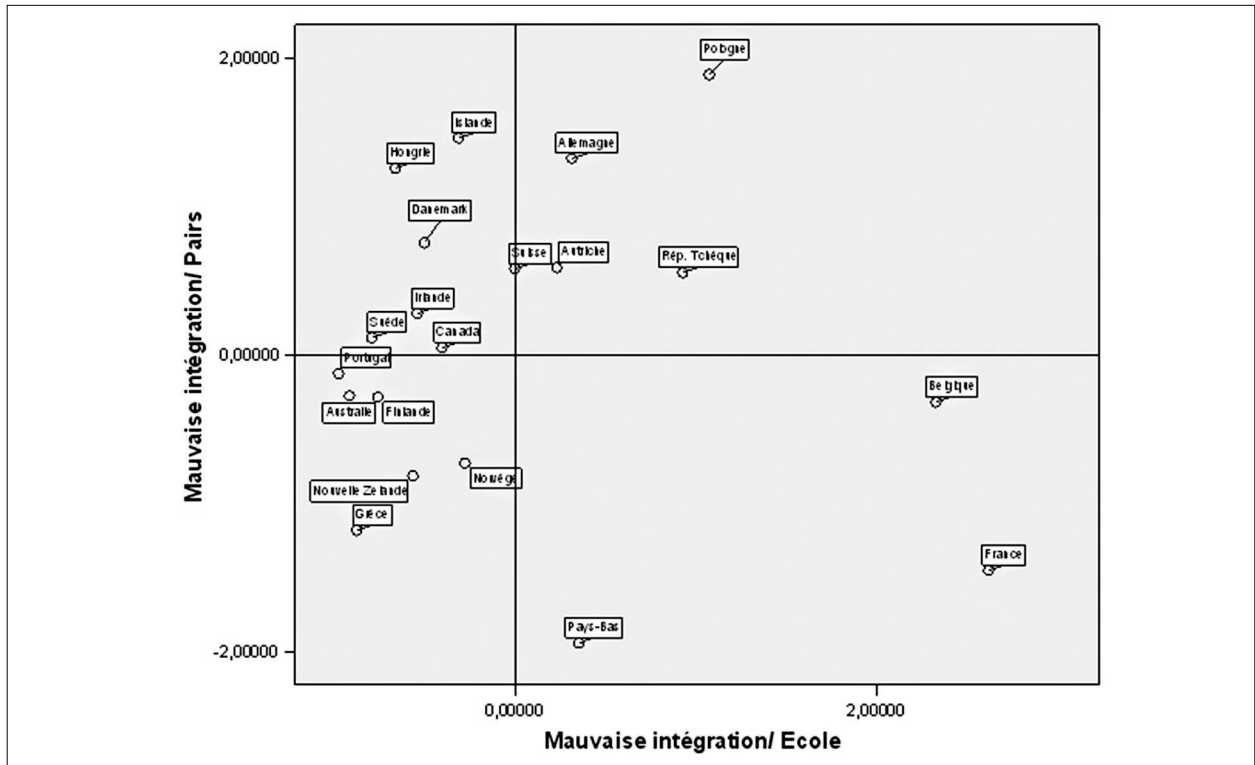
Le graphique 3 positionne les pays par rapport à ces deux variables agrégées « Intégration à l'école » et « Intégration avec les pairs ».

