

## Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui?

*Who benefits from quasi-markets for schools?*

*Los cuasimercados escolares: ¿A favor de quién?*

*Quasi-Märkte an der Schule: zu wessen Gunsten?*

Vincent Dupriez et Xavier Dumay

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3201>

DOI : 10.4000/rfp.3201

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2011

Pagination : 83-100

ISBN : 978-2-84788-329-9

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Vincent Dupriez et Xavier Dumay, « Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 176 | juillet-septembre 2011, mis en ligne le 15 septembre 2015, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3201> ; DOI : 10.4000/rfp.3201

---



# Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui ?

Vincent Dupriez et Xavier Dumay

---

*La figure du marché a depuis quelques décennies fait clairement irruption dans le champ scolaire et est présentée par certains auteurs comme une forme de coordination alternative à la régulation par les pouvoirs publics, susceptible de mieux rencontrer les objectifs poursuivis par les systèmes éducatifs. À travers une analyse secondaire de la base de données PISA 2006, nous mettons à l'épreuve des faits cette hypothèse, ainsi qu'une hypothèse alternative qui suggère que le quasi-marché, davantage que d'augmenter le niveau moyen d'efficacité des systèmes scolaires, accentue la ségrégation et ses effets sur les compétences des élèves. Les résultats obtenus montrent que le quasi-marché est d'une part associé à davantage de ségrégation scolaire et académique entre établissements, tend d'autre part à accroître les effets de cette ségrégation et, enfin, est principalement lié à une augmentation de la performance des élèves scolarisés dans les établissements socialement les plus favorisés.*

---

Mots-clés (TESE) : marché de l'éducation, autonomie, choix d'une école, éducation comparée, concurrence inter-établissements.

## INTRODUCTION

Alors que traditionnellement, dans la plupart des pays industrialisés, les systèmes éducatifs sont pilotés par les autorités publiques à travers des règles plus ou moins contraignantes définissant les comportements attendus des travailleurs scolaires, la figure du marché a depuis quelques décennies fait irruption dans ce champ et est présentée par certains auteurs comme une forme de coordination alternative, susceptible de mieux rencontrer les objectifs poursuivis par les systèmes éducatifs.

La plupart des analyses et des plaidoyers en faveur de l'introduction de principes marchands dans l'ensei-

gnement se retrouvent dans la littérature économique (voir par exemple Chubb & Moe, 1990 ; Wößmann, 2007) et font référence à un schème explicatif qui vaut la peine d'être rappelé. De manière très synthétique, la critique majeure adressée par ces auteurs à une régulation strictement publique du secteur de l'enseignement est l'incapacité des autorités publiques à répondre de manière adéquate, efficace et rapide aux besoins éducatifs qui se présentent dans les écoles. La distance entre les autorités et les opérateurs locaux, les dispositifs bureaucratiques propres à l'administration publique et le manque d'incitants à l'amélioration de la qualité seraient peu propices à une qualité optimale des services éducatifs. L'alternative marchande

consiste alors à incorporer dans le secteur de l'enseignement une forme de coordination des activités largement présente dans d'autres secteurs d'activité. Cette adaptation du modèle marchand au monde de l'enseignement repose sur quelques principes de base, caractérisant un quasi-marché scolaire (Le Grand & Bartlett, 1993 ; Vandenberghe, 1998) :

- les élèves et leurs familles doivent pouvoir choisir leurs écoles, lesquelles ne bénéficient dès lors plus d'un public captif, mais se retrouvent en situation de concurrence pour attirer des élèves ;
- les écoles, qu'elles soient privées ou publiques, doivent bénéficier d'importantes marges d'autonomie, ce qui leur permet de poser des choix spécifiques adaptés à leur situation et de différencier leur offre de celles des établissements concurrents ;
- le financement des établissements est proportionnel aux nombres d'élèves inscrits, ce qui pénalise les écoles peu attractives et devrait les inciter à améliorer leurs pratiques éducatives. Parallèlement, ces auteurs considèrent que le financement de l'éducation doit demeurer public et que le prix de la formation est généralement non négociable. C'est en cela que le quasi-marché scolaire se distingue d'un véritable marché.

L'idée fondamentale, sous-jacente au modèle du quasi-marché scolaire, est que la pression exercée par les familles, libres de changer d'établissement, sera plus efficace que le contrôle traditionnel exercé par l'autorité publique sur les établissements scolaires. Mais alors qu'aujourd'hui de tels principes marchands sont clairement présents dans de nombreux systèmes éducatifs, la recherche scientifique peine à en montrer objectivement les bénéfices pour les élèves. Des questions importantes ont par ailleurs été formulées vis-à-vis d'un tel modèle et portent en particulier sur les contraintes pesant sur le choix des familles. D'une part, pour des questions de mobilité et d'accès à l'information, les possibilités de choix sont souvent réduites et inégalement réparties entre les familles (Lauder & Hugues, 1999) ; d'autre part, il n'est pas certain du tout que les familles fassent de la qualité pédagogique de l'établissement leur premier critère de choix (Mons, 2004 ; van Zanten, 2009) et, si c'est le cas, leur capacité à comparer les écoles au regard d'un tel critère est évidemment limitée<sup>1</sup>. Dans ce contexte, il est probable que les familles s'intéressent davantage aux caractéristiques des élèves scolarisés dans chaque établissement et, éventuellement, aux résultats bruts des élèves d'une école, plutôt qu'aux progrès réalisés par les élèves grâce à la qualité du service offert par un établissement. Si une telle analyse est

correcte, on peut alors faire l'hypothèse que la dynamique créée par le libre choix est tout autre que ce que suggère la théorie du marché : les écoles auraient surtout intérêt à recruter les meilleurs élèves, plutôt qu'à améliorer leurs pratiques, ce qui ne conduirait pas à une amélioration de la qualité de l'enseignement, mais plutôt à une ségrégation accrue entre établissements. Par ailleurs, dans un tel environnement institutionnel conjuguant autonomie et concurrence, on peut formuler l'hypothèse d'un accroissement des processus d'adaptation de l'école à son public (Dumay, Dupriez & Maroy, 2010 ; Delvaux & van Zanten, 2006), conduisant à des différences accrues dans l'offre de formation et *in fine* à des écarts de résultats entre élèves plus importants.

La tension entre ces deux schèmes explicatifs va servir de fil conducteur à cet article. Nous débuterons par une revue de la littérature dans laquelle nous présenterons une synthèse de recherches empiriques relatives au déploiement dans le secteur scolaire de principes marchands. Au cours de cette revue de la littérature, nous aborderons également certains résultats de recherche qui soutiennent le schème alternatif et l'hypothèse que le libre choix a surtout un effet sur la ségrégation entre écoles et, par extension, sur les inégalités de résultats entre élèves. Nous présenterons ensuite les choix méthodologiques et les résultats d'une recherche empirique originale, élaborée à partir d'une analyse secondaire de la base de données PISA 2006 (OCDE, 2007a, 2007b), dont l'objectif est de tester ces schèmes concurrents.

## LES RECHERCHES ANTÉRIEURES

Si le modèle du quasi-marché scolaire bénéficie d'une certaine assise théorique et se présente *a priori* comme un ensemble relativement cohérent, toutes les recherches de nature empirique sur la question sont toutefois confrontées à des variations multiples autour de la figure emblématique du marché. Cela pose à vrai dire deux problèmes.

Le premier problème se pose en termes de significations et d'interprétations. Les situations de quasi-marché scolaire peuvent être identifiées à partir de quelques caractéristiques dont les principales ont été résumées ci-dessus. Mais, au-delà du repérage formel de ces caractéristiques, il faut bien acter que la signification de ces caractéristiques varie profondément en fonction des systèmes éducatifs étudiés. Si l'on s'intéresse par exemple à la question du libre choix des

familles, qui est probablement la caractéristique la plus centrale du modèle, les pays où un tel choix est présent (de la manière la plus prononcée et la plus ancienne) sont la Belgique et les Pays-Bas. Mais le libre choix revêt dans ces pays (cf. Draelants, Dupriez & Maroy, 2003) une signification historique d'ordre philosophique davantage que marchande : l'État reconnaît le droit aux familles de choisir entre une école confessionnelle et une école non confessionnelle. Et c'est une extension dans l'usage de ce droit qui a conduit progressivement les familles à considérer qu'elles peuvent faire un choix spécifique d'établissement, au-delà du droit historique à un choix entre l'enseignement confessionnel et l'enseignement non confessionnel. On est de la sorte dans ces deux pays face à une signification et à une histoire du libre choix clairement différente de ce qui prévaut dans de nombreux pays anglo-saxons, où le libre choix s'est imposé beaucoup plus récemment, avec la volonté explicite de construire de la concurrence entre les établissements scolaires. Une analyse semblable pourrait être faite sur la place de l'enseignement privé, beaucoup plus importante aux Pays-Bas et en Belgique que dans la majorité des systèmes éducatifs. Si cette proportion d'enseignement privé est parfois lue aujourd'hui comme illustration d'un principe de concurrence, les acteurs de l'enseignement privé (confessionnel, à une écrasante majorité) de ces pays se reconnaissent peu dans un modèle de régulation marchande et vont au contraire invoquer la place des normes, des valeurs et d'une identité religieuse comme traits spécifiques de leur projet éducatif, et de son éventuel succès (cf. Maroy & Dupriez, 2000). Enfin, à l'opposé, on pourrait considérer *a priori* la France et davantage encore le Portugal comme des systèmes éducatifs restés très éloignés d'une régulation par le marché, si du moins on se réfère à la place de l'enseignement privé dans ces pays (Mons, 2007) et surtout aux modalités d'affectation des élèves au sein de l'enseignement public, conformes au principe de sectorisation<sup>2</sup>. Toutefois, des recherches récentes (Maroy, 2006) ont attiré l'attention sur des stratégies de choix d'établissement et des situations de concurrence entre écoles qui sont bien présentes dans ces systèmes éducatifs, même si elles se manifestent à travers des dispositifs moins explicites et visibles que dans d'autres pays.

