

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

---

VINCENT VANDENBERGHE,  
Groupe Interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation  
(GIRSEF)  
Université Catholique de Louvain, Belgique

Du point de vue de l'économiste, les évolutions majeures intervenues au cours des trente dernières années en matière de régulation des établissements scolaires procèdent essentiellement de deux mouvements. Le premier est celui de la décentralisation de la gestion d'un certain nombre de ressources, mais dans un cadre de contractualisation renforcée avec le "centre", notamment en ce qui concerne les objectifs à atteindre. Le second mouvement est celui de la mise en concurrence des établissements via l'instauration de systèmes de chèques-éducation explicites ou implicites. Dans certains cas, comme celui de la Grande-Bretagne, les deux logiques sont intervenues simultanément semble-t-il. Le but de cet article est de tenter de comprendre les logiques sous-jacentes à l'émergence de ces "nouveaux" modes de régulation de l'éducation, et de tenter d'en évaluer les enjeux en termes d'efficacité et d'équité<sup>1</sup>.

---

1 Ce texte constitue l'un des volets du programme de recherche financé par la Fondation Henri Collinet sur le thème "Pour un système scolaire favorisant au mieux l'insertion de tous les jeunes". Les recherches présentées ici s'inscrivent également dans le cadre de la convention ARC N° 97-02/209. Nous tenons à remercier Denis Meuret pour ses commentaires et suggestions. Ceux-ci ont été fort utiles à l'amélioration de ce texte.

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

### Petit rappel au sujet du mode de régulation "traditionnel" des systèmes éducatifs

Tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, le mode de régulation scolaire le plus répandu a été celui alliant, sur le plan formel, financement et production par l'État sur le modèle hiérarchique ou bureaucratique (Weiss 1990). Sur le plan plus informel, ce mode de régulation était en outre largement soutenu par ce que certains philosophes (Arendt 1972) nomment un principe d'autorité, soit un principe d'obéissance dans un cadre hiérarchisé dont chacun —celui qui ordonne et celui qui obéit— reconnaît a priori la justice et la légitimité. Hanna Arendt dit de l'autorité la chose suivante : "Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent comme une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. (...) La relation autoritaire entre celui qui commande et celui qui obéit ne repose ni sur une raison commune, ni sur le pouvoir de celui qui commande ; ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée."

Sur le plan formel, de tels systèmes se caractérisent par l'absence de liberté de choix pour les élèves et leurs familles. Et l'idée même de régulation par la concurrence est totalement absente du cadre législatif. Le principe d'allocation des élèves entre établissements se situe tout à l'opposé, puisqu'il repose sur le système des zones ou cartes scolaires, comme aux USA, en France ou en Grande-Bretagne jusqu'à la fin des années 1980. Ces systèmes forcent les élèves à se rendre dans l'école du voisinage. Sur le plan formel toujours, les administrateurs publics supervisent les acteurs locaux (professeurs, directeurs). Les administrateurs centraux évaluent les besoins éducatifs de la population, ils planifient les constructions, recrutent et titularisent les professeurs, fixent les salaires et pensions, déterminent le programme d'étude ou les critères d'évaluation devant conduire à la certification. En bref, le Ministre de l'éducation et son administration constituent le noyau du dispositif de coordination externe, la structure dirigeante du système.

Sur le plan plus informel, la capacité de régulation de tels systèmes semble en partie dépendante de l'autorité de l'action de l'État en matière éducative ; autorité dont la conséquence la plus immédiate est de faciliter la

mise en œuvre des priorités de l'État. Dotés d'une forte autorité au sens d'Arendt, les Ministres et leurs délégués n'ont pas trop à se préoccuper de la conformité de l'action de la "base" à leurs priorités. Les économistes nomment "contrat d'agence" le contrat reliant le Principal (par exemple l'État) et son Agent (par exemple l'établissement ou l'enseignant) et dont le contenu (droits, devoirs, primes ou pénalités financières) doit permettre d'assurer que l'Agent oriente son action (utilise sa zone d'autonomie) d'une manière telle que l'objectif poursuivi par le Principal sera globalement respecté. Dans le contexte décrit, la question de la régulation par ce type de contrat ne se pose pas car l'encadrement de l'action de la multitude des agents ne repose pas à titre principal sur le pouvoir de contrôle de la structure hiérarchique en tant que telle, mais plutôt sur le fait qu'existe une propension à l'obéissance fort répandue.

