



**HAL**  
open science

## Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale

Nathalie Mons, Marie Duru-Bellat, Yannick Savina

### ► To cite this version:

Nathalie Mons, Marie Duru-Bellat, Yannick Savina. Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale. *Revue française de sociologie*, 2012, 53 (4), pp.589-622. 10.3917/rfs.534.0589 . hal-01719460v2

HAL Id: hal-01719460

<https://sciencespo.hal.science/hal-01719460v2>

Submitted on 19 Oct 2018

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Nathalie MONS  
Marie DURU-BELLAT  
Yannick SAVINA

## Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale

### RÉSUMÉ

Alors qu'une solide tradition de sociologie du curriculum s'est développée dans les pays anglo-saxons, peu de recherches empiriques concernent, en France, les contenus d'enseignement. L'article présente les résultats d'une recherche examinant comment, dans une variété de pays, se structurent les curricula, et explore si des liens peuvent être établis avec les attitudes observées par ailleurs chez les élèves. Il met en évidence trois grands modèles curriculaires idéal-typiques : à des systèmes éducatifs fondés sur une « éducation totale » s'opposent deux modèles fondés soit sur les matières académiques, soit sur la vie professionnelle. Ces différenciations de contenus d'enseignement s'inscrivent dans des organisations pédagogiques et sociales au sein de l'école différentes. L'hypothèse de relations entre, d'un côté, les attitudes des élèves et, de l'autre, ces modèles curriculaires et les organisations sociales qui les accompagnent au sein de l'école est confortée partiellement, même si ce résultat est évidemment contingent à la construction des variables d'attitudes dans la base de données utilisée (PISA). Mais de manière plus générale, c'est la possibilité d'évaluer les « effets » de l'éducation qui est questionnée, notamment dans le domaine des attitudes.

Alors que la sociologie de l'éducation est relativement bien développée en France, peu de recherches empiriques concernent les contenus d'enseignement, ce qui peut apparaître comme un paradoxe dans la mesure où la fonction essentielle de l'institution scolaire est de transmettre aux élèves des outils intellectuels et des savoirs, et de développer certaines attitudes. Certes, cette interrogation sur les contenus de formation est déjà présente chez Durkheim : dans *L'évolution pédagogique en France* (1938), les programmes et les idéaux pédagogiques sont considérés comme des faits sociaux situés et datés, que l'on doit, pour les comprendre, rapporter aux valeurs dominantes et aux évolutions sociales. Mais, depuis, la sociologie de l'éducation s'est davantage focalisée sur la sélection et la certification réalisées par l'institution scolaire que sur cette spécificité que constitue pourtant la transmission culturelle (Lahire, 1999). Dans le même temps, la large diffusion des enquêtes internationales sur les acquis des élèves – comme les enquêtes « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (PISA – *Programme for international student assessment*) – a polarisé les comparaisons sur ces acquis, laissant dans l'ombre la dimension proprement éducative et intégrative des scolarités.

Dans ce texte, après avoir résumé l'apport et les zones d'ombre de la sociologie des contenus scolaires – ce que l'on convient d'appeler la sociologie du curriculum –, nous présenterons les résultats d'une étude comparative qui a consisté à examiner comment, dans une variété de pays, se structure tout un pan jusqu'alors peu exploré des curricula et à rechercher quels peuvent en être les effets en termes d'attitudes auprès des élèves concernés (1). Cette recherche présente à nos yeux une triple pertinence dans une perspective sociologique :

a) tout d'abord, elle analyse la scolarisation sans se limiter aux caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs, classiquement prises en compte, en intégrant autant que faire se peut certaines dimensions des contenus de formation ;

b) elle se focalise sur une dimension peu explorée des « résultats » de la scolarisation en tenant compte des attitudes observées chez les élèves et que l'institution scolaire entend développer dans l'ensemble d'une classe d'âge, au nom de sa mission proprement éducative ;

c) ce faisant, elle s'intéresse aux contenus de formation dans une perspective d'intégration culturelle, et non dans une perspective de reproduction des divisions sociales, cherchant donc à dégager davantage ce qui unit que ce qui divise.

### **Les contenus de formation, un point aveugle de la sociologie française de l'éducation ?**

Quand ils s'intéressent à l'éducation, les sociologues peuvent se focaliser sur les dimensions proprement culturelles de ce que l'école entend transmettre, ou bien sur les fonctions sociales qu'elle remplit, notamment en ce qui concerne la reproduction des groupes sociaux. De fait, ces deux perspectives sont restées longtemps relativement disjointes en France, et, surtout, la seconde a le plus souvent prévalu sur la première. Pourtant, dès la fin des années 1960, le sociologue Young, avec son ouvrage au titre emblématique *Knowledge and control* (1971), assigne à ce qu'il désigne comme la sociologie du curriculum la tâche de déconstruire les évidences des contenus scolaires. Il s'agit d'analyser *what counts as knowledge* – ce qui est considéré comme une connaissance –, à un moment donné, dans telle société, ainsi qu'à la manière dont y est défini ce que l'on jugera digne d'être transmis à tous ou dans telle ou telle filière. L'hypothèse forte, qu'exprime le titre de l'ouvrage, est que les programmes ainsi construits, et tout le halo normatif incorporé dans les savoirs scolaires, l'organisation des situations d'instruction et la vie

(1) Cette recherche a bénéficié d'un contrat avec l'ANR (« École et cohésion sociale » – EDESCO).

quotidienne des classes contribuent à reproduire les hiérarchies sociales. La fonction culturelle de l'école rejoint ainsi sa fonction sociale.

C'est à la même époque que Bourdieu, avec son texte intitulé « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée » (1967), souligne que les contenus de formations modèlent la façon dont les personnes – dont on dira précisément qu'elles sont formées « à la même école » – vont lire et traiter la réalité ; pour lui, l'institution scolaire vise à inculquer un mode de fonctionnement intellectuel permettant la communication sur la base d'un « sens commun » constituant l'« habitus cultivé » d'une époque. Il adopte alors une perspective d'intégration culturelle, qu'il ne reprendra de fait que très peu dans ses travaux ultérieurs, qui se focaliseront plutôt sur la fonction sociale de l'institution scolaire.

De leur côté, les recherches de Bernstein sur la maternelle (1971a) mettent en exergue les « invisibles » de la pédagogie, le fait que l'école requiert de fait des modes de pensée, de langage, de raisonnement qu'elle n'apprend pas et dont seuls ceux que Bourdieu et Passeron (1970) désignent comme les « héritiers » sont dotés. Des recherches récentes, qu'il s'agisse de la maternelle (Bautier, 2006), de l'école élémentaire et du collège (Bonnéry, 2007), ou du lycée (Bautier et Rochex, 1997), ont confirmé que les fonctions sociales de l'école sont étroitement articulées avec sa fonction culturelle de transmission de savoirs par l'intermédiaire des dispositifs pédagogiques mis en œuvre et des activités intellectuelles d'apprentissage qu'ils suscitent de manière fort diversifiée selon les publics, y compris à des stades où les programmes sont censés être les mêmes pour tous. Il reste que jusqu'alors les explorations demeurent davantage polarisées sur les voies de la division et de la reproduction sociale que sur celles de l'intégration culturelle.

### *Les contours vastes de la notion de curriculum*

Ces travaux, quelles que soient leur richesse et leur fiabilité, se heurtent aux difficultés majeures que pose l'appréhension empirique des contenus de formation et *a fortiori* de leurs effets auprès des élèves. Une première difficulté est le caractère extrêmement lâche de la notion de contenu de formation qu'exprime le terme curriculum, à savoir « l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné » (Forquin, 2008, p. 8). Ce terme de curriculum, très répandu dans la sociologie anglo-saxonne, englobe certes, c'est son acception centrale, les programmes scolaires, mais il s'étend à toutes les composantes de ce que vit l'élève au cours de son cursus de formation et à la socialisation scolaire qui en résulte.

L'analyse du curriculum comprend donc tout un volet sur les programmes « officiels ». Au-delà des programmes, on peut considérer par extension que le curriculum passe aussi par l'organisation de la scolarité en termes de

structures, spécialement en ce qu'elles autorisent plus ou moins des différenciations pédagogiques ou territoriales, du fait de l'autonomie plus ou moins marquée des établissements notamment. On peut aussi évoquer les modes de groupement des élèves (écoles mixtes ou non, groupes de niveaux ou classes hétérogènes, etc.), qui en eux-mêmes révèlent des modèles culturels et des valeurs. Il est également révélateur d'examiner comment toutes les facettes des contenus sont modulées selon les filières : quelle est par exemple la part de la culture générale commune dans des filières préparant à des destinées professionnelles très différentes ? Les curricula sont donc loin de se limiter à une liste de connaissances ; ils véhiculent des normes et des valeurs, pas toujours explicites, ce qui renvoie à la notion de curriculum caché.

Enfin, au-delà des programmes prescrits, les « contenus » incluent la tonalité globale de l'« expérience scolaire » des élèves, telle qu'elle découle du climat général et du contexte dans lequel ils évoluent. Dans le quotidien des salles de classe, on peut ainsi apprendre de manière diffuse une valeur comme l'individualisme, par les possibilités de choix proposées, par des apprentissages individualisés, par des critères de performance variables selon les individus ; à l'opposé, on peut intérioriser des valeurs communautaires par des situations fréquentes d'apprentissage en groupe, un climat de partage, la disqualification de la compétition, l'insistance sur les connaissances communes et la culture nationale. La nature des relations entre maîtres et élèves est en l'occurrence importante, de même que la façon dont ils gèrent non seulement les apprentissages, mais aussi les rapports entre élèves et la discipline.

Sous-jacente aux curricula, existe donc une vision du monde plus globale. Il est possible de structurer et de formaliser la manière dont les contenus expriment cette vision du monde par toute l'organisation des systèmes, comme l'a proposé Bernstein (1971a, 1971b), en définissant deux types de « codes du savoir scolaire ». D'une part, le code série (*collection code*), dans lequel les disciplines au programme sont isolées les unes des autres, les savoirs scolaires nettement distingués des savoirs extrascolaires et familiers, le tout dans un système où dominent des relations autoritaires et hiérarchisées, où les élèves sont soumis à une discipline ferme et à un rythme d'apprentissage précis. Comme le dit Bernstein, « la relation pédagogique tend à être hiérarchisée et ritualisée. [...] [Ceci] va de pair avec une forme de contrôle très puissante. Dans ce cas, l'acquisition [des] connaissances est moins un droit que quelque chose qu'il faut gagner et mériter. C'est ce que l'on appelle une discipline » (cité dans Forquin, 1997, p. 168). À l'opposé, le code intégré (*integrated code*), où les savoirs, moins nettement « découpés », sont organisés par rapport à un projet éducatif défini au niveau de l'établissement ou du maître (avec par exemple des « projets d'activités éducatives » mobilisant les apports de disciplines variées). Ce code valorise davantage la manière d'apprendre que le fait d'atteindre, à tel moment, tel niveau d'acquis. Alors que, dans le cadre du code série, ce que l'on attend de l'élève est explicite et « visible », dans le cadre du code intégré, l'implicite, l'« invisible », est plus prégnant. Dans ce dernier cas, les élèves sont de fait évalués sur une gamme bien plus large de comportements et d'attitudes, au-delà de leurs acquis

*stricto sensu* comme c'est le cas quand domine le code série, avec à la clé un contrôle social plus enveloppant. Selon Bernstein, un tel modèle doit conduire à « accroître le statut et donc les droits de l'élève et de l'étudiant » (cité dans *ibid.*, p. 170).

