

Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement: origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité

Version provisoire, ne pas citer

29/08/03

V.Vandenberghe[§], GIRSEF, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

Du point de vue de l'économiste les évolutions majeures intervenues au cours des 30 dernières en matière de régulation des établissements scolaires procèdent essentiellement de deux mouvements. Le premier est celui de la décentralisation de la gestion d'un certain nombre de ressources, mais dans un cadre de contractualisation renforcée avec le "centre", notamment en ce qui concerne les objectifs à atteindre. Le second mouvement est celui de la mise en concurrence des établissements via l'instauration de systèmes de chèques-éducation explicites ou implicites. Dans certains cas, comme la Grande-Bretagne, les deux logiques sont intervenues simultanément semble-t-il. Le but de cette communication est de tenter de comprendre les logiques sous-jacentes à l'émergence de ces "nouveaux" modes de régulation de l'éducation, et de tenter d'en évaluer les enjeux en termes d'efficacité et d'équité.

[§] Chargé de cours de l'UCL, chercheur au GIRSEF (Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Education et de Formation). Place Montesquieu, 1, bte 14. B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique; tel (+32) 10 47 41 41; Fax(+32) 10 47 24 00; E.Mail: vandenberghe@ires.ucl.ac.be. Ce texte constitue l'un des volets du programme de recherche financé par la **Fondation Henri Collinet** sur le thème « **Pour un système scolaire favorisant au mieux l'insertion de tous les jeunes** ». Les recherches présentées ici s'inscrivent également dans le cadre de la convention **ARC N° 97-02/209**.

1. Quels sont les nouveaux modes de régulation à l'œuvre dans le champ de l'éducation et comment comprendre leur émergence?

Petit rappel au sujet du mode de régulation « traditionnel » des systèmes éducatifs

Tout au long du 20^{ème} siècle, le mode de régulation scolaire le plus répandu a été celui alliant, sur le plan formel, financement et production par l'Etat sur le *modèle hiérarchique ou bureaucratique* (Weiss, 1990). Sur le plan plus informel, ce mode de régulation était en outre largement soutenu par ce que certains philosophes (Arendt, 1972) nomment un principe d'*autorité*, soit un principe d'obéissance dans un cadre hiérarchisé dont chacun -- celui qui ordonne et celui qui obéit -- reconnaît a priori la justice et la légitimité¹.

Sur le plan formel, de tels systèmes se caractérisent par l'absence de liberté de choix pour les élèves et leurs familles. Et l'idée même de régulation par la concurrence est totalement absente du cadre législatif. Le principe d'allocation des élèves entre établissements se situe tout à l'opposé, puisqu'il repose sur le système des zones ou cartes scolaires, comme aux USA, en France ou en Grande-Bretagne jusqu'à la fin des années 80. Ces systèmes forcent les élèves à se rendre dans l'école du voisinage. Sur le plan formel toujours, les administrateurs publics supervisent les acteurs locaux (professeurs, directeurs). Les administrateurs centraux évaluent les besoins éducatifs de la population, ils planifient les constructions, recrutent et titularisent les professeurs, fixent les salaires et pensions, déterminent le programme d'étude ou les critères d'évaluation devant conduire à la certification. En bref, le Ministre de l'éducation et son administration constituent le noyau du dispositif de coordination externe, la structure dirigeante du système.

Sur le plan plus informel, la capacité de régulation de tels systèmes semble en partie dépendante de l'*autorité* de l'action de l'Etat en matière éducative; autorité dont la conséquence la plus immédiate est de faciliter la mise en oeuvre des priorités de l'Etat. Car dotés d'une forte autorité au sens d'Arendt, les Ministres et leurs délégués n'ont pas trop à se préoccuper de la conformité de l'action de la "base" à leurs priorités. Dans un tel contexte, la question de la régulation par ce que les économistes nomment le "contrat d'agence"² ne se pose. Car l'encadrement de l'action de la multitude des agents ne repose pas à titre principal sur le pouvoir de contrôle de la structure hiérarchique en tant que telle, mais plutôt sur le fait qu'existe une propension à l'obéissance fort répandue.

¹ Anna Arendt dit de l'autorité la chose suivante: "Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent comme une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. (...) La relation autoritaire entre celui qui commande et celui qui obéit ne repose ni sur une raison commune, ni sur le pouvoir de celui qui commande; ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée.