## Les évolutions récentes

### *Décentralisation de la gestion vers les écoles et évaluation externe*

La première tendance discernable dans nombre de pays depuis vingt ans procède d'une accentuation de la décentralisation d'un certain nombre de variables de décision. Connue sous le nom de "school-based management" dans les pays dits anglo-saxons, cette approche (que l'on retrouve dans nombre de secteurs où l'État s'est développé historiquement) consiste à dissocier la fonction de financement/contrôle de l'activité éducative de la fonction de "production" du service éducatif, fonctions anciennement concentrées entre les mains des pouvoirs publics.

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

### *Montée en puissance de la régulation par la concurrence et le libre choix de l'utilisateur/client*

La deuxième tendance est celle consistant à faire intervenir les usagers dans le schéma régulateur, en leur conférant un pouvoir de contrôle sur les "producteurs" du service que sont les établissements et les enseignants. Cette approche prend la forme de systèmes de chèques-éducation explicites ou implicites (appellation américaine) ou de quasi-marchés (appellation anglaise). Ces quasi-marchés correspondent à l'idée de "vouchers" initialement défendue par Friedman (1962). Son idée était qu'un mécanisme généralisé de "chèques" permettrait à toutes les familles, même celles à revenu modeste, de choisir l'école qui correspondrait le mieux à leurs valeurs ou aux besoins de l'enfant.

D'un point de vue théorique, les quasi-marchés sont hybrides. Ils peuvent être définis par la combinaison du libre choix de l'école et du financement public, mais par élève (Le Grand & Bartlett 1993). En d'autres termes, les quasi-marchés forment une combinaison subtile des principes de financement public et de régulation par le marché et la mise en concurrence des établissements. Le quasi-marché —dans sa version théorique— est donc synonyme de mobilisation de l'expertise des clients ou usagers (libres d'aller ou de venir, conditionnant ce faisant la survie de l'école) aux fins d'orienter l'activité des établissements et enseignants.

## Origine(s) de ces nouveaux modes de régulation

Les deux évolutions peuvent se comprendre du point de vue strict de l'analyse économique théorique. La contractualisation des rapports entre l'État et les écoles —au terme du processus double de décentralisation et de développement de l'évaluation par les résultats ou de référentiels— constitue une alternative possible à la régulation selon le schéma hiérarchique classique. Il en va de même pour le quasi-marché au sens où il s'agit bien là d'une des formules présentes dans la "boîte à outils" de la science économique pour assurer une régulation de l'action d'un grand nombre d'agents. Et divers travaux théoriques effectués par des économistes au cours de ces vingt dernières années (Wolf 1979, Baron 1989, Laffont & Tirole 1993) ont sans doute conduit à la conclusion que ces deux formes alternatives de régulation présentaient a priori quelques avantages par rapport au modèle plus traditionnel du contrôle hiérarchique, notamment en termes de leur capacité respective à minimiser les coûts de transaction ou les besoins d'échange d'informations pour attendre une situation optimale.

De telles conclusions ont peut-être exercé un certain rôle dans l'émergence de la régulation par évaluation/contractualisation ou par quasi-marchés, notamment via le jeu des recommandations faites par certains orga-

nismes internationaux, directement dérivés de ces travaux. Nous osons toutefois faire l'hypothèse que ce sont surtout des évolutions à caractère plus social ou anthropologique qui ont été à l'origine du changement. Nous pensons en l'occurrence que contractualisation et quasi-marché sont deux manières de préserver la fonction de régulation —à comprendre au minimum comme un processus d'agrégation des décisions et préférences du (très) grand nombre d'agents présents dans le système éducatif— dans un contexte fait de montée en puissance d'un "individualisme concret", synonyme d'effondrement du principe d'autorité mis en avant par Arendt, et incompatible avec la persistance d'une régulation fondée sur le "vieux" modèle hiérarchique.