Aux yeux de Bernstein, ces deux types de code reflètent des visions du monde opposées. D'un côté, une conception universalisante du savoir et de la justice – le code série – consiste à favoriser l'accès de tous les élèves à ce savoir, considéré comme un instrument de libération et de progrès. Il convient alors d'assurer sa diffusion uniformément sur le territoire et d'en évaluer sa maîtrise par des examens sanctionnant une juste compétition. L'école est sélective, mais juste ; mais cette logique sélective juste peut se matérialiser au sein de filières clairement distinctes. Selon Bernstein, dans ce modèle, « la catégorie d'appartenance de quelqu'un est établie relativement tôt et son statut particulier est établi par la constitution de classes de niveaux homogènes » (cité dans *ibid.*, p. 169). À l'inverse, le code intégré privilégie l'individualisation de l'enseignement et l'essentiel est que chaque élève développe ses potentialités et sa personnalité. La justice ne suppose donc pas l'uniformité, au contraire, puisqu'elle consiste à prendre en compte, localement, la situation des élèves. On s'attend alors, dans ce contexte, à des politiques favorisant l'autonomie et la différenciation entre établissements.

Fondamentalement, poursuit Bernstein, ces codes scolaires, nichés dans tout un contexte historique, reflètent la façon dont la société assure l'intégration de ses membres et donc le contrôle social ; il y a en filigrane un héritage durkheimien explicite, dans l'opposition entre solidarités mécanique/organique, et dans la lecture qui est faite de l'évolution contemporaine des systèmes éducatifs du code série vers le code intégré. Cette évolution serait caractéristique de sociétés où l'on ne pourrait plus fonder le consensus sur des valeurs non questionnées, transmises par des institutions perçues comme légitimes et au travers de relations autoritaires et hiérarchisées. Dans ces sociétés, on prônerait davantage la discussion démocratique, et aussi des conceptions de l'enfant donnant la priorité à son épanouissement et à son autonomie, par rapport aux valeurs de conformisme et de soumission à l'ordre des adultes.

### **Problématique et méthodologie**

Ce travail vise à appréhender les relations existant entre les curricula – dans leur variété et au sens large évoqué ci-avant – et certaines attitudes observées chez les élèves, en se focalisant sur les attitudes censées favoriser un certain niveau d'intégration à l'école. Dans cette perspective, un préalable était de caractériser de manière synthétique les curricula – ce qui en soi constituait un objet autonome –, pour pouvoir ensuite tenter d'évaluer leurs effets sur les élèves. La difficulté majeure d'une appréhension des curricula provient de l'extension extrêmement vaste de cette notion, et du fait qu'elle semble indissociable de toute l'organisation des systèmes éducatifs, voire de

tout son contexte historique et social. Ceci explique peut-être que la sociologie du curriculum britannique soit restée de nature avant tout programmatique, y compris concernant les théorisations de Bernstein elles-mêmes. Sans avoir ici la prétention de tester empiriquement de façon systématique ces théorisations, nous chercherons à produire des résultats empiriques sur ces questions, en mobilisant les constructions stimulantes de ce sociologue britannique.

### ***Curricula et intégration culturelle***

Retenir une problématique en termes d'intégration culturelle, comme cela est fait ici, a des conséquences à la fois sur les attitudes des élèves observées et sur les dimensions des curricula analysées. Concernant ces derniers, nous avons sélectionné certains champs de contenus d'enseignement, dont nous avons fait l'hypothèse qu'ils auraient des vertus socialisatrices fortes, sans évidemment imaginer, nous y reviendrons, une causalité mécanique entre celles-ci et les attitudes des élèves. Puisque notre démarche repose sur une vision large des curricula, nous avons complété l'analyse des contenus d'enseignement prescrits par la prise en compte des caractéristiques du contexte scolaire, notamment sous l'angle de la différenciation des contenus au niveau de l'élève – existence de filières, d'options ou d'une individualisation de l'enseignement – et au niveau de l'établissement (découlant par exemple d'une autonomie). Nous avons aussi cherché à appréhender le climat scolaire dans lequel sont diffusés ces contenus (les relations élèves/enseignants, le niveau de discipline dans l'établissement).

Concernant les curricula, nous ne visons pas une analyse exhaustive des contenus d'enseignement ; nous nous sommes, au contraire, attachés à l'étude à la fois de ceux qui se différencient fortement selon les pays et de ceux pour lesquels nous pouvions faire l'hypothèse d'une relation possible avec l'intégration des élèves au sein de l'école. Ainsi, les disciplines scolaires traditionnelles formant le cœur des programmes dans tous les pays n'ont pas été prises en compte (mathématiques, langue maternelle, etc.). Nous avons privilégié les contenus qui devaient *a priori* s'avérer intégrateurs, parce qu'ils visent la diffusion d'une culture scolaire à la fois commune à l'ensemble des élèves et non strictement académique.

Dans cette perspective, nous nous sommes intéressés aux enseignements professionnels dans l'enseignement obligatoire, et aux modalités de l'orientation professionnelle dans les cursus ; ces « contenus » peuvent être dotés d'une portée intégratrice dès lors qu'ils entendent préparer/favoriser l'insertion professionnelle des élèves, mais l'analyse de leur place dans les curricula (optionnelle, obligatoire en filières différenciées, etc.) doit être affinée car, selon les configurations, leur présence peut entraîner des formes de relégations scolaires et sociales, dont on peut penser qu'elles sont préjudiciables à l'intégration sociale à l'école. Les enseignements pratiques (*life skills*, par exemple l'éducation à la santé, la sécurité routière, l'économie domestique)

ont aussi retenu notre attention en ce sens qu'ils peuvent constituer une culture pratique commune, ce qui les distingue des disciplines académiques, souvent élitistes. Sur un autre plan – l'intégration des diverses communautés linguistiques –, nous avons pris comme indicateur l'importance des langues régionales dans l'enseignement. Nous avons également enregistré les modalités de l'éducation civique, en tenant compte à la fois des contenus et des structurations des programmes, mais aussi des conditions de participation des élèves à la vie démocratique de l'établissement. Nous avons enfin examiné les curricula en matière d'éducation religieuse, en faisant l'hypothèse que l'importance donnée à cet enseignement pouvait constituer un indicateur pertinent pour caractériser les curricula et leurs visées éducatives, qui peuvent être soit globales (avec alors un intérêt général pour l'éducation de l'enfant incluant une dimension spirituelle) (2), soit strictement disciplinaire (avec dans ce cas une absence d'éducation religieuse). Pour chacun de ces domaines, nous nous sommes intéressés à la fois au volume d'enseignement, à son caractère optionnel ou obligatoire ainsi qu'au cloisonnement ou à l'ouverture de la discipline (participe-t-elle d'un champ disciplinaire large ou est-elle isolée en tant que telle ?). Ces champs d'analyse ont été renseignés pour chacun des pays de l'OCDE sous forme de variables typologiques (voir Encadré).

ENCADRÉ. – *La fabrication d'une base de données originale sur les curricula dans les pays de l'OCDE*

Contrairement aux recherches internationales en éducation qui s'appuient sur la mobilisation de données statistiques préexistantes, l'originalité de cette recherche a consisté dans la création d'un ensemble de variables typologiques inédites sur les curricula (Mons, Bydanova, Janmaat *et al.*, 2008). Cette construction s'articule autour de trois principes (Mons, 2007a et 2007b sur la méthode).

Il s'est agi premièrement d'apporter une solution au difficile problème de la catégorisation des objets de recherche et de la comparabilité des notions nationales, incorporées dans des formes linguistiques souvent intraduisibles. En suivant la démarche suggérée par Dubar, Gadéa et Rolle (2003), nous avons fait le choix de sortir des catégorisations indigènes et de forger des concepts rendant compte de nos problématiques de recherche, adaptables à l'ensemble des configurations nationales. Ainsi, par exemple, avons-nous recréé des concepts *ad hoc* sur l'enseignement privé ou l'éducation civique, qui revêtent des formes tout à fait variables selon les pays.

.../...

(2) Dans les pays anglo-saxons, les cours d'éducation religieuse ne sont pas le plus souvent orientés sur une seule religion – la religion dominante dans le pays ou celle de l'enfant –, mais se présentent comme une culture générale spirituelle dispensant une connaissance de religions multiples.



Deuxième principe : le travail spécifique sur les concepts a permis d'appréhender nos objets de recherche – ici chaque champ curriculaire – à travers des variables typologiques présentant plusieurs dimensions – contre une seule dans le cas de variables quantitatives souvent préexistantes. Par exemple, dans le cas de l'éducation civique, nous nous sommes intéressés non seulement à son insertion dans les programmes formels, mais aussi aux formes variables de démocratie participative auxquelles les élèves peuvent être associés dans l'établissement. Les indicateurs typologiques permettent également d'analyser de concert l'interaction entre plusieurs objets de recherche dont on s'efforce de comprendre la conjugaison, de façon au final à créer des « systèmes globaux de politiques éducatives », par exemple ici dans le domaine curriculaire.

Troisième principe : notre étude a consisté à recueillir des données factuelles plutôt qu'à se fonder uniquement sur des avis d'experts indigènes. Pour ce faire, nous avons croisé des informations de natures multiples (articles scientifiques, rapports factuels réalisés par les pays eux-mêmes, données quantitatives des organisations internationales, mais aussi matériaux utilisés par les acteurs tels que programmes scolaires, palmarès de classement des écoles, etc.). La comparaison implique donc un double regard : alors que l'observateur interne peut apporter une vision qualitative approfondie de son système éducatif, le point de vue extérieur est nécessaire pour homogénéiser, créer une échelle internationale et contrôler les informations.

Au total, cette démarche comparatiste internationale a permis la constitution d'une base de données comportant, pour trente-trois pays (ou communautés politiques/culturelles), une vingtaine de variables majoritairement typologiques autour des thématiques citées précédemment (l'enseignement préprofessionnel, les *life skills*, l'orientation professionnelle, l'éducation religieuse, l'intégration des langues régionales, l'éducation civique, etc.).

Ce travail de création des variables typologiques s'est réalisé en deux étapes. Dans un premier temps, des variables dites de première génération ont été construites à partir de données factuelles basiques portant par exemple sur le nombre d'heures d'enseignement de la discipline concernée, son caractère obligatoire ou facultatif, son insertion dans un champ disciplinaire plus large ou non, etc. Dans un second temps, des variables dites de seconde génération ont permis de synthétiser l'ensemble des informations basiques et de fabriquer des typologies pour chacun des champs curriculaires analysés (éducation civique, orientation professionnelle, enseignements pratiques, etc.).

