



HAL
open science

Comparer les systèmes éducatifs européens. Une entreprise complexe mais indispensable pour mieux se comprendre

Marc Demeuse

► **To cite this version:**

Marc Demeuse. Comparer les systèmes éducatifs européens. Une entreprise complexe mais indispensable pour mieux se comprendre. Diversité : ville école intégration, 2012, 169, pp.39-44. halshs-00722141

HAL Id: halshs-00722141

<https://shs.hal.science/halshs-00722141>

Submitted on 31 Jul 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Comparer les systèmes éducatifs européens : une entreprise complexe, mais indispensable pour mieux se comprendre

Marc Demeuse
Institut d'Administration scolaire (INAS)
Université de Mons (Belgique)

Comparaison n'est pas raison, mais...

L'école est, en même temps, considérée comme une source potentielle d'amélioration de la situation des plus démunis et comme un outil de reproduction des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1970). Elle bénéficie donc à la fois d'un *a priori* favorable, lorsqu'elle est pensée comme un des leviers du changement vers une société plus juste, et est analysée avec suspicion par la sociologie critique qui la perçoit comme une instance importante de fixation des rapports de classe et de domination. L'approche comparative permet de proposer une vision nuancée et qui dépasse la simple description d'une situation perçue comme spécifique et immuable.

Les grandes études internationales qui fournissent des données très riches, mais aussi les prises de positions des institutions nationales et internationales, doivent amener les chercheurs en éducation à interroger conjointement les systèmes d'enseignement et de formation européens de manière multidimensionnelle, par exemple en prenant en compte, simultanément leur efficacité/efficience et leur équité (Crahay, 2000 ; Demeuse et al. 2005).

Une première approche peut les conduire à construire des indicateurs destinés à comparer les différents systèmes, y compris en prenant en compte leurs multiples facettes et les différents modèles de justice qui peuvent les sous-tendre, tout en ayant un regard critique sur les instruments de mesure développés (Meuret, 2001 ; European Group for Research on Equity in Educational Systems, 2005; Baye, 2005, Baye et al. 2005 ; Nicaise et al. 2005, Kieskaik & Rocher, 2011). Les chercheurs ne doivent donc pas se priver de développer des modèles alternatifs par rapport à ceux qui sont proposés par les instances nationales (par exemple, en France, dans le cadre de la *Loi organique aux lois de finances – LOLF*) ou internationales comme les *Regards sur l'Éducation* de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) et les documents de la Commission européenne, notamment dans le cadre de la *Stratégie de Lisbonne* (European Commission, 2006). Les chercheurs peuvent aussi tenter de mettre en rapport la situation de l'École et la Société dans laquelle elle est implantée, même si ce n'est pas chose facile (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010).

Une deuxième approche doit les pousser à examiner de manière critique certaines prises de positions officielles, comme par exemple la communication de la Commission européenne faite au Parlement et au Conseil, en 2006, sur ce thème (Demeuse & Baye, 2007) en interrogeant les données empiriques mobilisées pour justifier des prises de positions politiques réputées élaborées sur la base de preuves (*evidence-based policy*).

Ces deux approches soulignent la grande richesse et la complexité de l'éducation comparée ainsi que l'intérêt de confronter les visées prescriptives/normatives de certaines prises de

position officielles aux résultats des recherches qu'elles mobilisent ou invoquent. Ces deux approches impliquent également de recontextualiser les informations collectées dans une perspective internationale pour leur rendre ensuite une dimension nationale, appréhendable par les acteurs à ce niveau (Cytermann & Demeuse, 2005), ou pour en considérer une dimension particulière, bénéficiant non seulement de données comparatives, mais aussi d'autres sources, comme dans l'analyse des mécanismes de ségrégation scolaire en France dans le récent ouvrage de Merle (2012).