² Soit le contrat reliant le Principal (ex: l'Etat) et son Agent (ex: l'établissement ou l'enseignant) et dont le contenu (droits, devoirs, primes ou pénalités financières) doit permettre d'assurer que l'Agent orientera son action (utilisera sa zone d'autonomie) d'une manière telle que l'objectif poursuivi par le Principal sera globalement respecté.

Les évolutions récentes

i) Décentralisation de la gestion et évaluation externe

La première tendance discernable dans nombre de pays depuis 20 ans procède d'une accentuation de la *décentralisation* d'un certain nombre de variables de décision. Connue sous le nom de "school-based management" dans les pays dits anglo-saxons, cette approche³ consiste à dissocier la fonction de financement/contrôle de l'activité éducative de la fonction de "production" du service éducatif ; fonctions anciennement concentrées entre les mains des pouvoirs publics.

Mais cette décentralisation s'accompagne presque toujours de la montée en puissance de logiques d'évaluation ou de régulation externe. Le Ministère délègue d'un côté, réduisant l'ampleur des règles encadrant l'usage des ressources mises à la disposition des écoles. Mais il développe dans le même temps des instruments de contrôle "à distance". Ces derniers sont parfois fondés sur la mesure des résultats atteints par les écoles ou les enseignants (régulation par évaluation externe). Ils relèvent le plus souvent de la centralisation du curriculum et des conditions de certification (régulation par la production de référentiels externes). Dans les deux cas de figure, il y a émergence d'une logique de contractualisation précisant les zones d'autonomie mais aussi les obligations: soumission à l'évaluation externe, obligation de suivre un curriculum particulier, obligation de participation au système de certification central. Et les obligations contractuelles traduisent généralement le double souci de garantir i) l'homogénéité du "produit" (référentiels externes) et ii) la maximisation de son niveau (évaluation externe).

ii) Montée en puissance de la régulation par la concurrence et le libre-choix de l'usager/client

La deuxième tendance est celle consistant à faire intervenir les usagers dans le schéma régulateur, en leur conférant un pouvoir de contrôle sur les "producteurs" du service que sont les établissements et les enseignants. Cette approche prend la forme de systèmes de chèques-éducation explicites ou implicites (appellation USA) ou de quasi-marchés (appellation GB). D'un point de vue théorique, les quasi-marchés sont hybrides. Ils peuvent être définis par la combinaison du libre-choix de l'école et du financement public, mais à élève (Le Grand & Bartlett, 1993). En d'autres termes, les quasi-marchés forment une combinaison subtile des principes de financement public et de régulation par le marché et la mise en concurrence des établissements. Le quasi-marché – dans sa version théorique -- est donc synonyme de mobilisation de l'expertise des clients ou usagers (libres d'aller ou de venir conditionnant ce faisant la survie de l'école⁴) aux fins d'orienter l'activité des établissements et enseignants.

2. Origine(s) de ces nouveaux modes de régulation

Les deux évolutions peuvent se comprendre du point de vue strict de l'analyse économique théorique. La contractualisation des rapports entre l'Etat et les écoles -- au terme du processus double de décentralisation et de développement de l'évaluation par les résultats ou de

³ Que l'on retrouve dans nombre de secteurs où l'Etat s'est développé historiquement.

⁴ En fait, les quasi-marchés correspondent à l'idée de "vouchers" initialement défendue par Friedman (1962). Son idée était qu'un mécanisme généralisé de "chèque" permettrait à toutes les familles, même celles à revenu modeste, de choisir l'école qui correspondrait le mieux à leurs valeurs ou aux besoins de l'enfant.

référentiels -- constitue une alternative possible à la régulation selon le schéma hiérarchique classique. Il en va de même pour le quasi-marché au sens où il s'agit bien là d'une des formules présentes dans la "boîte à outils" de la science économique pour assurer une régulation de l'action d'un grand nombre d'agents. Et un certain nombre de travaux théoriques effectués par des économistes au cours de ces 20 dernières années (Wolf, 1979 ; Baron, 1989 ; Laffont & Tirole, 1993) ont sans doute conduit à la conclusion que ces deux formes alternatives de régulation présentaient a priori quelques avantages par rapport au modèle plus traditionnel du contrôle hiérarchique⁵.