Le second problème est lié au premier, mais avec des implications méthodologiques spécifiques. Dans la mesure où la figure du marché ne se retrouve dans des réalités empiriques que de manière très imparfaite et avec des variations importantes autour de ses différentes dimensions, la plupart des recherches (quantitatives) qui de près ou de loin touchent cette théma-

tique vont très rarement analyser globalement le recours et l'influence de principes marchands. Au contraire, ces recherches vont le plus souvent travailler sur des dimensions particulières du modèle (le libre choix des familles, l'autonomie des écoles, la place de l'enseignement privé...) avec, dans le meilleur des cas, une analyse des interactions entre les variables ou le recours à des configurations significatives de variables conduisant à une typologie. Cette littérature a pour avantage de permettre une analyse spécifique de chacune des dimensions traitées, mais a l'inconvénient de ne pas faciliter une analyse globale du phénomène, qui nous intéresse ici. Sur le plan de l'interprétation, une telle littérature est parfois aussi en porte-à-faux par rapport au modèle théorique du marché, dans la mesure où ce dernier considère que c'est la combinaison de certains traits (et non leur présence isolée) qui devrait produire les bénéfices attendus en termes d'efficacité éducative. Toutefois, au regard de la littérature existante, c'est également à une analyse segmentée de la question que nous allons nous livrer dans la revue de la littérature qui suit, organisée autour de trois thématiques qui ont fait l'objet d'investigations importantes : la place de l'enseignement privé, le libre choix de l'école et l'autonomie des établissements.

### L'enseignement privé

En particulier dans les pays où le libre choix n'existe pas dans l'enseignement public, les recherches empiriques sur l'enseignement privé ont longtemps polarisé l'attention des chercheurs attentifs aux effets d'une régulation de type marchand, vu que l'enseignement privé représente simultanément une situation où le public n'est pas captif et où l'autonomie des établissements est généralement plus importante que dans le secteur public. De telles recherches se sont dans un premier temps concentrées sur des analyses comparatives à l'intérieur d'un même pays, dont l'objectif était d'identifier des éventuelles différences d'efficacité entre les écoles publiques et les écoles placées sous l'autorité d'un opérateur privé. Une difficulté classique de telles recherches est d'éviter un biais de sélection, celui lié au fait que la répartition des élèves entre les secteurs public et privé est loin d'être aléatoire. La manière la plus solide d'éviter un tel biais est de travailler avec des données longitudinales, ce qui permet de s'intéresser aux progrès des élèves plutôt qu'à un score « brut » qui reflète tout autant les compétences initiales des élèves que la qualité de la formation reçue dans leur école. Malheureusement, jusqu'il y a peu, beaucoup de recherches dont l'objectif était de com-

parer l'efficacité de l'enseignement privé par rapport à l'enseignement public ne disposaient pas d'une telle information (c'est notamment le cas de tous les travaux adossés à des analyses secondaires de bases de données internationales telles que PISA, TIMSS et PIRLS). Il importe dès lors d'être très prudent par rapport à de telles recherches et il faut constater que, lorsque les conditions méthodologiques minimales sont réunies (une fois que les différences initiales entre élèves et entre écoles sont prises en considération), nombre de chercheurs constatent que les différences de performance entre écoles privées et publiques ne sont pas significatives (Opdenakker & Van Damme, 2006 ; Andersen & Serritzlew, 2007) ou sont faibles (Carbonaro & Covay, 2010), ce faible effet s'expliquant en outre essentiellement par des différences d'opportunités d'apprentissage, liées notamment au développement des cours optionnels (Carbonaro & Covay, 2010).

D'autres recherches traitent toutefois cette question sous un angle différent. Leur objectif n'est plus de comparer l'efficacité des deux formes de management, mais d'évaluer dans quelle mesure la présence d'un secteur privé, qui *de facto* crée une situation de concurrence face au secteur public, apporte un bénéfice à l'ensemble du système éducatif du pays concerné. Notons qu'en posant le problème de la sorte, la question du biais de sélection, présente à l'échelle des écoles, disparaît dans la mesure où l'objectif n'est plus de comparer les performances d'établissements différents, mais de comparer des pays au sein desquels la part de l'enseignement privé varie. Un nouveau problème méthodologique va toutefois se poser, qui est la nécessité de prendre en considération suffisamment d'autres variables (au niveau des pays) susceptibles d'influencer le score moyen des élèves afin de pouvoir attribuer, avec un degré de certitude suffisamment élevé, un éventuel pouvoir explicatif à la présence de l'enseignement privé. Un risque demeure toutefois toujours présent de négliger des variations entre les pays, tels que des traits culturels non observés par exemple, qui sont corrélés avec les variables étudiées, auxquelles on attribuerait alors une influence non légitime.

Parmi les recherches de ce type, Wößmann (2003) est l'auteur qui a le plus exploré cette voie et qui a reproduit des analyses semblables sur plusieurs bases de données internationales (TIMSS 1995, PISA 2000 et PISA 2003). De la synthèse de ces recherches (Wößmann, 2007) il ressort que, après avoir contrôlé le niveau socioculturel des familles, le niveau de développement et les dépenses éducatives des pays, la présence d'un important secteur privé est associée à

des performances moyennes un peu plus élevées que dans d'autres pays. À titre d'exemple, Wößmann rapporte que les étudiants ont un score de 10 points supérieurs en mathématiques (d'après les données de TIMSS 1995, avec une moyenne de 500 et un écart type de 100) quand la proportion d'élèves scolarisés dans le privé augmente d'un écart type. Il s'agit d'un effet statistiquement significatif, de faible ampleur toutefois ( $r = 0,1$ ). Mais le constat le plus intéressant observé par Wößmann, tant sur la base des données de TIMSS que de PISA, est l'effet positif d'une interaction entre la présence d'écoles organisées par le privé et un financement public important de ce secteur privé. En quelque sorte, l'influence du secteur privé sur les résultats des élèves est plus forte quand la présence du privé est combinée avec un financement public. D'un point de vue théorique, ce constat est évidemment intéressant, dans la mesure où il suggère que l'effet positif du secteur privé sur les performances d'un pays est d'autant plus présent que ces écoles privées sont accessibles à un plus grand nombre, vu le financement public de ces établissements.

Notons toutefois les résultats non convergents obtenus par Mons (2007) qui a pourtant travaillé, avec une méthodologie un peu différente, sur une des bases de données explorées par Wößmann (PISA 2000, compétences en lecture). En référence à une typologie relative à la place de l'enseignement privé dans les systèmes éducatifs, Mons (2007) constate que l'expansion du privé, même lorsqu'il est subventionné, « ne se traduit ni par une élévation du niveau général, ni par une amélioration de la situation des élèves en difficulté, ni par une consolidation des élites scolaires » (Mons, 2007, p. 164). Cette auteure constate par contre que le développement du secteur privé, quand il est peu encadré par l'État, est associé à des inégalités sociales de réussite plus fortes qu'ailleurs. On le voit, malgré tout l'intérêt et la valeur méthodologique des recherches menées sur cette question, on doit bien constater que des résultats contrastés sont présents dans la littérature et qu'il n'y a pas aujourd'hui de consensus entre les auteurs.

### **Libre choix de l'école et concurrence entre établissements**

Le libre choix de l'école par les familles est une des caractéristiques les plus centrales du modèle du quasi-marché scolaire. Les défenseurs du modèle vont en effet considérer que c'est parce que les familles sont libres de changer d'école que leurs demandes et sollicitations acquièrent un poids qu'elles n'ont pas

lorsque le public est captif. Au moment d'appréhender empiriquement cette question, le projet s'avère toutefois particulièrement complexe. La plupart des recherches sur cette thématique ont tenté de caractériser les systèmes éducatifs en fonction d'indicateurs institutionnels relatifs à l'ampleur du choix réellement présent au sein de ceux-ci, en référence non seulement à la possibilité formelle de choisir, mais aussi à la manière dont les pouvoirs publics régulent le processus de répartition des élèves entre écoles. Mons (2007), par exemple, a analysé dans 22 pays de l'OCDE les politiques d'affectation des élèves dans l'enseignement public, et l'influence de ces politiques sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

