

L'équité des systèmes éducatifs européens

Un ensemble d'indicateurs

Ce document constitue le rapport final du projet « Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs », réalisé dans le cadre du programme *Socrates 6.1.2.* et déposé le 1^{er} juillet 2003 auprès de la Commission européenne.

Les équipes scientifiques qui l'ont réalisé continuent le travail, et envisagent de le soumettre à une large consultation scientifique et politique. Les auteurs seraient heureux de recevoir les commentaires des lecteurs à l'adresse électronique pedaexpe@ulg.ac.be.



.....
Projet soutenu par la Commission européenne
Direction générale de l'éducation et de la culture
Projet Socrates SO2-61OBGE

Éditeur responsable :

Service de Pédagogie théorique et expérimentale
Université de Liège
Boulevard du Rectorat 5 (B32)
B – 4000 Liège
Belgique

Tél. : 00 32 4 366 20 75
Fax : 00 32 4 366 28 55
e-mail : pedaexpe@ulg.ac.be

Les auteurs tiennent à remercier vivement les représentants de la Commission européenne qui les ont soutenus tout au long du projet : Monsieur A. Hingel (Chef d'Unité), Madame A. Vegliante, Monsieur J.-Y. Stefani ainsi que Madame Y. Villar.

Ils ont également bénéficié des précieux conseils de représentants d'Eurydice, et tiennent particulièrement à remercier Madame A. Delhaxhe pour son concours.

D'autres scientifiques ont été consultés : les auteurs tiennent à souligner le rôle du Professeur P. Bréchon (IEP de Grenoble), ainsi que celui de Monsieur Ch. Monseur (Acer).

Nous tenons enfin à remercier chaleureusement Anne Matoul (pour la traduction vers le français) et Céline Géron (pour la mise en page des indicateurs) pour leur disponibilité et la qualité de leur travail.

Sommaire

Introduction	7
Partie I. Construire des indicateurs d'équité des systèmes éducatifs : pourquoi et comment ?	9
Égalité et équité	11
Pourquoi des indicateurs sur l'équité des systèmes éducatifs	15
Un canevas d'indicateurs et huit principes directeurs	17
Partie II. Un ensemble d'indicateurs sur l'équité des systèmes éducatifs	27
A. Contexte des inégalités d'éducation	30
1. Conséquences individuelles de l'éducation	30
2. Inégalités économiques et sociales	34
3. Ressources culturelles	38
4. Aspirations et sentiments	44
B. Inégalités du processus d'éducation	50
1. Quantité d'éducation reçue	50
2. Qualité de l'éducation reçue	54
C. Inégalités d'éducation	62
1. Compétences cognitives	62
2. Développement personnel	66
3. Carrières scolaires	68
D. Effets sociaux et politiques des inégalités d'éducation	70
1. Éducation et mobilité sociale	70
2. Bénéfices de l'éducation pour les défavorisés	74
3. Effets collectifs des inégalités	76
Partie III. L'équité des systèmes éducatifs de l'Union européenne : une lecture des 29 indicateurs	89
1. Quelle est l'ampleur des inégalités au sein des systèmes éducatifs de l'Union euro- péenne ?	93
2. Quels sont les avantages liés à l'éducation dans les différents pays de l'Union euro- péenne ?	101
3. Les systèmes éducatifs de l'Union européenne ont-ils un rôle amplificateur ou réduc- teur des inégalités contextuelles ?	109
4. Dans quelle mesure les inégalités éducatives profitent-elles aux défavorisés et favori- sent-elles la mobilité sociale ?	123
Conclusions	133
Pour aller plus loin	137
Bibliographie	139
Annexes techniques relatives aux indicateurs	145
Annexe relative à l'enquête pilote européenne sur les sentiments de justice	167

Introduction

Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs est le fruit de la collaboration de six équipes universitaires européennes, et a été soutenu par la Commission européenne dans le cadre du programme *Socrates* 6.1.2.

Le projet a pour but de mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs des pays de l'Union ; il se veut également un outil à l'attention des décideurs dans la (re)définition des politiques éducatives. Il doit également permettre, tant aux usagers qu'aux gouvernants, de juger de l'équité de leurs systèmes.

Cette publication rend compte de deux années de recherches consacrées à la l'équité des systèmes éducatifs. Elle est structurée en trois grandes parties.

Une première partie *Construire des indicateurs sur l'équité des systèmes éducatifs : pourquoi et comment ?* définit les concepts d'égalité et d'équité et présente le canevas d'indicateurs et ses principes directeurs.

La seconde partie *Un ensemble d'indicateurs sur l'équité des systèmes éducatifs* présente les vingt-neuf indicateurs construits dans le cadre de ce projet et organisés selon le canevas directeur.

Enfin, la troisième partie *L'équité des systèmes éducatifs européens : une lecture des 29 indicateurs* propose une lecture analytique des indicateurs d'équité.

**Construire des indicateurs
sur l'équité des systèmes éducatifs :
pourquoi et comment ?**



Égalité et équité

Au-delà de l'égalité formelle

Qui évoque l'équité, et non l'égalité, est en général soupçonné d'abandonner un terrain sûr et une notion claire pour un terrain miné et une notion mal définie. Pour beaucoup des tenants de la conception égalitaire, ce nouveau positionnement viserait à justifier, au bénéfice de la classe dominante, d'injustifiables inégalités. Il convient donc de s'expliquer sur ce point.

S'il est vrai que l'équité est une notion moins simple à appréhender que l'égalité et qu'elle autorise, dans son principe, des inégalités, elle n'en reste pas moins un concept qui permet de dépasser un examen de pure forme, au profit d'une analyse multidimensionnelle. En effet, la vision strictement égalitaire, visant à réserver à chacun le même traitement, en négligeant les caractéristiques de départ de chaque individu, ou même, les résultats en termes de reproduction des inégalités initiales, oblige à questionner ses fondements mêmes, précisément pour des raisons d'égalité. Ainsi, la plupart des auteurs – philosophes politiques ou économistes – qui s'efforcent de définir l'équité considèrent-ils que la situation équitable est moins inégalitaire que l'approche strictement égalitaire. Cependant, des auteurs comme Nozick (1974) et, plus généralement, les auteurs libertariens, tiennent que les inégalités qui sont produites par un processus qui ne lèse pas les « droits de propriétés légitimes » sont elles-mêmes légitimes. Cela les conduit à affirmer que toutes les politiques publiques destinées à les réduire sont nécessairement illégitimes (pour une présentation des théories libertariennes, voir par exemple Kymlicka, 1999 ou Van Parijs, 1991).

La célèbre apostrophe d'Amartya Sen (1992) : *Equality of what ?* permet de mieux comprendre pourquoi il faut dépasser le concept d'égalité formelle. En effet, le principe de justice le plus communément admis – la méritocratie – autorise, lui-même, des inégalités de niveau scolaire infinies, à condition qu'elles rétribuent un « mérite » individuel, d'ailleurs difficile à définir. La seule égalité en éducation, que presque tout le monde s'accorde à trouver juste, l'égalité des chances, est une égalité hypothétique. Rawls, par exemple, note à ce propos : « En supposant qu'il y a une répartition des atouts naturels, ceux qui sont au même niveau de talent et de capacité et qui ont le même désir de les utiliser devraient avoir les mêmes perspectives de succès, ceci sans tenir compte de leur position initiale dans le système social » (1987, p. 104). Cette approche, elle aussi, repose sur des concepts dont l'opérationnalité est questionnable : talent, capacité et même désir... comment les mesurer ou même les apprécier. Par contre, les inégalités sociales devant l'école sont tellement manifestes que l'on doit dénoncer leur ampleur ou se féliciter de leur réduction, mais c'est une tout autre affaire que de décider si l'équité exige, quel qu'en soit le coût dans d'autres dimensions, l'exacte égalité des carrières scolaires entre groupes sociaux. En fait, ce que répond la notion d'équité à la question de Sen, c'est « égalité des personnes », égalité politique et égalité en dignité. La discussion autour de l'équité commence lorsqu'il s'agit de définir quels biens ce principe implique que l'on égalise (Sen) ou encore quels principes de distribution elle réclame pour tel ou tel type de bien (Rawls, Walzer).

Acceptons provisoirement l'idée générale qu'un système éducatif équitable est un système qui traite tous les élèves comme des égaux et qui vise à favoriser une société équitable, dans laquelle les biens essentiels sont distribués conformément aux règles de la justice et qui favorise la coopération sur un pied d'égalité. On comprend immédiatement qu'une telle définition de l'équité demande que certains biens éducatifs soient distribués de façon égale – des enseignants de qualité identique, par exemple – mais aussi que d'autres biens soient distribués selon une proportionnalité entre contribution et rétribution – les notes, les punitions, les métiers accessibles pour un même diplôme, par exemple – que les inégalités de certains autres ne soient pas « trop » importantes, que l'on donne plus de certains biens aux meilleurs élèves (une scolarité plus longue) et plus de certains autres biens aux élèves les plus faibles (des classes mieux encadrées ou un enseignement spécialisé), etc. Cette rapide analyse démontre qu'une approche strictement égalitaire est impossible et que l'on doit nécessairement prendre en compte une multiplicité de principes de justice, de biens liés à l'éducation ou encore de groupes d'individus. Pour répondre à Sen, il faut donc préciser à présent de quelles égalités nous parlons et, ce faisant, envisager la discussion en termes d'équité.

Un concept complexe

Inspiré de Grisay (1984), le tableau suivant propose une vision synthétique des cinq grands principes d'égalité en matière d'éducation, et présente les postulats et les conséquences de ces différents principes de justice.

La première conception, non spécifiée par Grisay, notée « A », renvoie à une conception « naturelle » ou libertarienne. Seules les conceptions B à E font véritablement appel à des principes d'égalité (voir aussi Demeuse, Crahay, Monseur, 2001).

Que l'on parle d'égalité des chances, d'égalité de traitement, d'égalité des acquis ou d'égalité de résultats, on se heurte aux limites pratiques ou théoriques liées à l'adoption d'un principe particulier.

Ainsi, dans le premier cas (B), on souhaite que le milieu social n'influence pas la réussite scolaire, mais on est exposé aux critiques de ceux qui prétendent qu'on laisse ainsi ouverte la possibilité de donner aux plus aptes de meilleures conditions d'enseignement, ce qu'il est de tradition d'appeler « l'effet Matthieu ¹ ».

Dans le second cas (C), on donne à tous les mêmes conditions d'enseignement, mais on s'expose aux critiques de ceux qui pensent que certains, parce qu'ils subissent un handicap d'une sorte ou d'une autre, ont besoin de meilleures conditions d'enseignement.

Dans le troisième cas (D), on souhaite une égalité de résultats, au moins pour un certain niveau de connaissances, mais on se heurte à ceux qui prétendent qu'en poursuivant cet objectif, on prive les meilleurs élèves de la possibilité de les faire progresser autant qu'il serait possible, ce qu'on appelle « l'effet Robin des bois ».

¹ « Car on donnera à celui qui a, et il sera dans l'abondance, mais à celui qui n'a pas, on ôtera même ce qu'il a » (Matthieu, 13 : 12).

Tableau 1. Cinq principes d'égalité en matière d'éducation (adapté de Grisay, 1984, p. 7)

On pose	On admet	On dénonce	On prône
A – Pas d'intérêt pour l'équité : positions « naturelle » et libertarienne			
La naissance, la force ou l'appartenance à un groupe particulier détermine les droits. La liberté ne peut souffrir de redistributions contraintes.	La reproduction et le maintien de l'ordre "naturel" et des différences basées sur des acquisitions justes.	Eventuellement, les inégalités dans les groupes de pairs Les interventions contraires à la liberté.	Un ordre stable, un partage des fonctions (société de castes, d'ordres...) ou un système basé sur la liberté des acteurs.
B – Égalité d'accès ou des chances			
L'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes naturelles. Celles-ci définissent le niveau ou seuil que l'individu peut espérer atteindre.	Des résultats inégaux, à condition qu'ils soient proportionnels aux aptitudes de départ. L'existence de filières de valeur inégale. Une inégalité de traitement.	Le fait que le mérite ne soit pas le seul critère d'accès aux filières nobles. Les biais socioculturels affectant les tests d'orientation. Les imperfections des évaluations responsables du fait qu'à valeur égale, tel élève réussisse et tel autre échoue.	Une détection objective ou scientifique des talents, et des procédures scientifiques d'orientation. Une égalité d'accès aux filières longues, à aptitudes égales, pour les enfants de milieux favorisés et défavorisés. Une école sur mesure, c'est-à-dire un système d'options variées et des filières d'enseignement adaptées aux aptitudes des élèves. Une aide aux défavorisés doués (bourses, etc.).
C – Égalité de traitement			
La capacité de tous à réaliser les apprentissages fondamentaux et donc à bénéficier d'un enseignement de base.	L'existence de dons, de potentialités ou d'aptitudes naturelles. Des résultats inégaux à condition que les élèves aient pu bénéficier de conditions d'apprentissage de qualité équivalente.	L'inégale qualité de l'enseignement, responsable d'acquis inégaux. Les écoles sanctuaires et les écoles-ghettos, les classes de niveaux, les filières explicites et implicites qui engendrent une inégale qualité d'enseignement.	L'École Unique ou l'enseignement compréhensif et, notamment, le tronc commun pour l'enseignement secondaire inférieur.
D – Égalité des acquis ou de réussite scolaire			
Des potentialités d'apprentissage extensibles. Des caractéristiques individuelles (cognitives et affectives) modifiables. Des différences de rythme d'apprentissage.	Des différences de résultats au-delà des compétences essentielles.	L'idéologie des dons. Les discriminations négatives (parmi lesquelles les classes de niveau, les filières, les écoles-sanctuaires et les écoles-ghettos) c'est-à-dire toutes les situations où l'inégale qualité d'enseignement amplifie les inégalités de départ.	L'égalité des acquis pour les compétences essentielles. La discrimination positive, la pédagogie de maîtrise, l'évaluation formative ainsi que tous les dispositifs de soutien qui visent à réduire les inégalités de départ.
E – Égalité de réalisation sociale (output social)			
Des caractéristiques individuelles, motivationnelles et culturelles différentes, mais sans qu'il existe de hiérarchie entre celles-ci.	Des différences de profil des résultats.	L'existence d'une norme unique d'excellence. Une culture « noble » et une « sous culture ».	Une pédagogie différenciée.

Si chaque principe de justice éducative a ses propres limites, l'adoption de l'un ou l'autre principe pose en elle-même un problème plus fondamental encore : c'est qu'elle place l'équité éducative sur le terrain de la justice « locale ». L'éducation y est considérée comme un bien en soi, qu'elle soit située par rapport à d'éventuels biens plus fondamentaux et par rapport à des principes plus généraux, c'est pourquoi le dernier niveau (E), proposé par Grisay, élargit la perspective en replaçant l'école dans son cadre sociétal. Mais, au-delà de ce recadrage, pour reprendre l'appellation de Rawls, l'équité éducative est souvent pensée dans le cadre de théories « intuitionnistes ». Selon lui, ces théories présentent deux types d'inconvénients : elles

reposent sur plusieurs principes qui peuvent se révéler incompatibles et elles n'offrent aucune règle de priorité permettant de hiérarchiser ces principes (Rawls, 1972). On pourrait donc en conclure qu'il ne vaut pas la peine de mesurer des inégalités puisque la pertinence de n'importe quel indicateur pourra être récusée par les tenants d'un autre principe de justice.

Depuis la publication de la *Théorie de la Justice* de Rawls en 1972, un débat s'est engagé au sein de la philosophie politique duquel se sont dégagées plusieurs théories générales, dans lesquelles il est possible de penser la justice de l'éducation tout en échappant aux approches « locale » et « intuitionniste ». Ces débats passionnants ne fournissent néanmoins pas une théorie de la justice universellement reconnue qui nous permettrait de construire une échelle non controversée de mesure de l'équité éducative, mais permet d'intégrer une discussion sur l'éducation dans le cadre d'un débat général sur la justice. Autrement dit, l'existence de plusieurs principes ne conduit pas à les invalider les uns les autres, mais à penser la question de la justice dans le cadre de la discussion qui est engagée entre eux. Il existe en fait de nombreux principes de justice mobilisables pour justifier des actions, des pratiques, ou des situations, parmi lesquels les théories nous aident à nous repérer.

Dès lors qu'il y a discussion entre des conceptions de la justice, plutôt que juxtaposition de principes contradictoires, comme le laisse entrevoir le tableau ci-dessus, un système d'indicateurs est utile parce qu'il vient nourrir ce débat de comparaisons argumentées et de faits probants. Les indicateurs présentés ici entendent alimenter le débat sur la justice éducative en offrant des éléments de réponse aux questions suivantes :

Dans quelle mesure les inégalités individuelles d'éducation ont-elles des conséquences sociales importantes pour les individus ? Quelle est l'ampleur de ces inégalités ? Sont elles dues plutôt au contexte ou plutôt au fonctionnement du système éducatif ? Sont-elles mises au service des défavorisés ?

Quelle est l'ampleur des inégalités d'éducation entre filles et garçons ou entre groupes d'origines sociales, économiques ou nationales différentes ? Dans quelle mesure sont-elles dues au contexte sociétal ou plutôt au fonctionnement du système éducatif ? Dans quelle mesure sont elles aggravées par le fonctionnement de la société ou du marché du travail ?

Dans quelle mesure être en dessous d'un seuil minimum de compétences a-t-il des conséquences importantes pour les individus dans le cadre scolaire et en dehors de celui-ci ? Quelle est la proportion d'individus qui se retrouvent en dessous de ce seuil ? Quelle est la proportion de chaque groupe qui se situe sous celui-ci ? Le fait de se situer en dessous du seuil tient-il plutôt au contexte ou plutôt au fonctionnement du système éducatif ?

Pourquoi des indicateurs sur l'équité des systèmes éducatifs ?

Des indicateurs mesurant des inégalités figurent depuis longtemps déjà dans des publications internationales traitant d'éducation, notamment dans *Regards sur l'Education* au niveau de l'Ocdé et dans *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union Européenne*, la publication régulière de la Commission européenne réalisée par Eurydice. Les différents rapports issus des évaluations internationales des acquis des élèves (par exemple, Ocdé, 2001 ; Beaton *et al.*, 1996) contiennent aussi des indicateurs sur des inégalités. En outre, plusieurs programmes internationaux de recherche en éducation ont proposé des comparaisons (Shavit et Blossfeld, 1993 ; Müller et Karle, 1993) dans des domaines importants comme les inégalités sociales de carrières scolaires. D'autres enquêtes internationales (*Panel Communautaire des Ménages*, *European Value Survey*, *Luxembourg Income Study*, etc.) fournissent également d'intéressantes informations, tout comme certaines études nationales. Ces dernières posent néanmoins d'importants problèmes de comparabilité.