Prenons l'exemple de la fabrication de la variable typologique sur l'orientation professionnelle. Un premier recueil de données a permis la création de variables basiques sur les modalités de cette activité (soit intégrée dans le curriculum de façon obligatoire ou facultative, soit conçue comme un service dédié à certains élèves), du nombre d'heures qui y sont dédiées et du pourcentage d'élèves concernés dans le secondaire inférieur. Dans un second temps, une variable typologique synthétique a permis de faire apparaître trois modalités d'orientation professionnelle qui portent à la fois sur l'organisation de cette activité et son importance dans les cursus scolaires (voir Annexe).

Les sources mobilisées pour la constitution de cette base ainsi que le détail des variables sont présentés en Annexe.

Au-delà de ces contenus prescrits, il était également nécessaire, pour tenter de tenir compte de la mise en œuvre concrète du curriculum dans la classe, d'accorder la plus grande attention à certaines réponses des élèves enregistrées dans PISA concernant leurs rapports avec les enseignants (ceux-ci, aux dires des élèves, leur montrent-ils de l'intérêt, leur expliquent-ils jusqu'à ce que chacun ait compris, les aident-ils dans leurs apprentissages ? etc.). Pour compléter ce point de vue subjectif sur la vie en classe, nous avons utilisé une autre variable disponible dans PISA décrivant la qualité de la discipline en classe toujours du point de vue des élèves.

La différenciation des curricula et des parcours scolaires constitue également une dimension fondamentale de leur diffusion effective. Son existence peut être tracée à travers les contenus d'enseignement prescrits, par le jeu des filières et des options. Elle nécessite aussi de s'interroger plus largement sur l'individualisation des enseignements, qui n'apparaît pas dans les programmes mais transparait de l'organisation pédagogique des classes – parfois en sous-groupes d'élèves –, ce que nous faisons dans cette recherche, en nous fondant sur des matériaux empiriques antérieurs documentant cette dimension dans les pays de l'OCDE (Mons, 2004). La différenciation curriculaire s'exerce aussi au niveau des écoles : tant pour la définition des contenus d'enseignement que pour leur évaluation, elle peut être le fait d'une autonomie pédagogique des établissements dans le réseau public ou de la juxtaposition de réseaux d'enseignement publics et privés, régis par des règles en partie distinctes. Puisque ce texte est centré sur les attitudes des élèves (et non sur une description des variations interpays dans l'organisation des curricula), il nous est paru plus pertinent d'analyser ces différentes dimensions au plus près du contexte de scolarisation, c'est-à-dire dans l'école. Pour ce faire, dans les modèles statistiques multiniveaux que nous utilisons en quatrième partie, nous avons intégré dans notre analyse deux caractéristiques de l'établissement : son caractère autonome et son appartenance à un réseau privé.

Sur la base de ces diverses variables, qui ne sont ici que des indicateurs de modes d'organisation globaux des curricula, l'objectif est d'aller vers la création d'une typologie de curricula, présentée dans la troisième partie. On peut faire l'hypothèse que serait relativement proche de ce que Bernstein étiquetait comme le code intégré un système qui, à la fois, donne une place importante à des enseignements autres que les disciplines académiques classiques (enseignements professionnels et pratiques, orientation professionnelle, voire enseignement religieux), s'efforce de promouvoir la participation civique des élèves dans l'école, tient, de plus, compte des diversités culturelles (notamment par la prise en compte des langues régionales) et, enfin, vise à individualiser l'enseignement et à l'adapter au contexte de l'école.

Les effets sur les élèves d'un tel système, pour suivre ce sociologue, pourraient être de renforcer l'intégration au groupe d'élèves. Faisant un parallèle entre le code intégré et la vision classique d'une solidarité organique comme définie par Durkheim, Bernstein insiste sur l'intensité des relations interindividuelles entre enseignants et élèves, mais aussi entre pairs, par contraste avec

le code série, associé plus largement au modèle de la solidarité mécanique. Cette intensité des relations interindividuelles pourrait se traduire à la fois par une plus forte compétition et une plus forte collaboration. Cette adhésion au groupe de pairs peut aussi résulter des effets pervers de ce modèle de curricula décrits par Bernstein, comme « l'école ouverte » : « Il se peut que l'école ouverte, avec ces modes d'intégration sociale de type organique, ses formes de contrôle social personnalisées, l'indétermination de son système de croyances et de régulation morale [...] contribue à renforcer l'adhésion des élèves à leur groupe d'âge, devenu pour eux le principal moyen d'accès à des croyances, à des relations sociales et à l'affirmation d'une identité. » (1967, p. 353).

Comparativement, Bernstein restait plus vague quant aux effets des systèmes où l'organisation structurelle des contenus présenterait des caractéristiques tendant à l'unification, avec une composante nationale des programmes scolaires, une certification standardisée, un poids mineur donné aux enseignements non académiques (comme l'enseignement professionnel, pratique ou religieux), soit une organisation globale tendant vers ce qu'il étiquetait comme le code série ; tout au plus évoquait-il des « identités » plus spécialisées, se référant concrètement, à cette époque, aux systèmes allemand ou français (qui était alors encore différencié). Dans le même temps, cette diversification des filières minimiserait la compétition entre élèves au sein d'un contexte d'enseignement donné.

Aux côtés de notre analyse des curricula, concernant les attitudes des élèves, il est apparu judicieux, dès lors que nous nous intéressions à l'intégration culturelle, de repartir des analyses de ce que les anglo-saxons désignent, en éducation, sous l'expression de « sentiment d'appartenance à l'école ». Ce concept recouvre un ensemble d'attitudes qui appréhendent l'inclusion subjective de l'élève dans l'école, en tant qu'institution (adhésion aux valeurs de l'école, sentiment d'utilité de cette institution évalué à travers la perception de la pertinence de la formation reçue, etc.) et aussi en tant que groupe social (perception positive ou négative des relations avec les pairs et avec les enseignants ; voir Finn, 1989 ; Goodenow, 1993 ; Voelkl, 1995 ; Finn et Rock, 1997). C'est parce que l'élève se sent bien inséré dans son groupe de pairs, reconnu et soutenu par les enseignants qu'il valorise les valeurs attachées à l'école ainsi que ses « produits » (qualité de la formation, etc.) et qu'il va pouvoir développer un sentiment d'« identification » à l'école. Ce sentiment d'identification repose donc à la fois sur le sentiment d'inclusion dans le groupe social (sentiment d'appartenance à un groupe d'amis, soutiens de la part des enseignants – le « *belonging* » dans une acception étroite du terme) et sur l'adhésion aux valeurs de l'école en tant qu'institution (le « *valuing* »). Cette dernière se matérialise entre autres par la confiance dans la pertinence de la formation dispensée à l'école, par l'adhésion aux valeurs et normes comportementales prônées par l'école (goût pour le travail en groupe, par exemple).

Pour sélectionner les attitudes étudiées dans cette recherche, nous suivons ces lignes théoriques et faisons l'hypothèse que c'est le sentiment d'inclusion dans le groupe social (*belonging*) qui constitue un des facteurs d'adhésion aux

valeurs de l'école (*valuing* évalué à travers la confiance dans la qualité de l'école, l'adhésion à certaines normes comportementales comme la collaboration). Cette littérature développée autour du « sentiment d'appartenance à l'école » a largement inspiré la conception des enquêtes PISA (Willms, 2003), conduites par l'OCDE, centrées sur l'évaluation des acquis scolaires, mais qui s'intéressent aussi à un champ large d'attitudes des élèves, au terme de la scolarité obligatoire. Il s'agit là d'un des stades de la scolarité où les élèves d'un même pays sont censés partager un bagage culturel et des attitudes relativement homogènes. Parmi les attitudes observées dans PISA, nous avons sélectionné quatre champs particuliers : un en lien avec le sentiment d'appartenance au groupe de pairs et trois en lien avec l'adhésion à l'école en tant qu'institution (permettant de documenter en particulier la confiance dans l'utilité de l'école ainsi que la valorisation de ses valeurs et de ses normes comportementales, comme la collaboration ou la compétition). Ces variables sont décrites en détail dans la quatrième partie. Cette sélection exclut les attitudes par rapport à telle ou telle discipline, qui n'étaient pas centrales au regard de la problématique privilégiée (3).

### *Les écueils spécifiques de la question des effets*

La problématique retenue postule que les curricula ont des effets visibles sur leurs destinataires, à savoir les élèves ; ce postulat est implicite dans la recherche en ce domaine bien que, de fait, les vérifications empiriques en la matière soient extrêmement peu nombreuses. Quand les sociologues français se posent la question des effets de la scolarisation, ils s'en tiennent souvent à une approche très « macro » où l'on met les performances des élèves (sur lesquelles les informations disponibles sont relativement abondantes), ainsi que les inégalités afférentes, en regard avec tantôt certaines caractéristiques personnelles (notamment leur origine sociale), tantôt certaines caractéristiques des systèmes éducatifs, perspective plus rare car elle requiert des données comparatives (pour une synthèse, voir Werfhorst et Mijs, 2010). Les recherches portant sur les attitudes sont bien plus clairsemées et souvent de nature exploratoire (Duru-Bellat, Mons et Bydanova, 2008). Elles montrent en tout cas qu'au niveau inter pays performances et attitudes ne sont pas corrélées ; il convient donc de reprendre systématiquement l'analyse des relations entre caractéristiques des systèmes éducatifs et attitudes sans penser que ce qui joue sur les performances joue aussi dans le même sens sur les attitudes.

Dans l'exploration de cette thématique très ouverte, une limitation forte est induite par les données disponibles. Les données PISA sont certes intéressantes puisqu'elles permettent d'appréhender un champ relativement large

(3) De même, puisque cette recherche cible le rôle spécifique du contexte scolaire, nous n'avons pas pris en compte les attitudes civiques telles qu'observées dans des enquêtes internationales comme la « *Civic education survey* », qui font l'objet d'un autre ensemble de recherches (voir, par exemple, Janmaat et Mons, 2011).

d'attitudes liées à l'intégration scolaire et qu'elles se situent en fin de scolarité obligatoire (les élèves ont 15 ans), quand les « effets » de la scolarisation sont susceptibles d'être visibles. Pour autant, les comparaisons internationales sont sans nul doute particulièrement délicates en ce qui concerne les attitudes car, plus encore que les compétences strictement scolaires, elles sont difficiles à mesurer, notamment du fait des imperfections inhérentes aux questionnaires de type « papier/crayon » et aux biais habituels comme la « désirabilité » sociale. Sans doute aussi les attitudes sont-elles difficilement comparables d'un pays à l'autre ; il peut y avoir dans certains pays des normes interdisant par exemple de se montrer trop compétitif ou confiant en soi.

Du côté des variables explicatives, il est clair que l'on ne saurait prétendre isoler spécifiquement l'influence des contenus de formation *stricto sensu* ou de tel mode spécifique de scolarisation. Avec des données telles que celles des enquêtes PISA, administrées à des élèves ayant déjà 15 ans, c'est plutôt la résultante de toute une scolarisation – qui est aussi une socialisation – qui se donne à voir, scolarisation dont les contenus ne sont qu'une composante. De plus, une difficulté majeure, si l'on entend appréhender l'impact des curricula, est de concevoir un modèle causal clair, et les données pertinentes pour le tester. Car, en la matière, il n'est pas aisé de trancher quant à savoir si les attitudes des élèves ou des enseignants, ou encore le climat des classes et des établissements doivent être considérés comme un résultat de l'enseignement ou comme une des conditions de son fonctionnement. Les observations faites à un moment donné ne permettent guère de trancher. C'est vrai pour ce qui est des performances scolaires mais plus encore des attitudes des élèves, puisque l'on ne saurait dissocier ce qui relève strictement de l'action de l'école et de ses contenus de ce qui s'est sédimenté du fait de l'action conjointe des parents, des pairs, des médias, bref de tout le contexte environnant.