Dans cette analyse, elle propose une typologie des modes d'affectation des élèves dans les écoles<sup>3</sup>. Le premier modèle est qualifié d'« absence de choix » : il est observé en Corée, au Japon, à Hong Kong et en Grèce et correspond à une politique de sectorisation sans dérogation. Le second modèle est celui de la « carte scolaire avec possibilité de dérogations » que l'on retrouve notamment en France, au Portugal, en Allemagne, en Autriche et aux États-Unis. Le « libre choix régulé » correspond aux situations où les parents d'élèves expriment leurs préférences, lesquelles sont ensuite prises en considération par des autorités publiques qui arbitrent si nécessaire les demandes des familles et mobilisent parfois des préoccupations liées à l'intérêt général, telles que la mixité sociale au sein des établissements. Ce modèle, dont les formes organisationnelles peuvent être assez variées, est observé en Espagne, en Suède et au Danemark. Une différence importante avec le modèle précédent, c'est qu'ici toutes les familles sont invitées à exprimer leurs préférences et pas seulement les plus informées d'entre elles, qui savent comment déroger à la carte scolaire. Enfin, dans le modèle du « libre choix total », une priorité claire est assurée au choix des familles, choix qui est peu ou pas régulé par les autorités. Le plus souvent, les familles s'adressent dès lors directement aux établissements scolaires, qui prendront acte de leur souhait. Une telle situation est observée notamment en Belgique, en Hongrie, en Nouvelle-Zélande et dans une certaine mesure au Royaume-Uni. Mons s'attache ensuite à évaluer la relation entre ces modèles d'affectation et divers indicateurs d'équité et d'efficacité des systèmes éducatifs. En mobilisant comme indicateur d'équité l'ampleur de l'écart des résultats entre élèves, elle constate alors que l'absence de choix et le libre choix régulé se distinguent du modèle du libre choix total, avec un écart de résultats significativement plus réduit. Il n'y a par contre pas de différence significative entre le modèle de la carte scolaire avec dérogation et

le libre choix total. Si l'on s'intéresse à l'efficacité des systèmes éducatifs, mesurée à partir du score moyen de l'ensemble des élèves, ni le modèle du libre choix, ni celui du libre choix régulé ne s'avèrent plus efficaces, ce qui vient contrecarrer les arguments proclamant que la mise en concurrence des écoles, accompagnée d'une liberté de choix des familles, est un facteur d'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs. Mons montre par contre que la libéralisation des règles d'inscription dans le public peut avoir un effet bénéfique pour les élèves les plus performants. Ainsi le modèle du libre choix se distingue des trois autres quant à sa capacité à développer les compétences de l'élite scolaire.

Hanushek et Wößmann (2010) rendent compte pour leur part (en référence à Wößmann, Lüdemann, Schütz et al., 2007) qu'au-delà de l'impact de l'enseignement privé, ils n'observent pas dans les bases de données internationales d'effet additionnel lié à des indices relatifs au choix dans l'enseignement public, si ce n'est dans certaines zones urbaines, où la concentration plus grande d'écoles et d'élèves rend probablement plus aisé le changement d'établissement.

D'autres recherches, en particulier dans le contexte anglais, ont porté sur la relation entre le libre choix de l'école et la ségrégation entre établissements, sans qu'un consensus définitif ne se soit dessiné (Noden, 2000, 2002 ; Goldstein & Noden, 2003 ; Gorard & Fitz, 2006). Lorsque toutefois l'analyse tient compte du niveau d'autonomie locale des établissements d'enseignement, les résultats sont plus aisés à interpréter. Gorard, Taylor et Fitz (2003) notamment, mais aussi Gibbons et Telhaj (2007) semblent en effet montrer que l'effet du quasi-marché sur la ségrégation entre les établissements dépend du niveau d'autonomie locale de ces établissements. Gorard et ses collègues (2003) soulignent que, dans une première phase (de 1989 à 1995) des réformes en Angleterre, l'introduction du libre choix de l'établissement a conduit à une déségrégation sociale du public dans un peu plus de la moitié des zones étudiées, ce qui s'explique probablement par la possibilité offerte à certaines familles résidant dans des secteurs défavorisés de se déplacer vers des établissements d'autres secteurs. Par contre, entre 1998 et 2001, la ségrégation augmente dans la majorité des zones étudiées. Cette dernière période correspond à vrai dire à de nouvelles politiques de développement d'écoles « spécialisées » (comme les *selective grammar schools*, les *foundation schools* ou *voluntary-aided schools*, les *specialist schools*), disposant par ailleurs d'une relative latitude de sélection de leur public. Au regard de ces travaux, il semble donc



que ce soit la combinaison de la liberté de choix et d'une autonomie croissante des établissements, relative à leur offre et à leur recrutement, qui soit à la source d'une accentuation de la ségrégation scolaire entre 1998 et 2001. Cette conclusion semble confirmée par une analyse de l'évolution de la ségrégation de type académique en Angleterre entre 1996 et 2002 dans l'enseignement secondaire, réalisée par Gibbons et Telhaj (2007). Ces derniers ont mesuré à l'entrée de l'enseignement secondaire l'ampleur des différences entre écoles au regard des compétences académiques de leurs élèves, et montré que la ségrégation académique ne semble pas augmenter de manière globale. Néanmoins, ils ont observé à plusieurs périodes (en 1996, 1999 et 2002) une plus grande sélectivité des écoles qui ont plus de marge au niveau de l'inscription des élèves (les *selective grammar schools*), mais aussi des écoles qui soit se différencient ponctuellement sur le plan du curriculum, soit ont davantage de liberté au niveau de la gestion de l'établissement (par exemple les *voluntary-aided schools*).

Relevons enfin, à propos de la concurrence entre établissements, la discussion qui porte sur le type d'indices de concurrence à prendre en considération. Les recherches présentées jusqu'ici s'appuient principalement sur des indices « objectifs » de concurrence (tels que la possibilité ou non de pouvoir choisir son école, les lieux d'inscription des élèves, etc.). Certains auteurs questionnent toutefois ce choix et suggèrent au contraire de s'intéresser à la concurrence perçue par les acteurs scolaires, en partant du principe que c'est cette perception qui est susceptible de stimuler de nouveaux comportements davantage qu'un indice peut-être plus objectif, mais qui ne correspond pas nécessairement à une perception « locale ». En référence à une telle discussion, Levacic (2004) constate, à partir d'une recherche sur les écoles secondaires en Angleterre, une corrélation positive entre le degré de concurrence perçu par les chefs d'établissement et les performances des écoles, ce qu'elle ne retrouve pas quand elle s'intéresse à la relation entre les performances des élèves et un indice objectif de concurrence entre écoles, construit sur la base de données géographiques et démographiques.

### **L'autonomie des établissements**

La question de l'autonomie des établissements et de son influence sur la qualité de l'offre éducative est une question déjà ancienne, qui n'est d'ailleurs pas toujours traitée en relation avec le modèle du marché. Dans de nombreux pays en effet, la préoccupation

majeure a été celle d'une décentralisation et d'un accroissement de l'autonomie locale au sein de l'enseignement public, dans un environnement institutionnel (par exemple en France, au Portugal, aux États-Unis) où les familles ne choisissent généralement pas leur école, à moins de s'adresser à un établissement privé.

Tout comme pour les travaux relatifs à l'enseignement privé, la grande majorité des recherches portant sur les effets d'une autonomie accrue des établissements scolaires sont des recherches nationales, souvent liées à l'analyse de réformes éducatives affectant l'autonomie des établissements scolaires. Et il faut à nouveau relever les difficultés méthodologiques associées à de telles recherches. D'une part, l'énorme diversité des environnements institutionnels, entre pays mais aussi au sein des pays, rend toujours très délicat le processus de comparaison et de capitalisation des résultats. D'autre part, comme le soulignent Scheerens et Maslowski (2008), les réformes modifiant l'autonomie des établissements scolaires se produisent le plus souvent conjointement avec d'autres transformations et il est extrêmement difficile d'isoler l'effet spécifique de la variable autonomie. À partir de recherches principalement menées dans les pays anglo-saxons, Leithwood et Menzies (1998) ont réalisé une méta-analyse sur cette question, en s'intéressant aux effets de diverses formes de *school-based management*. À l'issue de cette recherche, ils considèrent globalement qu'il faut rester très prudent par rapport aux effets potentiels de l'autonomie des établissements sur les performances des élèves, même si certaines formes d'autonomie (accordant du pouvoir au chef d'établissement et aux enseignants) semblent plus prometteuses que d'autres (accordant par exemple du pouvoir à la communauté scolaire au sens large, y compris aux parents d'élèves). Cette question de l'autonomie a également été traitée à partir d'analyses secondaires de bases de données internationales. Les travaux de Wößmann (Fuchs & Wößmann, 2004 ; Wößmann, 2007) soulignent, à partir de l'analyse de plusieurs bases de données, un effet positif de l'autonomie des établissements sur les apprentissages des élèves, mais également en matière de gestion du personnel et de prises de décisions pédagogiques (choix des méthodes, des manuels de référence, etc.). Les travaux de Wößmann et de ses collègues révèlent aussi une interaction significative entre les indices d'autonomie et la présence d'examen standardisés dans les systèmes éducatifs : le bénéfice de l'autonomie locale semble ainsi particulièrement évident quand elle est combinée avec une norme pédagogique externe claire, l'examen standardisé. Par rapport à l'autonomie de

gestion du personnel, le débat demeure toutefois ouvert : dans une recherche développée pour l'OCDE à partir de PISA 2000, Luyten, Scheerens, Visscher *et alii* (2005) observent un effet positif d'une plus grande autonomie dans la gestion du personnel, mais cet effet positif n'est plus observé si l'on prend en considération les caractéristiques du public scolarisé dans chaque école. À nouveau, nous devons donc constater une diversité de résultats présents dans la littérature internationale, avec toutefois un résultat peu contesté : l'autonomie pédagogique semble associée à des résultats scolaires plus élevés quand elle est combinée à des épreuves externes standardisées.

## PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

En somme, la littérature scientifique ne permet pas aujourd'hui de trancher avec clarté quant aux effets d'une régulation quasi-marchande sur la ségrégation entre les établissements, l'efficacité des apprentissages et l'égalité des acquis des élèves. Dans ce contexte, l'objectif de cette recherche est, à partir d'une analyse secondaire de la base de données PISA 2006, de mettre à l'épreuve les deux thèses proposées ci-dessus, lesquelles seront évaluées à travers deux groupes de questions de recherche. Le premier groupe de ces questions (1 à 3) reposera sur des analyses de régression menées à l'échelle des systèmes éducatifs, avec pour objectif d'évaluer la relation entre les possibilités de choix d'école et divers indices d'efficacité, de ségrégation et d'inégalité de résultats entre élèves. Le second groupe d'analyses qui nous permettra de répondre aux deux dernières questions de recherche est le plus original. Notre objectif est d'essayer de cerner, avec plus de précision que dans les recherches préalables, les processus à travers lesquels la régulation quasi-marchande affecte les apprentissages des élèves. Ces deux dernières questions seront traitées avec des modèles d'analyses multiniveaux qui permettront d'une part de « neutraliser » de nombreuses différences entre élèves et entre écoles susceptibles de brouiller les relations entre les variables au cœur de notre problématique, et d'autre part d'étudier sous la forme d'interactions la manière dont deux caractéristiques du modèle marchand (l'autonomie et la concurrence) ont une influence qui varie en fonction du type de public scolarisé dans les établissements. Les questions de recherche sont donc les suivantes :

1. La mise en concurrence des établissements pour le recrutement des élèves est-elle associée à un

bénéfice d'efficacité moyen (en termes de développement des compétences en sciences, lecture et mathématiques), comme le suggère la théorie du marché ?

2. La mise en concurrence des établissements pour le recrutement des élèves est-elle associée au niveau de ségrégation sociale et académique entre les établissements d'enseignement ?
3. La mise en concurrence des établissements pour le recrutement des élèves est-elle associée au niveau d'inégalités de résultats au sein des systèmes scolaires, et en particulier à la proportion d'élèves très ou très peu performants ?
4. Dans un contexte d'autonomie plus importante des établissements, les différences de composition sociale entre écoles ont-elles un effet plus important qu'ailleurs sur le niveau des compétences des élèves en sciences, lecture et mathématiques ?
5. Dans un contexte de mise en concurrence des établissements pour le recrutement des élèves, les différences de composition sociale ont-elles un effet plus important qu'ailleurs sur le niveau de compétences des élèves en sciences, lecture et mathématiques ?

## MÉTHODOLOGIE

Comme annoncé ci-dessus, la première série d'analyses, réalisée au niveau des systèmes scolaires, permettra de répondre aux questions de recherche 1, 2 et 3. Elle vise à mettre en relation, par le biais d'analyses de régression, un indicateur de choix d'établissement avec des indicateurs relatifs à la ségrégation (sociale et académique) et aux inégalités de résultats, mais également avec des indicateurs relatifs aux performances moyennes des systèmes scolaires et de catégories spécifiques d'élèves (les plus et les moins performants) dans les trois matières évaluées par l'enquête PISA 2006. De manière à éviter de confondre l'effet du choix de l'établissement avec l'effet d'autres dimensions des politiques scolaires ou des caractéristiques propres des sociétés dans lesquelles s'insèrent les systèmes scolaires, des variables de contrôle ont été introduites dans les analyses de régression. Lorsque la variable dépendante concerne la ségrégation entre les établissements ou des indicateurs d'inégalités à l'intérieur du système, l'âge de la première orientation possible vers des filières d'enseignement technique ou professionnel et un indicateur d'inégalités de revenus ont été intégrés à l'analyse. L'introduction



de ces deux variables permet d'une part de dissocier l'effet de la durée du tronc commun (dont la relation avec la ségrégation et les inégalités est avérée, cf. Hanushek & Wößmann, 2006 ; Dupriez, Dumay & Vause, 2008) de l'effet du choix de l'établissement, et d'autre part d'appréhender l'influence spécifique des modes de régulation des systèmes éducatifs, en maintenant sous contrôle les différences entre pays relatives aux inégalités de revenus dans la société (cf. Dupriez & Dumay, 2006). Lorsque la variable dépendante concerne des performances (performances moyennes des systèmes scolaires ou performances spécifiques à certaines catégories d'élèves), nous avons introduit comme variables de contrôle le niveau de richesse national, mesuré en 2006, soit l'année de passation des questionnaires et tests PISA, et la part du PIB investie dans l'enseignement obligatoire, variables dont la relation avec les niveaux d'efficacité des systèmes éducatifs a également été établie (cf. Mons, 2007).

La seconde analyse, réalisée à l'aide de modèles multiniveaux, permettra de répondre aux questions de recherche 4 et 5 et d'affiner la réponse apportée à notre première question de recherche. Dans la section consacrée à la présentation des résultats, nous reviendrons plus en détail sur les modèles d'analyse que nous avons construits.

### Les variables

La liste des variables prises en considération dans nos analyses est proposée en annexe 1. Vu l'importance des indicateurs permettant de caractériser la régulation des systèmes éducatifs, nous précisons toutefois ci-dessous comment ces derniers ont été construits. Il importe de noter d'emblée que ces indicateurs (l'autonomie curriculaire et la liberté de choix) sont des indicateurs subjectifs, constitués à partir des perceptions des directeurs relatives à l'autonomie dont leur équipe éducative dispose en matière de gestion du curriculum d'une part et à la liberté perçue dont jouissent les parents d'élèves dans le choix de l'établissement d'autre part<sup>4</sup>. Un tel recours à des indicateurs subjectifs comporte l'avantage de pouvoir appréhender les politiques scolaires en action et la manière dont elles sont perçues par les acteurs locaux (Levacic, 2004).

Pour l'indicateur d'autonomie curriculaire, que nous mobiliserons dans les analyses multiniveaux en référence à chacun des établissements, nous nous sommes appuyés sur les réponses que les directeurs apportaient (dans l'enquête PISA 2006) à une série de

questions portant sur l'impact de différents acteurs (directions, enseignants, autorité régionale, autorité nationale) dans la prise de décision relative à la gestion du curriculum (choix des contenus de cours, du manuel scolaire, politique d'évaluation des élèves, etc.). L'indicateur standardisé que nous avons construit révèle le nombre de domaines pour lesquels le directeur a l'impression que lui ou les enseignants ont un pouvoir de décision.

Par rapport à la variable choix de l'établissement, notre objectif est de disposer d'un indicateur non pas à l'échelle de chaque école, mais relatif à l'importance du choix perçu dans l'ensemble du système scolaire en question. Pour ce faire, nous sommes à nouveau partis des réponses des directeurs à une question relative au choix d'établissement dont disposent les parents des élèves de leur école. Et nous avons construit, pour chaque système, un indicateur qui correspond à la proportion de chefs d'établissement qui considèrent qu'il y a au moins deux établissements « qui sont en compétition avec le mien pour le recrutement des élèves dans mon environnement proche ».

De manière à s'assurer toutefois que cet indicateur agrégé de choix d'établissement n'est pas (trop) indépendant de ce que nous connaissons sur la régulation de ces systèmes éducatifs, nous avons veillé à mettre en relation cet indicateur de libre choix avec deux sources d'informations externes : une typologie des modes d'affectation des élèves dans les établissements d'enseignement publics (à partir d'une catégorisation proposée par Eurydice, 2005, et étendue ici aux systèmes scolaires non européens, voir l'annexe 2) d'une part et un indicateur relatif à la part d'enseignement privé dans chaque système éducatif d'autre part. Ces analyses confirment que le niveau moyen de liberté de choix perçue est lié non seulement aux modalités d'affectation officielles des élèves dans les établissements d'enseignement (voir le tableau 1), mais également à la part de l'enseignement privé ( $r = 0,562$ ) dans chacun de ces systèmes éducatifs. Il semble donc que l'agrégation faite des perceptions des chefs d'établissement ne mette pas en doute la validité de construction de l'indicateur de liberté de choix de l'établissement à l'échelle des systèmes scolaires.

### Échantillon

Les analyses ont été réalisées sur l'ensemble des systèmes scolaires des pays membres de l'OCDE participant à l'enquête PISA 2006, excepté la Turquie, le Mexique et la France, soit 31 systèmes scolaires, 5 737 établissements d'enseignement et 157 588 élèves.

Tableau 1. Modalités d'affectation des élèves dans les établissements d'enseignement et indicateur agrégé de liberté de choix

	Nombre d'établissements (N)	Indicateur agrégé de liberté de choix (moyenne)
Carte scolaire (avec ou sans dérogations)	18	55 %
Choix de l'établissement, cadré par une autorité publique	7	70 %
Liberté totale de choix d'établissement	6	71 %
Total	31	62 %

Source : Eurydice (2005) et PISA 2006. Lecture : pour les 18 pays correspondant au modèle de la carte scolaire, en moyenne, 55 % des chefs d'établissement considèrent qu'au moins deux établissements sont en compétition avec le leur pour le recrutement des élèves.

Dans les pays où le découpage en régions correspond à des systèmes scolaires différenciés, notamment dans leurs modes d'organisation et de régulation, c'est-à-dire en Belgique (communautés flamande et française) et au Royaume-Uni (Angleterre, Pays de Galle, Irlande du Nord et Écosse), c'est l'unité de la région qui a été utilisée pour calculer les données relatives aux systèmes scolaires. La liste des 31 systèmes scolaires se trouve en annexe 2.

## RÉSULTATS

### Analyse des variables « système » : liberté de choix, efficacité, ségrégation et inégalités scolaires

Que peut-on dire de la relation entre la performance des systèmes scolaires et les politiques de libre choix de l'établissement, appréhendées à partir des perceptions des directions d'établissement ? Si on considère les performances moyennes uniquement (voir le tableau 2), il apparaît que le niveau moyen de liberté perçue n'est pas lié au niveau de performance, que ce

soit en sciences ( $\beta = 0,276$  ; non significatif), en mathématiques ( $\beta = 0,094$  ; non significatif) ou en lecture ( $\beta = 0,161$  ; non significatif).