Ce travail, réalisé dans le cadre de l'action 6.1.2. du Programme *Socrates*, a été rendu possible par la Commission Européenne et les contributions nationales des partenaires impliqués dans le projet. Il a été initié par certains membres de *l'ad hoc group on equity issues* (Ocdé) réuni à Genève par Norberto Bottani et Walo Hutmacher. C'est une publication de ce groupe (Hutmacher, Cochrane, Bottani, 2001) qui a fourni un premier canevas théorique d'indicateurs (Meuret, 2001b) au départ duquel le projet actuel a pris corps.

La nouveauté de ce travail tient en son approche à la fois systématique – nous avons tenté de déterminer des principes pour nous repérer dans un champ vaste et relativement neuf – et comparative de l'équité des systèmes éducatifs européens.

En dehors des premières dénonciations des inégalités scolaires adressées aux systèmes éducatifs, dès les années 60, par les chercheurs, ce sujet ne constituait pas alors un problème politique essentiel. Les citoyens ne semblaient pas souffrir directement de ces inégalités ni en juger les politiques responsables. La démocratisation quantitative en termes d'accès à l'éducation et l'opulence contribuèrent sans doute à l'occultation d'inégalités nouvelles et moins visibles.

Très vite pourtant, l'équité en matière d'éducation est devenue un problème politique aux Etats-Unis, où les cours suprêmes de plusieurs États ont dû se prononcer sur des plaintes déposées par des associations militant en faveur des droits civiques contre l'organisation de certains systèmes éducatifs. Le Kentucky constitue l'exemple le plus célèbre. Et, alors que l'éducation ne relève pas du pouvoir fédéral, les choix éducatifs y ont joué un rôle dans la dernière campagne présidentielle. En Europe, même si ce type de préoccupations ne s'est pas encore manifesté avec la même acuité, il a commencé à apparaître à travers le débat sur l'école publique *versus* privée ou, par exemple, le port du voile islamique.

En outre, les citoyens européens se montrent de plus en plus exigeants vis-à-vis d'un système éducatif perçu à la fois comme coûteux et n'offrant plus avec certitude des perspectives de carrière ou d'avenir. Dans le même temps, les conséquences sociales d'un échec scolaire sont considérées comme de plus en plus importantes, et l'idée progresse que les enfants et les jeunes aussi doivent être traités avec justice. Les systèmes se voient donc assigner des objectifs de plus en plus précis et, dans certains cas, quantifiés, aussi bien en termes d'efficacité que d'équité.

Or, dans le même temps, se développe une critique de la redistribution des richesses telle que l'État Providence, dans sa forme classique, la pratiquait – elle serait désresponsabilisante. Cette critique conduit à faire du financement et de la gestion de l'éducation le moyen principal à la disposition de l'État pour maintenir dans des limites compatibles avec la justice, non seulement l'inégalité des chances, mais aussi l'inégalité des revenus². Il en résulte que les individus vont se soucier davantage de l'équité avec laquelle ce bien est distribué, au moment où l'État lui-même y reconnaît une de ses tâches majeures. On le voit, l'éducation, et l'équité de sa distribution, sont appelées à devenir des questions politiques au sens précis que nous avons évoqué ci-dessus.

On peut en voir des signes avant-coureurs. Ainsi, ce sondage français de juillet 2000 auprès de quatre cents parents, selon lequel 31 % seulement des parents « employés », contre 65 % des parents « cadres », trouvent que « collèges et lycées traitent les élèves à égalité » (Challenge, 2000), alors même que l'école se fonde toujours, au moins dans ses principes, sur une égalité des chances, voire de traitement. De même, un autre sondage, selon lequel 70 % des adultes suisses pensent que l'école a une grande responsabilité dans la genèse des inégalités éducatives (Hutmacher, 2001).

Il va de soi, cependant, que les citoyens ne jugent pas les gouvernants à l'aune de la seule équité éducative. Ils s'intéressent aussi à la façon dont la distribution des biens éducatifs respecte leurs droits. Par exemple, la liberté de choix de l'établissement scolaire constitue, pour certains, un droit fondamental, voire même constitutionnel, que le souci d'équité ne peut limiter (Brighouse, 2000). Ils s'intéressent aussi à l'efficacité de leur système éducatif, c'est-à-dire à la fois à son coût, à son efficacité interne et à son efficacité externe, soit à sa capacité de transmettre des compétences utiles à la société et à la nation. L'accent mis sur l'équité ne remplace donc pas toute autre préoccupation. Bien au contraire, les citoyens réclament à la fois efficacité et équité. Ils ne peuvent se satisfaire de discours expliquant les inégalités par les regrettables nécessités de la compétition pour l'efficacité, ou justifiant l'absence d'efficacité par un choix vertueux en faveur des plus faibles. Il leur faut donc disposer d'indications sur l'efficacité comme sur l'équité, puisqu'ils ne peuvent se contenter d'indicateurs sur la première (*Les Regards sur l'Éducation*, par exemple) et de pieuses invocations sur la seconde. C'est pour cette raison qu'il est indispensable de publier des indicateurs d'équité des systèmes éducatifs avec le souci de fournir des informations utiles aux citoyens comme aux responsables des systèmes éducatifs. Ces indicateurs entendent fournir un nécessaire complément aux informations déjà disponibles en matière de coûts et de résultats.

² Les inégalités salariales procèdent en partie de déséquilibres entre l'offre et de la demande de travailleurs qualifiés, lesquels dépendent à leur tour des politiques de formation.

Un canevas d'indicateurs et huit principes directeurs

Pour mener à bien la construction d'indicateurs de manière systématique et collégiale, l'équipe pluridisciplinaire et internationale a élaboré un canevas de base. C'est celui-ci qui structure l'ensemble des indicateurs qui seront présentés dans la seconde partie de cette publication. La structure adoptée a été modelée par l'examen de la littérature et a, en retour, généré plusieurs principes directeurs qui ont déterminé la construction et la sélection des indicateurs.

Un principe générique

(1) Les indicateurs doivent permettre d'argumenter dans le cadre des divers principes de justice existants et non s'inscrire dans un seul d'entre eux.

De manière à répondre, aussi largement que possible, aux différentes questions qui se présenteraient, sans prédéterminer cette réponse en fonction d'un principe particulier, nous nous sommes donné comme premier principe de permettre à différents courants de s'appropriier les indicateurs de manière à confronter leur vision de la justice aux données recueillies.

Les principales approches de la justice applicables à l'éducation sont, si l'on excepte les principes libertariens³ et communautariens⁴ :

- L'utilitarisme, qui juge de l'équité à la maximisation de la quantité globale d'éducation transmise, soit à la pertinence du processus de tri méritocratique combiné à une définition optimale des différents niveaux d'éducation à atteindre. En première analyse, ce principe renvoie plutôt à une approche par l'efficacité.
- La théorie de Rawls qui stipule que, sous contrôle de certaines libertés, la production d'éducation doit favoriser la « juste égalité des chances » sociales et que les autres inégalités d'éducation, en particulier les inégalités de compétence entre les plus et les moins éduqués, doivent être mises au service des plus défavorisés⁵.
- La théorie des sphères du justice de Walzer (1997), dont le critère est que les inégalités d'éducation doivent être indépendantes des inégalités observées dans d'autres sphères (économique, politique, ...).

³ Ceux-ci ne relèvent pas d'une approche par indicateurs mais uniquement d'une approche juridique. Encore que des libertariens pourraient peut-être trouver intérêt à des indicateurs sur les degrés de liberté offerts par les systèmes éducatifs.

⁴ Nous n'évoquons pas non plus les théories communautariennes (Sandel, Taylor), présentées et confrontées aux théories libérales dans Berten *et al.* (1997) et dans Kymlicka (1999). Elles stipulent que l'équité ne peut se fonder que sur des valeurs plus fondamentales qu'elle, celles qui soudent la communauté, et que donc la définition d'une société juste peut varier d'une communauté à une autre, ce qui invalide sans doute des tentatives comme la nôtre.

⁵ Sur l'application de la *Théorie de la Justice* de Rawls à l'éducation, voir Meuret (1999). Pour une présentation plus approfondie de ces théories, voir Benadusi (2001) et Meuret (2001a).

- La théorie de la responsabilité (Roemer, Fleurbaey) s’efforce de combiner plusieurs principes pour penser une allocation juste de ressources entre des individus définis par leur « talent » – ce mot définit tout ce dont ils ne sont pas responsables – et leur effort – ce dont ils sont responsables (Fleurbaey, 1996). Trannoy (1999) l’applique à l’éducation, en proposant une combinaison du principe de compensation (« À effort égal, réalisation égale ») et du principe de récompense naturelle (« À talent égal, ressources égales ») au cours de la carrière scolaire d’un même individu.
- La théorie de Sen (1982, 1992), qui stipule que les individus doivent disposer de capacités (« capabilities ») égales de réaliser les modes d’être (« functionings ») qu’ils ont des raisons de valoriser.

Guidés par ce premier principe, il nous fallait ensuite sélectionner les champs qui allaient être couverts et déterminer une manière commune pour recueillir et traiter les données. Nous avons donc structuré notre démarche en concevant un canevas bidimensionnel dans lequel s’intégreraient les indicateurs d’équité. Le premier axe du canevas – axe horizontal qui le structure en colonnes – sert de support théorique au recueil, à l’analyse et à la présentation des données. Le second axe – axe vertical qui découpe le canevas en lignes – permet quant à lui de déterminer et de structurer les champs d’investigation.

La structuration du canevas en colonnes

Deux principes directeurs ont présidé à l’organisation en colonnes du canevas.

(2) *Les inégalités éducatives pertinentes pour la plupart des biens distribués dans le cadre des systèmes éducatifs peuvent être regroupées en trois grandes familles : les écarts entre individus, les inégalités entre catégories, et la proportion d’individus se trouvant en dessous d’un seuil minimal.*

L’apport des théories de Rawls, de Walzer et de Sen nous a amené à considérer la justice éducative sous trois angles.

Le premier, qui correspond à la première colonne du canevas, est celui des *inégalités entre les individus* (écarts de compétences entre ceux qui réussissent le mieux et le moins bien, par exemple). La mesure de ce type d’inégalités est justifiée par plusieurs raisons. Trop importantes, elles menacent la cohésion sociale, entretenant un sentiment d’infériorité des moins éduqués qui est contraire à une répartition équitable du respect de soi (Rawls, 1987). D’autre part, elles menacent le sentiment d’égalité qui est nécessaire au fonctionnement démocratique de la société politique (Rawls, 1987). Par ailleurs, elles se traduiront, à la génération suivante, par des inégalités héritées qui n’auront rien de juste (Benadusi, 2001).

Le second, qui correspond à la deuxième colonne du canevas, est celui des *inégalités entre groupes*. Il illustre le principe d’égalité des chances et à celui d’indépendance des sphères.

Le dernier, qui correspond à la troisième colonne, est celui d’un *seuil* en dessous duquel l’équité commande que personne ne se trouve. On peut référer ce seuil à l’égalité des *functionings* de Sen – notamment à celui qu’il définit : « rester digne à ses propres yeux » – ou au « cursus de base » que tous doivent maîtriser également selon Walzer. Etre en dessous de certains seuils de compétence est sans doute la situation éducative qui peut avoir pour l’individu les plus graves conséquences sociales. Evidemment, la définition du seuil, et donc des compétences qui se situent en deçà et au-delà, peut varier. Plusieurs textes de la Commission Euro-

péenne font référence à « l'employabilité » des individus par l'appareil productif. Plusieurs auteurs évoquent les compétences minimales pour participer à la vie démocratique et pour faire valoir ses droits (Gutmann, 1999 ; Benadusi, 2001).

A ce niveau, on doit également s'intéresser à la présence de certains groupes particuliers sous le seuil. Il n'est en effet pas indifférent de constater que les individus sous un seuil appartiennent majoritairement à un même groupe, ou qu'ils ne semblent, au contraire, partager aucune caractéristique commune et intrinsèque.

Dans l'enquête pilote que nous avons réalisée⁶, 37 % des élèves interrogés ont choisi le premier principe ; 53 % le deuxième principe et 10 % le troisième. Ces principes correspondent donc tous bien, à des degrés divers, à des critères de justice présents chez les élèves.

(3) Parmi les catégories d'individus pertinentes, les plus importantes sont celles auxquelles l'individu ne peut échapper.

Le parti pris adopté dans la seconde colonne du canevas, l'examen des inégalités entre les groupes, nous a amenés à déterminer des critères pour définir et différencier des catégories d'individus.

Ce choix est imparfait, parce que notre conception de « ce qui importe » est historiquement contingente. Les plus belles âmes n'auraient vu aucun inconvénient, il y a trente-cinq ans de cela, à ce que les inégalités entre garçons et filles n'apparaissent pas dans un tel système. En vérité, l'établissement de catégories pertinentes est davantage du rôle des mouvements politiques ou des mouvements sociaux que des administrateurs ou des philosophes eux-mêmes (Orfield, 2001). Nous pouvons cependant espérer avoir mis au point un système d'indicateurs qui rende compte de ce qui « fait problème » du point de vue de la justice selon la conscience commune de notre époque. C'est une des raisons qui nous a fait entreprendre une enquête sur les critères de justice des élèves.

Les catégories prioritaires doivent être, selon nous, celles auxquelles l'individu appartient indépendamment de sa volonté. On peut penser, par exemple, que les inégalités géographiques sont moins importantes que d'autres dans la mesure où il est possible de quitter une région sous-équipée, alors qu'il n'est pas possible de changer d'origine sociale, de nationalité, de sexe⁷ ou d'échapper à un handicap de naissance.

De fait, nous avons calculé des indicateurs pour trois catégories d'individus, selon leur statut socioéconomique, leur nationalité et leur sexe⁸.

La structuration du canevas en lignes

Une fois déterminés les trois angles d'approche pour analyser la justice éducative, il fallait aussi procéder à une sélection des champs d'investigation qui permette non seulement, en

⁶ L'enquête pilote sur les sentiments de justice à l'école est présentée en annexe.

⁷ Il faut aussi porter une certaine attention aux recoupements de catégories (les filles et les garçons de minorités n'ont pas les mêmes comportements, les mêmes carrières à l'école), et aussi au fait que les biens qui posent problème peuvent ne pas être les mêmes d'une catégorie à l'autre. Par exemple, il est difficile de soutenir aujourd'hui que les filles sont désavantagées du point de vue de la durée des études, tandis qu'elles peuvent l'être encore pour certaines filières ou pour certains aspects du processus.

⁸ Il est également souhaitable d'analyser les interactions entre ces différentes catégories, ce que nous avons tenté de faire dans certaines analyses conclusives.

accord avec notre premier principe, de faire coexister plusieurs conceptions de la justice, mais aussi, conformément à l'objet même du projet, de comparer différents systèmes éducatifs. Avant d'aborder ces aspects, nous évoquerons la sélection des biens éducatifs qui ont été pris en considération.

(4) Parmi les biens distribués par le système éducatif, doivent être privilégiés ceux dont l'équité de la distribution importe le plus pour les individus ou pour la vie démocratique du pays.

Les biens distribués par le système éducatif sont les résultats immédiats de la scolarité (connaissances, attitudes, compétences, diplômes), mais aussi ses résultats médiats (position sociale, professionnelle, employabilité) et certains aspects du processus éducatifs (longueur de la scolarité, dépenses de la collectivité pour la scolarité), ainsi que des biens plus petits, mais dont la distribution répétée façonne fortement les élèves (punitions, brimades, sourires, copains, etc.). Les biens qui font partie du processus sont moins « finals » que ceux des deux premières catégories, mais ils ont l'avantage d'être véritablement des biens distribués par le système : compétences, diplômes et plus encore position professionnelle sont en réalité le résultat de l'usage par les individus de services reçus du système éducatif, et non des produits directs de ce système.

(5) Il importe de mesurer non seulement les inégalités des résultats de l'éducation – de performances ou de carrières, mais aussi les inégalités qui se situent en amont du système éducatif et celles qui affectent le processus d'enseignement lui-même.

Notre objectif est de nous prononcer sur l'équité des systèmes éducatifs, et pas seulement sur l'équité de la situation de l'éducation dans un pays donné. Cette perspective comparative, conduit à prendre en compte les inégalités sociales ou économiques situées en amont du système éducatif.

Ainsi, nous devons considérer à la fois le contexte social au sein duquel fonctionnent les systèmes éducatifs et d'autre part, l'équité des processus qui caractérisent ce fonctionnement. Nous savons en effet que la genèse des inégalités d'éducation mobilise des phénomènes externes et internes.

La sociologie a amélioré notre compréhension des mécanismes externes, et propose aujourd'hui des théories moins déterministes qu'il y a trente ans, et qui ouvrent davantage sur la possibilité d'une action correctrice (Benadusi, 2001 ; Duru-Bellat, 2002). Il est clair, cependant, que les facteurs externes ont une influence. Shavit et Blossfeld (1993) concluent que la baisse des inégalités scolaires qui s'observe dans un petit nombre de pays (Suède, Pays-Bas) s'explique plutôt par la baisse des inégalités sociales, ou la plus grande sécurité acquise par les plus pauvres dans ces pays, que par les réformes éducatives elles-mêmes. Il est d'ailleurs logique de penser que plus les inégalités (de richesse, de capital social, de capital culturel) sont grandes dans un pays, plus inégales sont les ressources que chacun peut consacrer à l'éducation, et plus grande aussi est la mobilisation de ces ressources par ceux qui les possèdent pour assurer, à travers leur réussite scolaire, la richesse de leurs enfants. La mesure de certaines dimensions de contexte, situées en amont des systèmes éducatifs, est donc nécessaire pour comprendre les inégalités éducatives et pour se prononcer sur l'équité des systèmes éducatifs : si un système A présente les mêmes inégalités d'éducation qu'un autre B, alors que le pays A est beaucoup plus inégalitaire que B, il faudra plutôt conclure que le système éducatif A est plus équitable que B. Son action compensatoire est en effet plus forte.

Cependant, nous savons que ces inégalités externes agissent aussi à travers des inégalités internes. Certains élèves (pauvres, étrangers,...) reçoivent moins d'attention que d'autres de la part de leurs enseignants (Sirota, 1988 pour la France). Autre exemple, plus le point de bifurcation entre études courtes et longues sera situé tard dans la carrière scolaire, plus tard les différences de revenu entreront en jeu dans le calcul coût / avantage des individus (Boudon, 1973). Par ailleurs, nous savons que certaines inégalités purement internes ont des effets sensibles : les élèves étiquetés faibles, les redoublants, quelle que soit leur origine sociale, reçoivent, par l'effet d'attentes inégales, une attention moins grande. Nous savons aussi que les élèves faibles et les élèves défavorisés – ce sont parfois, mais pas toujours, les mêmes – progressent moins que les autres élèves pendant une période t , moins à cause de leur handicap initial (les faibles) ou externe (les défavorisés), qu'à cause du fait qu'ils rencontrent de moins bonnes conditions d'apprentissage que les autres élèves (Grisay, 1997). Nous savons aussi que le fait de regrouper ensemble les élèves faibles ne leur profite pas (Slavin, 1987, 1990) ou leur est nuisible (Vandenberghe *et al.*, 2001 ; Duru-Bellat, Mingat, 1997), ce qui incite à considérer que le caractère ségrégatif des classes et des établissements d'un système scolaire sera un facteur d'iniquité.