Cette analyse permet de dégager 4 types de climat, caractérisant les pays de manière d'autant plus marquée qu'ils s'écartent du centre du graphique. Cette typologie, qui est intéressante à titre descriptif, est la suivante :

- Groupe 1. Bonne intégration à l'école et bonne intégration aux pairs : c'est le cas de pays comme la Grèce, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, l'Australie ou la Finlande. On peut rattacher à ce premier groupe des pays moins typés comme le Canada, le Portugal, l'Irlande, la Suède ou les Pays-Bas et certains pays qui n'apparaissent pas sur le graphique du fait de quelques valeurs manquantes, à savoir l'Italie et l'Espagne ;
- Groupe 2. Bonne intégration à l'école et mauvaise intégration aux pairs : c'est le cas de pays comme la Hongrie, l'Islande, le Danemark, auxquels on peut rattacher les USA (pays pour lequel certaines valeurs sont manquantes) ;
- Groupe 3. Mauvaise intégration à l'école et bonne intégration aux pairs : ce climat semble caractériser la Belgique et la France ;
- Groupe 4. Mauvaise intégration à l'école et mauvaise intégration aux pairs : cette situation s'observe en Pologne, en Allemagne, en Autriche, en République tchèque et en Suisse, et aussi en Slovaquie (mais il y a des valeurs manquantes). À l'opposé des autres groupes, cette famille apparaît homogène culturellement puisqu'elle ne réunit que des pays qui appartiennent à l'Europe continentale.

Il conviendrait évidemment de valider cette typologie des climats subjectifs par des observations plus approfondies ; au niveau agrégé où nous nous

Graphique 3. – Positionnement des pays en fonction des deux variables « Intégration dans l'école » et « Intégration vis-à-vis des pairs »



situations, et dans notre cadre d'analyse, où c'est la comparaison entre pays qui est centrale, notre objectif est de tester d'éventuelles relations entre les différentes dimensions de ce climat subjectif et les attitudes d'adhésion à l'institution et aux normes de l'école analysées dans le premier temps de l'article.

CLIMAT SUBJECTIF ET ATTITUDES D'ADHÉSION DES ÉLÈVES À L'INSTITUTION ET AUX NORMES SCOLAIRES

Ces associations existent bien. Certes, le sentiment d'appartenance général au groupe scolaire (variables *Outsider* et *Nobelong* notamment) apparaît très peu en lien avec les attitudes des élèves analysées ici, sauf pour ce qui concerne les relations avec les enseignants. Plus le niveau de confiance dans les enseignants est élevé, plus le sentiment d'utilité de l'école en général s'avère fort ($r = 0,44$, sign. à 0,05)

et plus l'esprit de collaboration est élevé ($r = 0,60$, sign. à 0,05).

L'intégration avec les pairs semble affecter davantage les attitudes des élèves. Les pays où celle-ci apparaît élevée sont aussi ceux où l'école est jugée utile en général et plus spécifiquement dans la vie professionnelle (respectivement $r = 0,53$ et $r = 0,522$, sign. dans les deux cas à 0,05), et aussi ceux où les élèves apprécient le plus de travailler avec les autres ($r = 0,65$, sign. à 0,01). Autrement dit, plus les élèves ont le sentiment de s'intégrer harmonieusement dans leurs groupes d'amis, plus le sentiment d'utilité de l'école est fort et plus l'esprit de collaboration est marqué. Évidemment, ces résultats interrogent sur le sens des corrélations mises en évidence – par exemple, est-ce le sentiment d'utilité de l'école qui développe les liens entre pairs ou le contraire ?

Une analyse factorielle, présentée ci-dessous, permet de mettre en évidence des modèles de climat subjectif qui sont plus particulièrement en lien avec certaines attitudes déclarées par les élèves. Cette

Graphique 4. – Analyse factorielle croisant les variables présentant les attitudes d’adhésion à l’institution et aux normes scolaires (sentiment d’utilité de l’école, esprit de collaboration, de compétition) et certaines variables de climat (intégration dans le groupe social au sens large, relations avec les enseignants, intégration dans le groupe de pairs)



analyse, qui explique 41 % de la variance, oppose sur un axe 1 d'un côté des valeurs élevées de certaines variables du climat subjectif (cadrons de droite), une perception positive des relations avec les enseignants (« *high teachconf* ») ainsi qu'une bonne intégration dans le groupe de pairs (« *low nofrd* »). On retrouve ce climat subjectif positif dans des pays variés : Europe latine (avec le Portugal), Europe nordique (avec le Danemark ou la Finlande), pays anglo-saxons (Nouvelle-Zélande, Australie...). Ce climat subjectif positif est lui-même associé à des attitudes positives en termes d'adhésion à l'institution et aux normes scolaires : un sentiment fort d'utilité de l'école en général (« *high utilvie* ») et dans la vie professionnelle en particulier (« *high utilitrav* »), un intérêt marqué pour la collaboration et la compétition.