Par contre (voir le tableau 3), le niveau de liberté de choix perçue entretient un lien significatif ( $\beta = 0,424$  ;  $p < 0,05$ ) avec la proportion d'élèves aux niveaux de performance les plus élevés dans PISA (niveaux 5 et 6), mais en sciences uniquement. Il semble donc qu'en sciences, la proportion d'élèves qui accèdent à un niveau très élevé de performance soit liée positivement au niveau de concurrence perçue par les directions d'établissement. À l'autre extrémité du continuum de résultats, nous n'observons dans aucune des trois disciplines de relation statistiquement significative entre notre indicateur de choix et la proportion d'élèves très peu performants.

Qu'en est-il maintenant de la relation entre la liberté perçue du choix d'établissement et la ségrégation entre les établissements ? Il apparaît (cf. le tableau 4) qu'après avoir pris en compte la longueur du tronçon commun comme variable de contrôle, l'indice de liberté de choix est associé positivement et significativement avec les niveaux de ségrégation sociale et

Tableau 2. Prédiction de la performance moyenne des systèmes éducatifs

	Performance moyenne en sciences	Performance moyenne en mathématiques	Performance moyenne en lecture
Richesse nationale	$\beta = 0,145$	$\beta = -0,021$	$\beta = 0,038$
Part du PIB investie dans l'éducation	$\beta = -0,016$	$\beta = 0,040$	$\beta = 0,257$
Liberté de choix	$\beta = 0,276$ $R^2 = 0,066$	$\beta = 0,094$ $R^2 = 0,010$	$\beta = 0,161$ $R^2 = 0,080$

Note : les seuils de significativité sont les suivants : † :  $p < 0,10$  ; \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; quand il n'y a pas d'indication, les résultats ne sont pas significatifs.

Tableau 3. Prédiction de la proportion d'élèves très et très peu performants

	Proportion d'élèves très performants en sciences	Proportion d'élèves très peu performants en sciences	Proportion d'élèves très performants en maths	Proportion d'élèves très peu performants en maths	Proportion d'élèves très performants en lecture	Proportion d'élèves très peu performants en lecture
Richesse nationale	$\beta = 0,254$	$\beta = -0,007$	$\beta = 0,023$	$\beta = -0,148$	$\beta = -0,046$	$\beta = -0,100$
Part du PIB investie dans l'éducation	$\beta = 0,040$	$\beta = 0,077$	$\beta = 0,114$	$\beta = -0,127$	$\beta = 0,234$	$\beta = -0,267$
Liberté de choix	$\beta = 0,424^*$ $R^2 = 0,163$	$\beta = -0,091$ $R^2 = 0,016$	$\beta = 0,135$ $R^2 = 0,025$	$\beta = -0,112$ $R^2 = 0,047$	$\beta = 0,232$ $R^2 = 0,088$	$\beta = -0,094$ $R^2 = 0,093$

Note : les seuils de significativité sont les suivants : † :  $p < 0,10$  ; \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; quand il n'y a pas d'indication, les résultats ne sont pas significatifs.

Tableau 4. Prédiction du niveau de ségrégation et d'inégalités de résultats<sup>5</sup>

	Ségrégation sociale	Ségrégation académique	Inégalités de résultats (écart type) en sciences	Inégalités de résultats (écart type) en maths	Inégalités de résultats (écart type) en lecture
Âge de la première orientation	$\beta = -0,527^{**}$	$\beta = -0,503^{**}$	$\beta = 0,115$	$\beta = -0,660^{**}$	$\beta = -0,515^{**}$
Liberté de choix	$\beta = 0,302^*$ $R^2 = 0,381$	$\beta = 0,331^*$ $R^2 = 0,392$	$\beta = 0,366^*$ $R^2 = 0,144$	$\beta = 0,101$ $R^2 = 0,450$	$\beta = 0,165$ $R^2 = 0,299$

Note : les seuils de significativité sont les suivants : † :  $p < 0,10$  ; \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; quand il n'y a pas d'indication, les résultats ne sont pas significatifs.

académique entre les établissements d'enseignement. Ceci signifie que plus les directions perçoivent que les parents peuvent faire un choix relatif à l'établissement de leur enfant, plus les établissements scolaires se différencient au regard du public qu'ils accueillent, que ce soit sur le plan socio-économique ( $\beta = 0,302$  ;  $p < 0,05$ ) ou des performances scolaires moyennes des élèves de l'établissement ( $\beta = 0,331$  ;  $p < 0,05$ ).

On notera également (cf. le tableau 5) que, pour ce qui est de la ségrégation académique ( $\beta = 0,325$  ;  $p < 0,05$ ), et de manière moins marquée pour la ségrégation sociale ( $\beta = 0,241$  ;  $p < 0,10$ ), cette relation reste significative après introduction de l'indicateur d'inégalités de revenus (coefficient GINI), indiquant ainsi que la liberté du choix de l'établissement est associée à davantage de ségrégation entre les établissements, quel que soit le niveau d'inégalités de revenus au sein du pays considéré. Par contre, les analyses de régression montrent que la relation entre les inégalités de résultats et le niveau de liberté de choix tel que perçu

par les directions d'établissement est plus difficile à établir. Il apparaît en effet que seules les inégalités de résultats en sciences ( $\beta = 0,366$  ;  $p < 0,05$ , voir le tableau 4) sont liées au niveau de choix de l'établissement, un tel résultat se maintenant même si l'on contrôle le niveau d'inégalités de revenus ( $\beta = 0,361$  ;  $p < 0,05$ , voir le tableau 5).

#### Analyses multiniveaux : le quasi-marché augmente-t-il les effets de la ségrégation ?

Jusqu'ici nous avons examiné les relations entre la possibilité du choix de l'établissement (telle que perçue par les directions) par les parents d'une part, et le niveau de performance des systèmes scolaires, de ségrégation et d'inégalités de résultats d'autre part. Cela nous a permis d'apporter une série de réponses aux questions de recherche 1, 2 et 3. Nous développons maintenant une autre série d'analyses ayant pour objectif d'appréhender de manière plus fine la manière

Tableau 5. **Prédiction du niveau de ségrégation et d'inégalités de résultats (en contrôlant les inégalités de revenus)**

	Ségrégation sociale	Ségrégation académique	Inégalités de résultats (écart type) en sciences	Inégalités de résultats (écart type) en maths	Inégalités de résultats (écart type) en lecture
Coefficient GINI	$\beta = 0,417^{**}$	$\beta = 0,130$	$\beta = 0,033$	$\beta = 0,040$	$\beta = 0,188$
Âge de la première orientation	$\beta = -0,649^{**}$	$\beta = -0,537^{**}$	$\beta = 0,105$	$\beta = -0,672^{**}$	$\beta = -0,563^{**}$
Liberté de choix	$\beta = 0,241\ddagger$ $R^2 = 0,537$	$\beta = 0,325^*$ $R^2 = 0,408$	$\beta = 0,361^*$ $R^2 = 0,145$	$\beta = 0,095$ $R^2 = 0,452$	$\beta = 0,137$ $R^2 = 0,332$

Note : les seuils de significativité sont les suivants :  $\ddagger$  :  $p < 0,10$  ; \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; quand il n'y a pas d'indication, les résultats ne sont pas significatifs.

dont les caractéristiques d'une régulation de quasi-marché ont un effet sur les apprentissages des élèves. Dans un premier temps, nous nous intéresserons en particulier à l'interaction entre l'autonomie et la composition sociale des établissements, dans le but d'évaluer si, comme le suggère le schéma alternatif à la théorie du marché, davantage d'autonomie curriculaire facilite l'adaptation des écoles à leur public (à leur composition) et accroît dès lors l'influence de la composition sociale de l'école sur les résultats de chaque élève (question de recherche 4). Nous évaluons ensuite dans quelle mesure la mise en concurrence des établissements pour le recrutement des élèves facilite elle aussi l'adaptation des écoles à leur public et accroît ainsi les effets de composition sociale des établissements sur les résultats des élèves (question de recherche 5).

Les résultats des analyses statistiques sont présentés dans les tableaux 6, 7 et 8 en fonction de la discipline de référence : les sciences, la lecture et les mathématiques. Le premier modèle testé est un modèle vide, qui sert ensuite de référence. Le second modèle prend en compte une série de variables de contrôle aux niveaux des élèves et des établissements. Le recours à un modèle multiniveaux nous permet de prendre en compte simultanément des variables de contrôle aux deux niveaux d'analyse (élèves et établissement) et de la sorte de neutraliser au mieux les différences entre élèves et entre écoles (par rapport auxquelles nous disposons d'informations) qui pourraient influencer les résultats des élèves et brouiller l'interprétation des relations qui nous intéressent eu égard à nos questions de recherche. Au niveau des élèves (appelé niveau 1 dans les tableaux 6, 7 et 8), ces

variables de contrôle sont l'âge de l'élève, son sexe, son statut ethnique et un indicateur de synthèse de son statut socio-économique (ESCS, voir l'annexe 1). Au niveau des établissements (appelé niveau 2 dans les tableaux 6, 7 et 8), elles sont les suivantes : la proportion d'enseignants diplômés et d'enseignants qui ont un niveau de diplôme de niveau 5A<sup>6</sup>, la taille de l'établissement, le ratio enseignant/élèves. Précisons également que toutes les variables introduites dans ces modèles multiniveaux ont été préalablement standardisées (à l'exception de l'âge, du sexe et du statut ethnique des élèves) afin de faciliter la comparaison entre les coefficients de régression et une lecture en termes de taille d'effet.