Or, si, pour certaines théories, les conditions de la genèse des inégalités n'importent pas, pour d'autres – la théorie de la responsabilité, par exemple – elles sont fondamentales. Si les inégalités entre élèves s'expliquent par le fait qu'on a donné des ressources de moins bonne qualité aux jeunes élèves dont les « talents » sont les plus faibles, au lieu de chercher à compenser cette faiblesse par des ressources de meilleure qualité, elles sont injustes. Si ne demeurent que des inégalités liées aux différences de volonté des élèves⁹ – ou, s'ils sont très jeunes, de leurs parents – elles ne sont pas injustes. Il nous faut donc aussi nous efforcer de donner des éléments qui aident à répondre à la question : le fonctionnement du système éducatif joue-t-il un rôle compensatoire par rapport aux inégalités dont on hérite ou les aggrave-t-il ?

(6) Il importe d'appréhender les injustices liées à la vie scolaire, comme la façon dont les élèves sont traités par l'institution, ses agents ou leurs condisciples.

S'il convient de s'intéresser au fonctionnement des systèmes éducatifs, ce n'est pas seulement que les inégalités de fonctionnement conduisent à des inégalités dans les résultats de l'éducation, c'est aussi que certaines d'entre elles sont inéquitables en tant que part de l'expérience des élèves. Quand bien même le fait que certains élèves soient humiliés (Merle, 2001), ou méprisés (Dubet, 1999), n'aurait aucune incidence sur leur carrière scolaire, ces élèves n'en souffriraient pas moins et n'en seraient pas moins victimes d'iniquités. Longtemps, l'importance de l'expérience scolaire a été minorée. Si elle l'est moins aujourd'hui, ce n'est pas seulement que l'on sait mieux le rôle qu'elle joue dans la genèse des inégalités d'apprentissage (cf. ci-dessus), c'est aussi qu'elle forme un élément essentiel du jugement politique que les usagers (parents, élèves) forment sur l'équité du système et, à travers elle, sur les institutions de leur pays. C'est pourquoi nous avons tenté de mesurer l'injustice qui affecte cette expérience quotidienne des élèves en interrogeant à ce sujet un échantillon d'élèves de huitième grade des cinq pays partenaires et leurs enseignants via une enquête pilote sur le sentiment de justice à l'école administrée dans un échantillon d'écoles des cinq

⁹ Ce sujet mériterait d'être développé, puisque cette « volonté personnelle » peut être altérée par un réalisme censurant davantage les groupes les moins favorisés sur le mode « Personne n'a jamais fait d'études dans ma famille. », ou encore « Les ouvriers ne vont pas à l'université. », etc. D'autres phénomènes interfèrent également avec ce qui pourrait passer pour des aspirations personnelles : sentiment de trahison par rapport à son groupe d'origine, pression sociale, absence de figure permettant de s'identifier, caractère étrange ou abstrait de certaines disciplines, ... L'analyse des espérances socioprofessionnelles en fonction du groupe d'appartenance permet d'éclairer le débat.

pays partenaires. Les résultats de cette enquête exploratoire sont à prendre avec une grande prudence. Les indicateurs issus de cette enquête sont encore expérimentaux¹⁰.

(7) *Parce qu'un système éducatif équitable est aussi un système qui favorise l'équité sociale, les indicateurs doivent porter non seulement sur les inégalités éducatives, mais aussi sur les effets sociaux et politiques de ces inégalités.*

L'équité des systèmes éducatifs dépend aussi de phénomènes qui se situent en aval, si l'on accepte l'idée qu'un système éducatif équitable n'est pas seulement un système qui distribue équitablement l'éducation, mais aussi un système qui distribue l'éducation de façon à ce qu'elle rende la société plus équitable.

Il faut donc que le système d'indicateurs explore les effets sociaux des inégalités éducatives. Cette exploration peut revêtir deux modalités, individuelle ou collective. La modalité individuelle explore les conséquences sociales, pour un individu, d'être en haut ou en bas de la hiérarchie scolaire. La modalité collective explore les effets sur la justice sociale de l'allocation et de l'utilisation des ressources que le système éducatif met à la disposition de la société, en particulier des personnes les plus éduquées.

Un exemple de la pertinence d'une exploration des *effets individuels* est le suivant : on observe, en comparant certains pays, que l'égalité éducative est plus grande dans ceux où le crétendialisme est moins fort, c'est-à-dire où le rôle des diplômes dans l'accès à l'emploi est moins fort (Duru-Bellat, 1998), comme si l'on pouvait se permettre davantage d'égalité éducative quand elle est sans conséquence sur l'inégalité sociale. Or, si une moindre inégalité des chances en éducation a pour conséquence que la reproduction sociale emprunte d'autres canaux que l'éducation, le gain sera plus mince que si elle a pour conséquence une hausse de la mobilité sociale. De même, si les inégalités d'éducation entre nationaux et immigrés sont particulièrement faibles dans un pays, mais que les barrières à l'entrée du marché du travail font que les étrangers n'y trouvent pas de travail correspondant à leurs diplômes, l'effet de l'équité du système éducatif sur l'équité sociale en sera affaibli en proportion.

Les *effets collectifs* des inégalités éducatives peuvent quant à eux être illustrés ainsi, en s'inspirant du principe de différence de Rawls (1987) : selon que les médecins d'un pays soigneront seulement les riches, ou riches et pauvres également, la dépense consentie pour leur formation sera inéquitable ou pourra ne pas l'être. Selon que la croissance économique profitera ou non aux plus désavantagés, la dépense consentie pour la formation des ouvriers qualifiés, ingénieurs, chercheurs, managers, banquiers, avocats d'affaires, qui concourent à cette croissance aura été plus ou moins équitable. Selon que les plus éduqués quitteront l'école animés de sentiments de solidarité avec les plus démunis, ou au contraire de morgue et d'arrogance, selon qu'ils s'investiront plus ou moins, en dehors de leur travail, dans des activités en faveur de ces catégories, le système éducatif aura été plus ou moins équitable.

(8) *Le système d'indicateurs doit mesurer des inégalités, mais il doit aussi identifier le jugement des citoyens sur l'équité du système éducatif actuel et les critères qui fondent ce jugement.*

Comme nous l'annonçons dans l'introduction, une place particulière doit être faite au jugement que les citoyens ou les acteurs du système éducatif portent sur son équité.

¹⁰ Pour plus d'informations relatives à la coordination, la construction et l'administration de l'enquête sur le sentiment de justice, nous renvoyons le lecteur à l'annexe technique.

Si puissants, en effet, que soient les mécanismes sociaux qui produisent les inégalités d'éducation, ils ne peuvent s'exercer que si les citoyens en tolèrent l'action, autrement dit, qu'une majorité d'entre eux les considère, sinon comme justes, du moins comme insuffisamment injustes pour qu'ils acceptent le coût d'une lutte politique contre ces mécanismes, ou bien encore, que si cette majorité de citoyens n'est pas assez sûre qu'ils sont injustes pour engager cette lutte. Si l'équité de l'éducation est un problème politique, il importe évidemment de connaître ce jugement et les critères sur lesquels il se fonde. Interroger les citoyens des pays membres de l'Union Européenne était hors de notre portée. En revanche, nous avons réalisé une enquête auprès des élèves et des enseignants des cinq pays participant au projet. Celle-ci a porté, non seulement, comme on l'a vu plus haut, sur la justice avec laquelle les élèves sont traités, mais aussi sur la conception que les personnes interrogées ont d'un système éducatif juste – sur leurs critères de justice, si l'on veut – et sur leur jugement sur l'équité du système éducatif en général.

Une enquête de ce type ne va pas sans difficultés. Interroger des individus sur leurs critères et leurs sentiments de justice peut fournir des réponses biaisées de trois façons : l'influence de l'environnement social peut agir sur les critères, et rendre les comparaisons difficiles d'un pays à l'autre ; l'ignorance des possibles peut faire trouver juste par certains répondants une situation qui ne l'est pas ; l'ignorance du sort des autres peut biaiser, à critères donnés, la comparaison avec eux et donc, le sentiment de justice. Ainsi, les élèves des établissements populaires, et leurs parents, pourraient trouver justes leurs conditions de scolarisation par ignorance de ce que sont ces conditions dans les autres établissements.

Il est difficile de nier que ces biais puissent exister. Moins qu'on ne pourrait le croire cependant. Par exemple, l'*International Justice Project*, mené en 1991-92 dans treize pays, pour moitié des pays de « l'Ouest » et pour moitié des pays de « l'Est », sur les sentiments et les critères de justice des adultes a fait percevoir que le mérite individuel était autant valorisé dans les uns que dans les autres, ce qui, selon Marshall *et al.* (1999), met en question l'idée que les normes de justice des individus dépendent de l'environnement social. D'un autre côté, Dubet (2001) a mis évidence une sorte d'effet systémique : lorsque le système éducatif faisait accéder quelques enfants de pauvres aux sommets scolaires tout en laissant la grande masse des autres dans des filières inférieures, il générerait une plus grande impression de justice, et moins de ressentiment, alors qu'actuellement, enfants de pauvres et de riches suivent le même cursus, et que l'inégalité des chances sociales s'est effectivement réduite entre les deux périodes.

Nous ne prétendons cependant pas ici aller chercher dans les sentiments de justice une « vraie » mesure de l'injustice. Il s'agit plutôt d'initier un processus d'interactions entre la mesure des inégalités, leur confrontation aux théories de la justice et aux critères de justice déclarés par les acteurs et à leurs sentiments de justice. Il s'agit plutôt de reconnaître que les théories sont incertaines, à preuve les débats entre elles, et qu'elles ne peuvent faire l'économie d'une confrontation avec les sentiments de justice, quelque mal fondés qu'ils puissent être de leur côté.

Il s'agit de favoriser une délibération dans laquelle les sentiments de justice sont éclairés par la mesure des inégalités et la discussion sur les critères de justice, et où cette dernière est éclairée en retour par les deux autres¹¹.

¹¹ A vrai dire, ce mouvement est voisin de celui qui, selon Rawls, sert à construire les théories elles-mêmes. Dédire les principes de justice – les trois principes de sa propre théorie, par exemple – de principes ou d'une

Le canevas théorique d'indicateur d'équité des systèmes éducatifs peut maintenant être modélisé. Son axe vertical sera découpé en une structure quaternaire : contexte des inégalités d'éducation ; inégalités du processus d'éducation ; inégalités d'éducation (résultats internes) ; effets sociaux et politiques des inégalités d'éducation (résultats externes). Son axe horizontal suivra quant à lui une structure ternaire : inégalités entre individus ; inégalités entre catégories (selon le sexe, l'origine socioéconomique, la nationalité) ; individus sous un seuil d'équité.

Tableau 2. *Le canevas théorique d'indicateurs sur l'équité des systèmes éducatifs*

<i>Un système d'indicateurs sur l'équité des systèmes éducatifs</i>			
	<i>Inégalités entre individus</i>	<i>Inégalités entre catégories</i>	<i>Individus sous le seuil d'équité</i>
A. Contexte des inégalités d'éducation A.1. Conséquences individuelles de l'éducation A.2. Inégalités économiques et sociales A.3. Ressources culturelles A.4. Aspirations et sentiments			
B. Inégalités du processus d'éducation B.1. Quantité d'éducation reçue B.2. Qualité d'éducation reçue			
C. Résultats internes – Inégalités d'éducation C.1. Compétences cognitives C.2. Développement personnel C.3. Carrières scolaires			
D. Résultats externes – Effets sociaux et politiques des inégalités d'éducation D.1. Education et mobilité sociale D.2. Bénéfices de l'éducation pour les défavorisés D.3. Effets collectifs des inégalités			

Compte tenu des données disponibles, nous avons opérationnalisé le canevas théorique de construction des indicateurs d'équité en vingt-neuf indicateurs présentés dans la deuxième partie de ce volume. Leur organisation chronologique suit l'axe vertical de notre canevas (contexte, processus, résultats internes, résultats externes), tandis que l'axe horizontal transparaît dans les commentaires et les graphiques présentés (inégalités entre individus, entre catégories et seuils d'équité).

Selon le principe de justice qui guide le lecteur, sa lecture de ce canevas différera. Un méritocrate sera attentif aux inégalités entre groupes mais non aux inégalités entre individus. Un rawlsien sera plus enclin à accorder de l'importance à la question de l'usage social des plus

situation fondamentale, abstraite (dans le cas de sa théorie, celle que crée le voile d'ignorance), puis confronter ces principes à nos « sentiments bien pesés ». C'est ce mouvement qu'il appelle « équilibre réfléchi » (*reflexive equilibrium*). A considérer les débats entre théoriciens de la justice, on voit bien qu'ils pratiquent cet équilibre réfléchi : la forme générale des critiques qu'ils s'adressent le plus souvent est que la théorie critiquée trouve juste une situation qu'on ne peut qu'estimer injuste, ou inversement, qu'elle trouve injuste une situation que le sens commun trouve juste. Par exemple, Sugden (1993) analyse le reproche que Sen fait à la théorie de Rawls de « présupposer une volonté de vivre ensemble dans l'égalité » et par conséquent de ne pas pouvoir affirmer que même dans le cas où cette volonté fait défaut, un gouvernement, en l'occurrence l'empereur éthiopien durant la famine de 1973, doit nourrir son peuple s'il est privé du minimum vital.

éduqués. Un libertarien sera choqué que l'on puisse se poser cette question. On pourrait multiplier les exemples.

Toutefois, ce canevas est plutôt destiné à être lu de la façon suivante : les inégalités affectant les *résultats* internes et le *processus*, signaleront, à grandeur égale, une iniquité du système éducatif d'autant plus grande que :

1. Leurs conséquences sur la vie future des élèves sont importantes (résultats externes).
2. Elles doivent être attribuées au fonctionnement du système éducatif (processus) plutôt qu'aux inégalités sociales elles-mêmes (contexte social et culturel).
3. Elles sont moins mises au services des défavorisés et elles affectent fortement le jugement que les citoyens ou les usagers portent sur la justice du système éducatif et elles se traduisent par une perte de confiance dans les institutions et une moindre participation sociopolitique.

Cette ligne de raisonnement peut, en principe, être tenue pour chacun des trois critères de justice (ou si l'on préfère des trois colonnes) du canevas. En principe, parce que certaines des questions évoquées ci-dessus correspondent mieux à un critère de justice qu'aux autres. De sorte que, déclinées selon ces critères, les questions ci-dessus se formuleront plutôt de la sorte :

1. Quelle est l'ampleur des inégalités au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne ?
2. Quels sont les avantages liés à l'éducation dans les différents pays de l'Union européenne ?
3. Les systèmes éducatifs de l'Union européenne ont-ils un rôle amplificateur ou réducteur des inégalités contextuelles ?
4. Dans quelle mesure les inégalités éducatives profitent-elles aux défavorisés et favorisent-elles la mobilité sociale ?

La troisième partie de cet ouvrage tente de répondre à ces quatre questions.

Puisse cette organisation et les données fournies favoriser et contribuer à la réflexion sur l'équité de chacun des systèmes éducatifs européens en particulier, et de nos valeurs communes, en général.

II

Un ensemble d'indicateurs sur l'équité des systèmes éducatifs

Cette partie reprend les vingt-neuf indicateurs construits en vue de jauger l'équité des systèmes éducatifs européens. Chaque indicateur est présenté sur une double page : les graphiques et tableaux se trouvent sur la page de droite, les commentaires et notes techniques sont en vis-à-vis, sur la page de gauche.

Au bas des pages de gauche, les cases colorées servent à pointer les pays de l'Union européenne pour lesquels les indicateurs d'équité ont pu être construits.

Les indicateurs issus de *l'Enquête pilote européenne sur les sentiments de justice à l'école*, sont distingués des autres indicateurs par un fond de page grisé, en raison de leur nature expérimentale (cf. Annexe technique).

Dans le coin supérieur droit, une lettre et deux chiffres servent à identifier les indicateurs. La lettre renvoie aux quatre grandes catégories utilisées pour structurer l'axe vertical du canevas d'indicateurs, organisé comme suit :

A.	Contexte des inégalités d'éducation	
	1. Conséquences individuelles de l'éducation	
	1. Disparités de revenus et d'accès à l'emploi	30
	2. Avantages sociaux de l'éducation	32
	2. Inégalités économiques et sociales	
	1. Inégalités de revenus et de pauvreté	34
	2. Inégalités de sécurité économique	36
	3. Ressources culturelles	
	1. Niveau de formation des adultes	38
	2. Ressources culturelles des élèves de 15 ans	40
	3. Pratiques culturelles des élèves de 15 ans	42
	4. Aspirations et sentiments	
	1. Aspirations professionnelles des élèves de 15 ans	44
	2. Critères de justice des élèves	46
	3. Opinions générales des élèves sur la justice	48
B.	Inégalités du processus d'éducation	
	1. Quantité d'éducation reçue	
	1. Inégalités de scolarisation	50
	2. Inégalités des dépenses d'éducation	52
	2. Qualité de l'éducation reçue	
	1. Perception du soutien des enseignants, d'après les élèves de 15 ans	54
	2. Perception du climat disciplinaire, d'après les élèves de 15 ans	56
	3. Ségrégation	58
	4. Sentiment des élèves d'être traités avec justice	60
C.	Inégalités d'éducation	
	1. Compétences	
	1. Inégalités de résultats/compétences	62
	2. Faiblesse et excellence scolaires	64
	2. Développement personnel	
	1. Connaissances civiques des élèves	66
	3. Carrières scolaires	
	1. Inégalités des carrières scolaires	68
D.	Effets sociaux et politiques des inégalités d'éducation	
	1. Éducation et mobilité sociale	
	1. Statut professionnel selon le niveau d'éducation	70
	2. Influence de l'origine sociale sur le statut professionnel	72
	2. Bénéfices de l'éducation pour les défavorisés	
	1. Contribution des plus éduqués à la situation des plus défavorisés	74
	3. Effets collectifs des inégalités	
	1. Jugements des élèves sur l'équité du système éducatif	76
	2. Attentes des élèves à l'égard du système éducatif	78
	3. Opinion des élèves sur la justice dans le système éducatif	80
	4. Indice de tolérance / intolérance	82
	5. Indice de participation sociopolitique	84
	6. Indice de confiance envers les institutions	86

Disparités de revenus et d'accès à l'emploi

Les conséquences économiques de l'éducation sont principalement de deux ordres : un meilleur niveau de rémunération (salaire plus élevé) et un taux d'emploi plus élevé (plus grande propension à l'activité et moindre risque de chômage). A l'évidence, une bonne partie des effets du diplôme se manifeste au niveau du statut que les personnes occupent par rapport au marché du travail, et surtout pour les femmes.