De telles conclusions ont peut-être exercé un certain rôle dans l'émergence de la régulation par évaluation/contractualisation ou celle des quasi-marchés⁶. Nous osons toutefois hypothèse que ce sont surtout des évolutions à caractère plus social ou anthropologique qui ont été à l'origine du changement. Nous pensons en l'occurrence que contractualisation et quasi-marché sont deux manières de préserver la fonction de régulation⁷ dans un contexte fait de montée en puissance d'un "individualisme concret", synonyme d'effondrement du principe d'autorité mis en avant par Arendt, et incompatible avec la persistance d'une régulation fondée sur le "vieux" modèle hiérarchique.

Montée en puissance de la figure du professionnel « autonome » et transition vers des modes de contrôle à distance

Les analyses d'Arendt (1972) sur le déclin de l'autorité dans l'Occident moderne, celles des tenants de la sociologie dite post-moderne, ou celles de Gauchet (1994, 1995), semblent toutes conclure au fait que nos sociétés connaissent une nouvelle phase du processus d'*individuation*. Celui-ci serait à comprendre comme l'accroissement du poids spécifique de l'individualité dans la société. Déjà les sociologues classiques – fort proches en cela des économistes du même nom – analysent le développement d'une société "moderne" dans laquelle les individus perdent les fondements extérieurs à eux-mêmes (comme Dieu, celui d'état de Nature ou d'ordre (hiérarchisé) des rôles et rangs sociaux) (Cattonar, 2000). Mais, la tendance semble aujourd'hui s'accentuer face à la montée en puissance de l'individualisme qualifié d'hypercontemporain par Gauchet, soit une situation où l'individu cherche en toute situation à être lui-même "contre les obligations externes", et à rendre ses appartenances purement volontaires (et plus simplement subies).

De telles analyses nous semblent trouver un certain écho au cœur même du système éducatif. On note ainsi que prévaut chez de plus en plus d'enseignants l'aspiration à la libre détermination du contenu et du sens de leur pratique professionnelle⁸. Parmi les motifs déclarés du choix du métier enseignant, l'accomplissement de soi tend à prendre de plus en plus d'importance, aux dépens de l'idée de contribution à un projet de société ou politique. En sus, l'autonomisation des pratiques par rapport à un corpus de savoirs, règles ou recettes préétablies et extérieures semble largement promue par les nouveaux modèles professionnels

⁵ Notamment en terme de leur capacité respective à minimiser les coûts de transaction ou les besoins d'échange d'informations pour attendre une situation optimale.

⁶ Notamment via le jeu des recommandations faites par certains organismes internationaux, directement dérivés de ces travaux.

⁷ A comprendre au minimum comme un processus d'agrégation des décisions et préférences du (très) grand nombre d'agents présents dans le système éducatif.

⁸ Nous insistons sur le fait que nous visons ici surtout l'aspiration à l'autonomie des enseignants que l'usage qui en est fait.

développés par les sciences pédagogiques (Cattonar & Maroy, 2000). Il s'agit de contextualiser d'avantage le contenu de l'enseignement, notamment en le personnalisant. Mais ce faisant on accroît aux yeux du responsable ministériel le danger d'une hétérogénéité des contenus enseignés ou du niveau final des élèves.

On est dès lors tenté de voir dans l'évolution du mode de régulation des systèmes scolaires dans le sens de la contractualisation une réponse logique à cette nouvelle donne de l'individualisation/autonomisation des pratiques au cœur des professions enseignantes. La "base" ne s'accommode plus d'un principe d'autorité, et rejette toute forme de détermination directe de son action au quotidien par des agents extérieurs (inspecteurs, accompagnateurs pédagogiques, responsables ministériels...), ou simplement revendique davantage d'autonomie. Une des réponses possibles consiste dès lors à décentraliser le pouvoir de décision dans un certain nombre de domaines. Cela étant, reste entière la question de la régulation et de la réalisation d'un certain nombre d'objectifs collectifs ou simplement celle du maintien d'un fort degré d'homogénéité du service rendu. Et ceci pourrait, selon nous, expliquer les efforts déployés ces dernières années pour mettre en place de nouveaux mécanismes d'encadrement des pratiques individuelles.