Les résultats qui nous intéressent le plus apparaissent à partir du modèle 3, où nous intégrons, au niveau des établissements, les variables relatives à l'autonomie curriculaire, à la composition sociale des établissements et à l'interaction entre ces deux paramètres. Ces analyses font apparaître (voir le modèle 3 des tableaux 6, 7 et 8) que la composition sociale des établissements a systématiquement un effet positif important sur les résultats des élèves, après avoir contrôlé les différences individuelles entre élèves telles que leur statut socio-économique par exemple. Cet effet positif de la composition sociale est observé dans les trois disciplines. L'autonomie curriculaire n'a pas d'effet statistiquement significatif si ce n'est en sciences où l'on observe un effet négatif de l'autonomie perçue par les directeurs. Mais ce qui nous intéresse le plus dans ce modèle 3, c'est l'interaction entre l'autonomie et la composition sociale des établissements. À cet égard, nous observons que, dans les trois disciplines (sciences :  $\beta_{07} = 0,04$  ;  $p < 0,05$  ; mathématiques :

$\beta_{07} = 0,04$  ;  $p < 0,05$  ; lecture :  $\beta_{07} = 0,04$  ;  $p < 0,05$ ), la relation est significative et va dans le sens prédit par le « modèle alternatif » à la théorie du marché. Ce qui signifie que la composition des établissements a un effet plus important sur les résultats dans les établissements où la direction estime avoir davantage d'autonomie dans la mise en œuvre du curriculum. Ce résultat peut s'interpréter au regard des hypothèses classiques avancées pour expliquer les effets de la composition d'une classe ou d'un établissement, à savoir que les effets de composition, au-delà des effets de pairs, sont également le reflet d'une adaptation des processus pédagogiques et de gestion de l'établissement au public de cet établissement (Dupriez, 2010). On peut dès lors suggérer que, dans les établissements qui estiment avoir une autonomie importante, ce processus d'adaptation au public est plus fort, et rejaillit sur les résultats des élèves. Il conduit ainsi à une exacerbation de l'influence positive

d'un groupe au statut social élevé et de l'influence négative d'un groupe au statut défavorisé.

Dans le modèle 4, nous intégrons au niveau du système (niveau 3) notre indice relatif à l'importance de la liberté de choix afin de voir si, toutes choses égales par ailleurs, la liberté de choix a une influence sur les résultats des élèves. Les résultats montrent que, dans ce modèle où nous contrôlons de nombreuses variables relatives aux différences entre élèves et entre écoles (cf. les variables introduites aux niveaux 1 et 2), l'ampleur de la liberté de choix est reliée significativement et positivement aux performances moyennes des systèmes scolaires en sciences ( $\gamma_{001} = 0,10$  ;  $p < 0,05$ ), en mathématiques ( $\gamma_{001} = 0,08$  ;  $p < 0,05$ ), mais pas en lecture ( $\gamma_{001} = 0,07$  ; non significatif). Ceci semble conforter (en tout cas en ce qui concerne les performances en mathématiques et en sciences) le modèle du marché, à savoir que le libre choix de l'établissement par les parents augmente (modestement) l'effi-

Tableau 6. Analyse multiniveau des performances en sciences

	Modèle nul (modèle 1)	Introduction des variables de contrôle (modèle 2)	Autonomie et effet de composition (modèle 3)	Effet principal du choix (modèle 4)	Interaction choix et composition (modèle 5)
<i>Effets fixes de niveau 1</i>					
Sexe ( $\pi_1$ )		0,06*	0,06*	0,06*	0,06*
Age ( $\pi_2$ )		0,13*	0,13*	0,13*	0,13*
Statut ethnique ( $\pi_3$ )		-0,19*	-0,19*	-0,19*	-0,19*
Statut socio-économique ( $\pi_4$ )		0,22*	0,20*	0,20*	0,20*
<i>Effets fixes de niveau 2</i>					
% enseignants diplômés ( $\beta_{01}$ )		0,03	0,02	0,02	0,01
% enseignants niveau 5 ( $\beta_{02}$ )		0,10*	0,05*	0,05**	0,03*
Taille de l'établissement ( $\beta_{03}$ )		0,19**	0,06**	0,06**	0,06**
Ratio maître/élève ( $\beta_{04}$ )		0,04	0,02	0,02	0,01
Composition sociale ( $\beta_{05}$ )			0,39**	0,40**	0,43**
Autonomie de curriculum ( $\beta_{06}$ )			-0,02**	-0,02**	-0,01*
Interaction entre la composition sociale et l'autonomie du curriculum ( $\beta_{07}$ )			0,04*	0,04*	0,00
<i>Effets fixes de niveau 3</i>					
Choix ( $\gamma_{001}$ )				0,10*	0,04
Interaction entre la composition sociale et la liberté de choix ( $\gamma_{051}$ )					0,13**
<i>Effets aléatoires (part de variance résiduelle)</i>					
e	0,58	0,54	0,54	0,54	0,54
$r_0$	0,54*	0,22*	0,14*	0,14*	0,11*
$\mu_{00}$	0,07*	0,04*	0,04*	0,03*	0,03*
$\mu_{05}$					0,02*

Note : les seuils de significativité sont les suivants : \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; quand il n'y a pas d'indication, les résultats ne sont pas significatifs.



Tableau 7. Analyse multiniveau des performances en mathématiques

	Modèle nul (modèle 1)	Introduction des variables de contrôle (modèle 2)	Autonomie et effet de composition (modèle 3)	Effet principal du choix (modèle 4)	Interaction choix et composition (modèle 5)
<i>Effets fixes de niveau 1</i>					
Sexe ( $\pi_1$ )		0,16**	0,16**	0,16**	0,16**
Age ( $\pi_2$ )		0,11**	0,11**	0,11**	0,11**
Statut ethnique ( $\pi_3$ )		-0,13**	-0,13**	-0,13**	-0,13**
Statut socio-économique ( $\pi_4$ )		0,21**	0,19**	0,19**	0,19**
<i>Effets fixes de niveau 2</i>					
% enseignants diplômés ( $\beta_{01}$ )		0,02	0,01	0,01	0,01
% enseignants niveau 5 ( $\beta_{02}$ )		0,11*	0,06*	0,06*	0,04*
Taille de l'établissement ( $\beta_{03}$ )		0,21**	0,08**	0,08**	0,09**
Ratio maître/élève ( $\beta_{04}$ )		0,05	0,03	0,03	0,01
Composition sociale ( $\beta_{05}$ )			0,42**	0,42**	0,46**
Autonomie de curriculum ( $\beta_{06}$ )			-0,01	-0,01	-0,01
Interaction entre la composition sociale et l'autonomie du curriculum ( $\beta_{07}$ )			0,04*	0,04*	0,01
<i>Effets fixes de niveau 3</i>					
Choix ( $\gamma_{001}$ )				0,08*	0,03
Interaction entre la composition sociale et la liberté de choix ( $\gamma_{051}$ )					0,13**
<i>Effets aléatoires (part de variance résiduelle)</i>					
e	0,53	0,50	0,50	0,50	0,50
$r_0$	0,39**	0,26**	0,17**	0,17**	0,14**
$\mu_{00}$	0,10**	0,06**	0,04**	0,04**	0,04**
$\mu_{05}$					0,03**

Note : les seuils de significativité sont les suivants : \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; quand il n'y a pas d'indication, les résultats ne sont pas significatifs.

cacité moyenne des apprentissages au sein des systèmes scolaires. Il faut toutefois constater que, lorsque l'analyse prend en compte l'interaction entre l'ampleur du libre choix et la composition sociale des établissements (cf. le modèle 5 des tableaux 6, 7 et 8), l'effet principal de l'ampleur du choix devient non significatif, et ce tant en mathématiques ( $\gamma_{001} = 0,03$  ; non significatif) qu'en sciences ( $\gamma_{001} = 0,04$  ; non significatif), semblant indiquer que le bénéfice moyen ne provient pas d'un effet linéaire de l'ampleur du choix, mais qu'il est « absorbé » par le terme d'interaction introduit dans le dernier modèle.

Dans ce dernier modèle (modèle 5 des tableaux 6, 7 et 8), nous intégrons en effet un terme d'interaction (croisant les modèles 2 et 3) entre l'indice de liberté de choix et la composition sociale des établissements, qui doit nous permettre de répondre à la dernière question de recherche. Cette interaction nous permet d'évaluer si les effets potentiels de la liberté de choix varient en

fonction du type de public scolarisé dans les écoles. Et il apparaît très clairement (au seuil de 0,01 dans les trois disciplines) que, dans les systèmes scolaires caractérisés par un indice de liberté de choix élevé, les effets de composition sont plus forts. Ceci signifie que dans ces systèmes scolaires, l'influence du niveau socioculturel des élèves de l'école est plus importante qu'ailleurs. Autrement dit, il semble que la liberté de choix accordée aux parents tend à augmenter la performance des établissements qui concentrent un public favorisé et à diminuer la performance des établissements qui concentrent un public défavorisé. Ce qui pourrait s'expliquer par le fait que le mécanisme au cœur même du modèle du quasi-marché, c'est-à-dire la mise sous pression des établissements par les parents, semble se répartir et fonctionner de manière différenciée au sein des systèmes éducatifs concernés, en faisant surtout porter la pression sur les écoles qui accueillent des élèves issus de milieux favorisés.