Concrètement, les contenus de formation sont à même d'affecter les attitudes des élèves par de multiples canaux. Ils peuvent, tout d'abord, les orienter par les connaissances et les informations qu'ils apportent et qui sont susceptibles d'aider à comprendre le monde, de rendre plus aisé l'engagement civique, mais aussi, bien sûr, de s'insérer socialement. La scolarisation peut également marquer les attitudes des élèves par les contacts pédagogiques quotidiens, en renforçant par exemple, via des interactions stimulantes avec les enseignants, le sentiment d'efficacité personnelle, mais aussi plus largement par une intégration des normes et des valeurs de la société dont on est membre. Structures et contenus sont évidemment susceptibles de conjuguer leur action ; c'est ainsi que la fonction d'intégration de tous mise en avant par Durkheim se réalisera différemment selon que l'école est la même pour tous – mêmes structures, même contenus – ou selon que se réalise très précocement une séparation des élèves d'une classe d'âge.

Malgré tous ces écueils, nous essaierons d'aborder la question des « effets », en nous gardant de tout mécanicisme excessif.

### ***La valeur heuristique des comparaisons internationales***

Pour convaincre du caractère socialement construit des curricula, un préalable est de montrer leur variété. Et, à cet égard, si l'on dispose de belles comparaisons dans le temps (Durkheim, 1938 ; Isambert-Jamati, 1990), les comparaisons dans l'espace sont aujourd'hui encore très rares. Elles sont pourtant l'instrument privilégié pour prendre conscience de ces conceptions globales qui informent les systèmes éducatifs, depuis l'organisation formelle jusqu'aux relations pédagogiques quotidiennes. Ceci est particulièrement bien mis en évidence par des approches qualitatives anthropologiques (voir, par exemple, Anderson-Levitt, 2002 ; Osborn, Broadfoot, McNess *et al.*, 2003), souvent passionnantes, qui prennent majoritairement la forme d'études de cas. C'est ainsi que McLean (1990) pointe, au niveau européen, l'existence de deux grandes traditions curriculaires, avec un modèle à la française dominé par l'encyclopédisme et un modèle à l'anglaise dominé par l'humanisme, avec une opposition entre instruction académique et cultivée d'un côté et éducation personnalisée et pragmatique de l'autre.

Si séduisantes fussent-elles, ces approches seraient sans doute ébranlées si l'on prenait en compte une plus grande variété de pays, ce que nous voulons précisément réaliser dans cette recherche. Nous suivons de fait une voie moyenne entre les deux écoles antagonistes de l'éducation comparée : le particularisme (ou culturalisme) et l'universalisme. Le particularisme, en se focalisant sur l'étude des singularités de chacun des systèmes éducatifs, utilise la comparaison pour en saisir le caractère original. L'accent est mis sur les contextes philosophiques, historiques, sociaux et économiques dans lesquels s'ancrent les systèmes scolaires, ainsi que sur leurs traditions (pédagogiques, administratives, etc.). À l'opposé, l'approche universaliste cherche à déterminer des relations invariantes, au-delà du temps et de l'espace, des lois générales transcendant les frontières, et utilise donc les comparaisons dans un but de généralisation. Entre ces deux voies extrêmes, nous avons cherché à instruire la thèse de types de politiques éducatives, dans une perspective proche de celle développée par Verdier (2008), de types-idéaux s'opposant donc à la fois à l'universel et à l'unicité des cas. Ces types reflètent des organisations concrètes, mais s'en éloignent du fait de ce jeu de réduction du réel propre à la démarche idéal-typique.

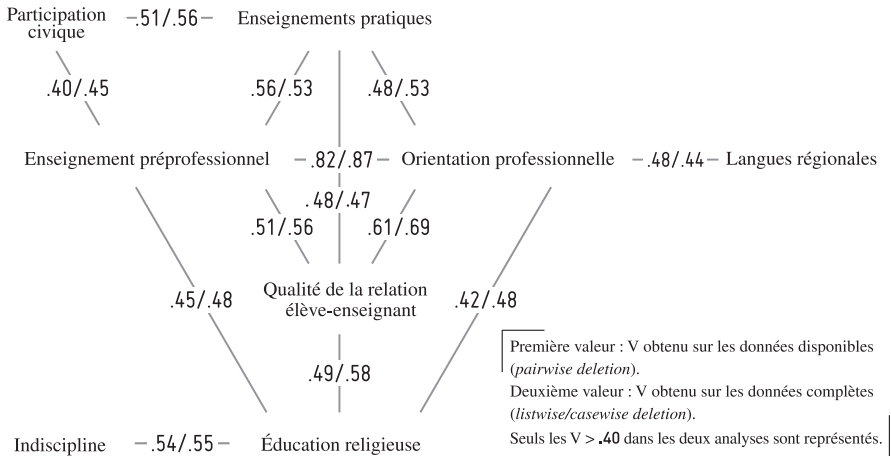
### **Une typologie des contenus de formation**

Une des visées de cette recherche était donc la construction d'une typologie visant à décrire des modèles de curricula potentiellement en lien avec l'intégration scolaire. On questionnait donc ainsi la validité de la typologie des curricula de Bernstein fondée sur une analyse empirique limitée et à présent datée : retrouverait-on l'opposition classique binaire entre les codes série et intégré, définie par le sociologue anglais ? Pour ce faire, nous avons

intégré dans nos analyses (4) à la fois une sélection de contenus d'enseignement formels et des variables relatives au climat de la classe, et le contexte de diffusion de ces curricula tels que décrits précédemment.

Une première analyse statistique des relations entre ces variables (5) a permis de mettre en évidence l'existence de liens forts entre les différentes dimensions curriculaires étudiées et de valider ainsi la pertinence de la démarche de construction d'une typologie de modèles curriculaires.

GRAPHIQUE I. – *Représentation graphique des liaisons entre les variables (V de Cramer > .40)*



La représentation graphique de la matrice des V de Cramer supérieurs à .40 montre clairement des relations fortes, au sein des systèmes éducatifs, entre les différentes dimensions qui ont trait à l'intégration (ou l'absence

(4) Les analyses ont porté sur les vingt-huit pays (ou communautés politiques/culturelles) suivants, tous membres de l'OCDE : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, les deux communautés belges francophones et flamandes, le Canada, la Corée du Sud, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grande-Bretagne (Angleterre, Écosse, Pays de Galles), la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République tchèque, la Suède, la Suisse et les États-Unis. Ces pays ainsi que les modalités des variables associées relatives aux curricula sont

présentés de façon exhaustive dans le Tableau VII en Annexe. Les trois sources utilisées pour constituer cette base de données sur les curricula sont aussi présentées en Annexe. Certains pays de l'OCDE non documentés dans certaines de ces sources (notamment la base de données Mons [2004], actualisée dans le cadre du projet EDESCO) n'ont pas été inclus dans notre échantillon.

(5) Certains pays ont des valeurs manquantes pour ces variables. Deux analyses ont donc été réalisées : l'une avec les vingt-deux pays avec des données complètes, l'autre à partir des données disponibles.



d'intégration) de l'univers professionnel à l'école, c'est-à-dire ici des modalités d'organisation de l'orientation et des enseignements préprofessionnels. En lien avec les analyses de Bernstein, qui opposait des écoles au curriculum ouvert sur l'extérieur aux écoles fermées sur un académisme disciplinaire classique, ces deux dimensions professionnelles sont elles-mêmes en relation avec la présence ou l'absence d'enseignements pratiques liés à la vie quotidienne (économie domestique, travaux manuels, éducation à la santé, etc.), que les Anglo-saxons désignent sous le terme générique de *life skills*. Au cœur des relations mises en évidence par le Graphique I, apparaît également une dimension relative à la qualité du relationnel entre enseignants et élèves, validant le fait que le curriculum ne doit pas seulement être appréhendé à partir de l'analyse des contenus d'enseignement formels, mais aussi au travers de l'étude de leurs contextes de diffusion. Aux côtés des relations élèves/enseignants, la seconde dimension du climat de la classe – le niveau d'indiscipline tel que décrit par les élèves – apparaît plus périphérique mais néanmoins présente. Au-delà des contenus strictement professionnels ou liés à la vie quotidienne, les autres dimensions curriculaires sélectionnées apparaissent plus à la marge : l'éducation religieuse, la présence ou pas de langues régionales et le niveau de participation civique au sein de l'école.

Au total, cette première analyse statistique met en évidence des liens forts entre les différentes dimensions curriculaires sélectionnées initialement et qui pouvaient paraître quelque peu disparates. Cependant, si les liens forts décrits précédemment révèlent l'existence d'une cohérence dans les choix curriculaires effectués et le climat des apprentissages, ils ne renseignent pas sur les relations pouvant exister entre les différentes modalités de ces variables et leur possible cohérence. Par exemple, quand le choix d'un enseignement professionnel pour tous les élèves est effectué, quels *life skills* sont enseignés, quelles modalités d'orientation professionnelle sont choisies ou quelle éducation religieuse est dispensée ? Y a-t-il un lien non seulement entre les variables deux à deux, mais aussi entre certaines modalités de ces variables, qui dessineraient ainsi des modèles curriculaires caractéristiques de groupes de pays ?

Afin de répondre à cette question, plusieurs classifications des pays ont été réalisées en faisant varier à la fois le tableau de données (type des variables et codage), l'indice de similarité et la méthode de classification (6). L'objectif était d'obtenir une partition variant peu selon les différentes classifications. Parmi toutes les partitions possibles de taille raisonnable (de deux à douze groupes), nous avons retenu les partitions en quatre groupes. Ce sont les partitions dont les degrés d'accord (mesuré par l'indice de Jaccard) sont les plus forts. La partition la plus proche de l'ensemble de ces partitions figure dans le Tableau I.

Ce tableau permet de visualiser les quatre groupes de pays identifiés et les modalités des différentes variables impliquées dans les classifications caractérisant chaque groupe et le différenciant des autres. Pour plus de clarté,

(6) Le détail est présenté en Annexe.



certaines modalités ont été écartées (7), et les modalités restantes ont été ordonnées afin de faire apparaître les combinaisons de modalités propres à chaque groupe. De plus, nous avons rajouté deux variables, issues de travaux précédents (Mons, 2004) portant sur l'enseignement individualisé et les modalités des regroupements pédagogiques des élèves. Il apparaît que les quatre groupes de pays se différencient aussi du point de vue des modalités de regroupement et de suivi pédagogiques des élèves.

TABLEAU I. – *Groupes de pays et modalités les caractérisant*



(7) Le seuil du test exact de Fisher a été utilisé à titre indicatif afin de retenir les modalités caractéristiques des groupes de la typologie.