Le "centre" serait progressivement amené à définir autrement son action que par le passé. Face à la multiplication des centres décisionnels a priori plus autonomes, ce "centre" chercherait à assurer la complémentarité des décisions. Pour y parvenir, il procéderait plutôt par définition d'un nombre limité de référentiels ou règles à respecter (curriculum, certification...) plutôt que par injonctions directes. Il chercherait aussi à mieux évaluer à distance en s'informant de l'état et les évolutions spontanées du système. Il y aurait peut-être là une règle quasi-générique en vertu de laquelle un système qui se décentralise appelle simultanément -- aux fins de se réguler -- la production d'une information abondante, de qualité sur son état.

D'où également la logique qu'il y aurait à recentrer l'action de l'administration sur la fonction de collecte et d'analyse de statistiques de plus en plus fines, au fur et à mesure que les corps d'inspecteurs ou d'administrateurs/superviseurs (véritables relais de l'action de l'Etat dans un schéma classique) régresse pour laisser la place à la multitude des initiatives et conduites locales. Dans une version plus extrême de ce schéma, il apparaît assez logique de voir émerger des contrats incitatifs -- de type financier ou non -- par lesquels l'administration cherche à orienter (téléguider) le comportement des (nombreux) décideurs en fonction des quelques grandes priorités qu'elle poursuit. Et l'information utile à la mise en place de ces incitants est bien entendu celle collectée par l'appareil statistique.

Montée en puissance de la figure de l'utilisateur critique et transition vers des systèmes de quasi-marchés

Le constat "d'individualisme hypercontemporain", cher à Gauchet (1994, 1995), vaut sans doute également pour les familles et les élèves. Et le pendant de l'affaiblissement des formes traditionnelles de contrôle vis-à-vis des enseignants (hiérarchie, autorité...) est sans doute l'accès ou l'extension du libre-choix scolaire⁹, lequel constitue l'ébauche d'un droit pour les familles et les élèves à l'autodétermination de la nature du service scolaire reçu.

⁹ Il y aurait vraisemblablement des choses similaires à dire sur l'évolution du rapport des élèves aux enseignants.

Le libre-choix de l'école fait l'objet de vives discussions dans beaucoup de pays, particulièrement aux USA (Friedman, 1962; Clune & Witte, 1990; Chubb & Moe, 1990; Cohn, 1997). De façon assez surprenante d'un point de vue européen, les USA maintiennent toujours la règle de la carte scolaire. Mais la mobilité résidentielle – très répandue aux USA – constitue vraisemblablement le moyen par lequel se réalise l'aspiration de nombre de familles américaines à choisir librement leur école. La Nouvelle Zélande quant elle a abandonné le principe des zones scolaires dans les années 80 (CERI, 1994). Plusieurs pays européens, où l'éducation publique offre traditionnellement peu ou pas de choix parental d'école, tendent à étendre les possibilités de choix scolaire. Des réformes radicales vers le quasi-marché furent introduites en Angleterre et au Pays de Galles en 1988 avec la loi de la réforme scolaire, et en Suède au début des années 90 (Miron, 1993). Une réforme similaire a été introduite au Chili à partir de 1981 (Winkler & Rounds, 1996). Sans oublier le cas de la Belgique et des Pays-Bas où le libre-choix existe depuis longtemps pour des raisons qui historiquement tiennent au conflit entre religion et laïcité, mais qui ont évolué récemment dans le sens de l'affirmation d'un droit individuel à contrôler la nature et le style d'enseignement reçu.

Glennerster & Le Grand (1994) soutiennent que l'introduction du libre-choix en GB à partir des années 80 procède de la nécessité pour les politiciens de conserver la fidélité (les votes) de la classe moyenne. Celle-ci tiendrait au principe de la gratuité de l'école et donc au service public, serait néanmoins insatisfaite de la qualité du service rendu, mais opposée dans le même temps à un accroissement de la pression fiscale pour tenter d'y remédier. L'enjeu pour les gouvernants serait donc d'offrir "plus" sans taxer d'avantage. Et une manière de le faire consisterait à accroître la liberté de choix au sein du service public¹⁰. Glennerster & Le Grand suggèrent que les familles de la classe moyenne acceptent de moins en moins les traitements relativement uniformisés des médecins, des hôpitaux ou des professeurs du monopole public. Elles seraient également de moins en moins enclines à accepter a priori le brassage socio-économique large caractérisant ce service public, surtout lorsque la composante relationnelle est prépondérante comme c'est le cas en éducation et santé (Bartlett, Propper, Wilson & Le Grand, 1994).