Tableau 8. Analyse multination des performances en culture écrite (ou littératie)

	Modèle nul (modèle 1)	Introduction des variables de contrôle (modèle 2)	Autonomie et effet de composition (modèle 3)	Effet principal du choix (modèle 4)	Interaction choix et composition (modèle 5)
<i>Effets fixes de niveau 1</i>					
Sexe ( $\pi_1$ )		-0,34**	-0,34**	-0,34**	-0,34**
Age ( $\pi_2$ )		0,12**	0,12**	0,12**	0,12**
Statut ethnique ( $\pi_3$ )		-0,16**	-0,16**	-0,16**	-0,16**
Statut socio-économique ( $\pi_4$ )		0,18**	0,18**	0,18**	0,18**
<i>Effets fixes de niveau 2</i>					
% enseignants diplômés ( $\beta_{01}$ )		0,04	0,03	0,03	0,01
% enseignants niveau 5 ( $\beta_{02}$ )		0,12**	0,06*	0,06*	0,05*
Taille de l'établissement ( $\beta_{03}$ )		0,21**	0,08**	0,08**	0,08**
Ratio maître/élève ( $\beta_{04}$ )		0,04	0,01	0,01	-0,01
Composition sociale ( $\beta_{05}$ )			0,42**	0,42**	0,46**
Autonomie de curriculum ( $\beta_{06}$ )			-0,02	-0,02	-0,02
Interaction entre la composition sociale et l'autonomie du curriculum ( $\beta_{07}$ )			0,04*	0,04*	0,01
<i>Effets fixes de niveau 3</i>					
Choix ( $\gamma_{001}$ )				0,07	0,02
Interaction entre la composition sociale et la liberté de choix ( $\gamma_{051}$ )					0,12**
<i>Effets aléatoires (part de variance résiduelle)</i>					
e	0,55	0,51	0,51	0,51	0,51
$r_0$	0,43**	0,28**	0,18**	0,18**	0,16**
$\mu_{00}$	0,10**	0,06**	0,06**	0,05**	0,05**
$\mu_{05}$					0,02**

Note : les seuils de significativité sont les suivants : \* :  $p < 0,05$  ; \*\* :  $p < 0,01$  ; quand il n'y a pas d'indication, les résultats ne sont pas significatifs.

## DISCUSSION

Ce texte a pour objectif de discuter la pertinence et la validité de deux schèmes qui proposent des interprétations différentes des effets, dans le champ scolaire, du recours aux principes d'un quasi-marché. Le premier, adossé aux théories du marché, suggère que l'introduction du libre choix de l'école va créer une compétition entre établissements, ce qui va améliorer les performances des acteurs scolaires, et *in fine* les apprentissages des élèves. Le second schème prend ses distances par rapport à une telle interprétation. Il considère au contraire que l'introduction de principes marchands va accroître la ségrégation, que les effets de ces différences de composition entre écoles vont être accrus dans les environnements institutionnels où la concurrence est forte et l'autonomie importante et qu'enfin il en résultera un accroissement des différences entre élèves plutôt qu'un gain d'efficacité.

Qu'apportent nos analyses empiriques à cette discussion ? En lien avec le premier schème proposé (cf. le tableau 2), les analyses réalisées au niveau des systèmes éducatifs ne font apparaître aucune relation significative entre l'indice de liberté de choix et le niveau moyen d'efficacité, quelle que soit la discipline considérée. Bien entendu, le nombre réduit d'unités d'analyse ( $N = 31$ ) doit nous inviter à la prudence dans l'interprétation de la significativité des résultats, mais l'analyse de la taille des effets laisse de toute façon apparaître, à l'exception des sciences ( $r = 0,276$ ), une relation de faible amplitude entre les deux variables. Dans le prolongement de cette analyse, nous avons testé (cf. le tableau 3) la relation entre l'indice de liberté de choix et, dans les trois disciplines, la proportion d'élèves très performants d'une part et la proportion d'élèves très peu performants d'autre part. Une seule analyse s'avère statistiquement significative au seuil de 0,05 : la relation entre l'indice de liberté de choix et la proportion d'élèves très performants en sciences,

confirmant pour cette discipline le constat réalisé par Mons (2007) d'une relation positive entre la liberté de choix et la proportion d'élèves de très haut niveau. Les analyses ultérieures menées à l'aide d'un modèle d'analyse à trois niveaux, mieux à même de prendre en compte l'influence d'autres variables susceptibles de brouiller les relations entre celles qui nous intéressent, ont permis de pousser plus loin notre recherche. Par rapport à notre premier schème théorique, il en ressort que, lorsqu'on introduit au niveau des systèmes éducatifs l'indice de liberté de choix, celui-ci exerce une influence positive statistiquement significative et d'une ampleur très modeste (en sciences où l'effet est le plus important, le coefficient de régression standardisé a une valeur de 0,1) sur les résultats des élèves en mathématiques et en sciences. De plus, si l'on prend également en considération l'interaction entre cet indice de liberté de choix et la composition sociale des écoles (laquelle exerce une influence significative dans les trois disciplines), l'effet principal de l'indice de liberté n'est plus significatif ni en mathématiques ni en sciences. Autrement dit, ce qui apparaît dans un premier temps comme un gain moyen des systèmes éducatifs caractérisés par un haut degré de concurrence laisse apparaître dans notre dernier modèle une analyse plus fine : ce gain ne se fait pas au bénéfice de tous les élèves, il repose principalement sur un bénéfice en faveur des établissements dont la composition sociale est la plus favorable et qui, dans des systèmes à haut degré de concurrence, sont encore plus performants qu'ailleurs.

Ce constat nous conduit tout naturellement vers notre second schème théorique. Des premières analyses menées à l'échelle des systèmes, nous pouvons ici retenir que, globalement, la ségrégation croît parallèlement au degré de liberté perçue. Cette relation demeure statistiquement significative (mais au seuil de 0,1 seulement pour la ségrégation sociale, voir le tableau 5) après avoir pris en compte l'âge de la première orientation dans le système éducatif (une source puissante de ségrégation) et les inégalités de revenus dans la société. Si ce résultat plaide clairement en faveur de notre modèle alternatif (ou du moins de la première étape de celui-ci), notons cependant que la seconde analyse au niveau des systèmes révèle que, excepté en sciences (cf. le tableau 5), l'indice de liberté de choix ne semble pas être lié de manière statistiquement significative aux inégalités de résultats entre élèves. À nouveau, ces analyses menées au niveau des systèmes sont complétées par l'analyse multiniveau. Les résultats de celle-ci montrent clairement et (malgré notre échantillon très réduit) avec des résultats statistiquement significatifs observés dans les trois disci-

plines, que l'influence de la composition sociale sur les résultats est accrue quand l'autonomie perçue est élevée. Ils montrent également, nous venons de l'évoquer, que les effets de composition sont accrus dans les systèmes où la liberté de choix est plus forte.

Pris dans leur globalité, que pouvons-nous retenir de ces résultats ? Comme nous venons de le voir, le bénéfice escompté d'une mise en concurrence des écoles ne se laisse pas facilement observer. Et là où on l'observe (dans l'analyse multiniveau, modèle 4), il s'avère ensuite que ce bénéfice repose principalement sur des performances accrues des élèves scolarisés dans des écoles dont la composition sociale est élevée. Par rapport à notre second schème théorique, l'accroissement de la ségrégation dans des environnements concurrentiels a été mis en évidence, mais c'est surtout l'analyse multiniveau qui a permis de faire apparaître des interactions subtiles entre les variables qui aident à comprendre la nature des processus en jeu dans des environnements de quasi-marché : tant le gain d'autonomie que l'accroissement de la concurrence bénéficient surtout aux établissements dont la composition sociale est la plus élevée ; et inversement, les écoles dont la composition sociale n'est pas favorable sont pénalisées dans un tel environnement.

De tels résultats n'invalident pas complètement la théorie du marché, mais ils attirent l'attention sur le fait que, à partir des données PISA 2006 en tout cas, les gains moyens en efficacité sont très modestes, et reposent principalement sur une performance meilleure des écoles au recrutement social favorisé. Comme nous l'évoquons ci-dessus, il est possible que ces écoles, davantage que les autres, soient mises sous une certaine pression des familles, qui les incite à de réelles améliorations des prestations pédagogiques. Mais il est également possible que ces écoles, pour améliorer ou maintenir leur rendement, s'attachent surtout à recruter des élèves aux caractéristiques scolaires favorables (en termes de résultats antérieurs, d'attitudes des familles...), lesquelles sont partiellement indépendantes des caractéristiques ethniques et socioculturelles (cf. Nash, 2003) prises en considération dans nos analyses.

Cependant nos résultats, conformément au schème alternatif, attirent surtout l'attention sur deux autres phénomènes. Ils montrent de manière claire que les environnements de quasi-marché correspondent à des systèmes éducatifs davantage ségrégués, tant sur le plan social qu'académique. Ils montrent aussi comment un environnement (quasi-)marchand, en favorisant principalement les écoles privilégiées, tend à creuser les différences au sein des systèmes éduca-

tifs. Tous ces résultats sont particulièrement évidents dans une des disciplines évaluées à travers PISA 2006, les sciences, ce qui n'est pas, soulignons-le, sans relation avec l'objet de cet article. On pourrait en effet argumenter qu'à la différence de la lecture et des mathématiques, la formation en sciences ne représente pas le cœur même du curriculum, et offre dès lors potentiellement davantage de liberté aux établissements et aux enseignants dans leur enseignement. Or, nous l'avons vu, l'autonomie est un élément qui vient accroître les différences entre établissements et entre élèves.