### **Montée en puissance de la figure du professionnel "autonome" et transition vers des modes de contrôle à distance**

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

De telles analyses nous semblent trouver un certain écho au cœur même du système éducatif. On note ainsi que prévaut chez de plus en plus d'enseignants l'aspiration à la libre détermination du contenu et du sens de leur pratique professionnelle. Nous parlons bien ici de l'aspiration à l'autonomie des enseignants plus que de l'usage qui en est fait. Parmi les motifs déclarés du choix du métier enseignant, l'accomplissement de soi tend à prendre de plus en plus d'importance, aux dépens de l'idée de contribution à un projet de société ou politique. En sus, l'autonomisation des pratiques par rapport à un corpus de savoirs, règles ou recettes préétablies et extérieures semble largement promue par les nouveaux modèles professionnels développés par les sciences pédagogiques (Cattonar & Maroy 2000). Il s'agit de contextualiser davantage le contenu de l'enseignement, notamment en le personnalisant. Mais ce faisant on accroît aux yeux du responsable ministériel le danger d'une hétérogénéité des contenus enseignés ou du niveau final des élèves.

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

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

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

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

Le constat "d'individualisme hypercontemporain", cher à Gauchet (1994, 1995), vaut sans doute également pour les familles et les élèves. Et le pendant de l'affaiblissement des formes traditionnelles de contrôle vis-à-vis des enseignants (hiérarchie, autorité...) est sans doute l'accès ou l'extension

du libre choix scolaire —il y aurait vraisemblablement des choses similaires à dire sur l'évolution du rapport des élèves aux enseignants— lequel constitue l'ébauche d'un droit pour les familles et les élèves à l'autodétermination de certains dimensions du service scolaire reçu.

Le libre choix de l'école fait l'objet de vives discussions dans beaucoup de pays, particulièrement aux États-Unis (Friedman 1962, Clune & Witte 1990, Chubb & Moe 1990, Cohn 1997). De façon assez surprenante d'un point de vue européen, les États-unis maintiennent toujours la règle de la carte scolaire. Mais la mobilité résidentielle —très répandue aux États-unis— constitue vraisemblablement le moyen par lequel se réalise l'aspiration de nombre de familles américaines à choisir librement leur école. La Nouvelle-Zélande, quant à elle, a abandonné le principe des zones scolaires dans les années 1980 (*School: A Matter of Choice* 1994). Plusieurs pays européens, où l'éducation publique offre traditionnellement peu ou pas de choix parental d'école, tendent à étendre les possibilités de choix scolaire. Des réformes radicales vers le quasi-marché furent introduites en Angleterre et au Pays de Galles en 1988 avec la loi de la réforme scolaire, et en Suède au début des années 1990 (Miron 1993). Une réforme similaire a été introduite au Chili à partir de 1981 (Winkler & Rounds 1996). Sans oublier le cas de la Belgique et des Pays-Bas où le libre choix existe depuis longtemps pour des raisons qui historiquement tiennent au conflit entre religion et laïcité, mais qui ont évolué récemment dans le sens de l'affirmation d'un droit individuel à contrôler la nature et le style d'enseignement reçu.

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

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

Cela étant, l'argent est public et ce seul fait conduit généralement l'administration à réclamer un pouvoir de contrôle sur ce qu'il advient de "son" argent. Le contrôle par le "marché" n'exclut pas un contrôle administratif, d'un type sensiblement différent que celui traditionnellement déployé, en l'absence de libre choix toutefois. Étant le bailleur de fonds, l'administration publique détient un levier qu'elle peut actionner pour tenter d'influencer le fonctionnement des écoles —selon une logique qui est somme toute fort proche de celle que nous évoquions ci-dessus lorsque nous parlions de régulation par contractualisation des rapports entre "centre" et écoles. Les réglementations administratives peuvent être significativement étendues et nombreuses dans un quasi-marché scolaire. Les domaines les plus souvent "régentés" par l'administration centrale sont les curricula (programmes de cours et contenus), les salaires et pensions, les conditions de recrutement, de promotion, de licenciement des enseignants, les règles d'évaluation et de recrutement des élèves, l'emploi du temps hebdomadaire ou annuel. N'oublions pas non plus que l'administration décide du montant à dépenser par élève, lequel peut d'ailleurs varier en fonction du profil socioéconomique de l'élève en vertu d'un principe de discrimination positive.