Confrontés à l'exigence croissante de liberté de choix en matière scolaire, le "centre" serait à nouveau amené progressivement à réformer le mode traditionnel de régulation du système. Sauf à opter pour la privatisation complète du système, la réponse logique consiste à faire émerger des systèmes de *quasi-marchés*. Comme dit plus haut, cette forme institutionnelle hybride autorise le libre-choix de l'école tout en préservant un principe de financement public, mais à l'élève. En fait, les quasi-marchés correspondent à schéma des "vouchers" mis en avant par des penseurs américains comme Milton Friedman. Ils peuvent également être vus comme un moment de transférer tout ou partie de la fonction de régulation du système depuis le "centre" vers la multitude des usagers-clients. Chez certains promoteurs de la formule, le présumé est en effet que ces usagers/clientes sont un puissant vecteur de contrôle sur les écoles. Au terme d'un jugement négatif sur le traitement reçu, ils peuvent exercer leur option de sortie en emportant avec eux les ressources qui font vivre l'école.

Cela étant, l'argent est public et ce seul fait conduit généralement l'administration à réclamer un pouvoir de contrôle sur ce qu'il advient de "son" argent. Le contrôle par le "marché" n'exclut pas un contrôle administratif¹¹. Etant le bailleur de fonds, l'administration publique

¹⁰ En pratique, les gouvernants anglais ont dans le même temps redéfini et recentralisé fortement le curriculum. Ceci explique quasi-mécaniquement que l'introduction du libre-choix/quasi-marché ne soit pas accompagné d'une diversification de l'enseignement.

¹¹ D'un type sensiblement différent que celui traditionnellement déployé en l'absence de libre-choix toutefois.

détient un levier qu'elle peut actionner pour tenter d'influencer le fonctionnement des écoles – selon une logique qui est somme toute fort proche que celle que nous évoquions ci-dessus lorsque nous parlions de régulation par contractualisation des rapports entre "centre" et écoles. Les réglementations administratives peuvent être significativement étendues et nombreuses dans un quasi-marché scolaire. Les domaines les plus souvent "régentés" par l'administration centrale sont les curricula (programmes de cours et contenus), les salaires et pensions, les conditions de recrutement, de promotion, de licenciement des enseignants, les règles d'évaluation et de recrutement des élèves, l'emploi du temps hebdomadaire ou annuel. N'oublions pas non plus que l'administration décide du montant à dépenser par élève, lequel peut d'ailleurs varier en fonction du profil socio-économique de l'élève en vertu d'un principe de discrimination positive.

3. Quelle évaluation peut-on faire ex post des effets de ces réformes sur le degré d'efficacité et d'équité des systèmes ?

Au-delà de la discussion sur les origines des nouveaux mode de régulation et leur configuration précise selon les pays, que peut-on dire sur les effets de ces nouveaux modes de régulation en termes d'efficacité et d'équité? Il s'agit ici de développer à la fois d'un point de vue logique mais aussi, dans la mesure du possible d'un point de vue empirique, la question des effets de ces réformes en termes de niveau et de distribution des résultats scolaires. Un premier bilan conduirait aujourd'hui à dire qu'il convient de bien distinguer les deux approches de la régulation. Si l'on peut raisonnablement prétendre que la mise en concurrence (prise en tant que telle) présente de sérieuses limites, on ne pourrait en dire autant de l'approche par contractualisation/évaluation externe.