La typologie de Bernstein opposait deux types de curriculum – le code série et le code intégré. Le code intégré se retrouve dans les pays du groupe 1 présenté dans le Tableau I. Il réunit principalement des pays de l'Europe nordique et du monde anglo-saxon. Ce modèle, que nous décrirons ici comme celui de l'« éducation totale », est caractérisé par un enseignement à spectre large, intégrant des contenus qui dépassent le cadre étroit des disciplines académiques traditionnelles et ouvrent sur le monde extérieur. Le curriculum inclut ainsi des enseignements préprofessionnels et des conseils d'orientation pour tous les élèves intégrés au curriculum, des contenus liés à la vie quotidienne importants (*life skills*) ainsi qu'une culture religieuse souvent œcuménique. Il reconnaît ainsi les différentes dimensions de l'éducation de l'enfant, dimension académique du futur homme éduqué, dimension professionnelle du futur producteur et dimension spirituelle.

Comme le précisait Bernstein, ce souci de guider l'enfant dans les différentes dimensions de sa personnalité s'accompagne d'une attention portée à sa personne et à ses droits qui se caractérise, dans notre analyse, par une forte proximité entre les adultes et les enfants (variable qualité des relations enseignants/élèves de très bon niveau). Il est aussi marqué, en termes de regroupements pédagogiques, par le souhait d'un enseignement sans hiérarchie de filières ou de classes de niveau, les élèves se retrouvant dans des classes le plus souvent hétérogènes ou des classes de niveau non pérennes organisées de façon souple autour d'une discipline. À l'enseignement en classe entière est préféré un enseignement en partie individualisé, qui occupe dès lors une part significative des emplois du temps des élèves (variable enseignement individualisé « généralisation »). À travers ce premier modèle, on retrouve, sur un échantillon élargi à la majorité des pays de l'OCDE, les analyses de Osborn, Broadfoot, McNess *et al.* (2003) qui mettaient en évidence, d'un côté, un modèle libéral avec deux variantes – l'une, britannique, fondée sur le suivi de l'individu et l'autre, danoise, davantage ancrée dans des communautés locales et une forte tradition populaire de démocratie locale – et, de l'autre, un modèle français fondé sur une éducation universelle, coupée de l'individu, incarnation de l'idéal républicain, dont nous verrons qu'il correspond au second modèle de Bernstein, dit code série.

Au-delà de ce premier modèle de l'éducation totale, la présence de trois autres groupes de pays dans cette typologie pourrait jeter un doute quant à la pertinence de la dichotomie proposée par Bernstein. Cependant, le plan 1-2 de l'analyse factorielle (8) permet de visualiser une opposition entre les pays de l'éducation totale, à gauche de l'axe 1, et les pays relevant des trois autres groupes à droite de cet axe (Graphique II). On constate aussi que, dans ce plan, les pays du groupe 2 s'opposent sur l'axe 2 aux pays des groupes 3 et 4, qui se différencient assez peu (voir aussi le Tableau I).

(8) Analyse factorielle des correspondances du tableau disjonctif.

GRAPHIQUE II. – Analyse factorielle des correspondances des variables de contenus



Note : Nuages des modalités et des pays dans le plan axe 1 – axe 2. La surface des carrés est proportionnelle à l'effectif de la modalité. La typologie est une variable supplémentaire.

Ce positionnement spatial, dans les mêmes quadrants de droite, s'explique par le fait que le groupe 2 d'un côté, les groupes 3-4 de l'autre peuvent être considérés comme deux versions différentes du code série, versions suggérées par Bernstein quand il évoquait les différents concepts généraux possiblement sous-jacents à ce modèle, en particulier ceux du « producteur » et de « l'homme éduqué » (*gentleman*, dans le sens classique du terme).

Ces deux versions, que nous appellerons modèles 2 et 3, présentent en effet une des caractéristiques essentielles du code série, à savoir un curriculum hiérarchique, rigide, qui ouvre peu l'école, et ses filières d'élite en particulier, sur le monde extérieur. Le modèle 3 peut être considéré comme relevant d'un modèle de l'« éducation académique ». Il rassemble les pays des groupes 3 et 4. Dans ce modèle, on ne dispense aucun enseignement préprofessionnel et peu d'enseignements pratiques, à l'exception de quelques pays. De plus, les services de l'orientation aux élèves sont limités, réservés le plus souvent aux élèves des formations courtes. Par ailleurs, ce modèle de l'éducation académique s'illustre également par une très faible présence des langues régionales. Le plus souvent, l'enseignement religieux n'y a pas non plus sa place.

Le modèle 2, que l'on peut qualifier de « producteur », développé essentiellement dans l'Europe continentale, peut sembler présenter un curriculum plus ouvert, notamment sur le monde actif. Cependant, les enseignements préprofessionnels dès la scolarité obligatoire sont concentrés dans certaines filières – de fait réservées aux élèves en difficulté – et les services d'orientation, en direction du même public, ne sont pas intégrés dans le curriculum. On peut considérer que ces enseignements et services sont moins développés, à ce stade de la scolarité, dans un souci d'ouverture des élèves sur le monde, entre autres professionnel, que pour servir de support à une hiérarchie des curricula. De même, certains *life skills* (notamment l'éducation à la santé/hygiène et la sécurité routière) sont certes présents dans ces systèmes éducatifs, mais le plus souvent cantonnés au niveau primaire et intégrés dans le cadre de champs disciplinaires plus larges. Leur présence est de plus nettement en retrait dès le secondaire, qu'ils soient laissés à la discrétion des écoles (comme dans les communautés linguistiques belges, ou aux Pays-Bas) ou qu'ils soient réservés aux élèves des filières les moins cotées. Ainsi, les écoles autrichiennes – *Hauptschule* – qui accueillent les publics scolaires de faible niveau doivent dispenser des cours d'économie domestique et de nutrition, ce qui n'est pas le cas des *Gymnasium*, réservés à l'élite. De manière générale, dans le modèle du producteur, le suivi d'enseignements non académiques assure un marquage des carrières scolaires les moins valorisées, tandis que les élèves destinés aux filières prestigieuses bénéficient d'un parcours plus centré sur les disciplines classiques.

Ces deux versions du modèle série sont aussi caractérisées, en termes de regroupements pédagogiques, par des filières ou des classes de niveau hiérarchisées. Le modèle du producteur est marqué par l'existence de filières explicites dès l'entrée dans le secondaire inférieur. Si la distinction entre filières est moins prononcée dans la version académique, cette dernière se caractérise cependant parfois par la présence de classes de niveaux pérennes, dès l'entrée dans le secondaire inférieur. Ce sont également ces pays, marqués par l'établissement très tardif de l'école unique, qui tendent depuis le début des années 2000 à remettre en cause le collège unique par la création de voies dérogatoires, destinées aux élèves en difficulté, comme en France ou au Portugal.

Aux curricula, aux filières et aux classes hiérarchisées s'adjoignent dans ces deux versions du code série des relations élèves/enseignants de qualité médiocre, reflétant une faible proximité et fondées sur un respect strict de la discipline. Dernière caractéristique, ces pays, à l'exception des États-Unis, ont peu développé l'enseignement individualisé. Le modèle académique a mis en place des expériences ponctuelles de remédiation destinées aux élèves en difficulté, tandis que le modèle du producteur développe surtout des classes d'enrichissement destinées aux élites quand il envisage de mettre en œuvre un enseignement individualisé.

À travers cette analyse, on voit bien s'opposer deux grands modèles curriculaires. D'un côté, le modèle de l'éducation totale, développé principalement dans les pays nordiques et anglo-saxons et caractérisé par la recherche d'un bagage culturel commun dans la scolarité obligatoire qui s'étend au-delà des disciplines académiques classiques, valorise l'enfant comme élève et comme individu. Ceci se traduit notamment par des relations de proximité entre élèves et enseignants, un climat de discipline plus détendu et un suivi personnalisé de l'enfant. Cette conception large de l'éducation intègre, aux côtés des disciplines académiques, des enseignements ouverts sur le monde professionnel, la vie spirituelle et les langues régionales minoritaires. De l'autre, le modèle intégrant ce que l'on peut considérer comme deux versions du code série est caractérisé par une hiérarchie des curricula, des relations élèves/enseignants rigides dans un contexte de discipline relativement strict, ainsi que par une hiérarchie des élèves regroupés dans des filières distinctes et des classes de niveau différencié. Dans une de ces versions, le modèle du producteur valorise le lien entre école et marché du travail par l'introduction, dès le secondaire inférieur, d'enseignements préprofessionnels et la hiérarchisation des écoles et des filières. L'autre version, le modèle de l'éducation académique, qui érige l'école en forteresse dispensatrice de savoirs universels, est caractérisée à la fois par une fermeture aux particularismes religieux, régionaux, notamment linguistiques, et des contenus d'enseignement traditionnels encyclopédiques coupés du monde professionnel (même si certains pays développent quelques enseignements pratiques ressortissant à la catégorie *life skills*).

En conclusion, si cette analyse retrouve la grande dichotomie proposée par Bernstein, elle permet de la valider empiriquement et de la nuancer sensiblement grâce à l'extension de la recherche à un grand nombre de pays.

### **Des contenus de formation aux attitudes...**

Il est temps à présent de tenter une mise en relation entre la typologie des contenus que nous avons élaborée et la prégnance de certaines attitudes chez les élèves de 15 ans. Nous avons utilisé les variables d'attitudes élaborées dans la vague 2000 de PISA (et non reprises dans les vagues les plus récentes, les attitudes étant désormais spécifiées par disciplines). Le Tableau II présente les variables retenues et les items à partir desquels elles ont été construites (9).

(9) Pour le détail de la construction des variables PISA, nous renvoyons le lecteur au *PISA 2000 technical report*.

TABLEAU II. – *Variables d’attitudes*

<i>Intitulé</i>	<i>Items</i>
Sentiment d’appartenance	Je me sens un(e) étranger(ère) Je me fais facilement des amis À l’école, je me sens chez moi Je ne me sens pas à ma place Les autres élèves ont l’air de m’aimer Je me sens seul
Esprit de compétition <sup>a</sup>	J’aime bien faire mieux que les autres Je travaille mieux si j’essaie d’être plus fort que les autres J’essaie d’être le meilleur J’apprends mieux si j’essaie d’être meilleur que les autres
Motivation instrumentale	J’étudie pour accroître mes opportunités professionnelles J’étudie pour me garantir un futur sûr d’un point de vue financier J’étudie pour avoir un bon emploi
Esprit de coopération <sup>a</sup>	J’aime travailler avec les autres Je réussis mieux quand je travaille avec les autres J’aime aider les autres à travailler ensemble C’est utile de mettre ses idées en commun quand on travaille sur un projet

*Note* : a. Ces deux dimensions recouvrent à la fois le « goût pour... » la compétition ou la coopération, et le sentiment qu’elles stimulent les apprentissages.

Pour tenter d’expliquer ces attitudes, deux ensembles de variables ont été constitués à partir des données PISA : l’un relatif aux caractéristiques des élèves, et l’autre aux caractéristiques de leurs écoles. Le Tableau III présente ces ensembles (voir note 9). Un troisième ensemble est constitué des trois modèles identifiés précédemment.