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

Au-delà de la discussion sur les origines des nouveaux mode de régulation et leur configuration précise selon les pays, que peut-on dire sur les effets de ces nouveaux modes de régulation en termes d'efficacité et d'équité ? Il



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

### Évaluation du fonctionnement du quasi-marché

En théorie, en conférant aux élèves et parents le droit de “voter avec leurs pieds”, les quasi-marchés instaurent un régime de concurrence susceptible d'accroître le degré d'efficacité. D'un point de vue empirique, il existe toutefois peu d'éléments confirmant cette proposition. Certaines études économétriques ont été menées aux États-Unis pour évaluer l'impact du “choix” sur les résultats scolaires, généralement mesuré par un indice de concentration de l'offre d'enseignement public, soit l'inverse du nombre d'établissements géographiquement proches (Chubb & Moe 1990, Lankford & Wyckoff 1992, Hoxby 1994a, 1994b, 1996) et tendent à conclure à l'existence d'un effet positif sur le niveau général des résultats. À l'examen cependant aucune ne donne une information précise sur l'impact des quasi-marchés en tant que tels. Les États-Unis n'ont d'ailleurs pas de quasi-marché scolaire fonctionnant à grande échelle: plus de 85 % des élèves américains suivent les cours des écoles publiques (locales) au niveau primaire et secondaire, chiffre assez constant depuis la fin de la Deuxième Guerre Mondiale. Les études portant sur le Chili (Winkler & Rounds 1996) —un des systèmes les mieux documentés et les plus étudiés— concluent pour l'essentiel à une possible amélioration de l'efficacité (une limitation des coûts) par augmentation de la part de marché des écoles privées dont les coûts unitaires sont généralement plus faibles (McEwan & Carnoy 1999).

Les études empiriques sur les effets en termes d'équité sont à la fois plus nombreuses et plus concluantes, à l'exception peut-être du cas de l'Angleterre. Le premier effet du libre choix scolaire serait d'accroître le degré de ségrégation selon le niveau socioéconomique. Ce résultat est présent dans les travaux sur le Chili (Winkler & Ronds 1996). Le succès des écoles privées dès lors qu'elles accèdent aux “chèques” émis par les pouvoirs publics serait essentiellement lié au profil socioéconomique plus favorable de leurs élèves. Aux Pays-Bas, selon Karsten (1994), le degré de ségrégation ethnique s'est accru entre 1986 et 1992, dans les grandes villes surtout. En Nouvelle-Zélande, l'évaluation des expériences d'abandon de la carte scolaire révèle que les parents exploitent très rapidement les nouvelles opportunités s'offrant

à eux (Wastlander & Thrupp 1995), avec un fort biais social toutefois: les milieux les plus aisés affichent une mobilité scolaire nettement plus forte que les autres. En Écosse, où le libre-choix scolaire a été introduit au début des années 1980, les écoles qui “réussissent” sont celles affichant au départ un profil socioéconomique relativement élevé et des résultats scolaires bruts au-dessus de la moyenne (Willms & Echols 1992). Nos propres travaux sur le quasi-marché scolaire de la Communauté française de Belgique (Vandenberghe, 1996a, 1996b) conduisent à la conclusion que l'intensité du libre choix scolaire —estimé par un indice du degré de déconcentration du marché scolaire des arrondissements— va de pair avec une augmentation de la ségrégation entre écoles géographiquement proches. Ce résultat subsiste lorsque l'on tient compte du degré de dispersion socioéconomique préexistant au sein des bassins de populations dans lesquelles ces concurrences scolaires opèrent. À notre connaissance, seul le cas de l'Angleterre reste relativement controversé quant à l'incidence réelle du libre choix sur la ségrégation scolaire (Goran & Fitz 1998, Noden 2000).

### Évaluation des approches par contractualisation

À l'inverse des quasi-marchés, la reconfiguration des rôles entre le “centre” et la “base” selon le schéma de la contractualisation semble, elle, être une forme relativement *efficace* de régulation d'un système d'enseignement (Wüssman 2000). Les quelques travaux empiriques disponibles (Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat 2001) concluent au fait que les réglementations scolaires alliant investissement fort et contrôle par le centre pour ce qui concerne les “produits” (curriculum et certification centralisés...) et décentralisation au niveau de l'établissement (à ne pas confondre avec la décentralisation au niveau des administrations ou pouvoirs publics locaux) du pouvoir de décider de l'usage des ressources, semblent plus efficaces que celles consistant pour le centre à définir de manière fine des règles d'usage des “intrants”, ou à encadrer directement les enseignants sous forme d'injonction à adopter les “bonnes pratiques pédagogiques”.