Evaluation du fonctionnement du quasi-marché

En théorie, en conférant aux élèves et parents le droit "voter avec leurs pieds", les quasi-marchés instaurent un régime de concurrence susceptible d'accroître le degré d'*efficacité*. D'un point de vue empirique, il existe toutefois peu d'éléments confirmant cette proposition. Certaines études économétriques ont été menées aux Etats-Unis pour évaluer l'impact du "choix"¹² sur les résultats scolaires (Chubb & Moe, 1990; Lankford & Wyckoff, 1992; Hoxby 1994a, 1994b, 1996) et tendent à conclure à l'existence d'un effet positif sur le niveau général des résultats. A l'examen cependant aucune ne donne une information précise sur l'impact des quasi-marchés en tant que tels. Les Etats-Unis n'ont d'ailleurs pas de quasi-marché scolaire fonctionnant à grande échelle¹³. Les études portant sur le Chili (Winkler & Rounds, 1996) -- un des systèmes les mieux documentés et les plus étudiés -- concluent pour l'essentiel à une possible amélioration de l'efficacité (une limitation des coûts) par augmentation de la part de marché des écoles privées dont les coûts unitaires sont généralement plus faibles (McEwan & Carnoy, 1999).

Les études empiriques sur les effets en termes d'*équité* sont à la fois plus nombreuses et plus concluantes. Le premier effet de libre-choix scolaire serait d'accentuer le degré de ségrégation

¹² Généralement mesuré par un indice de concentration de l'offre d'enseignement public (soit l'inverse du nombre d'établissements géographiquement proches).

¹³ Plus de 85 % des élèves américains suivent les cours des écoles publiques (locales) au niveau primaire et secondaire. Ce chiffre est relativement constant depuis la fin de la Deuxième Guerre Mondiale.

selon le niveau socio-économique. Ce résultat est présent dans les travaux sur le Chili (Winkler & Ronds, 1996). Le succès des écoles privées dès lors qu'elles accèdent aux "chèques" émis par les pouvoirs publics serait essentiellement lié au profil socio-économique plus favorable de leurs élèves. Aux Pays-Bas, selon Karsten (1994), le degré de ségrégation ethnique s'est accru entre 1986 et 1992, dans les grandes villes surtout. En Nouvelle Zélande, l'évaluation des expériences d'abandon de la carte scolaire révèle que les parents exploitent très rapidement les nouvelles opportunités s'offrant à eux (Waslander & Thrupp, 1995), avec un fort biais social toutefois: les milieux les plus aisés affichent une mobilité scolaire nettement plus forte que les autres. En Écosse, où le libre-choix scolaire a été introduit au début des années 80, les écoles qui "réussissent" sont celles affichant au départ un profil socio-économique relativement élevé et des résultats scolaires bruts au-dessus de la moyenne (Willms & Echols, 1992). Nos propres travaux sur le quasi-marché scolaire de la Communauté française de Belgique (Vandenberghe, 1996a, 1996b) conduisent à la conclusion que l'intensité du libre-choix scolaire – estimé par un indice du degré de déconcentration du marché scolaire des arrondissements – va de pair avec une augmentation de la ségrégation entre écoles géographiquement proches. Ce résultat subsiste lorsque l'on tient compte du degré de dispersion socio-économique préexistant au sein des bassins de populations dans lesquelles ces concurrences scolaires opèrent.

Evaluation des approches par contractualisation

Tout à l'inverse des quasi-marchés, la reconfiguration des rôles entre le "centre" et la "base" selon le schéma de la contractualisation, se révèle elle être une forme relativement *efficace* de régulation d'un système d'enseignement (Wössman, 2000). Les quelques travaux empiriques disponibles¹⁴ concluent au fait que les régulations scolaires centrées sur les "produits" (curriculum et certification centralisés...) semblent plus efficaces que ceux qui procèdent par définition fine des règles d'usage des "inputs", ou l'encadrement rapproché sous forme d'injonction à adopter les "bonnes pratiques pédagogiques"

On note ainsi qu'une autonomie scolaire accrue de la part des écoles semble aussi associée à de meilleurs résultats. Ce résultat est cependant fonction du type de décision. Ainsi la décentralisation au niveau de l'école de la responsabilité d'achat des fournitures et du matériel, et surtout de l'engagement ou de la rémunération des enseignants apparaît corrélée positivement aux résultats. On retrouve la même idée – quoique de façon moins nette -- en ce qui concerne l'autonomie des enseignants. Lorsqu'ils en jouissent pour déterminer l'achat et le type de certaines fournitures, les résultats sont meilleurs par contre ils sont (marginale) moins bons lorsqu'ils sont libres de choisir les points de matière à voir dans le cadre d'un programme.