Les conséquences économiques de l'éducation sont principalement de deux ordres : un meilleur niveau de rémunération (salaire plus élevé) et un taux d'emploi plus élevé (plus grande propension à l'activité et moindre risque de chômage). La plupart des études mettent en avant le premier effet. A l'évidence cependant, une bonne partie des effets du diplôme se manifeste au niveau du statut que les personnes occupent vis-à-vis du marché du travail, surtout pour les femmes.

Les deux dimensions sont illustrées dans le cadre de cet indicateur à travers le tableau 1 fondé sur les données de la *Luxembourg Income Study*. On y observe qu'en moyenne le surcroît de revenus gagnés par un diplômé de l'enseignement tertiaire par rapport à une personne diplômée seulement de l'enseignement primaire est de 77 % chez les hommes et de 80 % chez les femmes. Mais ces moyennes peuvent cacher des différences. Ces dernières se marquent surtout lorsque l'on compare les USA aux pays de l'Union Européenne. Dans ce dernier ensemble, l'écart de revenus bruts oscille entre 40 et 90 %. Il est de plus de 180 % aux USA.

Le tableau 1 renseigne également les effets apparents de l'éducation sur la probabilité d'exercer un emploi rémunéré (taux d'emploi). Cette dernière est particulièrement sensible au niveau d'éducation, surtout dans le cas de femmes. Parmi les pays examinés, on constate que l'avantage des femmes ayant un diplôme tertiaire est, en moyenne, de plus de 100 %. Chez les hommes, l'effet n'est que de 25 %. Comme pour l'aspect revenus, on note de gros écarts selon les pays. Mais la ligne de rupture est cette fois intraeuropéenne : on observe que l'effet du diplôme sur le taux d'emploi féminin est tout simplement massif dans des pays comme l'Italie ou les Pays-Bas, puisque l'écart y est de plus de 200 % entre les femmes peu diplômées (primaire) et celles détentrices d'un diplôme de l'enseignement tertiaire.

Il est également utile d'affiner la mesure des conséquences individuelles, notamment salariales, pour tenir compte de l'ancienneté professionnelle. La théorie du capital humain de Becker (1964), indique que les individus acquièrent compétences et savoirs valorisables sur le marché du travail essentiellement via deux canaux : l'enseignement – au cœur de notre propos – mais aussi l'expérience professionnelle. Tout indique, sur le plan empirique, que l'expérience en tant que telle influence bel et bien le niveau des salaires. Il convient en toute logique d'extraire de la mesure de la relation éducation/revenus ce qui correspond à l'expérience professionnelle. En pratique, cela revient à calculer – à niveau d'expérience professionnelle donné – le pourcentage d'accroissement du revenu consécutif à un accroissement unitaire du nombre d'année d'études. Le tableau 2 renseigne les résultats obtenus pour un ensemble de pays de l'Union européenne ainsi que pour la Norvège et la Suisse, étudiés dans le cadre du projet PURE.

On y voit que le rendement d'une année d'étude supplémentaire est généralement de l'ordre 7 % avec peu d'écart en fonction du sexe en moyenne (équité des chances selon le sexe donc). La situation varie cependant assez fortement selon les pays. C'est en Irlande, en Grèce, aux Pays-Bas, au Portugal et en France que l'on observe le plus grand différentiel de rendement selon le sexe. Il est quasi nul en Autriche, en Finlande et en Norvège. Remarquons que ces différences de rendement entre sexes valent à expérience professionnelle équivalente. Les différences que l'on met évidences pointent donc vers de la discrimination homme/femme qui ne tient pas au fait que les femmes passent moins de temps en activité que les hommes du fait des maternités.

Sources:

Luxembourg income study,
<http://www.lisproject.org>.

PURE : Public Funding and Private Return to Education,
<http://www.etla.fi/PURE>

Becker(1964). Human Capital. A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. Chicago University Press.

La mesure de revenus correspond au total des salaires et revenus d'une personne durant l'année civile précédant l'enquête. Elle comprend l'ensemble des montants reçus au titre de salaires, bonus, 13^e mois et autres primes annuelles. Elle est généralement exempte des contributions patronales à l'impôt et à la sécurité sociale mais brute des impôts et cotisations personnelles (pour la Pologne, les données correspondent aux salaires nets). Les revenus considérés se rapportent à l'emploi salarié. La Norvège et la Suède reprennent toutefois les revenus des indépendants.

Le taux d'emploi correspond au rapport entre le total des personnes exerçant un emploi rémunéré et le nombre total des personnes en âge de travailler.

Le rendement de l'éducation est estimé en utilisant le logarithme du salaire horaire brut (AUT, GRE, ITA, NDL et ESP utilisent le salaire net à défaut). On estime la valeur du rendement (r) dans l'équation de Mincer suivante : $\ln(y) = a + r \cdot S + b \cdot EXP + c \cdot EXP^2$ où S est le nombre d'années de scolarisation réussies, et EXP est l'expérience professionnelle. Le coefficient r (tab. 2) correspond à la dérivée première de $\ln(y)$ par rapport à S représente le pourcentage d'accroissement du revenu suite une augmentation de la durée de scolarisation de 1 an. On a en effet que $d\ln(y)/dS = (dy/y)/ds = r$

Tableau 1. Prime au taux d'emploi et au salaire : diplômés de l'enseignement tertiaire vs. diplômés de l'enseignement primaire (25-59 ans)

Pays	Année	Taux d'emploi des diplômés de l'enseignement primaire		Rapport des taux d'emploi des diplômés du tertiaire et du primaire		Rapport des salaires des diplômés du tertiaire et du primaire	
		Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
D	1994	0,783	0,539	1,188	1,521	1,57	1,559
I	1995	0,777	0,206	1,113	3,718	1,705	1,663
NL	1991	0,689	0,153	1,351	3,935	1,603	1,427
FIN	1995	0,718	0,659	1,297	1,385	1,749	1,733
S	1992	0,912	0,815	1,059	1,182	1,551	1,41
UK	1995	0,698	0,605	1,279	1,355	1,726	1,963
NO	1995	0,849	0,613	1,117	1,471	1,333	1,668
PL	1995	0,563	0,319	1,577	2,502	1,882	1,757
USA	1995	0,771	0,478	1,249	1,808	2,822	2,99
Moyenne		0,751	0,487	1,248	2,097	1,771	1,797

Source: Luxembourg Income Study

Tableau 2. Taux de rendement d'une année d'études

Pays	Homme	Femme	Différence
DK	0,06	0,06	0,01
D, anc. Länder	0,08	0,07	0,01
EL	0,06	0,04	0,02
E	0,07	0,06	0,02
F	0,08	0,06	0,02
IRL	0,09	0,07	0,03
I	0,06	0,05	0,02
NL	0,06	0,05	0,02
A	0,07	0,07	0
P	0,1	0,08	0,02
FIN	0,09	0,09	0
S	0,04	0,03	0,01
UK	0,09	0,08	0,02
NO	0,05	0,05	0
CH	0,09	0,08	0,01
Moyenne	0,07	0,06	0,01

Source : PURE (1995)

Avantages sociaux de la scolarité

Pour connaître les pays dans lesquels les avantages sociaux de l'éducation sont les plus importants, et donc l'équité un enjeu particulièrement crucial, des indicateurs sur diverses inégalités sociales – de statut des professions occupées, de risque d'être au chômage, de compétence en lecture à l'âge adulte, et de caractéristiques désirables pour ses enfants – selon la carrière scolaire sont proposés. Ils conduisent à ranger la Suisse, et, à un moindre degré, le Portugal, parmi les pays où la réussite scolaire porte le plus à conséquence d'un point de vue social, alors que ses enjeux semblent plus faibles en Norvège et en Suède.

Ces indicateurs visent à appréhender la valeur de la réussite d'une carrière éducative à travers la mesure d'avantages qui y sont associés. Plus ils sont grands, plus lourde d'enjeux est l'iniquité de la distribution de l'éducation. Ils comparent la possession d'une caractéristique désirable entre ceux qui ont fait des études supérieures et ceux qui n'en ont pas fait.

Certains effets s'exercent sur la *vie professionnelle*. Ils sont appréhendés ici par les différences dans le prestige (1) ou le statut (2) des professions occupées, puis par la protection offerte contre le chômage. Bien que prestige et statut soient des notions proches, le classement des pays ne coïncide pas toujours. Quant au prestige du premier emploi occupé, l'effet de l'éducation est particulièrement fort en Allemagne et en Suisse, faible au Royaume-Uni. Les effets de la scolarité sur le statut seraient plus forts dans les pays latins (Espagne, Portugal, Grèce) mais aussi en Finlande, ils seraient plus faibles au Royaume-Uni, en Suède et en Norvège. Quant à la protection contre le chômage, les pays latins (Espagne, Grèce, Portugal et, dans une moindre mesure, Italie), où l'effet de l'éducation est faible, se distinguent du Royaume-Uni, de la Suède et de la Suisse, où il est particulièrement fort.

D'autres effets de l'éducation jouent sur la *vie personnelle*. Ils ont été mis en évidence sur la santé, le mariage, l'indépendance, la probabilité de vivre dans une famille nucléaire, mais aussi sur les compétences acquises à l'école et la probabilité d'accéder à des formations continues, liées ou non à l'emploi. On dispose de comparaisons internationales seulement sur ces deux derniers aspects. L'écart de compétences en compréhension de l'écrit entre des personnes sorties aux deux extrêmes de la carrière scolaire est particulièrement fort en Irlande, en Norvège et au Portugal, et faible au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse.

D'autres effets encore portent sur l'*éducation des enfants* : les enfants des personnes plus éduquées apparaissent être en meilleure santé, font de meilleures études, etc. Nous comparons ici les inégalités entre les enfants dont les parents ont achevé une éducation supérieure et les autres, non seulement en termes de compétences en compréhension de l'écrit, mais aussi d'autres caractéristiques désirables : les pratiques culturelles et la qualité de la communication avec les parents. L'avantage sur les pratiques culturelles est particulièrement fort au Royaume-Uni, en Autriche et en Allemagne, particulièrement faible en Grèce, en Irlande et en Suède. Le lien entre l'éducation reçue par les parents et la qualité de la communication avec leurs enfants est plus faible que le précédent. Les pays où il est le plus fort sont Espagne, Portugal et Suisse ; ceux où il est le plus faible sont Belgique, Finlande, Grèce et Suède. L'avantage sur les scores des élèves est le plus fort au Danemark, au Royaume-Uni et en Suisse, le plus faible en Irlande, au Portugal, en Norvège et en Suède.

En agrégeant ces différents critères de façon sommaire (cf. ci-dessous), il ressort que la Suisse, puis à un moindre degré, le Portugal seraient les pays où la réussite scolaire porte le plus à conséquence d'un point de vue social, alors que ses enjeux semblent plus faibles en Norvège et surtout en Suède.

Sources:

(1) Shavit, Y. et Müller, W. (1998). *From school to work*, Clarendon press.

(2),(6),(7),(8) *Calculs à partir des données PISA.*

(3) *Statistiques sociales européennes, Enquête sur les forces de travail - Résultats 2000, Tableaux détaillés, Eurostat theme 3, pp. 182 et 183.*

(4) OCDE, 2002, *Literacy at the Information Age.*

(5) OCDE, *Regards sur l'Éducation*, 2002.

Les « effets » de l'éducation évoqués dans le commentaire sont seulement des corrélations entre la réussite scolaire et la possession des biens. Toutefois, même si la corrélation procède d'une troisième variable, la gravité des conséquences de posséder ou non l'éducation demeure.

L'agrégation procède d'une simple somme algébrique du nombre de fois où les pays se distinguent dans un sens ou dans l'autre, en pondérant d'un coefficient 3 les indicateurs sur le statut et sur le chômage, et sans tenir compte des résultats sur le prestige.

Tableau 1. Avantages sociaux d'une scolarité dans l'enseignement supérieur

Pays	Professionnels			Personnels		Sur les enfants de 15 ans		
	Prestige (1)	Statut (2000) (2)	Emploi (2000) (3)	Maîtrise de la lecture (4)	Formation continue (1995-2000) (5)	Pratiques culturelles (2000) (6)	Communication avec les parents (2000) (7)	Score en compréhension de l'écrit (2000) (8)
B		145	74	119	5,2	0,4 (0,0)	0,1 (0,0)	2,6 (0,5)
DK		141	63	118	2,1	0,4 (0,0)	0,4 (0,0)	9,4 (0,7)
D	2,6	135	73	123	3,8	0,6 (0,0)	0,4 (0,0)	5,4 (0,9)
EL		149	21			0,2 (0,0)	0,2 (0,0)	3,2 (0,6)
E		152	32			0,5 (0,0)	0,4 (0,0)	3,6 (0,4)
F	1,6	142	65			0,5 (0,1)	0,3(0,0)	2,7 (0,5)
IRL		136		130	3,9	0,2 (0,0)	0,2 (0,0)	2,2 (0,8)
I	1,9	147	35		5,8	0,5 (0,1)	0,3 (0,0)	2,6 (0,6)
L		148				0,6 (0,1)	0,2 (0,0)	2,5 (0,5)
NL	2,2	136	53	120	2,2	0,5 (0,1)	0,3 (0,0)	
A		141	74			0,6 (0,1)	0,3 (0,0)	4,3 (0,6)
P		152	21	127	6,9	0,5 (0,1)	0,4 (0,0)	1,1 (0,6)
FIN		149	62	120	2,1	0,4 (0,1)	0,2 (0,0)	3,7 (0,5)
S	1,9	132	76	117	1,9	0,3 (0,0)	0,2 (0,0)	1,1 (0,9)
UK	1,1	131	82	117	2,3	0,6 (0,1)	0,3 (0,0)	5,5 (0,7)
NO		133	32	125	2,6	0,3 (0,0)	0,2 (0,0)	2,0 (0,8)
CH	2,6	136	75	115	2,8	0,5 (0,1)	0,4 (0,0)	6,1 (0,7)

- (1) Ecart entre le prestige des professions occupées par des individus aux deux extrêmes de l'échelle des qualifications.
- (2) Index socioéconomique de statut professionnel (indice ISEI) des parents qui ont achevé un cycle d'enseignement supérieur (CITE 5,6)*100/ Index socioéconomique de statut professionnel des autres parents (Moyenne simple des valeurs obtenues pour les pères et pour les mères).
- (3) Taux de chômage des individus de 25 à 49 ans qui ont arrêté leur scolarité avant le second degré de l'enseignement secondaire - taux de chômage des individus de 25 à 49 ans qui ont fait avec succès des études supérieures)*100/(taux de chômage des individus de 25 à 49 ans qui ont arrêté leur scolarité avant le second degré de l'enseignement secondaire).
- (4) Score moyen des 20-25 ans qui ont achevé une éducation supérieure* 100/score moyen de 20-25 ans qui n'ont pas atteint le second cycle de l'enseignement secondaire.
- (5) Taux de participation des 25-65 ans à des activités de formation continue liées ou non à l'emploi : Valeur pour les individus qui ont fait des études supérieures /Valeur pour les individus qui n'ont pas atteint le second cycle de l'enseignement secondaire
- (6) Ecart de l'indice PISA d'activités culturelles selon que les deux parents ont fait des études supérieures (CITE 5-6) ou non, mesuré en proportion de l'écart type de la distribution de l'indice pour les parents qui ne sont pas deux à avoir fait des études supérieures. Erreurs-types entre parenthèses.
- (7) Ecart d'un indice de communication parents-enfants selon que les deux parents ont fait des études supérieures (CITE 5-6) ou non, mesuré en proportion de l'écart-type de la distribution de l'indice pour les parents qui ne sont pas deux à avoir fait des études supérieures.
- (8) Augmentation du score de compréhension de l'écrit pour une année supplémentaire d'éducation des parents.

Tous les indicateurs croissent avec les avantages que l'on retire de l'éducation. Ils sont décrits de façon plus détaillée dans l'annexe méthodologique.

Inégalités de revenu et pauvreté

Il y a en moyenne, tous pays de l'Union confondus, 9,87 % d'enfants vivant sous le seuil de pauvreté, avec toutefois de grosses différences selon les pays. On trouve aux extrêmes d'une part l'Italie (20,2 %) et le Royaume-Uni (15,4 %), et d'autre part la Norvège (3,9 %), la Finlande (2,8 %) et la Suède (2,6 %). Si l'on s'intéresse plutôt à l'équité comme inégalité de richesse familiale selon le profil socioéconomique, on constate que les pays les moins inéquitables se situent au nord de l'Europe (Suède, Norvège, Danemark) et que ce sont les pays du Sud qui apparaissent les plus problématiques (Espagne, Portugal).

On distinguera a priori les notions d'(in)égalité et celle de pauvreté. La première fait écho au concept d'équité, qui peut lui-même se concevoir de diverses manières : tout d'abord comme *(in)égalité finale des résultats* (ici le revenu ou la richesse) ; ensuite comme *(in)égalité des chances ou de traitement*. Cette notion est moins « exigeante » que la notion d'(in)égalité de résultats. Elle consiste à réclamer que soit offerte à chaque individu la possibilité d'atteindre le même niveau, quels que soient les traits (sexe, nationalité, ...) dont il a hérité et qui, dès lors, s'imposent à lui. La nuance importante est que la réalisation de l'égalité des chances est compatible avec la persistance d'une forte inégalité des résultats. On peut enfin insister sur *les situations extrêmes* requérant par exemple de prendre la mesure des écarts existants entre la minorité des 10 % les plus faibles et les autres.

La notion de pauvreté vise quant à elle le fait de ne pas accéder à un seuil de résultats ou de ressources que l'on estime constituer « un minimum indispensable » pour fonctionner et vivre en société. Cette notion peut elle-même se comprendre de deux façons. Premièrement, comme un niveau absolu de moyens, c'est-à-dire un « panier » de biens et services dont on estime qu'il faut pouvoir disposer pour échapper à la situation de pauvreté. Deuxièmement, on peut considérer la pauvreté *relative*. Cette approche a été retenue ici. La pauvreté correspond à une situation où l'on dispose moins d'un certain pourcentage du revenu disponible médian, soit celui qui sépare la population en deux groupes de taille égale. Le seuil de pauvreté relatif est ici fixé à 50 % du revenu médian.

Le graphique 1 exploite les données de la *Luxembourg Income Study*. Il indique, pays par pays, le pourcentage d'enfants (individus de moins de 18 ans) vivant dans des ménages dont le revenu disponible se situe sous le seuil de pauvreté. Il s'agit là d'une mesure de contexte importante à prendre en compte lorsque l'on discute de la capacité d'un système d'enseignement à réduire les inégalités de résultats, par exemple. Le graphique 1 révèle qu'il y a en moyenne, tous pays confondus, 9,87 % d'enfants vivant sous le seuil de pauvreté, avec toutefois de grosses différences selon les pays. On trouve aux extrêmes d'une part l'Italie (20,2 %) et le Royaume-Uni (15,4 %), et d'autre part la Norvège (3,9 %), la Finlande (2,8 %) et la Suède (2,6 %).