On note donc que l'obligation faite aux écoles de participer à des examens centraux apparaît systématiquement corrélée à de meilleurs résultats chez les élèves (Bishop 1999, Wussman 2000, Belfield 2000). Dans l'enquête internationale Third International Math and Science Survey (TIMSS, OCDE-IEA 1995) la présence d'examens *centraux* —par contraste à une situation où n'existent que des examens dont le contenu est défini localement— améliore le score des élèves en mathématiques et en sciences. L'avantage est de 16 points en mathématiques, en référence à une moyenne de 500, pour les élèves exposés à l'examen central. Il est de 10 points en sciences. Ce résultat se retrouve dans les travaux de Bishop (1999). La cen-

tralisation de la définition du curriculum et de la liste de manuels de référence semble également engendrer de meilleurs résultats en mathématique et en sciences. L'effet est néanmoins de moitié moindre que pour l'examen centralisé.

On note dans le même temps qu'une autonomie scolaire accrue de la part des écoles est associée à de meilleurs résultats. Cette observation varie cependant en fonction du type de décision. Ainsi la décentralisation au niveau de l'école de la responsabilité d'achat des fournitures et du matériel est corrélée positivement aux résultats. Mais cette corrélation est beaucoup plus forte s'agissant de l'autonomie dont jouit l'école pour l'engagement ou la rémunération de ses enseignants.

Ces deux grands résultats donnent du crédit à l'idée, peu présente jusqu'ici dans le monde latin, notamment en France, qu'un mode de régulation fondé sur le couple centralisation des examens et du curriculum/décentralisation au niveau des écoles de la gestion du personnel et de la pédagogie est de nature à accroître l'efficacité scolaire. Du point de vue des élèves, la présence d'examens centraux accroît sans doute les bénéfices de la réussite et augmente le coût des échecs, soit une situation où ils sont plus incités à travailler en vue de la réussite. Simultanément, du point de vue des enseignants, examens et curricula centraux accroissent le niveau global d'information et simplifient le travail de suivi des élèves. Le seul fait que le "centre" développe et diffuse un référentiel (le curriculum) et qu'il produise une information standardisée (donc crédible aux yeux des acteurs) sur le degré d'accomplissement semble contribuer à améliorer l'usage autonome des ressources au sein des établissements et des classes. Et cela sans même utiliser cette information sur les résultats pour déterminer le niveau des ressources des écoles ou le niveau de rémunération des enseignants.

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

## Bibliographie

- ARENDRT H. 1972 *La crise de la culture*, Paris, Folio Essais
- BARON D.P. 1989 Design of Regulatory Mechanisms and Institutions, in R. Schmalensee & R.D. Willig (Éds) *Handbook of Industrial Organization*, The Netherlands, Elsevier Science Publishers
- BARTLETT W., PROPPER C., WILSON D., & LE GRAND J. (Éds) (1994) *Quasi-Markets in the Welfare State*, Bristol, University of Bristol, School for Advanced Urban Studies
- BELFIELD C.R. 2000 *Economic Principles for Education. Theory and Evidence*, Cheltenham, UK, Edward Elgar
- BISHOP J.H. 1999 "The Effect of National Standards and Curriculum-Based Exams on Achievement", *American Economic Review, Papers and Proceedings*, 87(2), p260-264
- CATTONAR B. 2000 "Processus d'individuation et construction identitaire", mimeo, Girsef-UCL, Louvain-la-Neuve
- CATTONAR B. & MAROY, Ch. 2000 *Rhétorique du changement de métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire*, mimeo, Girsef-UCL, Louvain-la-Neuve
- CHUBB J. E. & MOE T. M. 1990 *Politics, Markets and America's Schools*, Washington, D.C., The Brookings Institution
- CLUNE W. H. & WITTE J. F. (eds) 1990 *Choice and Control in American Education, Vol.1 & 2, The Stanford Series on Education & Public Policy*, London, The Falmer Press
- COHN E. 1997 *Market approaches to education: Vouchers and school choice*, New York, Tokyo and Oxford, Elsevier Science, Pergamon.
- FRIEDMAN M. 1962 "The Role of Government in Education", in Friedman, M. (Eds) *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press
- GAUCHET M. 1994 "La personnalité contemporaine", mimeo, (texte présenté à LIN, 24-25 novembre)
- GAUCHET M. 1995 Individualisme et crise de l'État. Entretien avec Marcel Gauchet, in Derenne Ch. (eds), *La fragmentation sociale*, Paris, Economica
- GLENNERSTER H. & LE GRAND J. 1994 "The Development of Quasi-Markets in Welfare Provision", Suntory-Toyota International Centre for Economics and Related Disciplines, *Working Paper, WSP/102*, LSE, London
- GORAN S. & FITZ J. 1998 "The more things change... The missing impact of marketisation?", *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3, p365-376
- HOXBY C. M. 1994a "Does Competition between Public Schools Benefit Students and Taxpayers?", *National Bureau of Economic Research Working Paper*, n4979, Cambridge, Ma
- HOXBY C. M. 1994b "Do Private Schools Provide Competition for Public Schools", *National Bureau of Economic Research Working Paper*, n4978, Cambridge, Ma
- HOXBY C. M. 1996 The Effects on Schools and Students, in H.F. Ladd, (Ed.), *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*, p. 177-208, Washington, D.C., Brookings Institution
- KARTSEN S. 1994 "Policy of Ethnic Segregation in a System of Choice: the Case of the Netherlands", *Journal of Education Policy*, vol.9, n3, p211-225