À l'opposé, les cadrons de gauche réunissent des modalités mettant en évidence des caractéristiques de climat négatives (tant avec les enseignants – « *low teacherconf* » – qu'avec les pairs – « *high nofrd* » –) associées à des attitudes elles-mêmes négatives (faible sentiment d'utilité de l'école, faible esprit de collaboration ou de compétition). À la différence du modèle précédemment présenté, ces caractéristiques se retrouvent cette fois dans un groupe de pays culturellement homogène : l'Europe continentale (Belgique, Autriche, Suisse, Allemagne...), soit les pays des types de climat 3 ou 4 présentés ci-avant. L'axe 2 de l'analyse factorielle est davantage marqué par le poids de la variable *Akward* (sentiment d'intégration générale dans l'école).

CONCLUSION

Au terme de cette analyse exploratoire, des cohérences entre certaines caractéristiques des systèmes scolaires et les attitudes des élèves analysées ici semblent apparaître qui mériteraient d'être explorées davantage. Assumant cette perspective exploratoire, nous nous sommes risquées à résumer par un indicateur unique les deux modalités de l'intégration dans l'école dégagées ci-dessus (intégration aux pairs et intégration au groupe scolaire en général), en en faisant, toujours à titre tout à fait exploratoire, la contrepartie empirique de la notion de « sentiment d'appartenance au groupe scolaire » (ou *belonging* dans son acception étroite), notion que nous avons présentée précédemment. Cet indicateur serait une première approche de la notion de « cohésion scolaire » – au moins dans son versant subjectif – que

nous souhaitons mieux cerner à travers de futures recherches. On dispose ainsi d'un indicateur global permettant de classer les pays (cf. annexe), qui est la moyenne des deux variables agrégées « intégration », où cette dernière peut donc être produite par des dosages différents, selon les pays, entre les deux dimensions. Cet indicateur permet d'identifier d'un côté des pays où le « sentiment d'appartenance au groupe scolaire » serait au plus bas, dans l'échantillon pris en compte ici, à savoir la Pologne, la Belgique ou l'Allemagne (la France venant ensuite, plutôt sur ce versant négatif) ; de l'autre côté, les pays qui apparaissent les plus « cohésifs » à l'aune de cette variable, sont la Grèce, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande ou l'Australie.

Évidemment, ceci n'est qu'un indice, discutable. Mais il entend signaler quelque chose qui n'a rien d'anodin, à savoir ce qui fait que l'élève se déclare, à divers égards, bien intégré dans son milieu scolaire. Pour aller plus loin, il conviendrait d'explorer plusieurs pistes. Tout d'abord, tout comme les mesures de la cohésion sociale conjuguent indicateurs d'attitudes et indicateurs objectifs, comme le niveau de crime ou la participation électorale (13), il faudrait confronter cette ébauche de mesure de la cohésion scolaire fondée sur les déclarations des élèves à des indicateurs plus objectifs, comme l'ampleur des inégalités scolaires ou la fréquence des déviations dans l'institution. Des premiers résultats produits ici laissent percevoir certaines pistes futures d'exploration. Ainsi, si l'ampleur des inégalités globales entre élèves n'apparaît pas corrélée avec notre indicateur de sentiment d'appartenance, on observe par contre une corrélation modérée, négative et significative (-0.48 , sign. à 0.5) avec l'ampleur des inégalités sociales d'acquis : le « sentiment d'appartenance », voire la cohésion scolaire subjective, serait donc d'autant plus faible que les inégalités sociales d'acquis sont marquées. Les actes d'incivisme, tels que déclarés par les chefs d'établissement dans le « questionnaire école » de PISA (prise de drogue, vols, absentéisme...), en revanche, ne s'avèrent pas associés avec notre indicateur. Au-delà des problèmes éventuels tenant à la fragilité des données PISA, il semble donc bien que si cohésion scolaire il y a, elle renvoie à plusieurs dimensions différentes et non nécessairement corrélées et qu'il puisse y avoir à cet égard des « régimes » distincts.