TABLEAU III. – *Variables explicatives retenues par niveau*

<b>Niveau élèves</b>	<b>Modalité ou type de la variable</b>
Sexe	Fille/Garçon
<i>HISEI</i> <sup>a</sup>	Variable numérique
Langue parlée à la maison	Langue du test/Autre langue
Score en lecture	Variable numérique
<b>Niveau écoles</b>	
Degré de mixité sexuelle <sup>b</sup>	École de filles/École de garçons/École mixte <sup>b</sup>
Type d’école	Public/Privé
Autonomie de l’école	Variable numérique
Score moyen en lecture de l’école	Variable numérique
<i>HISEI</i> moyen de l’école	Variable numérique
<b>Niveau pays</b>	
Modèle éducatif	Éducation totale/producteur/académique

*Note* : a. *Highest international socio-economic index*.

b. École de filles ou de garçons : 90 % et plus de filles ou garçons.

Des modèles multiniveaux à trois niveaux ont été estimés, afin d'expliquer statistiquement l'intensité individuelle des différentes attitudes à la fois par les caractéristiques des élèves, celles de leur école et celles du modèle éducatif auxquelles les élèves sont exposés (10). Après traitement des données manquantes, les modèles ont été estimés avec quinze pays pour les variables Esprit de compétition, Motivation instrumentale et Esprit de collaboration, et avec vingt pays pour le Sentiment d'appartenance. Les résultats des modèles vides sont présentés dans le Tableau IV.

TABLEAU IV. – *Parts de variance (en %) attribuables à chaque niveau pour chaque attitude et le score en lecture*

Niveau	Motivation instrumentale <sup>a</sup>	Esprit de compétition <sup>a</sup>	Esprit de coopération <sup>a</sup>	Sentiment d'appartenance <sup>b</sup>	Score en lecture	
					15 pays	20 pays
Pays	2,3	3,9	6,9	2,5	6,0	5,9
Écoles	2,9	2,9	3,6	2,8	29,5	32,9
Élèves	94,7	93,2	89,6	94,7	64,5	61,1

Note : a. 15 pays : AUT, BELn, CHE, CZE, DEU, DNK, FIN, IRL, ISL, ITA, NLD, NZL, PRT, SCO, SWE.  
 b. 20 pays : AUT, BELf, BELn, CHE, CZE, DEU, DNK, ENG, ESP, FIN, FRA, GRC, IRL, ISL, ITA, NLD, NZL, PRT, SCO, SWE.

Le Tableau IV montre que, quelle que soit l'attitude considérée, la part de variance attribuable au niveau élèves est prépondérante. À titre de comparaison, les modèles vides estimés sur les mêmes données avec le score en lecture comme variable à expliquer montrent que ceci vaut moins pour ce qui est des performances scolaires : le contexte scolaire (le niveau écoles et dans une moindre mesure le niveau pays) est bien plus déterminant eu égard aux performances qu'aux attitudes.

Les attitudes apparaissent donc beaucoup plus personnelles, au sens de moins dépendantes du contexte scolaire, que les performances elles-mêmes. Elles dépendraient moins du climat ou des structures scolaires et davantage des contextes éducatifs familiaux ou encore de normes sociales plus générales, imprimant leur marque sur les psychismes, quel que soit le contexte scolaire, proche et national.

Cependant, deux attitudes nous semblent mériter davantage d'attention : l'esprit de compétition et l'esprit de collaboration. Pour ces deux dernières, l'effet du contexte pays semble relativement plus important. Seuls les résultats pour ces deux attitudes (esprit de compétition et esprit de coopération) sont présentés dans les Tableaux V et VI.

(10) Toutes les analyses utilisent la variable de pondération individuelle fournie par PISA et « normalisée » selon la méthode décrite dans le *PISA data analysis manual : SPSS and SAS* (seconde édition 2009). Les analyses ont été réalisées avec les logiciels SAS (proc mixed) et R (paquet lme4). De plus, les variables d'attitudes, les variables *HISEI* et Score en lecture ont été transformées en pourcentages au maximum possible (Cohen, Cohen, Aiken *et al.*, 1999).

TABLEAU V. – *Esprit de compétition – modèles multiniveaux successifs*

	Référence	Coef.	Coef./et <sup>a</sup>	Coef.	Coef./et	Coef.	Coef./et
<b>Effets fixes</b>							
Constante		55,90	48,5	68,40	34,8	65,61	30,2
<b>Niveau élèves</b>							
Fille	<i>Garçon</i>	-5,62	-21,7	-5,50	-20,4	-5,49	-20,4
<i>HISEI</i>		0,02	2,6	0,03	4,1	0,03	4,1
Autre langue	<i>Langue du test</i>	3,30	6,8	3,10	6,4	3,10	6,4
Score en lecture		0,19	18,9	0,24	21,2	0,24	21,1
<b>Niveau écoles</b>							
Autonomie de l'école				0,01	1,1	0,01	1,1
École de garçons	<i>École mixte</i>			1,14	1,7	1,15	1,8
École de filles	<i>École mixte</i>			0,33	0,5	0,34	0,5
École privée	<i>École publique</i>			0,24	0,5	0,24	0,5
Score moyen en lecture				-0,22	-7,2	-0,22	-7,2
<i>HISEI</i> moyen				-0,03	-1,3	-0,03	-1,3
<b>Niveau pays</b>							
Éducation totale	<i>Producteur</i>					5,46	2,7
Académique	<i>Producteur</i>					3,21	1,3
<b>Effets aléatoires</b>		<b>Variance</b>		<b>Variance</b>		<b>Variance</b>	
Pays		19,3		18,2		12,2	
Écoles		12,7		11,3		11,3	
Élèves		397,7		397,0		397,0	
-2LL		237 603		237 499		237 493	

Note : a. et : erreur-type.

Concernant l'esprit de compétition, toutes les variables individuelles ont un effet (11). Les filles ont un goût pour la compétition moins prononcé que les garçons, tandis que cette même attitude est d'autant plus prononcée que le niveau en lecture est élevé. On remarque aussi que, à niveau scolaire et social donné, les élèves qui parlent chez eux une autre langue que la langue de test affirment un goût plus prononcé pour la compétition. L'esprit de compétition tend aussi à augmenter avec le niveau socioéconomique de l'élève.

Si l'on introduit dans un second temps les caractéristiques de l'école fréquentée, on explique significativement mieux la variété de l'esprit de compétition (12). Cependant, peu de caractéristiques de l'école, parmi celles prises en compte ici, semblent avoir un effet. Le niveau moyen en lecture des

(11) On entend par effet un rapport coef./et proche ou supérieur à 2.

(12) Test du rapport de vraisemblance.



élèves de l'école exerce une influence négative : à caractéristiques des élèves données, le goût pour la compétition est moins fort dans les écoles dont le niveau moyen en lecture est élevé (13).

Afin d'interpréter l'articulation de ces effets du score en lecture au niveau des élèves et des écoles, nous avons estimé un modèle avec un terme d'interaction entre ces deux variables (14). On constate alors que la baisse de l'esprit de compétition quand le niveau de l'école augmente s'accompagne d'une amplification des différences d'esprit de compétition entre bons et mauvais élèves, les bons élèves ayant toujours un esprit de compétition plus élevé que les mauvais. Cette amplification semble principalement due à la baisse plus prononcée de l'esprit de compétition pour les mauvais élèves.

Quant à l'effet de la typologie, il apparaît ténu : le troisième modèle ne se distingue pas significativement du deuxième. On remarque néanmoins, toutes choses égales par ailleurs, que le type de l'éducation totale se traduit chez les élèves par des attitudes plus favorables à la compétition par rapport aux élèves du type producteur, qui sont scolarisés dans des filières et donc en situation de moindre concurrence.

Concernant l'esprit de coopération, les filles et les élèves de bon niveau scolaire le valorisent davantage. Quant aux caractéristiques de l'école, on remarque que les élèves scolarisés dans des écoles accueillant très majoritairement des garçons manifestent un esprit de coopération un peu moins prononcé (au-delà du sexe des élèves, ce qui dénote un climat spécifique dans ce type d'école), la même tendance s'observant dans les écoles privées. On note aussi que la tonalité sociale exerce un impact négatif : plus la tonalité de l'école est favorisée, moins les élèves y manifestent cet esprit de coopération.

(13) Cette relation subsiste dans un modèle où la tonalité sociale de l'école (*HISEI* moyen), en moyenne corrélée avec son niveau académique moyen, est retirée. Quand on ne retient cette fois que cette variable tonalité sociale de l'école, en enlevant la variable niveau moyen en lecture, alors la tonalité sociale exerce une influence dans un sens négatif plus prononcé : plus la tonalité sociale de l'école est favorisée, moins l'attitude pour la compétition est affirmée.

(14) Par souci de simplicité, le détail de ce modèle n'est pas présenté. L'ajout du terme interaction (entre niveau de l'élève et niveau moyen de l'école) améliore significativement le pouvoir explicatif des deux derniers modèles, mais change très peu les parts de variance attribuables à chaque niveau ainsi que les coefficients des autres variables (le coefficient associé à l'interaction est de 0,0025,  $\text{coef./et} = 2,25$ ).

TABLEAU VI. – *Esprit de coopération – modèles multiniveaux réussis*

	Référence	Coef.	Coef./et <sup>a</sup>	Coef.	Coef./et	Coef.	Coef./et
<b>Effets fixes</b>							
Constante		54,75	45,64	53,92	29,83	51,35	23,79
<b>Niveau élèves</b>							
Fille	<i>Garçon</i>	4,10	19,14	3,89	17,47	3,89	17,47
HISEI		-0,01	-2,62	-0,01	-1,52	-0,01	-1,52
Autre langue	<i>Langue du test</i>	-0,09	-0,22	-0,03	-0,07	-0,02	-0,05
Score en lecture		0,07	7,94	0,06	6,85	0,06	6,85
<b>Niveau écoles</b>							
Autonomie de l'école				0,01	1	0,01	0,98
École de garçons	<i>École mixte</i>			-1,80	-3,25	-1,80	-3,24
École de filles	<i>École mixte</i>			0,63	1,1	0,63	1,1
École privée	<i>École publique</i>			-1,20	-2,66	-1,16	-2,58
Score moyen en lecture				0,05	1,98	0,05	1,98
HISEI moyen				-0,05	-2,94	-0,05	-2,95
<b>Niveau pays</b>							
Éducation totale	<i>Producteur</i>					4,36	1,84
Académique	<i>Producteur</i>					4,22	1,45
<b>Effets aléatoires</b>		<b>Variance</b>		<b>Variance</b>		<b>Variance</b>	
Pays		21,1		21,1		16,6	
Écoles		9,4		8,9		8,9	
Élèves		270,0		270,0		270,0	
-2LL		227 388		227 357		227 353	

Note : a. et : erreur-type.

Quant à l'effet de la typologie, il apparaît une nouvelle fois faible. Cependant, les élèves exposés à un curriculum de type éducation totale se montrent en moyenne plus favorables à la coopération que ceux d'un modèle producteur.