Les tableaux 1 et 2 exploitent quant à eux les données PISA. Le tableau 1 contient la mesure d'inégalité fondée sur l'écart-type de la mesure de richesse familiale (indice *wealth*). On constate voir que cette inégalité est singulièrement forte au Portugal et au Luxembourg, par comparaison avec la Finlande et le Danemark. Le tableau 2 renseigne la tendance à l'inégalité de chances ou de traitement. Y sont repris les écarts de richesse familiale selon le profil socioéconomique (fort - faible) et la nationalité des parents (nationaux - étrangers) exprimés en pourcentage d'un écart-type. Si l'on classe les pays et régions en utilisant l'aspect « profil socioéconomique », on constate que les pays les moins inéquitables se situent au nord de l'Europe (Suède, Norvège, Danemark) et que ce sont les pays du Sud qui apparaissent les plus inéquitables (Espagne, Portugal). La question de l'inégalité de traitement des élèves qui diffèrent selon la nationalité de leur parents est plus difficile à cerner. Elle n'entretient pas de corrélation positive avec la dimension précédente. En outre, elle ne fait apparaître aucune tendance univoque. Certes, il existe des écarts parfois significatifs, mais ils peuvent être en sens opposés selon les pays. Ainsi le Portugal semble connaître une situation où la richesse familiale des jeunes de 15 ans d'origine étrangère est supérieure à celle des nationaux. Pour d'autres pays comme le Danemark, la Suède, le Luxembourg ou l'Autriche, l'écart va dans le sens « attendu » : les nationaux sont plus riches que les allochtones.

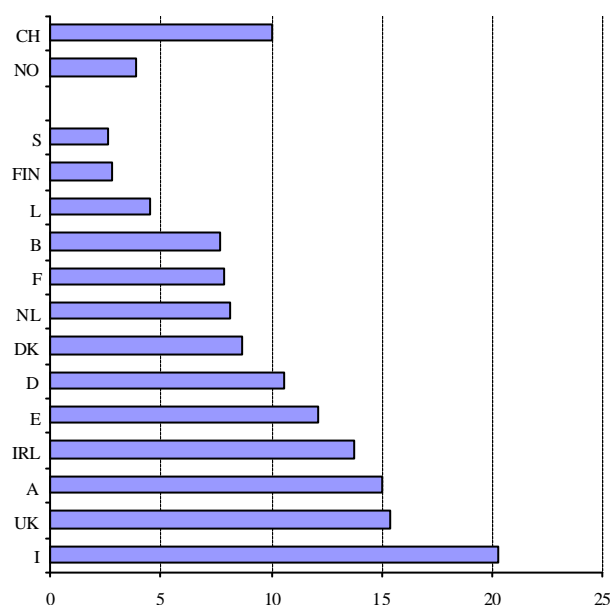
Le tableau 3 met quant à lui en exergue les écarts de richesse familiale existant entre les 10 % les plus défavorisés et la moyenne correspondant au 90 % restants. Lorsque l'on exprime ces écarts en termes absolus (c'est-à-dire sans tenir compte du degré de dispersion inhérent au pays ou à la région), il apparaît que c'est l'Autriche, en Finlande, en France et au Danemark que la situation est la plus satisfaisante. On trouve à l'autre extrémité des pays comme le Luxembourg et le Portugal.

La notion de revenu utilisée par le Luxembourg Income Study ici est celle de revenu disponible (*Disposable Income*) :

- + Gross wages and salaries + Farm self-employment income + Non-farm self-employment income [= Total Earnings EARNING]
- + Cash property income [= Factor Income] + Private pensions + Public sector pensions [= PENSION]
- = Market Income
- + Social Retirement benefits + Child or family allowances + Unemployment compensation + Sick pay + Accident pay + Disability pay + Maternity pay V22 + Military/vet/war benefits + Other social insurance [=SOCI]+ Means-tested cash benefits + Near-cash benefits [= MEANSI]+ Alimony or Child Support + Other regular private income [= PRIVATI]+ Other cash income
- = Total Gross Income GI
- Mandatory contributions for self-employed - Mandatory employee contribution
- = PAYROLL
- Income tax
- = Disposable Income

Sources:

Luxembourg income study
(<http://www.lisproject.org>).
PISA 2000 (<http://www1.oecd.org/els/PISA/>)

Graphique 1. Pourcentage d'enfants vivant dans des ménages vivant sous le seuil de pauvreté

Source: Luxembourg Income Study

Tableau 1. Inégalité de la richesse familiale mesurée par l'écart-type

Pays	Math.	Lecture	Sciences	Moyenne
B	0,78	0,78	0,78	0,78
DK	0,77	0,76	0,75	0,76
D	0,85	0,85	0,86	0,85
EL	0,83	0,85	0,86	0,85
E	0,84	0,83	0,82	0,83
F	0,75	0,75	0,75	0,75
IRL	0,83	0,85	0,84	0,84
I	0,79	0,78	0,79	0,79
L	0,88	0,9	0,91	0,9
NL*	0,69	0,68	0,68	0,68
A	0,79	0,77	0,77	0,78
P	0,98	0,98	0,97	0,98
FIN	0,72	0,72	0,71	0,71
S	0,82	0,82	0,82	0,82
UK	0,84	0,84	0,83	0,84
NO	0,75	0,77	0,8	0,78
CH	0,82	0,83	0,83	0,83

Source: PISA (2000)

Tableau 2. Richesse familiale et iniquité de chances/traitement, selon le profil socioéconomique et la nationalité des parents

Pays	Ecart profil socioéconomique fort – faible	Ecart nationaux - étrangers	Ecart-type
B	0,69	0,04	0,78
DK	0,56	0,51	0,76
D	0,69	0,48	0,85
EL	0,83	0,09	0,85
E	1,01	-0,06	0,83
F	0,76	0,25	0,75
IRL	0,75	0,03	0,84
I	0,90	0,09	0,79
L	0,89	0,44	0,90
NL*	0,53	0,20	0,68
A	0,56	0,44	0,78
P	1,31	-0,22	0,98
FIN	0,68	0,46	0,71
S	0,44	0,50	0,82
UK	0,73	0,16	0,84
NO	0,49	0,36	0,78
CH	0,59	0,13	0,83
Coefficient de corrélation entre profil socioéconomique et nationalité		-0,70	

Un profil socioéconomique faible correspond à un indice inférieur au 1^{er} quartile de la distribution (25 % les plus faibles). Un profil fort correspond à un indice supérieur au 4^e quartile de la distribution (75 % les plus forts). Les données présentées correspondent à chaque fois à la moyenne des valeurs propres à chacune des trois matières présentes dans PISA (math, lecture et sciences).

Tableau 3. Ecart entre les 10 % les moins bien dotés et les 90 % des élèves les mieux dotés en termes de richesse familiale

Pays	Moyenne écarts absolus	Moyenne écarts relatifs	Ecart-type
B	-1,46	-1,87	0,78
DK	-1,37	-1,8	0,76
D	-1,57	-1,84	0,85
EL	-1,51	-1,78	0,85
E	-1,47	-1,77	0,83
F	-1,43	-1,9	0,75
IRL	-1,64	-1,96	0,84
I	-1,42	-1,81	0,79
L	-1,75	-1,94	0,9
NL*	-1,25	-1,83	0,68
A	-1,35	-1,73	0,78
P	-1,89	-1,93	0,98
FIN	-1,36	-1,91	0,71
S	-1,62	-1,98	0,82
UK	-1,5	-1,79	0,84
NO	-1,46	-1,88	0,78
CH	-1,44	-1,75	0,83

Source : PISA 2000

Les écarts relatifs correspondent aux écarts absolus rapportés à l'écart-type

* Pour ce pays, le taux de réponse est trop faible pour garantir une bonne comparabilité.

Inégalités de sécurité économique

Les politiques publiques de lutte contre le chômage menées au sein de l'Union n'ont cessé de se développer. Malgré elles, d'importantes disparités dans et entre les États membres sont encore fréquemment relevées pour ce qui concerne le taux de chômage : ainsi, pour l'année 2000, si le taux de chômage moyen dans l'Union européenne n'atteint plus que 8 % de la population totale, il dépasse encore les 10 à 14 % dans certains cas (France, Italie, Finlande, Grèce et Espagne). Plus préoccupant, il apparaît que les populations féminines, les plus jeunes générations de travailleurs (15-29 ans) et les populations ayant seulement atteints les plus faibles niveaux de formation durant leur scolarité sont des catégories plus touchées que les autres puisque les taux de chômage y afférant dépassent parfois largement les 20 %. Des disproportions semblables sont également relevées entre les pays membres de l'Union selon la proportion de chômeurs de longue durée (plus de 12 mois) parmi les citoyens en situation de chômage.

Sources :

Statistiques sociales européennes : Résultats de l'enquête sur les forces de travail 2000, Eurostat, 2001.

Recommandations internationales en vigueur sur les statistiques du travail, BIT, 2000.

Classification internationale type de l'éducation (CITE-97), UNESCO, 1997

En partie lié à l'éducation scolaire et au niveau de formation atteint, la possession d'un emploi stable et rémunéré est un facteur déterminant sur le bien-être et la sécurité socioéconomique de tous les citoyens et de chacun des États membres de l'Union européenne. Les pouvoirs publics de ces derniers œuvrent d'ailleurs activement dans ce sens depuis plusieurs dizaines d'années déjà. De là, la lutte contre le chômage et l'augmentation du taux d'emploi sont des objectifs cruciaux pour le développement actuel et futur de l'Union européenne.

Néanmoins, de fortes disparités subsistent encore entre et parmi les États membres, plaçant, le cas échéant, un grand nombre d'individus dans des situations trop précaires et inéquitables par rapport aux autres. La sécurité et le statut économique des élèves, donc de leurs parents, étant un facteur pouvant influencer fortement le déroulement de leur scolarité en général, la nécessité de souligner ces disparités paraît élémentaire.

Ainsi, d'un point de vue général (graphique 1), des différences apparaissent dans le taux de chômage (BIT) moyen des différents pays de l'Union européenne puisque celui-ci n'atteint pas 3 % au Luxembourg et aux Pays-Bas alors qu'il dépasse les 10 % en France, en Italie et en Finlande, et qu'il culmine au-delà des 15 % en Grèce et en Espagne. La différence entre certains états européens est donc de taille.

Une certaine inégalité entre les sexes, au détriment des populations féminines, est également présente dans la plupart des pays de l'Union (graphique 1) et, si le taux de chômage masculin est parfois très légèrement supérieur au taux de chômage féminin (Irlande, Autriche, Suède et Grande-Bretagne), l'inégalité entre les hommes et les femmes sur ce point est particulièrement marquée en Belgique, en France et en Italie, mais surtout en Grèce et en Espagne puisqu'elle y dépasse 10 points.

Les jeunes générations de travailleurs (15-24 ans et 25-29 ans) sont, sans exception, plus durement touchées que leurs aînées (graphique 2). Dans plusieurs pays, et même dans certains de ceux où le taux de chômage (BIT) moyen n'est pas particulièrement élevé (Suède, Royaume-Uni et Belgique), la différence est particulièrement flagrante. Ainsi, les Pays-Bas sont le seul pays de l'Union à présenter un taux de chômage chez les 15-24 ans inférieur à 6 %. A contrario, ce taux dépasse 25 % en Finlande, en Grèce, en Italie et en Espagne... montrant par là le manque de sécurité économique dont peuvent souffrir certaines catégories particulières des populations des États membres.

La durée et le type de chômage ont également leur importance. On sait combien une longue période de chômage ininterrompue peut avoir des effets négatifs tant sur la sécurité économique d'un foyer que sur la probabilité de pouvoir (re)trouver rapidement un emploi. Partant du principe que les effets d'une telle situation sont loin d'être positifs sur la scolarité des enfants, ceux dont un ou plusieurs des parents vivent une situation de chômage de longue durée (plus de 12 mois) risquent d'être encore plus démunis. Ainsi, dans certains pays, la proportion de chômeurs de longue durée parmi les personnes au chômage est inférieure ou atteint à peine 30 % : Danemark, Luxembourg, Pays-Bas, Royaume-Uni et Finlande (pour ce dernier pays, le taux de chômage moyen est néanmoins un des plus élevés de l'Union européenne) ; alors que dans d'autres il dépasse 55 % : Grèce, Italie, et surtout Belgique et Suède (dans ce dernier cas, il est également intéressant de constater que le taux de chômage moyen est relativement bas).

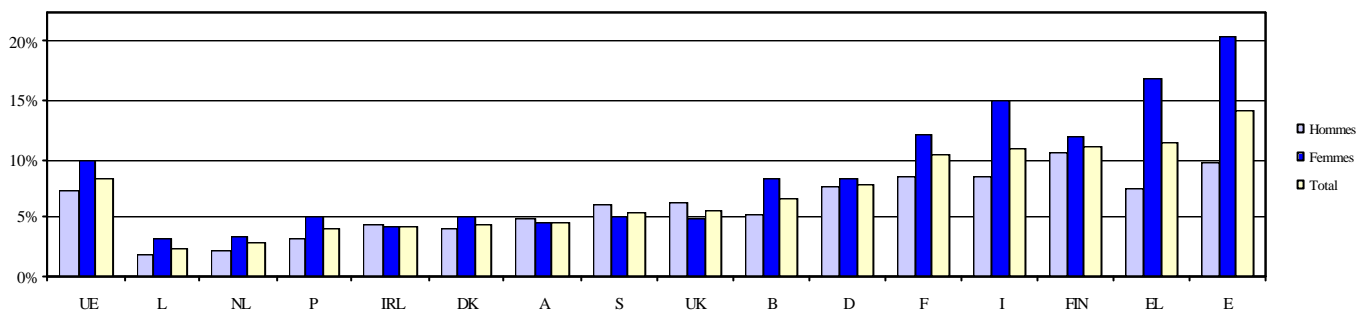
Hormis en Grèce et dans une moindre mesure au Portugal, une telle répartition inéquitable des taux de chômage se marque également parmi les populations les plus faiblement formées. Ainsi, le taux de chômage sera d'autant plus grand parmi les populations présentant de faibles niveaux de formation. Tous sexes confondus, les taux de chômage (BIT) parmi les populations n'ayant pas achevé leurs études secondaires atteignent respectivement 20 % en Finlande et 16 % en France et en Espagne, contre seulement 4 % au Portugal, aux Pays-Bas et au Luxembourg.

Les données présentées proviennent de « l'enquête sur les forces de travail 2000 » menée conjointement par l'Office statistique des Communautés européennes (EUROSTAT) et les instituts nationaux de statistique des États membres. Effectuée depuis 1960, cette enquête internationale récurrente est désormais fondée sur les recommandations du Bureau international du travail (BIT). Ainsi, les chômeurs au sens du BIT, dénommés « actifs inoccupés », rassemblent toutes les personnes ayant à la fois atteint l'âge de 15 ans et qui sont sans emploi rémunéré, disponibles pour commencer à travailler dans un délai de deux semaines et recherchant activement un emploi. Dans ce sens, on gardera à l'esprit que le concept de chômage compris en ces termes ne permet pas toujours de prendre en considération des aspects particuliers à la situation de chaque pays considéré : âge limite de l'obligation scolaire, développement des emplois à temps partiel, degré de précarité de l'emploi, etc.

Les données couvrent chacun des 15 pays membres de l'Union européenne, exceptées certaines ventilations du taux de chômage qui sont absentes pour l'Irlande et assez peu fiables pour le Luxembourg en raison de la petitesse de l'échantillon considéré.

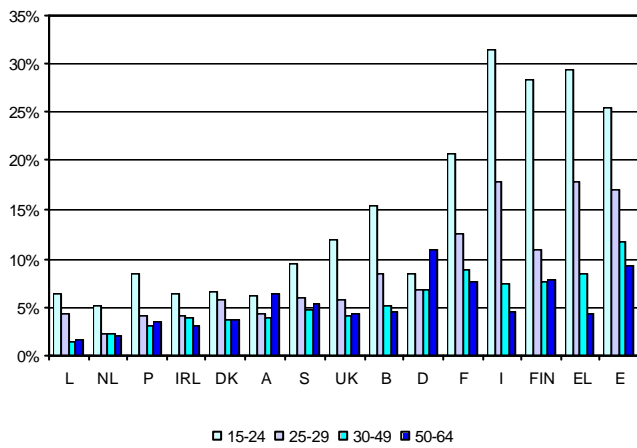
Suivant les recommandations (BIT) et les conventions d'usage, les données présentées concernent uniquement les populations âgées de 15 ans au moins et de 64 ans au plus (hormis pour le taux de chômage ventilé par le plus haut niveau de formation atteint où, pour des raisons techniques, la limite d'âge considéré a été fixée à 59 ans).

Graphique 1. Taux de chômage (BIT, 15-64 ans) (2000)



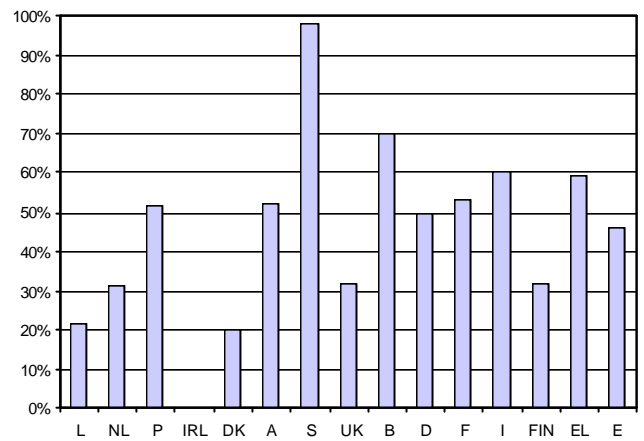
Les pays sont classés selon un ordre croissant de leur taux de chômage moyen respectif.

Graphique 2. Taux de chômage (BIT), par groupe d'âge (2000)



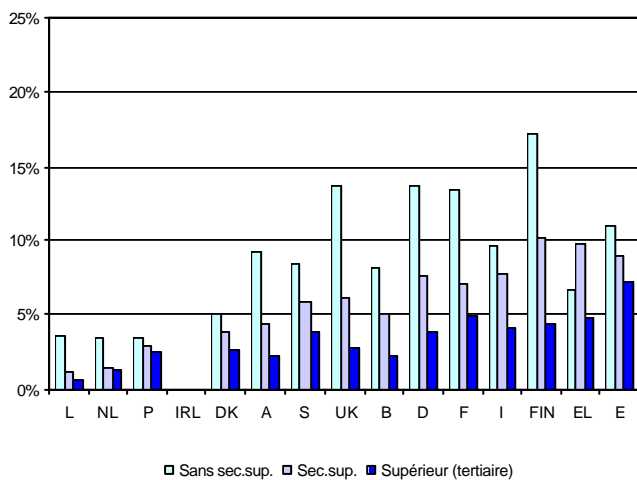
Le graphique 2 présente pour l'année 2000 le taux de chômage (BIT) par groupe d'âge. On constate que c'est surtout chez les populations les plus jeunes (15-29 ans) que l'on rencontre les taux les plus élevés.