Une autre piste, tout aussi nécessaire, conduirait à observer de manière systématique et approfondie ce qui se passe dans les classes et les établissements de façon à rapprocher cette analyse de

recherches qualitatives comparables à celle menée par Osborn et *al.* (2003). Mais on peut déjà rapprocher ces constats d'autres études, toutes imparfaites, qui essaient de cerner l'intégration sociale des jeunes dans divers pays européens. Par exemple, alors qu'ici les jeunes polonais de 15 ans révèlent plutôt une école peu cohésive, les analyses de Garland (2007) font apparaître chez les jeunes de ce pays, un score de confiance dans les institutions parmi les plus faibles (avec la France). Il conviendrait d'étendre ce type de questionnement à l'ensemble des adultes (qui sont les parents et les enseignants de ces jeunes), en faisant l'hypothèse qu'un niveau donné de « cohésion scolaire » est susceptible à la fois de refléter et d'avoir des effets différés à l'âge adulte sur le niveau général de cohésion sociale. De même (en se fondant sur des enquêtes internationales comme EVS « *European Values Survey* »), les adultes polonais se montrent par exemple assez méfiants envers les autres, indicateur volontiers considéré comme un ingrédient important de la cohésion sociale de manière plus générale. Plus largement, l'analyse mériterait de s'étendre au contexte géopolitique et idéologique plus large, dégageant ce que Meuret (2007) appelle des « modèles politiques d'éducation ».

L'analyse proposée ici n'est donc véritablement qu'un premier pas. Elle invite non seulement à ne pas se satisfaire de comparaisons de systèmes éducatifs se cantonnant aux seuls acquis des élèves, mais à diversifier et à approfondir les questionnements autour de cette notion de cohésion scolaire. À l'évidence, cette notion reste floue, mais on s'y réfère pourtant implicitement dans tous les discours qui font de l'école le principal vecteur de l'intégration sociale, sachant que cette relation éventuelle et causale entre la cohésion scolaire et la cohésion sociale est plus souvent postulée que démontrée. Mieux comprendre les processus qui font de l'élève un jeune bien intégré dans sa vie scolaire serait sans aucun doute intéressant pour avancer sur ces questions, tout en n'oubliant jamais que cet environnement scolaire est lui-même profondément niché dans un environnement social plus vaste.