Ce modèle se montre donc associé à la fois à des attitudes plus favorables à la compétition et à la coopération. Ces deux attitudes ne se révèlent donc pas antagonistes, et leur coexistence reflète peut-être une plus grande sociabilité et une plus grande ouverture chez les élèves. Ceci serait en lien avec l'organisation pédagogique dans sa dimension humaine (échanges et proximité entre enseignants et élèves, classes hétérogènes ou groupes flexibles), qui débouche, chez les élèves, sur un réseau d'expériences sociales plus vaste. Cette différence de climat pédagogique est peut-être à relier à la forte présence de contenus moins académiques (orientation professionnelle proposée à tous, éducation religieuse le plus souvent œcuménique, souci de la vie quotidienne à travers les *life skills*, etc.), contenus qui offrent davantage de latitude pour des échanges entre élèves.

## **Discussion**

Au terme de cette analyse, la thèse de l'existence de « régimes curriculaires » est ici confortée par des données empiriques issues d'un échantillon large de pays, avec, dans le prolongement des thèses de Bernstein mais en apportant des compléments originaux, trois grands modèles curriculaires. De nature idéal-typique, ils permettent de mettre en exergue à la fois des régularités et des mises en systèmes cohérents de dimension de politiques éducatives, ici curriculaires. Au-delà des aires géographiques et culturelles traditionnelles, l'analyse met en lumière d'un côté des systèmes éducatifs fondés sur une éducation totale caractérisée par un large spectre de contenus d'enseignement (avec, en sus des disciplines traditionnelles, des enseignements liés à la vie professionnelle, à la vie quotidienne, à la religion), contenus peu hiérarchisés ouvrant largement l'école sur le monde extérieur. De l'autre côté, cette recherche met en évidence deux modèles curriculaires, déclinaisons du mode série de Bernstein fondées sur une hiérarchie rigide des disciplines, tournées pour le premier modèle sur les matières académiques et, pour le second (modèle producteur), sur la vie et les enseignements professionnels. La thèse de Bernstein se trouve ainsi confortée et affinée en s'appuyant sur un corpus de données empiriques conséquent.

Ces différenciations de contenus d'enseignement apparaissent de plus en lien avec différentes organisations pédagogiques et sociales au sein de l'école. Le curriculum de l'éducation totale se diffuse dans le cadre de relations enseignants/élèves de proximité, avec une discipline peu stricte, des groupes flexibles d'élèves, organisations permettant la multiplication des échanges entre adultes et enfants ainsi qu'entre élèves. Ce modèle valorise aussi l'expression de l'individu et la défense de ses droits. À l'opposé, le curriculum série se décline avec les deux modèles de l'éducation académique et de l'éducation du producteur, fondés sur des relations humaines rigides et hiérarchisées au sein de l'école (entre enfants et adultes, entre enfants dans le cadre de filières ou de classes de niveau pérennes), modes relationnels et organisations pédagogiques confortant plutôt des clôtures sociales.

L'hypothèse de relations entre, d'un côté, certaines attitudes des élèves et, de l'autre, ces modèles curriculaires et les organisations sociales qui les accompagnent au sein de l'école est également confortée partiellement, même si les attitudes étudiées dans cette recherche restent largement déterminées par les caractéristiques personnelles. Néanmoins, la typologie curriculaire n'est pas sans rapport avec le goût pour la collaboration et la compétition scolaires, qui sont en relation avec le travail concret prenant place en classe. C'est le modèle de l'éducation totale qui s'avère associé à la plus forte appétence pour ces échanges interindividuels, qu'ils soient de nature coopérative ou compétitive. En décloisonnant les contenus d'enseignement, en les ouvrant sur le monde extérieur, en déhiérarchisant les relations élèves/enseignants et en permettant des contacts plus fluides entre élèves de milieux et niveaux académiques variés, ce type de curriculum

pourrait ainsi encourager le développement d'un relationnel fort, aussi bien dans la collaboration que la compétition.

Il reste que le niveau pays ainsi que la typologie des contenus ont un pouvoir explicatif faible, comparé au niveau élève. On peut raisonnablement penser que, si effet il y a, il n'est pas massif en ce qui concerne les quelques attitudes étudiées ici, peut-être parce que la portée socialisante de l'école est moins forte que l'on a tendance à le penser. Peut-on pour autant en conclure que les curricula n'exercent qu'une influence mineure sur les attitudes des élèves ? Ce serait sans doute prématuré, et il convient de s'interroger sur la construction des variables d'attitudes dans PISA, et plus largement sur l'appréhension des attitudes dans les comparaisons internationales. Le dispositif PISA est conçu centralement pour mesurer des performances scolaires, et non pour mesurer des attitudes, comme le révèle le nombre limité d'items censés les appréhender. Ce n'est pas non plus la priorité des pays qui participent à l'enquête, comme le suggère l'absence de réponses d'un certain nombre d'entre eux au questionnaire portant sur les attitudes. Au-delà de PISA, les comparaisons internationales qui portent sur les attitudes sont, à l'évidence, particulièrement délicates. Elles exposent aux problèmes pouvant découler de normes de désirabilité variables selon les pays (par exemple, déclarer son goût pour la compétition). Il est, en outre, plus difficile d'obtenir des résultats tranchés sur des variables déclaratives que sur des résultats à des tests de performance. Enfin, les attitudes étudiées ici, considérées comme le résultat de la scolarisation, ont un statut ambigu puisqu'elles peuvent aussi être considérées comme une dimension de cette scolarisation.

Il convient aussi de s'interroger sur la typologie des contenus proposée : construite sur un nombre limité de caractéristiques des systèmes, et n'exprimant elle-même qu'une partie de la variété des modèles éducatifs des pays, elle n'explique que modestement les différences visibles entre les élèves. Il y a donc une hétérogénéité des attitudes au sein même des divers types que nous avons distingués, qui reste à explorer. Certes, une voie aurait pu être de construire une typologie plus fine, mais dans ce cas le nombre de pays par modalité aurait été très restreint, avec à la limite un type par pays, ce qui n'expliquerait jamais qu'une faible part des attitudes, tout en étant moins éclairant.

Au-delà des variables d'attitudes, dans une future analyse qui reprendrait cette question jusqu'alors très négligée par la recherche, il conviendrait d'approfondir, à partir d'études de cas, l'exploration des contenus d'enseignement en mobilisant des méthodes rarement utilisées dans le champ de l'éducation comparée telle que l'analyse textuelle des programmes. Contrairement aux enseignements de la sociologie du curriculum, ajoutons que seuls ici les curricula formels ont été analysés, compte tenu du nombre relativement important de pays dans l'échantillon, de sorte que des pays de fait différents dans leurs pratiques effectives ont pu être classés dans la même catégorie formelle.

De manière plus générale, c'est la possibilité d'évaluer les « effets » de l'éducation qui peut être questionnée, notamment dans le domaine des attitudes.

En effet, ce que l'on mesure à 15 ans, par des mesures transversales comme celles données par PISA, est la résultante non seulement de toute la scolarité antérieure (comme le sont les performances), mais aussi de tout le contexte global d'une socialisation qui n'est pas que scolaire. Il reste que ces écueils, réels, ne devraient pas dissuader d'explorer une question dont la pertinence n'est pas mince, dès lors que l'on donne à l'institution scolaire une mission éducative.

**Nathalie MONS**

*École, Mutations, Apprentissages – Université de Cergy-Pontoise  
ZAC des Barbanniers  
Avenue Marcel Paul  
92230 Gennevilliers  
nmons@wanadoo.fr*

**Marie DURU-BELLAT**

*Observatoire sociologique du changement – Cnrs-Sciences Po  
27, rue Saint Guillaume  
75337 Paris Cedex 07  
marie.duru-bellat@wanadoo.fr*

**Yannick SAVINA**

*Observatoire sociologique du changement – Cnrs-Sciences Po  
27, rue Saint Guillaume  
75337 Paris Cedex 07  
yannick.savina@sciences-po.fr*

**ANNEXE**

***Dictionnaire des variables***

Les variables de la base de données sur les curricula (Mons, Bydanova, Janmaat *et al.*, 2008) ont été construites en mobilisant les sources suivantes :

- des rapports nationaux sur les systèmes éducatifs intégrés dans la base de données *World data on education* de l'UNESCO (1999, etc.),
- des descriptions des organisations scolaires déjà établies dans les enquêtes internationales précédentes de l'*International association for the evaluation of educational achievement (IEA)*, par exemple l'enquête en sciences dans le secondaire, *Trends in international mathematics and science study (TIMSS)* de 1995 et de 1999,
- des rapports nationaux et thématiques de l'*International review of curriculum and assessment framework archive (INCA)*.

Cette base de données ainsi constituée caractérise les politiques curriculaires conduites dans la seconde moitié de la décennie 1990. Le choix de cette période dans le temps permet la comparaison avec des données portant sur les attitudes des élèves de 15 ans issues de PISA 2000. En sus

des variables portant sur les curricula, nous avons ajouté, dans notre analyse, deux variables, préalablement créées (Mons, 2004), qui permettent de décrire les contextes de diffusion de ces contenus d'enseignement (en termes de regroupements pédagogiques et d'intégration d'enseignement individualisé). Enfin, au-delà des curricula formels et traits organisationnels, des dimensions relatives au climat dans la classe et aux relations enseignants/élèves ont été documentées à partir d'items inclus dans les deux cycles de PISA 2000 et PISA 2003 (voir, dans le Tableau VII, le détail des items choisis).

TABLEAU VII. – *Les variables de la base de données sur les curricula et les caractéristiques scolaires organisationnelles afférentes*

Variable	Modalité	Pays	Détail
Langues régionales	<i>Très important</i>	BELf BELn CAN CHE ESP GBR IRL ITA NZL	Grande part de la population parlant des langues minoritaires et dispositifs spécifiques pour enseigner ces langues (écoles spécialisées, cours obligatoire, etc.)
	<i>Important</i>	AUS AUT DEU FIN MEX NLD NOR SWE	Enseignement des langues minoritaires mais faible part de la population parlant ces langues
	<i>Faible</i>	FRA HUN JPN POL USA	Peu de dispositifs d'enseignement des langues régionales
	<i>Aucune</i>	CZE DNK GRC ISL KOR PRT	Aucun dispositif car très peu de langues minoritaires
Éducation religieuse	<i>Élevée</i>	AUT BELf BELn DEU GBR IRL POL	Grande importance de l'enseignement religieux (au moins 7 % de l'enseignement obligatoire)
	<i>Moyenne</i>	CAN DNK ESP FIN GRC ITA NLD NOR	Entre 4 et 7 % des enseignements
	<i>Faible</i>	AUS CHE FRA ISL PRT SWE	Moins de 4 %
	<i>Aucune</i>	CZE HUN JPN KOR MEX NZL USA	Aucun enseignement
Participation civique	<i>Forte</i>	AUS AUT BELn DEU DNK ESP GRC HUN ISL JPN NLD NOR NZL POL SWE USA	Élèves fortement encouragés à participer aux activités scolaires : élection de délégués, représentation au conseil d'école, association d'élèves
	<i>Faible</i>	BELf CZE FIN FRA GBR IRL ITA PRT	Pas d'encouragement fort à ces activités
	<i>NR</i>	CAN CHE KOR MEX	
			.../...