Une entreprise complexe, mais indispensable pour mieux se comprendre

Lorsqu'il s'agit de comparer des systèmes éducatifs dans des domaines aussi sensibles que leur efficacité et leur équité, « une approche quantifiée peut également préserver de prises de position plus idéologiques que scientifiques, qui sont encore légion, dès qu'on traite d'éducation » (Duru-Bellat, 2007, p. 12). Cela suppose une bonne maîtrise des différents niveaux de production des statistiques et des indicateurs et l'on peut sans doute souscrire à l'idée que « ces difficultés ne devraient pas dissuader de recourir aux statistiques, au contraire », même si « l'essentiel reste, dans le champ de l'éducation comme dans d'autres, la qualité des interrogations ».

Il importe donc de pouvoir mettre en œuvre des analyses à la fois robustes sur le plan statistique et de bien maîtriser la manière dont les systèmes éducatifs sont organisés et les plans d'échantillonnage appliqués lors des études. Nous nous sommes ainsi penchés sur la manière dont les coefficients qui servent notamment à comparer la répartition des élèves entre établissements scolaires (Monseur et Demeuse, 2004) peuvent être influencés par la manière même de définir ce qu'est une « école ». En effet, quel que soit la méthode ou l'indice utilisé, il convient d'abord de définir de manière précise et univoque les unités d'analyses. Sans une telle définition, des concepts identiques recouvrent, dans chaque pays, des réalités potentiellement différentes.

Le niveau « école » ou « établissement scolaire » peut être défini soit comme « une entité administrative », soit comme « un lieu géographique circonscrit, composé d'un seul ou de plusieurs bâtiments interconnectés ». Si l'on distingue, comme en Communauté française, ces deux acceptions à travers deux termes, une « école » peut comporter une ou plusieurs implantations alors qu'une « implantation » n'appartient qu'à une et une seule école. Cependant, pour des raisons organisationnelles ou historiques, on observe parfois qu'un même bâtiment peut abriter plusieurs écoles... Cette diversité, au sein d'un même système éducatif, laisse donc présager de la variété des modes d'organisation dans des systèmes éducatifs parfois très lointains les uns des autres. Les enquêtes PISA, comme toutes les études comparatives, n'échappent donc pas à cette difficulté et on peut naturellement regretter l'absence d'une définition unique de ce niveau essentiel d'analyse (et d'échantillonnage) dans le rapport technique de PISA 2000 (Adams et Wu, 2002) alors même que le terme « école » est omniprésent dans tous les documents exploitant les données de cette étude. La définition de l'unité d'analyse « école » n'est pas sans répercussion sur les indices et les résultats obtenus, comme nous allons le voir.

On peut, à titre d'exemple, considérer la situation de deux systèmes géographiquement proches : la France et la Communauté française de Belgique. Comme PISA s'intéresse à une population d'âge en fin d'obligation scolaire à temps plein, du moins dans certains pays, ce qui complexifie encore l'interprétation des analyses, cela se traduit dans certains pays par une répartition des élèves dans différents types d'établissements scolaires – c'est le cas en France où la scolarité secondaire inférieure est assurée dans les Collèges et la scolarité secondaire supérieure dans les Lycées – alors que, dans

d'autres pays, les élèves fréquentent les mêmes écoles pendant tout l'enseignement secondaire – comme en Belgique où les établissements secondaires accueillent généralement les élèves pendant six années dans les différentes filières (académique, technologiques, professionnelles et artistiques).

Dans le cas qui nous occupe, en France, la population des élèves de 15 ans devrait, en principe, fréquenter la seconde (première année du lycée). Par contre, les élèves qui ont redoublé une année fréquentent un collège. Dans cette situation, en regard de PISA, un collège qui n'aurait aucun élève en retard n'appartiendrait pas à la population visée, tout comme un lycée qui ne scolariserait que des élèves en retard... Sans considérer des situations aussi contrastées, la proportion d'élèves en retard ou non va déterminer la probabilité d'appartenance de l'unité « école » à l'échantillon, mais surtout une variable « cachée » va s'ajouter à l'effet « école » : la variable « taux d'élèves à l'heure (ou en retard) ». Dans un système qui ne connaîtrait pas le redoublement, cela n'aurait sans doute pas beaucoup d'effet - aucun élève ne fréquentant plus alors le collège à 15 ans - mais l'absence de retard et de redoublement ne caractérise ni le système éducatif français, ni le système éducatif belge francophone !