Marie Duru-Bellat
marie.duru-bellat@wanadoo.fr
OSC-Sciences Po

Nathalie Mons
nmons@wanadoo.fr
LSE, université Pierre-Mendès-France-Grenoble 2

Elizaveta Bydanova

NOTES

- (1) Notes International Social Survey Programme.
- (2) Voir par exemple les attitudes par rapport aux mathématiques dans PISA 2003, notamment affinées par rapport à ce que proposait PISA 2000 sur la compréhension de l'écrit.
- (3) Par exemple, on soulignera, dans la sociologie électorale, que ce n'est pas parce qu'on observe une corrélation, au niveau de quartiers, entre le pourcentage d'ouvriers et le vote pour le parti politique X, que les ouvriers, en tant qu'individus, votent plus souvent pour ce parti ; car il peut exister un effet contextuel conduisant, dans un quartier ayant telle tonalité sociale, à ce que tout le monde, les ouvriers et les autres, votent pour ce parti.
- (4) Le sens de certaines variables a été modifié pour qu'une sommation soit possible (pour les variables *Waste* et *Donelittle* qui mesuraient plutôt la non utilité).
- (5) Pour les acquis des élèves, nous avons pris comme indicateur la moyenne de scores en lecture dans PISA 2000 et PISA 2003.
- (6) Notons que si certains pays émergents comme le Mexique ou le Brésil étaient intégrés dans l'étude, les corrélations seraient, pour certaines attitudes, à la fois significatives et... négatives, car ces pays sont très typés à la fois en termes de score national (faible en l'occurrence) et d'attitudes considérées comme « positives » (esprit de collaboration, sentiment d'utilité de l'école). L'intégration dans ces analyses comparatistes de pays émergents (et/ou d'aires culturelles diversifiées), désormais nombreux dans l'enquête PISA, doit donc être réalisée avec précaution.
- (7) Cette variable *INEGA* (Duru-Bellat, Mons et Suchaut, 2004) présente l'intensité du lien entre le milieu socio-économico-culturel des élèves et leurs performances scolaires à l'enquête de PISA 2000.
- (8) Pour une méthodologie de la mise en relation entre les structures des systèmes éducatifs et les performances scolaires, voir Mons 2007.
- (9) La variable mobilisée ici présente la longueur réelle du tronc commun dans l'enseignement obligatoire pour la période couvrant la fin des années quatre-vingt-dix. La période couverte s'explique par le fait que nous nous sommes ici intéressés au système scolaire traversé par les élèves de 15 ans testés en 2000 et 2003. Contrairement aux variables qui peuvent être extraites des bases de données de certaines organisations internationales – l'OCDE par exemple – elle ne se limite pas à l'organisation officielle des structures de l'enseignement secondaire inférieur mais prend également en compte, dans l'évaluation de la différenciation scolaire, l'existence d'options différenciantes qui jouent le rôle de semi-filières ainsi que l'existence d'écoles aux statuts différenciés. Cette variable est extraite de la base de données Mons (2004).
- (10) La typologie sur les regroupements pédagogiques, construite à partir d'une analyse des structures formelles et des pratiques réelles (cf. Mons 2004 pour les sources utilisées), distingue, à la fin des années quatre-vingt-dix, quatre catégories d'organisations scolaires dans l'enseignement obligatoire :
 - 1) les pays « réfractaires aux classes de niveau » qui n'organisent aucun regroupement en fonction des compétences des élèves, ni dans le primaire, ni dans le secondaire inférieur (Finlande, Norvège, Danemark, Grèce, Japon...);
 - 2) les pays qui, après une organisation hétérogène des classes dans le primaire, constituent des classes de niveau rigides dans certains établissements du secondaire inférieur (France, Suède, Islande, Portugal...);

3) le modèle du *setting-tracking* qui organise des regroupements principalement au sein des classes dans le primaire et met en œuvre des groupes de niveau flexibles par discipline dans le secondaire (majoritairement des pays anglo-saxons) ;

4) les pays à filières qui parfois constituent des classes de niveau rigides dès le primaire et s'organisent en « écoles de niveau » dans le secondaire (Allemagne, Suisse, Autriche...).

Les deux premiers modèles présentent des organisations scolaires plus hétérogènes que les deux derniers.