Variable	Modalité	Pays	Détail
Programme d'éducation civique	<i>Élevée</i>	BEL <sup>f</sup> CZE ESP FRA GBR JPN KOR MEX POL SWE	Civisme explicitement souligné : éducation civique explicitement prévue dans les programmes comme une matière séparée ou désignée comme importante
	<i>Moyenne</i>	AUS AUT GRC IRL ITA NOR NZL	Civisme évoqué dans les programmes et éducation civique proposée comme une matière séparée
	<i>Faible</i>	BEL <sup>n</sup> CAN CHE DEU DNK FIN HUN ISL NLD PRT	Pas d'accent sur le civisme et pas de cours distinct d'éducation civique
	<i>NR</i>	USA	
Enseignements pratiques	<i>Forts</i>	AUS CAN DNK FIN GBR GRC IRL ISL JPN KOR MEX NLD NOR NZL SWE USA	Enseignements pratiques très importants étudiés en primaire et en secondaire comme une matière distincte ou incluse dans d'autres matières
	<i>Moyens</i>	AUT BEL <sup>f</sup> BEL <sup>n</sup> CHE ESP HUN POL	Enseignements pratiques d'importance moyenne, par exemple seulement prévus en primaire
	<i>Faibles</i>	CZE DEU FRA ITA PRT	Enseignements pratiques limités ou quasi inexistant
Orientation professionnelle	<i>Élevée</i>	AUS CAN DNK ESP FIN GBR GRC IRL NOR NZL SWE	Orientation professionnelle proposée à tous les élèves et considérée comme importante, voire comme une matière spécifique
	<i>Moyenne</i>	AUT BEL <sup>f</sup> BEL <sup>n</sup> CHE CZE DEU HUN MEX NLD	Orientation professionnelle offerte essentiellement dans les filières professionnelles
	<i>Faible</i>	FRA ISL ITA JPN KOR POL PRT USA	Peu d'accent sur l'orientation professionnelle, voire quasi-inexistence
Enseignement préprofessionnel	<i>Obligatoire</i>	AUS CAN DNK ESP FIN GRC JPN NOR SWE	Enseignement professionnel obligatoire pour tous les élèves
	<i>Optionnel</i>	GBR IRL MEX USA	Enseignement professionnel facultatif
	<i>Dans filière</i>	AUT BEL <sup>f</sup> BEL <sup>n</sup> CHE CZE DEU HUN NLD	Enseignement professionnel seulement dans les filières préprofessionnelles
	<i>Aucun</i>	FRA ISL ITA KOR NZL POL PRT	Pas d'enseignement professionnel

.../...

Variable	Modalité	Pays	Détail
Qualité de la relation élève-enseignant	[45 % ; 50 %]	AUT CZE DEU KOR NLD POL	Moyenne du % d'élèves qui répondent <i>tout à fait d'accord</i> ou <i>d'accord</i> aux items PISA suivants en 2000 et 2003 : – <i>L'enseignant montre son intérêt dans l'apprentissage de chacun</i> – <i>L'enseignant aide les élèves dans leur apprentissage</i> – <i>L'enseignant continue à expliquer jusqu'à ce que tout le monde ait compris</i>
	[50 % ; 60 %]	BELf BELn CHE FRA HUN ITA JPN	
	[60 % ; 70 %]	DNK ESP FIN GRC IRL NOR	
	[70 % ; 75 %]	AUS CAN ISL MEX NZL PRT SWE USA	
	NR	GBR	
Indiscipline	[15 % ; 30 %]	CHE DEU HUN IRL JPN KOR MEX POL PRT USA	Moyenne du % d'élèves qui répondent que les choses suivantes arrivent <i>À chaque classe</i> ou <i>Dans la plupart des classes</i> aux items PISA suivants en 2000 et 2003 : – <i>Bruit et désordre</i> – <i>L'enseignant attend longtemps avant que les élèves se calment</i> – <i>Dans la classe, les élèves commencent à travailler très en retard</i>
	[30 % ; 35 %]	AUS AUT BELf BELn CAN CZE DNK ISL SWE	
	[35 % ; 40 %]	ESP FIN FRA GRC ITA NLD NOR NZL	
	NR	GBR	
Regroupement pédagogique (dans le secondaire inférieur)	<i>Filières</i>	AUT BELf BELn CHE CZE DEU HUN IRL NLD	Existence de filières explicites dès l'entrée dans le secondaire inférieur, souvent dans des écoles diversifiées aux statuts hiérarchisés
	<i>Classes de niveau pérennes</i>	FRA ISL MEX PRT	Existence de classes de niveau pour l'ensemble des disciplines, au sein des structures d'école unique
	<i>Absence de regroupement de niveau rigide</i>	AUS CAN DNK ESP FIN GBR GRC ITA JPN KOR NOR NZL POL SWE USA	Existence de classes de niveau scolaire hétérogène ou regroupements d'élèves par niveau, partiels (pour certaines disciplines) et flexibles dans le temps, au sein des structures d'école unique
			.../...



Variable	Modalité	Pays	Détail
Enseignement individualisé (dans le secondaire inférieur)	<i>Généralisation</i>	AUS CAN DNK FIN GBR NOR NZL SWE	Part significative de l'emploi du temps des élèves organisée sous forme d'enseignement individualisé ou en groupes réduits d'élèves (plus d'un quart des heures d'enseignement)
	<i>Remédiation ou absence</i>	BELf BELn ESP FRA GRC IRL ISL ITA JPN KOR MEX PRT USA	Absence d'heures d'enseignement organisées sous forme de groupes réduits d'élèves, ou enseignement individualisé limité en nombre d'heures et réservé à des actions de remédiation dédiées exclusivement aux élèves en difficulté
	<i>Classes d'enrichissement pour élites</i>	AUT BELf BELn CHE CZE DEU HUN MEX NLD POL USA	Heures d'enseignement en petits groupes réservées aux élèves les plus avancés de façon à approfondir certaines disciplines

### Détails sur la classification

Quatre tableaux de données ont été utilisés :

- tableau de données brutes constitué d'une variable nominale, six ordinales et deux numériques,
- tableau avec les variables numériques discrétisées et considérées comme ordinales,
- tableau où toutes les variables sont considérées comme nominales,
- tableau disjonctif.

Pour les trois premiers tableaux, nous avons utilisé comme indice de similarité le coefficient de Gower. Pour le tableau disjonctif, nous avons utilisé les indices S2 à S7, S12 et S14 (Gower et Legendre, 1986).

Cinq méthodes de classifications ont été utilisées :

- *Unweighted pair-group method using arithmetic averages (UPGMA)*,
- *Weighted pair-group method using arithmetic averages (WPGMA)*,
- Ward,
- *Divisive analysis*,
- *Partition around medoids (PAM)*.

Toutes les analyses ont été réalisées avec R et les paquets suivants :

- *cluster* : calculs des similarités/dissimilarités et méthodes de classification,
- *ade4* : calculs des similarités/dissimilarités,
- *clv* : calculs de l'indice de Jaccard entre partitions,
- *clue* : obtention de la partition la plus proche (« *partition consensus* ») de l'ensemble des partitions.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson-Levitt K. M.**, 2002. – *Teaching cultures. Knowledge for teaching first grade in France and the United States*, Cresskill (NJ), Hampton Press.
- Bautier É.** (dir.), 2006. – *Apprendre à l'école, apprendre l'école. Des risques de construction des inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale.
- Bautier É., Rochex J.-Y.**, 1997. – « Apprendre : des malentendus qui font la différence » dans **J.-P. Terrail** (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, pp. 105-122.
- Bernstein B.**, 1967. – « Open schools – open society », *New society*, 14 september, pp. 351-353.
- 1971a. – « On the curriculum » dans **B. Bernstein**, *Class, codes and control*. Vol. 3 : *Towards a theory of educational transmissions*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 79-84.
- 1971b. – « On the classification and framing of educational knowledge » dans **M. F. D. Young** (ed.), *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, London, Collier-Macmillan, pp. 47-69.
- Bonnéry S.**, 2007. – *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- Bourdieu P.**, 1967. – « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, 19, 3, pp. 367-388.
- Bourdieu P., Passeron J.-C.**, 1970. – *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Cohen P., Cohen J., Aiken L. S., West S. G.**, 1999. – « The problem of units and the circumstance for POMP », *Multivariate behavioral research*, 34, 3, pp. 315-346.
- Dubar C., Gadéa C., Rolle C.**, 2003. – « Pour une analyse comparée des configurations » dans **M. Lallement, J. Spurk** (dirs.), *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, Cnrs Éditions, pp. 57-71.
- Durkheim É.**, 1938. – *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan.
- Duru-Bellat M., Mons N., Bydanova E.**, 2008. – « Cohésion scolaire et politiques éducatives », *Revue française de pédagogie*, 164, pp. 37-54.
- Finn J. D.**, 1989. – « Withdrawing from school », *Review of educational research*, 59, 2, pp. 117-142.
- Finn J. D., Rock D. A.**, 1997. – « Academic success among students at risk for school failure », *Journal of applied psychology*, 82, 2, pp. 221-234.
- Forquin J.-C.** (éd.), 1997. – *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- 2008. – *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Goodnow C.**, 1993. – « The psychological sense of school membership among adolescents : scale development and educational correlates », *Psychology in the schools*, 30, 1, pp. 79-90.
- Gower J. C., Legendre P.**, 1986. – « Metric and Euclidean properties of dissimilarity coefficients », *Journal of classification*, 3, 1, pp. 5-48.
- Isambert-Jamati V.**, 1990. – *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éditions Universitaires.
- Janmaat J. G., Mons N.**, 2011. – « Promoting ethnic tolerance and patriotism : the role of education system characteristics », *Comparative education review*, 55, 1, pp. 56-81.
- Lahire B.**, 1999. – « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs », *Éducation et sociétés*, 4, pp. 15-28.
- McLean M.**, 1990. – *Britain and a single market Europe. Prospects for a common school curriculum*, London, Kogan Page.

- Mons N.**, 2004. – *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, thèse en sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne.
- 2007a. – *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- 2007b. – « 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, pp. 409-423.
- Mons N., Bydanova E., Janmaat J. G., Duru-Bellat M., Han C., Preston J.**, 2008. – *Dataset on curricula across OECD countries – 1995-2000*, EDESCO Project team, Université de Grenoble (LSE), Université de Bourgogne (IREDU), London Institute of Education (LLAKES).
- Osborn M., Broadfoot P., McNess E., Planel C., Ravn B., Triggs P.**, 2003. – *A world of difference ? Comparing learners across Europe*, Maidenhead, Open University Press.
- Verdier É.**, 2008. – « L'usage politique des idées floues : l'éducation et la formation tout au long de la vie » dans **O. Giraud, P. Warin** (dirs.), *Politiques publiques et démocratie*, Paris, La Découverte, pp. 109-135.
- Voelkl K. E.**, 1995. – « School warmth, student participation and achievement », *The journal of experimental education*, 63, 2, pp. 127-138.
- Werfhorst H. G. van de, Mijs J. J. B.**, 2010. – « Achievement inequality and the institutional structure of educational systems : a comparative perspective », *Annual review of sociology*, 36, pp. 407-428.
- Willms J. D.**, 2003. – *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*, Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development : <http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>.
- Young M. F. D.** (ed.), 1971. – *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*, London, Collier-Macmillan.