Graphique 3. Proportion de chômage (BIT) de longue durée parmi les chômeurs âgés de 25 à 49 ans (2000)



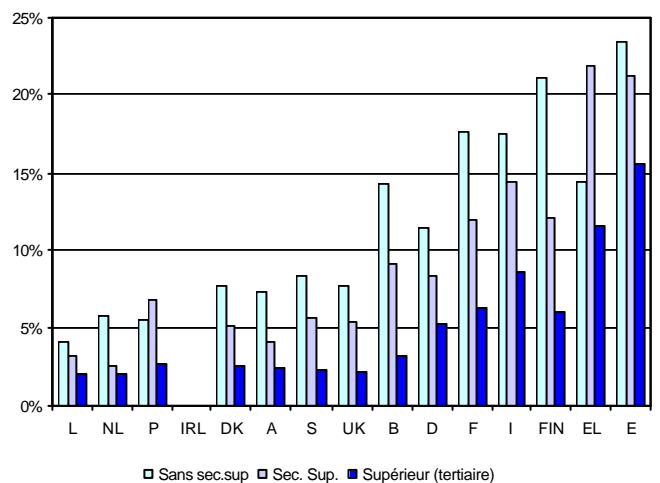
Le graphique 3 présente, pour l'année 2000, parmi les chômeurs dans la tranche d'âge 25-49 ans, ceux qui connaissent une situation de chômage de longue durée (plus de 12 mois).

Graphique 4. Taux de chômage (BIT) masculin, selon le niveau de formation (2000)



Les graphiques 4 et 5 présentent, pour l'année 2000, le taux de chômage (BIT) ventilé par le sexe et par le plus haut niveau de formation atteint par chaque individu. Hormis en Grèce et dans une moindre mesure au Portugal, ces taux sont plus importants parmi les populations les moins qualifiées et de sexe féminin.

Graphique 5. Taux de chômage (BIT) féminin, selon le niveau de formation (2000)



Niveau de formation de la population adulte

Si en moyenne c'est un peu plus de 40 pour cent de la population adulte de l'Union qui n'achève pas encore l'enseignement secondaire, ce taux dépasse parfois les 50 pour cent, voir même les 60 pour cent dans certains pays (Espagne et Portugal). Néanmoins, ces taux sont partout en régression constante puisque les jeunes générations (25-34 et 35-44 ans) atteignent en moyenne des niveaux de formation nettement supérieurs à ceux de leurs aînés (45-54 et 55-64 ans). Au niveau des différences entre les sexes, les femmes sont toujours en moyenne moins nombreuses que les hommes à obtenir au moins une formation de deuxième cycle du secondaire. Si cette inégalité est encore importante dans certains pays, elle est pourtant nettement moindre dans d'autres, voir même quelquefois inversée (Suède, Finlande, Irlande et Portugal).

Le bien-être social et la prospérité économique d'un pays sont en partie liés à l'instruction et au niveau de formation de sa population. Selon les pays que l'on envisage, ce niveau de formation peut différer très sensiblement et démontrer par là l'existence de disparités importantes au sein même des membres de l'Union européenne. Néanmoins, à côté du niveau moyen de « capital humain » d'une nation, il convient également d'étudier la répartition de l'ensemble de la population entre les différents niveaux de formation. Ceci permet ainsi d'appréhender non seulement le degré d'efficacité d'un système éducatif, mais également son degré d'équité. Dans ce but, l'indicateur présenté ici compare le niveau de formation de la population totale (25-64 ans) de chacun des pays envisagés, tout en ventilant les données selon le sexe et l'âge de la population.

Dans 7 pays membres de l'Union européenne (Allemagne, Danemark, Suède, Autriche, Finlande, France et Royaume-Uni), plus de 60 % des personnes âgées de 25 à 64 ans ont au moins terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (graphique 1). Ce niveau de référence (CITE-97, niveau 3) regroupe habituellement les dernières années de l'enseignement secondaire dans les différents pays de l'Union européenne : il débute fréquemment vers 15 ou 16 ans, est rarement obligatoire et est aussi bien de type général que technique ou professionnel. La plupart du temps, il constitue un passage obligatoire pour accéder à des études tertiaires (supérieures).

La proportion des personnes âgées de 25 à 64 ans qui ont au moins terminé le deuxième cycle du secondaire atteint ou dépasse 80 % en Allemagne et au Danemark mais atteint seulement 35 % en Espagne et à 21 % au Portugal (graphique 1). Dans l'ensemble, on constate donc qu'il existe sur ce critère une très importante disparité entre les pays méridionaux (Portugal, Espagne, Italie, Grèce) et les pays nordiques (Danemark, Suède, Finlande) et germaniques (Allemagne et Autriche); les autres pays de l'Union se situant quant à eux dans une fourchette moyenne allant de 62 % pour la France à 51 % pour l'Irlande.

Ainsi, s'il apparaît clairement que des pays comme l'Italie, l'Espagne et le Portugal se montrent peu « efficaces » sur le critère du niveau moyen de formation de la population adulte (plus de 55 % de la population ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire), ils présentent également une plus grande homogénéité que les pays nordiques et germaniques où la diversité dans la répartition des niveaux de formation atteint par la population est beaucoup plus importante. A cet égard, l'exemple de la Finlande est particulièrement intéressant : à peu près 30 % de la population adulte de ce pays présentent un niveau de formation inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, 30 autres pour cent ont par contre atteint un niveau de formation relevant de l'enseignement tertiaire (supérieur) et les 40 % restants se situent quant à eux entre ces deux pôles puisqu'ils ont seulement achevé avec succès le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. On peut supposer que dans un tel cas, des contextes familiaux hétérogènes auront plus d'influence sur la scolarité des élèves que dans les situations plus homogènes telles qu'elles se présentent en Espagne ou au Portugal.

Si l'on affine l'analyse en comparant le niveau de formation des jeunes générations (25-34 et 35-44 ans) à celui des générations plus âgées (45-54 et 55-64 ans) (graphique 3), on constate que la proportion de personnes qui n'ont pas atteint le niveau du deuxième cycle du secondaire est en très nette diminution dans tous les pays de l'Union européenne et particulièrement en Allemagne, en Finlande, en Belgique, en Grèce et en Espagne. Résultat des phénomènes de massification scolaire apparus dans la seconde moitié du vingtième siècle, il apparaît d'ailleurs que dans 8 pays sur 14, c'est désormais moins de 30 % des personnes âgées de 25 à 34 ans qui n'achèvent pas au moins une formation de deuxième cycle du secondaire.

Une certaine inégalité entre les sexes est également toujours présente puisque dans 11 pays de l'Union européenne, la proportion de personne âgée de 25 à 64 ans n'ayant pas au moins terminé le deuxième cycle du secondaire est plus élevée chez les femmes que chez les hommes (graphique 2). En Autriche, au Royaume-Uni, en Allemagne et au Luxembourg, cette disparité atteint ou dépasse même encore largement les dix points. Ces pays mis à part, cette différence a tendance à diminuer et s'inverse même en Suède, en Finlande, en Irlande et au Portugal.

Sources:

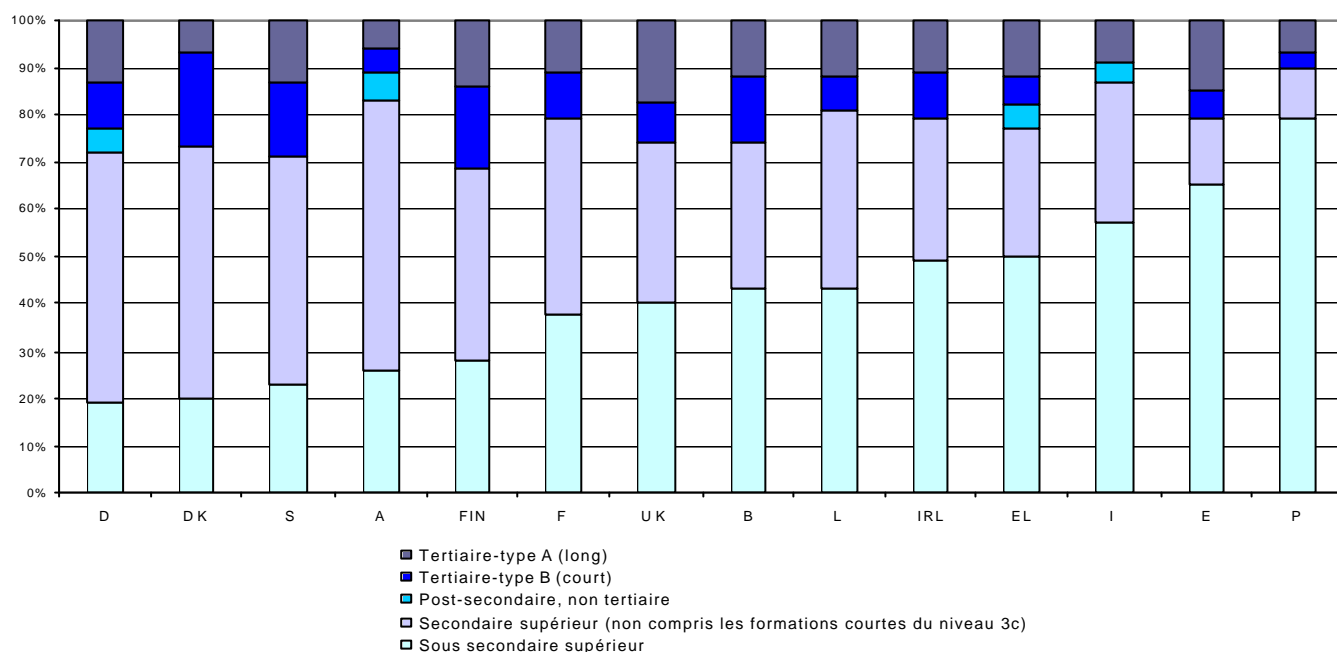
OCDE (2001). *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE.*

OCDE (1999). *Nomenclature des systèmes d'éducation, guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE.*

Les données présentées proviennent des bases de données de l'OCDE et d'EUROSTAT, celles-ci ayant été compilées à partir de différentes enquêtes nationales (année de référence 1999, et 1998 pour l'Autriche et l'Irlande).

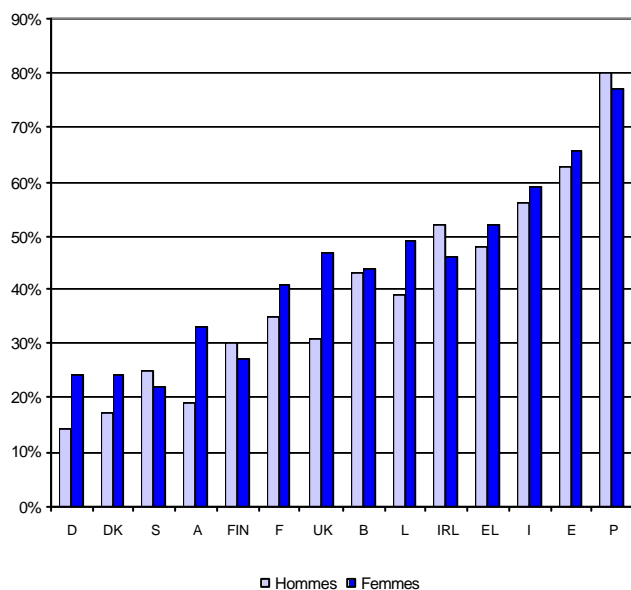
Les données étant partiellement manquantes pour les Pays-Bas, cet indicateur couvre 14 pays membres de l'Union européenne. Les profils de niveaux de formation utilisés sont issus de la nouvelle Classification internationale type de l'éducation (CITE-97) et la référence retenue dans cet indicateur (seuil d'équité) est l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit les niveaux « 3A », « 3B » et « 3C longs » de la CITE-97. Toutefois, dans certains pays (France, Angleterre et Luxembourg essentiellement), une partie des formations de l'enseignement secondaire ne remplissent pas les critères minimums correspondant aux formations longues du niveau 3 de la CITE-97. Sur cette base, il n'est donc pas rare que les chiffres obtenus lors d'enquêtes nationales soient quelques peu supérieurs aux données finalement retenues par l'OCDE et par nous-mêmes.

Graphique 1. Niveau de formation de la population (1999)



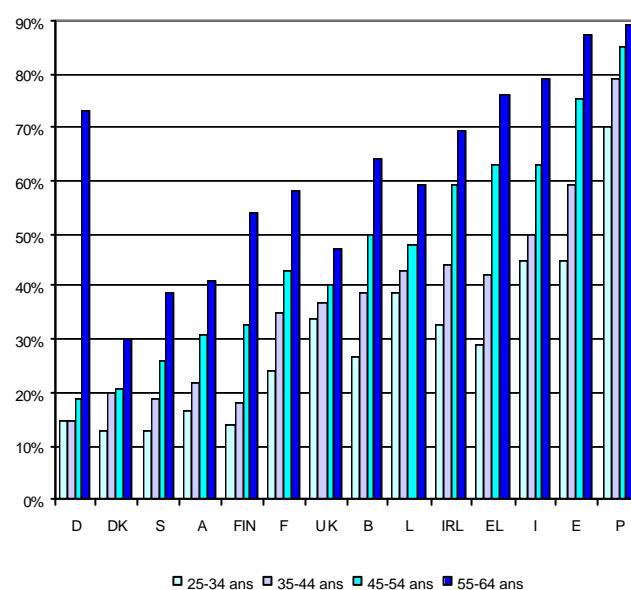
Le graphique 1 présente pour l'année 1999 la répartition de la population (25-64 ans) de 14 pays membres de l'Union européenne selon le plus haut niveau de formation atteint (défini selon la CITE-97). Les pays sont classés par ordre décroissant selon la proportion de leur population ayant atteint un niveau de formation au moins égal au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Ainsi, on constate qu'en Allemagne, c'est 81 pour cent de la population âgée de 25 à 64 ans qui est parvenue au moins à ce niveau alors que ce chiffre n'atteint que 21 pour cent au Portugal. À critères comparables, 31 pour cent de la population finlandaise a atteint un niveau de formation tertiaire (types A et/ou B) contre seulement 9 pour cent en Italie, 10 pour cent au Portugal et 11 pour cent en Autriche.

Graphique 2. Population n'ayant pas atteint au moins une formation de l'enseignement secondaire supérieur, par sexe (1999)



Le graphique 2 présente pour l'année 1999 une répartition par sexe du pourcentage de la population n'ayant pas atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire (CITE-97, niveau 3). À quatre exceptions près (Suède, Finlande, Irlande, Portugal), les femmes dans l'Union européenne atteignent moins fréquemment (au moins) ce niveau.

Graphique 3. Population n'ayant pas atteint au moins une formation de l'enseignement secondaire supérieur, par groupe d'âge (1999)



Le graphique 3 présente pour l'année 1999 une répartition par groupe d'âge du pourcentage de la population n'ayant pas atteint au moins une formation de deuxième cycle du secondaire (CITE-97, niveau 3). Bien qu'un ralentissement général du phénomène apparaisse, ce taux n'a cessé de décroître dans l'ensemble des pays de l'Union européenne de génération en génération.

Ressources culturelles des élèves de 15 ans

Cet indicateur permet d'évaluer le patrimoine culturel classique que possèdent les élèves de 15 ans. Dans presque tous les pays de l'Union européenne, les filles déclarent posséder plus de biens à caractère culturel que les garçons. On peut y voir une forme de sensibilité à cette forme de patrimoine. Les élèves issus des milieux les moins privilégiés et ceux dont les parents sont nés à l'étranger possèdent moins ce type de biens que leurs condisciples. Les élèves les plus faibles sont aussi ceux qui déclarent avoir chez eux le moins de ressources liées au patrimoine culturel classique. Il semble donc qu'aucun des systèmes éducatifs européens n'arrive à pallier ce type de désavantage lié à l'environnement familial de l'élève.

Pour cerner le contexte culturel dans lequel évoluent les élèves, nous avons utilisé les déclarations des élèves de 15 ans quant aux biens à caractère culturel possédés dans leur foyer. Un indice de « patrimoine culturel » a en effet été créé dans le cadre du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (Pisa). Cet indice renvoie à la culture « classique », dans le sens où il s'intéresse à la présence au domicile des élèves de biens comme des ouvrages de poésie, de littérature ou encore d'œuvres d'art.

La valeur moyenne de l'indice, pour l'ensemble des pays de l'Union (-0,05), est légèrement inférieure à celle de l'ensemble des pays de l'Océanie (0). Dans les pays du Bénélux, au Danemark et en Irlande, les valeurs moyennes de l'indice sont inférieures à la moyenne européenne, alors qu'elles sont supérieures en Italie, en Espagne et en Finlande. Les réponses des élèves sont plus dispersées que dans la moyenne européenne au Royaume-Uni et au Luxembourg, tandis que la dispersion des réponses est moins grande en Grèce, en Italie et aux Pays-Bas.

Si l'on compare les réponses des élèves en fonction de leur sexe (graphique 1), on note que, dans tous les pays de l'Union, à l'exception du Danemark et de la Suède, les garçons déclarent significativement moins que les filles posséder chez eux des biens à caractère culturel. Cette constatation attire l'attention sur la prudence à adopter face à ce type de données non confortées par des observations externes. En effet, il est peu probable que les familles où il y a des filles soient systématiquement mieux équipées que celles où il y a des garçons (d'autant que, si l'on s'intéresse aux ressources « non culturelles » comme les téléphones portables, les ordinateurs ou autres télévisions, on note que les garçons déclarent plus de possessions que les filles, dans tous les pays de l'Union). On peut faire l'hypothèse que ces différences reflètent une moins grande attention des garçons pour les biens à caractère culturel, ou illustrent le biais de désirabilité qui peut affecter les réponses des élèves dans ce type d'enquêtes : les filles seraient plus enclines à fournir des réponses correspondant à leur représentation du patrimoine culturel qu'il est désirable de posséder chez soi.

Les réponses des élèves issus des milieux les moins privilégiés (graphique 2) et celles des élèves de parents nés à l'étranger (graphique 3) ont également été analysées. Dans les deux cas, il semble que le groupe d'intérêt possède moins de biens à caractère culturel que les autres groupes envisagés. Ainsi, dans tous les pays de l'Union, les 25 % d'élèves dont les parents exercent les métiers les moins bien notés sur l'échelle de prestige des professions utilisée (Ganzeboom, 1992), déclarent significativement moins de possessions culturelles que les autres élèves. Il en va de même pour les élèves dont les parents sont nés à l'étranger, sauf en France, au Royaume-Uni, en Irlande et au Portugal, où les différences ne sont pas significatives.