Mais on note surtout que l'obligation faite aux écoles de participer à des examens centraux apparaît systématiquement corrélée à de meilleurs résultats chez les élèves (Bishop, 1999; Wössman, 2000; Belfield, 2000). Dans l'enquête internationale TIMSS¹⁵, la présence d'examens *centraux* – par contraste à une situation où n'existe que des examens dont le contenu est défini localement – améliore le score des élèves en Mathématiques et en Sciences. L'avantage est de 16 points en mathématiques¹⁶ pour les élèves exposés à l'examen central. Il

¹⁴ Pasé en revue et synthétisé par Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat (2000).

¹⁵ Third International Math and Science Survey, OCDE-IEA 1995.

¹⁶ En référence à une moyenne de 500.

est de 10 points en sciences. Ce résultat se retrouve dans les travaux de Bishop (1999). La centralisation de la définition du curriculum et de la liste de manuels de référence semble également engendrer de meilleurs résultats en mathématique et en sciences. Cela étant l'amplitude de l'effet est de moitié moindre que pour l'examen centralisé.

Ces deux derniers résultats donnent du crédit à l'idée que la régulation par production de référentiels centraux peut être source d'efficacité. Du point de vue des élèves, la présence d'examen centraux accroît sans doute les bénéfices de la réussite et augmente le coût des échecs, soit une situation où ils sont plus incités à travailler en vue de la réussite. Simultanément, du point de vue des enseignants, examens et curricula centraux accroissent le niveau global d'information et simplifient le travail de suivi des élèves. Le seul fait que le "centre" développe et diffuse un référentiel (le curriculum) et qu'il produise une information standardisée¹⁷ (donc crédible) sur le degré d'accomplissement¹⁸ semble contribuer à améliorer l'usage des ressources disponibles¹⁹.

En ce qui concernent l'équité cette fois, nos propres résultats (Vandenberghe & Zachary, 2000) sont compatibles avec l'idée que les systèmes à curriculum et examen centralisés sont -- à efficacité donnée -- également relativement moins inéquitables au sens où le résultat individuel des élèves est relativement moins dépendant de leur profil socio-économique. La comparaison la plus emblématique à cet égard est celle de la France et de la Communauté française de Belgique. Ces deux entités sont fort asymétriques quant à l'organisation du curriculum et de l'évaluation: relativement centralisée en France et pas du tout dans le cas belge francophone. Elles le sont également en termes d'efficacité et d'équité. Par rapport aux deux critères, la France présente un résultat significativement plus favorable.

Bibliographie

Arendt, A. (1972) *La crise de la culture*, Folio, Essais, Paris

Bartlett, W., Propper, C., Wilson, D., & Le Grand, J. (Eds) (1994) *Quasi-Markets in the Welfare State*, Bristol, University of Bristol, School for Advanced Urban Studies.

Baron, D.P. (1989) Design of Regulatory Mechanisms and Institutions, in: R. Schmalensee & R.D. Willig (Eds) *Handbook of Industrial Organization* (The Netherlands, Elsevier Science Publishers).

Belfield, C.R. (2000), *Economic Principles for Education. Theory and Evidence*, Edward Elgar, Cheltenham, UK.

Bishop, J.H. (1999), The Effect of National Standards and Curriculum-Based Exams on Achievement, *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 87(2), pp. 260-264.

Cattonar, B. & Maroy, Ch. (2000), Rhétorique du changement de métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire, *mimeo*, Girsef-UCL, Louvain-la-Neuve.

Cattonar, B. (2000) Processus d'individuation et construction identitaire, *mimeo*, Girsef-UCL, Louvain-la-Neuve.

¹⁷ Donc crédible aux yeux des acteurs.

¹⁸ Sans même utiliser cette information sur les résultats pour déterminer le niveau des ressources des écoles ou le niveau de rémunération des enseignants.