Comme nous le précisons alors (Monseur et Demeuse, 2004), « si un coefficient de corrélation intraclasse¹ est estimé au départ de l'échantillon PISA pour les seuls collèges ayant participé à l'étude, il sera sous-estimé puisque les collèges fréquentés par les meilleurs élèves, ceux qui n'ont aucun retard, ne figurent pas dans la population de référence ». Le même type de remarque peut être fait, de manière symétrique, pour les lycées.

Face à ces problèmes, s'ils ont été détectés, plusieurs attitudes se présentent. La première, celle du « puriste », consisterait à n'entreprendre aucune analyse ou comparaison. Ce serait sans doute la seule position aisée à défendre dans le milieu académique. Malheureusement, cette attitude conduirait à peu de chose près, soit à renoncer à toute analyse quantifiée, soit à recourir exclusivement à une approche « littéraire ». Dans ce dilemme, comme Duru-Bellat le précise, « renoncer à des analyses solides sur le plan statistique pour se tourner vers des approches qualitatives pas moins construites et pas moins entachées d'artéfacts amènerait à délaissier certaines interrogations fondatrices de la sociologie de l'éducation, en se résignant à des monographies distrayantes ou à des expertises de moindre portée » (Duru-Bellat, 2007, p. 13).

Il est donc nécessaire d'examiner des solutions alternatives qui permettent, à défaut de certitudes, d'étudier des tendances et des hypothèses fortes permettant d'instruire des questions souvent posées de manière très générale et souvent sous la forme d'affirmations péremptoires. C'est ainsi, parce que nous étions confrontés à ce type d'affirmations portant sur l'incapacité supposée de la carte scolaire en vigueur en 2000 de mieux assurer la mixité sociale en France que le système de quasi-marché en Belgique que nous avons poursuivi l'analyse de la manière suivante (Monseur et Demeuse, 2004) : « Comme il est impossible de créer des écoles qui proposent à la fois la scolarité secondaire inférieure et la scolarité secondaire supérieure en France, les établissements de la Communauté Française de Belgique ont été scindés, artificiellement, selon le niveau d'enseignement fréquenté par les élèves. Le coefficient de corrélation intraclasse s'élève à 0,50 en France (collèges ET lycées inclus) et à 0,57 en Communauté française de Belgique, si on garde la définition des écoles intacte. Par contre, lorsque les écoles belges sont scindées selon le niveau scolaire, de manière à reproduire la structure française des études, le coefficient de corrélation intraclasse

s'élève, en Belgique, à 0,64, soit un accroissement de 0,07. Dans cette simulation, la faiblesse des élèves les plus en retard se matérialise par un accroissement des disparités entre établissements artificiellement constitués alors qu'elle est constitutive de la variance intraclasse lorsqu'on utilise les unités administratives réelles qui englobent les 6 années de scolarité secondaire en Belgique francophone.» S'il est impossible de parfaitement comparer les deux systèmes sur la base des données PISA, en regard de la question posée, il est possible de mettre en évidence que le système d'enseignement secondaire français, pour les élèves de 15 ans, connaît globalement une plus faible ségrégation académique et sociale au niveau « école » que le système belge francophone. Lorsque l'on tente de rapprocher les deux systèmes, en utilisant un découpage artificiel des établissements scolaires belges francophones, la comparaison devient encore plus favorable au système français et l'on peut estimer qu'elle serait encore plus favorable si l'échantillon belge francophone avait été sélectionné a priori sur la base de pseudo collèges et pseudo lycées indépendants les uns des autres.