- (11) Au-delà d'indicateurs quantitatifs déjà construits autour de l'enseignement individualisé et qui ont aussi servi de base à notre recherche (par exemple, pour chaque pays, le pourcentage d'établissements dans lesquels les élèves de 15 ans suivent des cours de tutorat [voir cycles PISA]), il est apparu intéressant de construire un indicateur typologique permettant de décrire à la fois a) la fréquence du recours à l'individualisation, b) sa forme (tutorat individuel, petits groupes...) ainsi que c) le public visé par les actions d'enseignement personnalisé (cours pour les élites, remédiation...). De ce croisement de critères quantitatifs et qualitatifs, il résulte une typologie qui oppose, en termes d'enseignement individualisé pour les élèves de 15 ans en 2000, quatre familles de pays :

– les pays adeptes de l'enseignement individualisé qui le pratiquent dans la plupart des établissements et sous toutes ses formes (tutorat, remédiation, classes d'approfondissement pour l'élite...) (Finlande, Suède, Australie, Canada, Nouvelle-Zélande) ;

– les pays privilégiant la remédiation (Islande, Danemark, Portugal, Italie...);

– les pays qui se concentrent sur les cours d'approfondissement pour les élèves avancés (Hongrie, République tchèque, Autriche...);

– les pays réfractaires à l'enseignement individualisé qui le pratiquent, quelle que soit sa forme, dans un nombre limité d'établissements (France, Espagne...).

- (12) Cette variable est construite en inversant la variable *indiscipline*. Nous rappelons que cette variable *indiscipline* est corrélée négativement avec le sentiment de solitude.

- (13) Sur les questions de mesure de cette (vaste) notion, on se reportera par exemple à C. Beauvais et J. Jenson, 2002, « Social Cohesion: Updating the State of the Research », Ottawa, CPRN Discussion Paper.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMS R. & WU M. (2002). *PISA 2000 technical report*. Paris : OCDE.

ALGAN Y. & CAHUC P. (2007). *La société de défiance. Comment le modèle social Français s'auto-détruit*. Paris : ENS.

BAUDELLOT C. & LECLERC F. (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris : La Documentation française.

BEAUVAIS C. & JENSON J. (2002). *Social Cohesion: Updating the state of the research*. Ottawa : CPRN Discussion Paper.

CRAHAY M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.

CRAHAY M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

DONZELOT J. (2007). « Un État qui rend capable ». In S. PAUGAM (dir.), *Repenser la solidarité*. Paris : PUF, p. 87-109.

DUBET F., COUSIN O. & GUILLEMET J.-P. (1989). « Mobilisation des établissements et performances scolaires ». *Revue française de sociologie*, vol. 30, p. 235-256.

DUTERCQ Y. (1991). « Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 81-98.

FINN J. (1989). « Withdrawing from school ». *Review of Educational Research*, 59, 2, p. 117-42.

FINN J., ROCK D. A. (1997). « Academic success among students at risk for school failure ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 82, 2, p. 221-234.

GALLAND O. (2006). « Les jeunes et la société : des visions contrastées de l'avenir ». In A. STELLINGER (dir.), *Les*

jeunesses face à leur avenir. Paris : Fondation pour l'innovation politique, p. 25-54.

GOODENOW C. (1993). « The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates ». *Psychology in schools*, n° 30, p. 79-90.

JANMATT J. G. (2006). « Civic Culture in Western and Eastern Europe ». *Archives Européennes de Sociologie*, vol. 47, n° 3, p. 363-393.

MEURET D. (2007). *Gouverner l'école. Une comparaison France-États-Unis*. Paris : PUF.

MONS N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.

MONS N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne.

OSBORN M., BROADFOOT P., MCNESS E., PLANEL C. (2003). *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*. Maidenhead : Open University Press.

PONTHIEUX S. (2006). *Le capital social*. Paris : La Découverte (Repères).

PUTNAM R. D. (2000). *Bowling Alone*. New York : Simon et Schuster.

VOELKL K.E. (1995). « School warmth, student participation and achievement ». *Journal of Experimental Education*, vol. 63, 2, p. 127-138.

WILLMS J. Douglas (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris : OCDE.