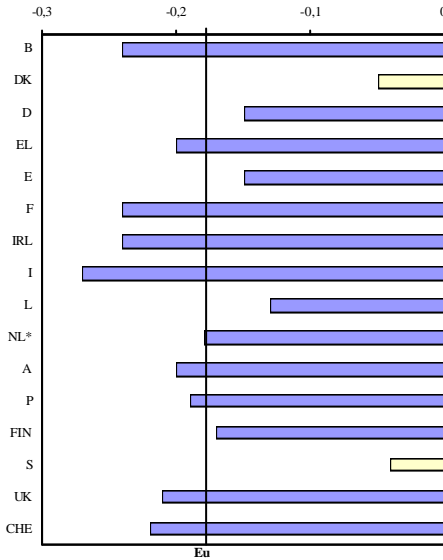
Enfin, dans tous les pays observés, les élèves les plus faibles en lecture (sous le niveau 2 de littératie sur l'échelle combinée de Pisa) déclarent significativement moins que les élèves plus forts posséder chez eux des ouvrages littéraires ou des œuvres d'art. Il semble donc que les élèves qui ne bénéficient pas d'un environnement familial doté de certains biens liés à une forme de culture classique soient pénalisés, en tout cas en ce qui concerne les compétences en lecture, dans les différents systèmes éducatifs européens (graphique 4).

L'indice de patrimoine culturel classique est fondé sur les réponses des élèves de 15 ans aux questions portant sur la présence chez eux d'ouvrages de littérature classique, de recueils de poésie et d'œuvres d'art. La valeur moyenne de l'indice a été fixée à 0 pour l'ensemble des pays de l'Océanie. L'écart-type est de 1. Pour cet indice, des valeurs négatives indiquent donc une situation moins favorable qu'en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'Océanie. Pour la méthode de calcul (« ampleur de l'effet ») et la définition des groupes d'intérêt, se référer à la note technique de l'indicateur « aspirations professionnelles des élèves de 15 ans », dans Contexte, A.4.1.

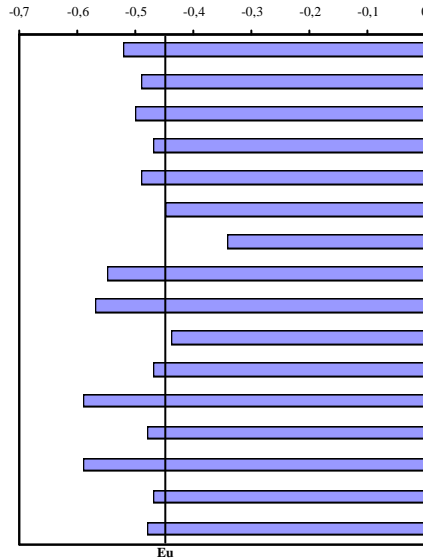
Sources:

Base de données Pisa 2000.
<http://www.oecd.org/els/PISA>

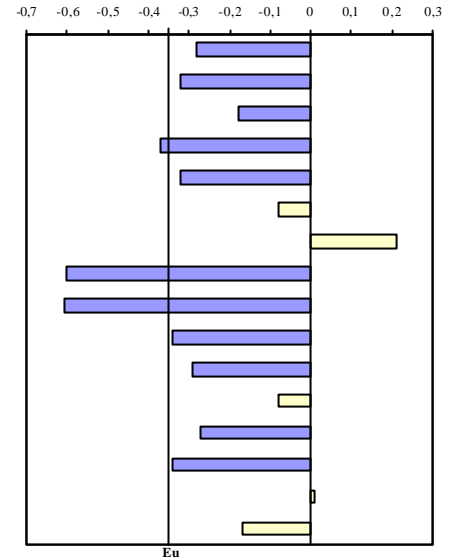
Graphique 1. Ressources culturelles. Valeur de l'indice pour les garçons par rapport à celle des filles



Graphique 2. Ressources culturelles. Valeur de l'indice pour les élèves dont les parents ont les professions les moins prestigieuses par rapport à celle des autres élèves

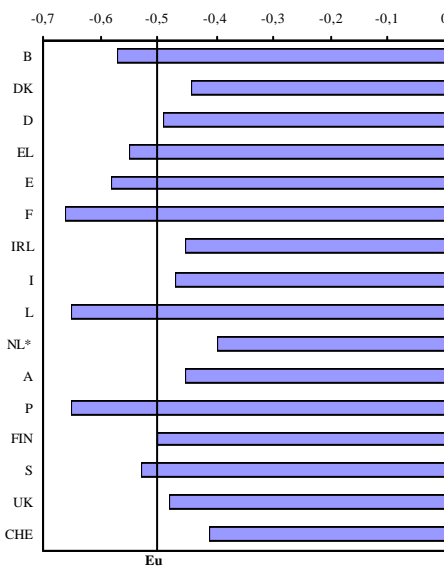


Graphique 3. Ressources culturelles. Valeur de l'indice pour les élèves dont les parents sont nés à l'étranger par rapport à celles des autres élèves



Les valeurs inférieures à zéro indiquent que les groupes d'intérêt (les garçons, les élèves dont les parents ont les professions les moins prestigieuses, les élèves dont les parents sont nés à l'étranger) déclarent posséder moins de ressources à caractère culturel que les autres élèves

Graphique 4. Ressources culturelles. Valeur de l'indice pour les élèves sous le seuil de compétence en lecture par rapport à celle des autres élèves



Les valeurs inférieures à zéro indiquent que les élèves les moins performants au test de lecture (sous le niveau 2 de littératie) déclarent avoir moins de ressources à caractère culturel que les autres élèves.

* Pour ce pays, le taux de réponse est trop faible pour garantir une bonne comparabilité.

Les pays marqués en bleu sont ceux pour lesquels il existe des différences significatives ($p = 0,05$) entre les catégories d'élèves comparées.

Pour chaque graphique, la ligne verticale indique la valeur de l'ampleur de l'effet, pour les pays de l'Union européenne. Une moyenne non pondérée (chaque pays de l'Union a le même poids) a été calculée.

Pratiques culturelles des élèves de 15 ans

Deux indices ont été utilisés pour sonder les pratiques culturelles des élèves de 15 ans. D'une part, un indice sur la communication « culturelle » des élèves avec leurs parents, et, d'autre part, sur les activités culturelles des jeunes de 15 ans. Pour les deux indices, on observe des réponses significativement plus négatives concernant les pratiques culturelles chez les garçons, chez les élèves issus des milieux socio-professionnels les moins privilégiés et chez les élèves les plus faibles en lecture.

Dans Pisa, plusieurs indices permettent d'appréhender les pratiques culturelles des élèves de 15 ans. L'indice de « communication culturelle avec les parents » reflète l'intensité des discussions parents-enfants sur des sujets d'actualité ou encore des livres ou des films, tandis que l'indice « d'activités culturelles » indique la fréquence avec laquelle les élèves disent s'être rendus à des manifestations culturelles, comme un opéra ou une pièce de théâtre. C'est donc la culture « classique » qui est ici visée.

Concernant les activités culturelles, la valeur de l'indice, pour l'ensemble des pays de l'Union européenne (-0,02), est légèrement inférieure la moyenne des pays de l'Ocdé. Pour l'Union, les valeurs les plus faibles s'observent aux Pays-Bas en France, et les plus élevées en Autriche, au Danemark et en Grèce. La dispersion moyenne des réponses des élèves est légèrement inférieure à celle de l'ensemble des pays de l'Ocdé (0,97). Elle est plus resserrée en Grèce, en Irlande et au Danemark (0,90), et plus grande en Autriche et au Luxembourg (>1).

L'indice de communication culturelle avec les parents, pour l'ensemble des pays de l'Union, est également légèrement inférieur (-0,01) à la moyenne internationale, mais il est particulièrement faible en Belgique et aux Pays-Bas alors qu'il dépasse la moyenne internationale en France et en Italie. La dispersion des pays de l'Union est inférieure à celle des pays de l'Ocdé. Les réponses des élèves français, grecs et espagnols sont moins dispersées qu'en moyenne, alors que celles des luxembourgeois, des belges et des néerlandais divergent plus.

Si l'on compare les élèves en fonction de caractéristiques individuelles, on constate que, dans tous les pays de l'Union, les garçons se distinguent significativement des filles (à l'avantage de ces dernières) tant pour la communication avec les parents que pour les activités liées à la culture classique (graphiques 1 et 4). Il en va de même, dans tous les pays membres (et partout les différences sont significatives), si l'on compare le quart d'élèves dont les parents occupent les professions les moins prestigieuses à tous les autres élèves (graphiques 2 et 5).

Pour les élèves dont les parents sont nés à l'étranger (graphiques 3 et 6), les situations sont plus contrastées entre les pays. Pour l'indice de communication culturelle, dans la plupart des pays membres, leurs réponses ne divergent pas significativement de celles des élèves dont au moins un parent est né dans le pays du test. En Finlande et en Suède, les « immigrés » déclarent avoir plus de communication avec leurs parents, et faire plus d'activités culturelles que les autres élèves (différences significatives), alors qu'en France, en Espagne, en Italie et en Suisse, c'est la situation inverse. En ce qui concerne l'indice d'activités culturelles, les différences sont significatives dans 10 pays membres. Elles sont à l'avantage des « immigrés » en Finlande, Suède, Royaume-Uni et Italie, et à l'avantage des « natifs » en Autriche, en Belgique, en Allemagne, en France, en Grèce et au Luxembourg.

Enfin, si l'on se centre sur les élèves sous le seuil de compétence en lecture (les élèves qui n'ont pas atteint le niveau 2 de littératie sur l'échelle combinée de Pisa), on note qu'ils déclarent des pratiques culturelles moins intenses que les élèves plus performants. Les différences sont significatives dans tous les pays de l'Union européenne et en Suisse pour les deux indices (graphiques 7 et 8).

L'indice de communication culturelle avec les parents est basé sur les réponses des élèves de Pisa concernant la fréquence avec laquelle leurs parents ou tuteurs « discutent de l'actualité politique ou sociale avec eux », « discutent de livres, de films ou d'émissions télévisées avec eux » et « écoutent de la musique classique avec eux ».

L'indice d'activités relatives à la culture classique est fondé sur les réponses des élèves concernant la fréquence avec laquelle les élèves sont sortis, l'année précédent le test, pour « visiter un musée ou une galerie d'art », « assister à un opéra, un ballet ou un concert de musique classique » et « assister à une pièce de théâtre ».

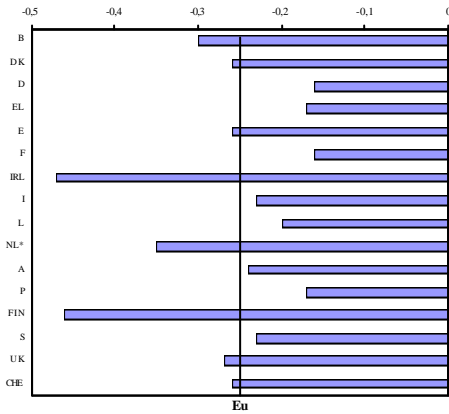
Les moyennes des deux indices a été fixée à 0 pour l'ensemble des pays de l'Ocdé. L'écart-type est de 1. Les valeurs négatives de l'indice indiquent donc une situation moins favorable qu'en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'Ocdé.

Pour la méthode de calcul (« ampleur de l'effet ») et la définition des groupes d'intérêt, se référer à la note technique de l'indicateur « aspirations professionnelles des élèves de 15 ans », dans Contexte, A.4.1.

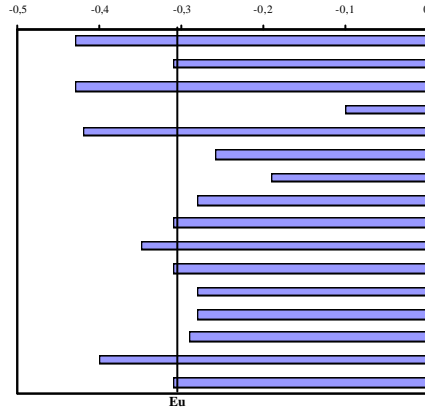
Sources:

Base de données Pisa 2000.
<http://www.oecd.org/els/PISA>

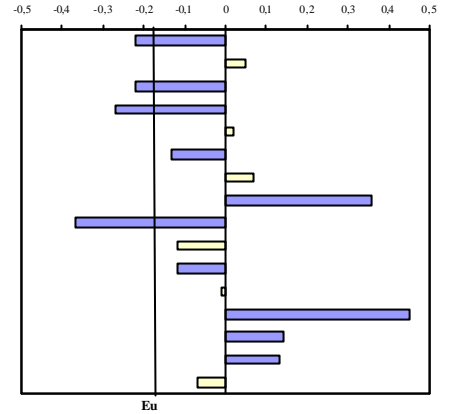
Graphique 1. Activités culturelles. Valeur de l'indice des garçons par rapport à celle des filles



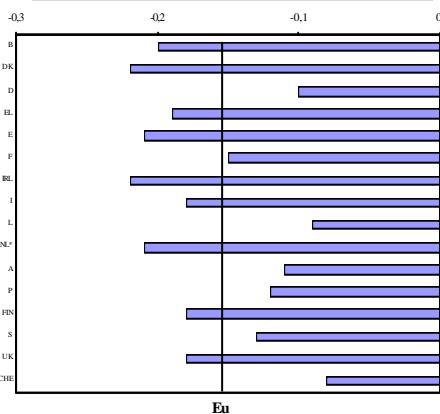
Graphique 2. Activités culturelles. Valeur de l'indice pour les élèves dont les parents ont les professions les moins prestigieuses par rapport à celle des autres élèves



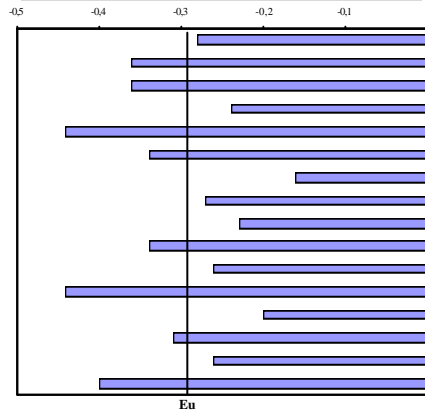
Graphique 3. Activités culturelles. Valeur de l'indice pour les élèves dont les parents sont nés à l'étranger par rapport à celle des autres élèves



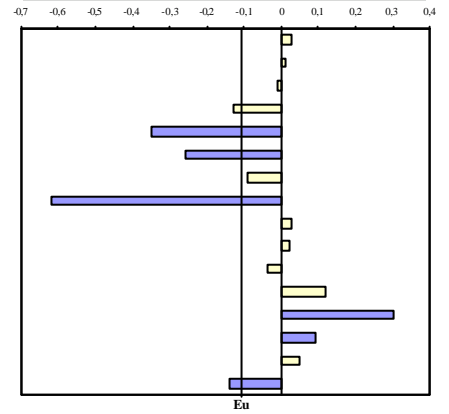
Graphique 4. Communication culturelle. Valeur de l'indice des garçons par rapport à celle des filles



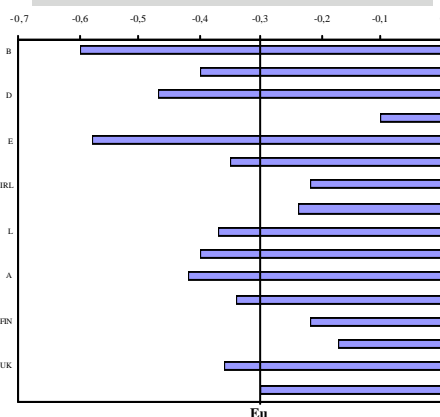
Graphique 5. Communication culturelle. Valeur de l'indice pour les élèves dont les parents ont les professions les moins prestigieuses par rapport à celle des autres élèves



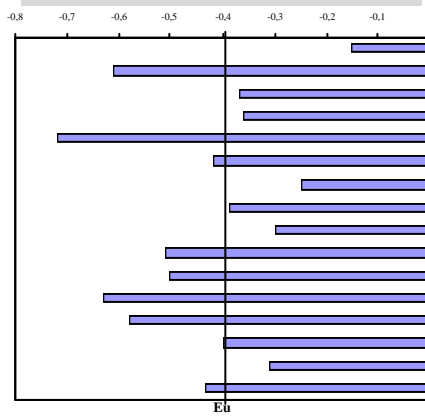
Graphique 6. Communication culturelle. Valeur de l'indice pour les élèves dont les parents sont nés à l'étranger par rapport à celle des autres élèves



Graphique 7. Activités culturelles. Valeur de l'indice pour les élèves sous le seuil de compétence en lecture par rapport à celle des autres élèves



Graphique 8. Communication culturelle. Valeur de l'indice pour les élèves sous le seuil de compétence en lecture par rapport à celle des autres élèves



*Pour ce pays, le taux de réponse est trop faible pour garantir une bonne comparabilité.

Les pays marqués en bleu sont ceux pour lesquelles il existe des différences significatives ($p=0,05$) entre les catégories d'élèves comparées.

Pour chaque graphique, la ligne verticale indique la valeur de l'ampleur de l'effet, pour les pays de l'Union européenne. Une moyenne non pondérée (chaque pays de l'Union a le même poids) a été calculée.

Les valeurs inférieures à zéro indiquent que les groupes d'intérêts déclarent moins de pratiques culturelles que les autres élèves.

Aspirations professionnelles des élèves de 15 ans

Cet indicateur analyse les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans en fonction de leur sexe, de leur origine socioprofessionnelle, de la nationalité de leurs parents et de leurs performances en lecture. Les élèves dont les parents exercent les professions les moins prestigieuses et ceux qui ont de très faibles compétences en lecture ont des ambitions significativement plus modestes que leurs condisciples dans tous les pays de l'Union européenne. Il semble que, pour ces élèves, les incitations à s'engager dans les parcours scolaires les plus prestigieux, ou tout simplement à poursuivre des études, soient moindres.

L'environnement familial et le milieu socioéconomique dans lequel les élèves évoluent sont liés, plus ou moins intensément dans les différents systèmes éducatifs, aux performances scolaires des élèves (Ocdé, 2001). On peut imaginer que ces éléments ont aussi une influence sur les aspirations professionnelles des élèves. On s'est ici intéressé au lien entre le niveau socioprofessionnel des parents et la profession que les jeunes de 15 ans envisagent d'exercer. L'indicateur présenté envisage donc les aspirations professionnelles des élèves, en lien avec leur origine sociale, leur sexe, leur origine nationale et leurs performances en lecture. Il donne une mesure de la liberté ou des contraintes avec lesquelles les élèves de 15 ans se projettent dans l'avenir, en fonction de la situation de leurs parents. C'est à ce titre que nous le plaçons parmi les incitants qui peuvent favoriser plus ou moins intensément l'engagement des élèves dans des parcours scolaires qui les mèneront à concrétiser leurs objectifs professionnels.