Les études du type de celles menées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) (Tiana Ferrer, 2001) et qui utilisent généralement des échantillons recouvrant non pas des élèves d'un âge donné, mais des élèves fréquentant un niveau scolaire donné peuvent nous sembler plus avantageuses, cependant cette solution présente elle aussi un inconvénient important lors de la comparaison de systèmes éducatifs présentant ou non un fort retard scolaire : on mélange dans les classes qui connaissent le redoublement des élèves à l'heure et en retard qui appartiennent à des cohortes différentes et on confond généralement le niveau « classe » et le niveau « école » puisque c'est souvent une seule classe qui est prélevée dans chaque école (Demeuse, Crahay et Monseur, 2005). Si l'on tient compte du coût de ces retards, il est néanmoins possible d'estimer l'efficacité de systèmes ayant ou non opté pour ce type de gestion des apprentissages.

Quelques règles et précautions s'imposent...

L'approche comparative qui a été adoptée dans l'exemple que nous avons détaillé permet de mettre en perspective les spécificités et les aspects communs qui ne peuvent apparaître qu'en plaçant chaque système en regard des autres, après avoir déterminé une grille commune d'analyse et en tentant d'éviter les pièges signalés par Frandji (2008, p. 29) dans le domaine de l'analyse des politiques d'éducation prioritaire. Reprenant les métaphores d'Osborn (2007), il met ainsi en garde contre, d'une part, l'approche « cavalier solitaire » ou « fausse comparaison », juxtaposant des analyses réalisées séparément par des équipes différentes, sans tentative de synthèse, et, d'autre part, l'approche « safari » où l'étude est réalisée par une seule équipe nationale.

L'approche comparative bien menée permet également, pour une part, de dépasser la controverse entre les tenants et les adversaires d'une politique donnée en les amenant sur le terrain des faits, et non plus seulement sur celui des idées, comme le suggère Sowell (2004, p. 1) dans un ouvrage qu'il consacre aux discriminations positives.

Mons (2007a, p. 423) reprenant à son compte la conclusion d'Epstein (1988) qui réfute le lien de nécessité entre les positions épistémologiques (particularisme vs positivisme) et les méthodes utilisées (quantitatif vs qualitatif) réaffirme la complémentarité des méthodes aux différents stades de chaque recherche. Elle souligne également (Mons, 2007a et b) les apports importants des comparaisons internationales, malgré leurs conclusions encore trop limitées, et précise utilement les améliorations nécessaires dans ce type de démarches comparatives, au-delà de leur composante quantitative et de la

maîtrise des outils et des concepts statistiques. Pour elle, le niveau d'analyse ne doit pas être exclusivement le niveau de l'Etat-nation, celui-ci ne correspondant par exemple pas au niveau de décision en matière d'éducation dans la plupart des pays connaissant une structure fédérale (Allemagne, Belgique, Suisse, Etats-Unis d'Amérique...). Par ailleurs, la complexité des politiques éducatives doit davantage être capturée par des indicateurs ad hoc de nature typologique que par une analyse unidimensionnelle, en veillant à la création de concepts communs au-delà des catégorisations nationales (ce qui permet d'éviter sans doute une part de « naturalisation » qui s'imposerait par l'évidence de pratiques trop exclusivement contextualisées). Pour Mons, la nécessité de développer une approche néo-institutionnelle ne doit pas se limiter à une analyse formelle et exclusivement descriptive. Les performances des systèmes scolaires doivent être appréciées sous différents angles et pas seulement sous le seul angle de l'efficacité. L'équité, mais aussi la diversité des performances en regard du territoire ou l'importance numérique de certains groupes (par exemple, les plus forts ou, au contraire, les plus faibles), doivent pouvoir être pris en compte, aussi bien dans le domaine cognitif que non cognitif. Les résultats doivent être interprétés dans une perspective relativiste, privilégiant une forme de « généralisation contextualisée » à la recherche de règles immuables et indépendantes des conditions nationales et locales¹, sans pour autant verser dans l'incomparabilité et le particularisme absolu qui dénierait à l'approche comparative tout intérêt en dehors de l'établissement de « monographies exotiques ». Le recours à des données factuelles est essentiel. On ne peut pas se limiter à des « avis d'experts indigènes » qui seraient juxtaposés.