- CERI-OCDE (1994) *School: A Matter of Choice*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris.
- Chubb, J.E. & Moe, T.M. (1990) *Politics, Markets and America's Schools*, Washington, D.C., The Brookings Institution.
- Clune, W.H. & Witte, J.F. (Eds) (1990) *Choice and Control in American Education, Vol.1 & 2, The Stanford Series on Education & Public Policy*, London, The Falmer Press.
- Cohn, E. (1997) (Eds) *Market approaches to education: Vouchers and school choice*, New York, Tokyo and Oxford, Elsevier Science, Pergamon.
- Friedman, M. (1962), "The Role of Government in Education", in Friedman, M. (Eds) *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gauchet, M. (1994), "La personnalité contemporaine", mimeo, (texte présenté à LIN, 24-25 novembre).
- Gauchet, M. (1995), "Individualisme et crise de l'Etat. Entretien avec Marcel Gauchet", in: Derenne, Ch. (eds), *La fragmentation sociale*; Economica, Paris.
- Glennerster, H. & Le Grand, J. (1994) "The Development of Quasi-Markets in Welfare Provision", Suntory-Toyota International Centre for Economics and Related Disciplines, *Working Paper, WSP/102*, LSE, London.
- Hoxby, C. M. (1994a) Does Competition between Public Schools Benefit Students and Taxpayers?, *National Bureau of Economic Research Working Paper*, n° 4979, Cambridge, Ma.
- Hoxby, C. M. (1994b) Do Private Schools Provide Competition for Public Schools, *National Bureau of Economic Research Working Paper*, n° 4978, Cambridge, Ma.
- Hoxby, C.M. (1996) The Effects on Schools and Students, in: H.F. Ladd, (Ed.), *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*. (Washington, D.C., Brookings Institution), pp. 177-208
- Kartsen, S. (1994) "Policy of Ethnic Segregation in a System of Choice: the Case of the Netherlands", *Journal of Education Policy*, vol. 9, n° 3, pp. 211-225.
- Laffont, J.J & Tirole, J. (1993) *A Theory of Incentives in Procurement and Regulation* (Cambridge, Ma, MIT Press).
- Lankford, H.L. & Wyckoff, J. (1992) "Primary and Secondary School Choice Among Public and Religious Alternatives", *Economics of Education Review*, vol. 11, n° 4, pp. 317-337.
- Le Grand, J. & Bartlett, W. (Eds) (1993) *Quasi-Markets and Social Policy*, London, MacMillan.
- Leroy-Audouin, C. (1995) "Les modes de groupement des élèves à l'école primaire, catalyseurs des performances", *Cahier de l'IREDU*, No 95009, IREDU, Dijon.
- McEvan, P.J. & Carnoy, M. (1999), "The effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System", *mimeo*, School of Education, Stanford University, Stanford, Ca., USA
- Meuret, D., Broccolichi, S. & Durru-Bellat, M. (2001), Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets, *Cahiers de l'IREDU*, 62, IREDU, Dijon.

- Miron, G. (1993) *Choice and the Use of Market Forces in Schooling: Swedish Education Reforms for the 1990's*, Stockholm, Stockholm University, Institute of Education.
- Vandenberghe, V. (1996a) *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*, Thèse de doctorat, Nouvelle série N°283, Louvain-la-Neuve, Belgium, CIACO.
- Vandenberghe, V. (1996b) "Belgian cream-skimming. More choice of school has led to problems", *New Economy*, vol.3, n°4, pp. 230-235.
- Vandenberghe, V. & Zachary, M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Cahiers de recherche du Girsef*, No 7, Girsef, UCL, Louvain-la-Neuve.
- Wastlander, S. & Thrupp, M. (1995) "Choice Competition and Segregation: an empirical analysis of a New Zealand school market, 1990-93", *Journal of Education Policy*, vol.10, n°1, pp. 1-26.
- Weiss, J. (1990) Control in School Organizations: Theoretical Perspectives, in: W.H. Clune & J.F. Witte (Eds) *Choice and Control in American Education*, Vol.1 & 2, The Stanford Series on Education & Public Policy (London, The Falmer Press).
- Willms, D.J. & Echols, F. (1992) "Alert and Inert Clients: The Scottish Experience of Parental Choice of Schools", *Economics of Education Review*, vol.11, n°4, pp. 339-350.
- Winkler, D. & Rounds, T. (1996) "Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice", *Economics of Education Review*, vol.15, n°4, pp. 365-376.
- Wolf C. (1979), "A Theory of Nonmarket Failure: Framework for Implementation Analysis", *The Journal of Law & Economics*, Vol. 22, No 1, pages 107-139.
- Wössman, L. (2000), *Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence*, Kiel Working Paper No 983, Kiel, Germany.