De manière tout aussi importante, la remise en question des effets bénéfiques du marché doit également conduire à une réflexion sur les fondements de la motivation professionnelle des enseignants. Les défenseurs du marché considèrent que la pression et les incitants liés au marché vont pousser les acteurs scolaires à des changements devant conduire à une amélioration du service éducatif. Dès l'introduction de ce texte, nous avons exprimé des doutes sur une telle hypothèse. Nous l'avons fait à partir d'une critique interne au modèle du marché, en considérant que certaines de ses composantes théoriques ne sont pas rencontrées dans le champ scolaire : le choix de l'établissement est loin d'être libre, les possibilités de choix sont

inégalement réparties, l'information est lacunaire... Mais une critique externe de la théorie du marché, et de son recours dans le champ scolaire, mériterait également d'être développée. La théorie du marché postule que les travailleurs scolaires sont des individus stratégiques et intéressés, qui réagissent surtout face à la perspective de sanctions ou d'incitants (voir par exemple Larré, 2009). La sociologie des groupes professionnels (Freidson, 2001 ; Evetts, 2006) montre pourtant que, dans le champ scolaire comme dans d'autres secteurs, les sources de motivation, d'engagement et d'identification sont bien plus larges. Et les enseignants doivent être appréhendés comme un groupe de travailleurs inscrits à la fois dans une logique professionnelle et dans un cadre de service public. C'est peut-être là, en référence aux valeurs et à la déontologie de la profession d'une part, et à la notion de service public et d'attention aux usagers d'autre part, que la recherche d'une amélioration de la qualité de l'enseignement doit également chercher des leviers.

Vincent Dupriez

Vincent.Dupriez@uclouvain.be

Université catholique de Louvain (Belgique), GIRSEF

Xavier Dumay

Université catholique de Louvain (Belgique), GIRSEF

## NOTES

- 1 Elle est sans doute plus aisée dans les systèmes éducatifs qui diffusent des informations relatives à la valeur ajoutée des établissements scolaires, comme c'est le cas en Angleterre.
- 2 On notera toutefois qu'en France, des changements significatifs relatifs aux modalités d'affectation des élèves dans les établissements sont à l'œuvre, et tendent à éloigner la France d'un modèle strict de sectorisation (van Zanten & Obin, 2008).
- 3 Dans certains pays dont la France, le Royaume-Uni, la Nouvelle-Zélande et la Belgique, la situation a quelque peu évolué depuis la publication de Mons (2007).
- 4 Le lecteur attentif aura remarqué que nous ne disposons pas, faute de données valides en la matière, d'indicateur relatif à la troisième caractéristique d'une régulation quasi-marchande, le financement des établissements en fonction du nombre d'élèves scolarisés. Si dans les pays où le choix des familles est un prin-

cipe affirmé, un tel mode de financement est bien présent (Belgique, Pays-Bas, Angleterre...) les variations parfois subtiles relatives au financement des établissements mériteraient à vrai dire une étude approfondie et une prise en considération de leurs effets potentiels sur les systèmes éducatifs, les établissements scolaires et leurs élèves.

- 5 L'indicateur de ségrégation académique étant un indicateur de synthèse relatif aux trois disciplines étudiées dans PISA 2006, une seule analyse de corrélation a été réalisée pour tester la significativité de la relation entre la ségrégation académique et le choix de l'établissement.
- 6 Le niveau 5A renvoie à la classification développée par l'UNESCO pour catégoriser les différents types de diplôme, et désigne une formation post-secondaire destinée à préparer à la recherche ou à développer des compétences de haut niveau.

## BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSEN S. & SERRITZLEW S. (2007). « The unintended effects of private school competition ». *Journal of Public Administration Research Theory*, vol. 17, n° 2, p. 335-356.
- CARBONARO W. & COVAY E. (2010). « School sector and student achievement in the era of standards based reforms ». *Sociology of Education*, vol. 83, n° 2, p. 160-182.
- CHUBB J. & MOE T. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington : The Brookings Institution Press.
- DELVAUX B. & ZANTEN A. van (2006). « Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance ». *Revue française de pédagogie*, n° 156, p. 5-8.
- DRAELANTS H., DUPRIEZ V. & MAROY C. (2003). *Le système scolaire en Communauté française*. Bruxelles : Éd. du Centre de recherche et d'information sociopolitique.
- DUMAY X., DUPRIEZ V. & MAROY C. (2010). « Marché scolaire, ségrégation et inégalités ». *Revue française de sociologie*, vol. 51, n° 3, p. 461-480.
- DUPRIEZ V. (2010). *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*. Paris : UNESCO.
- DUPRIEZ V. & DUMAY X. (2006). « Inequalities in school systems: Effect of school structure or of society structure effect? » *Comparative Education*, vol. 42, n° 2, p. 243-260.
- DUPRIEZ V., DUMAY X. & VAUSE A. (2008). « How do school systems manage pupils' heterogeneity? A reanalysis of PISA 2003 ». *Comparative Education Review*, vol. 52, n° 2, p. 245-274.
- EURYDICE (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Bruxelles : Commission européenne.
- EVETTS J. (2006). « Organizational and occupational professionalism: The challenge of NPM ». Communication présentée au XVI ISA World Congress of Sociology, Durban, Afrique du Sud.
- FREIDSON E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Chicago : The University of Chicago Press.
- FUCHS T. & WÖBMANN L. (2004). *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data*. Document de travail CESifo, n° 1235. En ligne : <<http://www.ifo.de/portal/pls/portal/docs/1/1189152.PDF>> (consulté le 30 août 2011).
- GIBBONS S. & TELHAJ S. (2007). « Are schools drifting apart? Intake stratification in English secondary schools ». *Urban Studies*, vol. 44, n° 7, p. 1281-1305.
- GOLDSTEIN H. & NODEN P. (2003). « Modelling social segregation ». *Oxford Review of Education*, vol. 30, n° 3, p. 441-442.
- GORARD S. & FITZ J. (2006). « What counts as evidence in the school choice debate? » *British Educational Research Journal*, vol. 32, n° 6, p. 797-816.
- GORARD S., TAYLOR F. & FITZ C. (2003). *Schools, markets and choice policies*. Londres : Routledge.
- HANUSHEK E. & WÖBMANN L. (2006). « Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries ». *Economic Journal*, vol. 116, n° 510, p. 63-76.
- HANUSHEK E. & WÖBMANN L. (2010). *The economics of international differences in educational achievement*. Document de travail IZA, n° 4925, p. 1-54. En ligne : <<http://ftp.iza.org/dp4925.pdf>> (consulté le 30 août 2011).
- LARRÉ F. (2009). « La mise en incitation des enseignants : solution théorique ou réponse pragmatique ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 166, p. 27-44.
- LAUDER H. & HUGUES D. (1999). *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham : Open University Press.
- LE GRAND J. & BARTLETT W. (1993). *Quasi-markets and social policy*. Basingstoke : MacMillan Press.
- LEITHWOOD K. & MENZIES T. (1998). « A review of research concerning the implementation of site-based management ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, n° 3, p. 233-285.
- LEVACIC R. (2004). « Competition and the performance of English secondary schools: Further evidence ». *Education Economics*, vol. 12, n° 2, p. 177-193.
- LUYTEN J., SCHEERENS J., VISSCHER A., MASLOWSKI R., WITZIERS B. & STEEN R. (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris : OCDE.
- MAROY C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris : PUF.
- MAROY C. & DUPRIEZ V. (2000). « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone ». *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 73-87.
- 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, Université de Bourgogne.
- MONS N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- NASH R. (2003). « Is the school composition effect real? A discussion with evidence from the UK PISA data ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 14, n° 4, p. 441-457.
- NODEN P. (2000). « The use of value-added information in judging school performance ». *British Educational Research Journal*, vol. 28, n° 4, p. 632-633.
- NODEN P. (2002). « Rediscovering the impact of marketisation: Dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999 ». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 21, n° 3, p. 371-390.
- OCDE (2007a). *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Vol. 1 : Analyse des résultats*. Paris : OCDE. En ligne : <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/10/45/39777163.pdf>> (consulté le 30 août 2011).
- OCDE (2007b). *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Vol. 2 : Données*. Paris : OCDE. En ligne : <<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/18/39703566.pdf>> (consulté le 30 août 2011).



- OPDENAKKER M.-C. & VAN DAMME J. (2006). « Differences between secondary schools: A study about school context, group composition, school practice and school effects with special attention to public and catholic schools and types of schools ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 17, n° 1, p. 87-117.
- SCHEERENS J. & MASLOWSKI R. (2008). « Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif ? » *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 27-36.
- VANDENBERGHE V. (1998). « L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché ». *Reflets et perspectives de la vie économique*, vol. 36, n° 1, p. 65-75.
- WÖBMANN L. (2003). « Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence ». *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 65, n° 2, p. 117-170.
- WÖBMANN L. (2007). « International evidence on school competition, autonomy and accountability: A review ». *Peabody Journal of Education*, vol. 82, n° 2-3, p. 473-497.
- WÖBMANN L., LÜDEMANN E., SCHÜTZ G. & WEST M. (2007). *School accountability, autonomy, choice and the level of student achievement: International evidence from PISA 2003*. Document de travail de la Direction de l'éducation de l'OCDE, n° 13. En ligne : <<http://dx.doi.org/10.1787/246402531617>> (consulté le 30 août 2011).
- ZANTEN A. van (2009). *Choisir son école*. Paris : PUF.
- ZANTEN A. van & OBIN J.-P. (2008). *La carte scolaire*. Paris : PUF.