... pour ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain

Naturellement, l'approche comparative doit reposer sur des données et les traiter de manière adéquate. Il convient de préciser la nature des liens entre variables et la manière de mettre ces liens en évidence. De plus, toutes les statistiques ne sont pas des indicateurs et « un indicateur donné n'a [...] que peu de sens s'il est traité isolément, hors contexte, et s'il n'est pas mis dans une perspective comparative » (Blais, Laurier et Pelletier, 1991, p. 51).

L'un des problèmes bien identifié par Duru-Bellat (2007, p. 11), dans le contexte français - mais est-il si différent d'autres contextes nationaux en Europe ? - provient de « la taille des équipes de recherche en éducation et aussi [de] la compétence statistique des chercheurs ». Cette double limite fait alors courir le risque que « ces derniers se cantonnent dans l'analyse des 'processus fins' qui prennent place au niveau 'micro' ou 'mésos', en laissant aux économistes ou aux chercheurs de la DEPP [Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère français de l'Éducation nationale] les analyses 'macro' des carrières scolaires, sans que ces derniers niveaux d'analyse, tous légitimes, ne soient jamais intégrés ».

Duru-Bellat n'est alors pas tendre pour la profession : « il est sans doute trop facile d'accuser le développement des 'statistiques d'Etat' de 'déposséder' le milieu des sociologues de l'usage des statistiques (comme le suggère Poupeau, 2003). Car rien n'empêche les chercheurs d'exploiter ces données, à condition d'en être capable techniquement »... puisque les données PISA sont disponibles, gratuitement, en ligne. Et de poursuivre, cette fois en pointant l'absence relative de débat quant aux données récoltées notamment lors des études internationales : « Refuser l'objectivation chiffrée (ce qui n'interdit pas la nuance), publique et donc critiquable, renverrait à un

1

obscurantisme préférant le huis clos entre enseignants et élèves où l'ineffable qui y est produit n'est pas nécessairement positif et juste » (Duru-Bellat, 2007, p. 12).

Bien sur, il ne suffit pas d'acquérir de meilleures données, ni même une meilleure compréhension des mécanismes à l'œuvre pour parvenir à améliorer la situation d'un système éducatif. Il serait naïf de croire qu'on peut « gouverner l'éducation par les nombres », pour reprendre le titre de l'ouvrage coordonné par Felouzis et Hanhart (2011), mais comme le précise ces auteurs, il serait tout aussi contre-productif d'adopter « une attitude de rejet de toute évaluation sous prétexte que les résultats de l'éducation échappent en grande partie au mesurable et que seuls les professionnels sont légitimes pour juger d'autres professionnels 'en interne' » (p. 23).

Bibliographie

ADAMS R., WU M. (eds.) (2002). *PISA 2000 Technical Report*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and development.

BAYE A. (2005). Entre efficacité et équité: ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire. In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région" (pp. 539-558).

BAYE A., BENADUSI L., BOTTANI N., BOVE G., DEMEUSE M., GARCIA DE CORTAZAR M., GIANCOLA O., GORARD S., HUTMACHER W., MATOUL A., MEURET D., MORLAIX S., NICAISE J., RICOTTA G., SMITH E., STRAETEN M.H., TIANA-FERRER A., VANDENBERGHE V. (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège: Service de Pédagogie expérimentale et théorique de l'Université.

BLAIS J.G., LAURIER M., PELLETIER G. (1999). Regards sur la problématique de la production des indicateurs en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 22, n° 2-3, 47-69.