- LAFFONT J. J. & TIROLE J. 1993 *A Theory of Incentives in Procurement and Regulation ?* Cambridge, Ma, MIT Press
- LANKFORD H. L. & WYCKOFF J. 1992 "Primary and Secondary School Choice Among Public and Religious Alternatives", *Economics of Education Review*, vol.11, n4, p317-337
- LE GRAND, J. & BARTLETT W. (Eds) (1993) *Quasi-Markets and Social Policy*, London, MacMillan
- LEROY-AUDOIN C. 1995 "Les modes de groupement des élèves à l'école primaire, catalyseurs des performances", *Cahier de l'IREDU*, n95009, IREDU, Dijon
- McEVAN P. J. & CARNOY M. 1999 "The effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System", *mimeo*, School of Education, Stanford University, Stanford, Ca., USA
- MEURET D., BROCCOLICHI S. & DURU-BELLAT M. 2001 "Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets", *Cahiers de l'IREDU*, 62, IREDU, Dijon
- MIRON G. 1993 *Choice and the Use of Market Forces in Schooling: Swedish Education Reforms for the 1990's*, Stockholm, Stockholm University, Institute of Education
- NODEN P. 2000 "Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools", 1994-99, *mimeo*, CER, LSE, London
- School: a Matter of Choice*, 1994 CERI-OCDE Centre for Educational Research and Innovation, Paris, OECD
- VANDENBERGHE V. 1996a *Functioning and Regulation of Educational Quasi-Markets*, Thèse de doctorat, Nouvelle série n283, Louvain-la-Neuve, Belgium, CIACO
- VANDENBERGHE V. 1996b "Belgian cream-skimming. More choice of school has led to problems", *New Economy*, vol.3, n4, p230-235
- VANDENBERGHE V. & ZACHARY M-D. 2000 "Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles: essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale," *Cahiers de recherche du Girsef*, n7, Girsef, UCL, Louvain-la-Neuve
- WASTLANDER S. & THRUPP M. 1995 "Choice Competition and Segregation: an empirical analysis of a New Zealand school market, 1990-93", *Journal of Education Policy*, vol.10, n1, p1-26
- WEISS J. 1990 Control in School Organizations: Theoretical Perspectives, in W.H. Clune & J.F. Witte (Eds) *Choice and Control in American Education*, Vol.1 & 2, The Stanford Series on Education & Public Policy, London, The Falmer Press
- WILLMS D. J. & ECHOLS F. 1992 "Alert and Inert Clients: The Scottish Experience of Parental Choice of Schools", *Economics of Education Review*, vol.11, n4, p339-350
- WINKLER D. & ROUNDS T. 1996 "Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice", *Economics of Education Review*, vol.15, n4, p365-376
- WOLF C. 1979 "A Theory of Nonmarket Failure: Framework for Implementation Analysis", *The Journal of Law & Economics*, vol.22, n1, p107-139
- WUSSMAN L. 2000 "Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence", *Kiel Working Paper n983*, Kiel, Germany