ANNEXES

Tableau 1. – Les variables sur les attitudes en termes d'esprit de compétition et de collaboration

Pays	Compet	Groupe
Australie	67	75
Autriche	54	60
Belgique	45	62
Rép. tchèque	65	64
Danemark	65	76
Finlande	51	69
Allemagne	57	58
Hongrie	61	51
Islande	59	57
Irlande	64	70
Italie	62	71
Nouvelle-Zélande	66	72
Norvège	57	67
Portugal	55	79
Suède	60	64
Suisse	51	65
Royaume-Uni	66	77
USA	59	64
Moyenne	59	67

Tableau 2. – Les variables sur le sentiment d'utilité de l'école

Pays	Utilite4ind	Utilite vie	Utilite travail
Australie	1,68	1,65	0,81
Autriche	- 0,68	- 0,52	- 0,86
Belgique	- 0,89	- 0,86	- 0,65
Canada	0,36	0,56	- 0,44
République tchèque	0,36	0,06	0,81
Danemark	- 0,27	- 0,10	- 0,65
Finlande	1,61	1,40	1,22
France	0,43	0,15	0,81
Allemagne	- 1,93	- 2,36	- 0,03
Grèce	0,01	- 0,19	0,39
Hongrie	- 1,17	- 1,77	0,81
Islande	- 0,75	- 0,44	- 1,27
Irlande	0,98	0,98	0,39
Italie	0,08	- 0,10	0,39
Pays-Bas	0,01	0,06	- 0,23
Nouvelle-Zélande	0,70	0,81	- 0,03
Norvège	- 1,52	- 1,19	- 1,69
Pologne	- 0,68	0,23	- 2,73
Portugal	1,82	1,56	1,43
Slovaquie	1,05	0,73	1,22
Espagne	0,57	0,40	0,60
Suède	- 0,20	- 0,52	0,60
Suisse	- 1,10	- 1,11	- 0,65
USA	0,43	0,56	- 0,23
Moyenne	0	0	0

Tableau 3. – Les variables sur les jugements des élèves sur le climat scolaire

Pays	Awkward	Lonely	No friend	Outsider	Nobelong	Indiscipline	Teacher conf
Australie	10	7	9,5	9	13	32	72
Autriche	14	9	11,5	7	13	31	54
Belgique	18	7	11	9	43	33	54
Canada	12	9	10	9	18	32	70
République tchèque	8	8	12	11	24	30	51
Danemark	11	8	13	6	21	30	71
Finlande	10	7	13	6	12	35	65
France	15	7	9	8	54	39	56
Allemagne	14	7	15,5	6	14	28	53
Grèce	11	9	9	8	11	38	69
Hongrie	8	8	12	10	9	26	63
Islande	11	10	16,5	10	13	31	64
Irlande	9	7	9	7	14	27	63
Italie	8	11		6	20	38	61
Pays-Bas	8	3	8	4	22	37	53
Nouvelle-Zélande	12	8	9	9	15	36	69
Norvège	10	8	11,5	6	17	37	62
Pologne	12	10	14,5	9	26	27	53
Portugal	16	7	7,5	7	10	28	74
Slovaquie		7	8	8		33	59
Espagne	11	6	9	5		35	64
Suède	6	8	12	6	20	33	70
Suisse	13	7	12	7	19	29	64
Turquie		–	12		23	32	73
Royaume-Uni		6	8	7	16		
USA		12		11	15	29	70
Moyenne	12	8	11	8	19	32	63

Tableau 4. – Indice global de « sentiment d'appartenance au groupe scolaire »

	Sentiment d'appartenance au groupe scolaire
Pologne	– 1,48
Belgique	– 1
Allemagne	– 0,82
République tchèque	– 0,74
France	– 0,58
Islande	– 0,57
Autriche	– 0,41
Hongrie	– 0,3
Suisse	– 0,29
Danemark	– 0,13
Irlande	0,13
Canada	0,18
Suède	0,34
Norvège	0,5
Finlande	0,52
Portugal	0,55
Australie	0,6
Nouvelle-Zélande	0,69
Pays-Bas	0,8
Grèce	1,03