BOURDIEU P., PASSERON J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

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

CYTERMANN J.R., DEMEUSE M. (2005). La lecture des indicateurs internationaux en France. Paris: Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole (n° 18, mai 2005).

DEMEUSE M., BAYE, A. (2007). La Commission européenne face à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs européens. *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 20, 105-119.

DEMEUSE M., CRAHAY M., MONSEUR C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région" (pp. 391-410).

DEMEUSE M., BAYE A., STRAETEN M.H., NICAISE J., MATOUL A. (éds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection "Economie, Société, Région".

DUBET F., DURU-BELLAT M, VERETOUT A. (2010). *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Editions du Seuil.

DURU-BELLAT M. (2007). Progrès statistiques et glissements conceptuels dans l'analyse des inégalités sociales à l'école. *Revue française de Pédagogie*, 161, 5-14.

- EPSTEIN E. (1988). The problématique meaning of ‘comparison’ in comparative education’. In J. Schriewer & B. Holmes (eds), *Theories and Methods in Comparative Education*. Frankfurt : Verlag Peter Lang.
- EUROPEAN COMMISSION (2006). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Commission staff working paper. 2006 Report*. Brussels : Commission of the European Communities, Education and Culture.
- EUROPEAN GROUP FOR RESEARCH ON EQUITY IN EDUCATIONAL SYSTEMS (2005). Equity in European Educational Systems: a set of indicators, *European Educational Research Journal*, Volume 4 Number 2, 1 – 151.
- FELOUZIS G., HANHART S. (éds.)(2011). *Gouverner l’éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. Bruxelles: De Boeck, coll. “Raisons éducatives”.
- FRANDJI, D. (2008). Pour une comparaison des politiques d’éducation prioritaire en Europe. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J.Y. Rochex (éds). *Les politiques d’éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débat*. Lyon : Institut national de Recherche pédagogique (INRP), coll. « Education, Politiques, Sociétés ».
- KESKPAIK S., ROCHER T. (2011). La mesure de l’équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques. *Education & formations*, n° 80, 69-78.
- MERLE P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : Editions La Découverte, coll. « Repères ».
- MEURET D. (2001). A system of equity indicators for educational systems. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (eds.). *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 133-164.
- MONS N. (2007a). L’évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue Internationale de Politique comparée*, 14(3), 409-423.
- MONS N. (2007b). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France, Coll. « Education et société ».
- MONSEUR C., DEMEUSE M. (2004). Quelques réflexions méthodologiques à propos des enquêtes internationales dans le domaine de l’éducation. *Politiques d’éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 11, 37-54.
- NICAISE J., STRAETEN M.H., BAYE A., DEMEUSE M. (2005). Comment développer un système d’indicateurs d’équité au niveau européen ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (eds). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d’enseignement et de formation*. Bruxelles: De Boeck Université, collection “Economie, Société, Région” (pp. 337-353).
- OSBORN M. (2007). Promouvoir la qualité : comparaisons internationales et questions méthodologiques. *Eucation et société*, n°18, 163-180.
- POUPEAU F. (2003). *Une sociologie d’Etat. L’école et ses experts en France*. Paris : Edition Raisons d’agir.
- SOWEL T. (2004). *Affirmative Action Around the World. An Empirical Study*. New Haven & London : Yale University Press.
- TIANA FERRER, A. (2001). Le monde comme laboratoire éducatif. *Politiques d’éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 3, 47-57.

¹ Coefficient de corrélation intraclasse indique la part de la variance totale d’un score, par exemple le score moyen en mathématique à PISA, expliquée par la seule appartenance de chacun des individus à l’une ou l’autre des unités, par exemple, les écoles. Ce coefficient sera d’autant plus proche de 1 que les élèves seront groupés dans des unités de

moyennes distinctes et de faible dispersion. Il se rapprochera d'autant plus de 0 que les moyennes de différentes unités seront semblables et que la variance des notes à l'intérieur de chaque unité sera grande.