Les professions que les jeunes de 15 ans ont déclaré vouloir exercer dans le futur ont été codées sur une échelle de 0 à 90, les valeurs les plus faibles de l'échelle étant réservées aux professions les moins prestigieuses (Ganzeboom, 1992). Les pays latins se caractérisent par des aspirations plus élevées que la moyenne, et les pays germaniques (Autriche, Allemagne, Suisse, Pays-Bas, Luxembourg), par des aspirations socioprofessionnelles moins hautes. La dispersion des aspirations professionnelles au sein de chacun des pays diffère assez peu.

Dans tous les pays de l'Union européenne, à l'exception du Royaume-Uni, les garçons se différencient significativement des filles (graphique 1). Ils envisagent généralement d'exercer des métiers moins prestigieux que ces dernières, sauf au Luxembourg et aux Pays-Bas, où c'est l'inverse qui est observé. On peut faire l'hypothèse que, réussissant plutôt moins bien à l'école que leurs condisciples féminines, ou plus rapidement orientés vers des filières moins prestigieuses lorsque l'enseignement est ainsi organisé, les garçons ont, à 15 ans, de moins grandes ambitions professionnelles que les filles.

L'effet de l'origine sociale sur l'espérance professionnelle est très marqué pour tous les pays de l'Union (graphique 2). Si l'on sépare les élèves en quatre groupes d'effectifs égaux, en fonction de la profession de leurs parents, on constate des différences significatives entre les réponses des élèves du groupe le plus défavorisé et celles des trois autres groupes considérés ensemble. Les premiers ont, sur l'échelle internationale des professions, des ambitions plus modestes, ce qui ne doit pas être sans influencer sur leurs choix scolaires, à moins que ces derniers n'aient déjà contribué à forger leurs ambitions professionnelles. On peut d'ailleurs faire exactement les mêmes constats si l'on compare les réponses des élèves les plus faibles en lecture (sous le niveau 2 de littératie sur l'échelle combinée de Pisa) aux réponses des élèves plus performants au test Pisa (graphique 4).

En revanche, les différences en fonction du lieu de naissance des parents sont moins marquées (graphique 3). Dans dix pays de l'Union, on ne peut établir de différences significatives en fonction de ce critère. En Suisse et en Italie, les élèves dont les parents sont nés à l'étranger tendent à avoir des espérances professionnelles moins élevées que leurs condisciples dont au moins un des parents est né dans le pays où ils sont scolarisés, alors qu'en France, au Luxembourg, au Portugal, au Royaume-Uni, en Suède et au Danemark, les élèves dont les parents sont nés à l'étranger envisagent en général d'exercer des professions plus prestigieuses que leurs condisciples.

Les différences entre les groupes d'intérêt ont été calculées selon la méthode qui consiste à rapporter l'écart observé entre la moyenne du groupe d'intérêt (ici, les garçons, les élèves dont les parents sont nés à l'étranger, les élèves les moins performants et les élèves d'origine socioprofessionnelle modeste) et la moyenne du groupe de référence (les filles, les élèves d'au moins un parent né dans le pays du test, parents de niveaux socioprofessionnel moyen ou élevé, les élèves au-dessus du niveau 1 de littératie) à la dispersion des scores des autres élèves (« ampleur de l'effet »). Une valeur positive indique un avantage pour le groupe d'intérêt. La valeur nulle indique qu'il n'existe aucune différence entre les deux groupes.

Pour distinguer l'origine nationale, deux catégories sont prises en compte : on distingue les élèves dont les deux parents sont nés à l'étranger de tous les autres élèves.

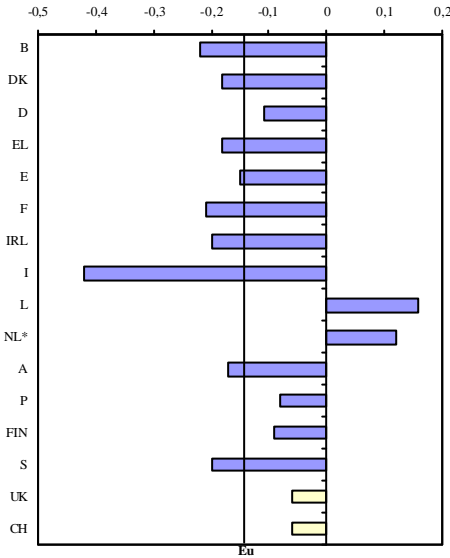
En ce qui concerne les performances scolaires, on a comparé les réponses des élèves dont les résultats sont inférieurs ou égaux au niveau 1 sur l'échelle combinée de littératie de Pisa aux réponses des autres élèves.

Pour l'origine socioprofessionnelle, on a comparé les réponses du quartile inférieur aux réponses des trois autres quartiles.

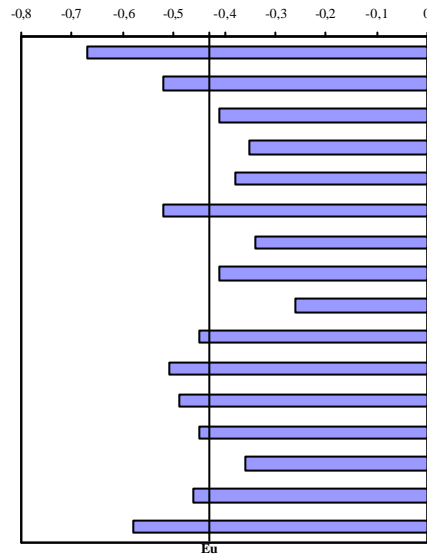
Sources:

Base de données Pisa 2000.
<http://www.oecd.org/els/PISA>

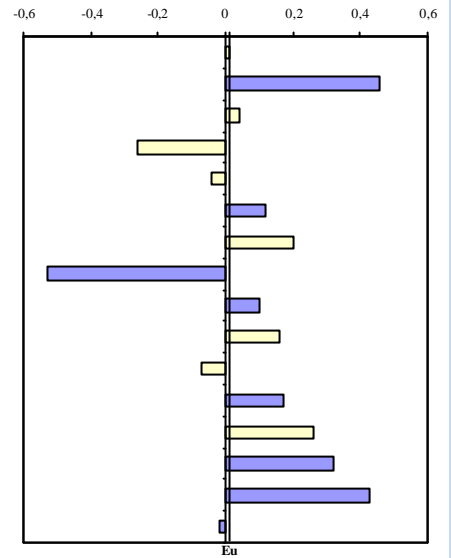
Graphique 1. Aspirations professionnelles des garçons par rapport à celles des filles



Graphique 2. Aspirations professionnelles des élèves dont les parents ont les professions les moins prestigieuses par rapport à celles des autres élèves

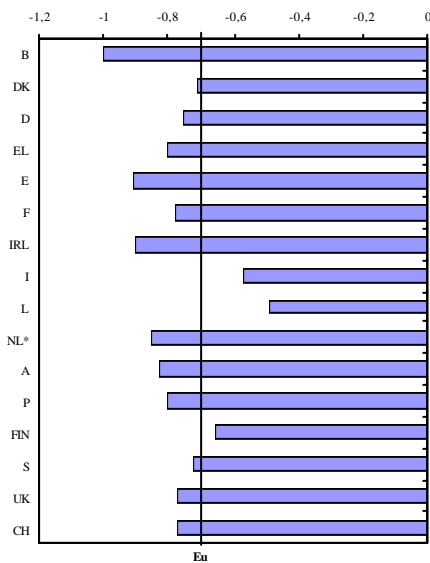


Graphique 3. Aspirations professionnelles des élèves dont les parents sont nés à l'étranger par rapport à celles des autres élèves



Les valeurs inférieures à zéro indiquent que les groupes d'intérêt (les garçons, les élèves dont les parents ont les professions les moins prestigieuses, les élèves dont les parents sont nés à l'étranger) ont des aspirations professionnelles moins élevées que les autres élèves.

Graphique 4. Aspirations professionnelles des élèves sous le seuil de compétences en lecture par rapport aux élèves plus performants



* Pour ce pays, le taux de réponse est trop faible pour garantir une bonne comparabilité.

Les pays marqués en bleu sont ceux pour lesquels il existe des différences significatives ($p = 0,05$) entre les catégories d'élèves comparées.

Pour chaque graphique, la ligne verticale indique la valeur de l'ampleur de l'effet, pour les pays de l'Union européenne. Une moyenne non pondérée (chaque pays de l'Union a le même poids) a été calculée.

Les valeurs inférieures à zéro indiquent que les élèves les moins performants au test de lecture (sous le niveau 2 de littératie) ont des aspirations professionnelles moins élevées que les autres élèves.

Critères de justice des élèves

Cet indicateur concerne les opinions des élèves sur ce que devrait être un système scolaire juste. Il concerne à la fois la façon dont les enseignants devraient accorder leur soutien et leur attention, et celle dont les élèves devraient être traités. Les profils des années primaires et secondaires sont très semblables. L'idée selon laquelle ce sont les élèves les plus capables qui devraient recevoir la plus grande attention de la part des enseignants n'emporte pratiquement aucune adhésion. La plupart des élèves souhaiteraient un système équitable dans lequel tous recevraient la même part d'attention en classe, et où leurs chances de réussite ne seraient pas affectées par le contexte familial.

On a demandé aux élèves quelles seraient, selon eux, les caractéristiques d'une école équitable. Cet indicateur décrit les critères d'équité et de justice fondés sur l'opinion des élèves concernant la façon dont ils devraient être traités à l'école par leurs professeurs, ainsi que sur ce que constituent des résultats scolaires acceptables à la fin de la scolarité obligatoire.

Les résultats montrent que le système scolaire, qu'il s'agisse du primaire ou du secondaire, ne fait guère de différence aux yeux des élèves pour ce qui est d'un comportement juste de la part des professeurs à l'égard des élèves (les chiffres des tableaux 1a et 1b corréleront à environ 0,85). Pour les deux niveaux d'enseignement, une nette majorité d'élèves estiment que les enseignants devraient accorder une attention égale à chacun d'entre eux ; cette opinion est légèrement plus répandue chez les filles, ainsi que chez les élèves britanniques. En outre, on note également dans d'autres pays une adhésion massive à l'opinion selon laquelle une attention accrue devrait être accordée aux élèves les plus faibles, cette tendance étant particulièrement marquée chez les élèves qui déclarent avoir de faibles résultats. L'idée selon laquelle les meilleurs élèves devraient recevoir plus d'attention des enseignants n'a pratiquement recueilli aucune adhésion, dans aucun pays (tableau 1a).

On a également demandé aux élèves de déterminer les caractéristiques d'une école juste, en ce qui concerne la façon dont les enseignants traitent les élèves et attribuent les notes. Dans ce cas, les catégories de réponses se sont réparties de façon assez égale entre les pays et entre les groupes (tableau 2a). Toutefois, pour les élèves espagnols, le critère, pour que l'école soit juste, est que les notes soient attribuées en fonction de la quantité de travail fournie par un élève, alors que les élèves du Royaume-Uni estiment quant à eux que tous les élèves devraient être traités de la même façon en classe. Il y a moins de consensus autour de la question concernant la façon de traiter équitablement tous les élèves en classe (tableau 2a) que pour la même question dans le tableau 1. On note toutefois, en ce qui concerne la question mentionnée dans le tableau 2a, que les élèves devaient faire un choix parmi quatre options, et que, même si le fait de traiter tous les élèves de la même façon est un critère important, il ne l'est sans doute pas autant que celui d'attribuer des notes aux élèves en fonction de leurs efforts.

Les élèves participant à l'enquête devaient aussi décrire un système équitable en fonction des chances dont ils devraient disposer pour réussir leur scolarité. Les élèves de tous les groupes ont surtout marqué leur intérêt pour le fait que les écoles accordent aux enfants les mêmes chances de réussite, quel que soit leur contexte familial. Cette tendance est encore plus marquée chez les filles (tableau 2b). Les élèves italiens attachent néanmoins une importance plus grande à la nécessité pour les élèves de quitter l'école avec un solide bagage de connaissances et savoir-faire de base. Il est aussi intéressant de constater que relativement peu d'élèves déclarent estimer que les différences de réussite devraient être minces à la fin de la scolarité obligatoire, comme si, apparemment, ils se satisfaisaient du fait qu'un système équitable puissent éventuellement discriminer des élèves brillants des élèves plus faibles.

Les tableaux 1 et 2 présentent les pourcentages d'élèves qui ont choisi l'une ou l'autre affirmation comme correspondant le mieux à leur avis. Les réponses de tous les élèves sont indiquées, ainsi que celles des élèves appartenant aux groupes sociaux inférieur et supérieur, celles provenant des garçons et des filles, celles des non natifs (c'est-à-dire, les élèves qui ont déclaré ne pas être nés dans le pays où le test a eu lieu), ainsi que celles des élèves qui estiment que leurs résultats sont faibles.

Données résultant d'une enquête pilote menée auprès d'élèves de 13 à 14 ans dans cinq pays européens : en Belgique (Communauté française), en Espagne (Madrid), en France (Paris), en Italie (Rome) et au Royaume-Uni (Pays de Galle), au cours des mois de novembre et décembre 2002.

Dans les échantillons britannique et italien, assez peu d'élèves ont déclaré être nés en dehors du pays où le test avait lieu (2,3 % pour le Royaume-Uni et 5 % pour l'Italie). Les résultats de cette catégorie doivent donc être considérés avec prudence.

La proportion d'élèves ayant déclaré avoir des résultats assez faibles est importante en Espagne (22,9 % de l'échantillon) et assez réduite au Royaume-Uni (2,7 % de l'échantillon). Il est important de rappeler que c'est aux élèves eux-mêmes qu'on a demandé de faire cette estimation, qui n'était donc pas basée sur des données réelles de résultats.

Pour déterminer la catégorie professionnelle, les 10 catégories codées dans le questionnaire ont été ramenées à 2. C'est la profession la plus élevée qui a été utilisée dans le cadre de cette analyse.

* Les données sur l'origine nationale des élèves français ne sont pas disponibles.

** Les données sur l'origine socioprofessionnelle des élèves italiens ne sont pas disponibles.

Sources:

Enquête pilote européenne sur les sentiments de justice à l'école.

Questionnaire destiné aux élèves.

Tableau 1. L'équité souhaitée en ce qui concerne l'attention des enseignants

	Région / Ville	Groupe social le plus haut	Groupe social le plus bas	Garçons	Filles	Élèves nés à l'étranger	Élèves avec de faibles résultats	Tous les élèves
a. Pour que l'école primaire soit juste, les enseignants devraient consacrer								
la même attention à tous les élèves.	Com. française	50,2	50,1	48,0	53,1	48,1	31,3	50,0
	Madrid	66,2	72,4	66,9	69,1	77,9	58,0	68,1
	Paris*	54,8	56,2	49,3	58,3	-	46,3	53,8
	Rome**	-	-	47,4	50,9	53,6	44,8	48,8
	P. de Galles	85,7	86,6	84,2	88,8	76,5	72,2	86,6
plus d'attention aux meilleurs élèves.	Com. française	0,6	0,6	0,8	0,4	2,8	4,0	0,8
	Madrid	1,5	3,4	2,6	1,4	4,4	4,2	2,0
	Paris*	0,7	2,9	1,4	0,8	-	0	1,1
	Rome**	-	-	0,9	0,4	0	1,1	0,6
	P. de Galles	1,1	2,5	2,4	0,7	0	11,1	1,5
plus d'attention aux élèves les plus faibles.	Com. française	49,2	49,3	51,1	46,5	49,1	64,6	49,2
	Madrid	32,3	24,2	30,5	29,5	17,7	37,8	29,8
	Paris*	44,5	41,0	49,3	40,9	-	53,7	45,1
	Rome**	-	-	51,7	48,7	46,4	54,0	50,6
	P. de Galles	13,2	10,9	13,4	10,5	23,5	16,7	11,9
b. Pour que l'école secondaire soit juste, les enseignants devraient consacrer								
la même attention à tous les élèves.	Com. française	54,8	53,4	53,3	56,0	55,0	29,7	54,4
	Madrid	63,5	68,5	63,8	66,6	68,1	49,6	65,0
	Paris*	58,1	67,0	56,9	60,4	-	51,3	58,6
	Rome**	-	-	52,0	53,8	38,7	44,4	52,6
	P. de Galles	79,9	80,6	76,7	84,7	61,1	55,6	80,8
plus d'attention aux meilleurs élèves.	Com. française	1,7	0,3	2,1	0,8	3,6	2,0	1,7
	Madrid	2,7	5,9	4,6	2,5	8,0	5,0	3,6
	Paris*	2,4	3,9	4,9	1,0	-	3,8	3,0
	Rome**	-	-	1,5	1,0	3,2	3,3	1,2
	P. de Galles	4,6	9,2	8,8	4,5	11,1	22,2	6,4
plus d'attention aux élèves les plus faibles.	Com. française	43,4	46,3	44,6	43,2	41,4	68,3	43,9
	Madrid	33,7	25,6	31,5	30,8	23,9	45,4	31,4
	Paris*	39,5	29,1	38,2	38,5	-	45,0	38,4
	Rome**	-	-	46,5	45,1	58,1	52,2	46,2
	P. de Galles	15,5	10,2	14,4	10,7	27,8	22,2	12,8

Tableau 2. L'équité souhaitée en ce qui concerne le traitement des élèves

	Région / Ville	Groupe social le plus haut	Groupe social le plus bas	Garçons	Filles	Élèves nés à l'étranger	Élèves avec de faibles résultats	Tous les élèves
a. Pour toi, une école est juste si ...								
tous les élèves sont traités de la même manière en classe.	Com. française	29,3	33,5	28,9	31,6	24,3	30,6	30,2
	Madrid	22,5	32,6	27,2	23,4	25,2	33,8	25,4
	Paris*	26,9	34,3	30,2	26,9	-	30,1	28,5
	Rome**	-	-	31,7	35,7	43,3	34,5	33,2
	P. de Galles	42,6	54,6	45,2	48,6	33,3	44,4	46,6
les notes que les élèves reçoivent correspondent à la valeur de leurs travaux.	Com. française	20,4	19,7	19,1	20,9	11,7	13,3	20,0
	Madrid	10,6	10,1	9,4	11,2	10,4	9,6	10,3
	Paris*	17,5	18,1	17,5	17,0	-	19,3	17,4
	Rome**	-	-	27,0	18,6	30,0	19,0	23,0
	P. de Galles	11,4	7,3	11,2	9,1	5,6	11,1	10,0
tous les élèves sont respectés par les enseignants.	Com. française	21,8	21,1	21,2	22,3	32,4	34,7	21,8
	Madrid	13,3	13,4	13,5	13,4	13,0	16,3	13,2
	Paris*	21,5	21,0	17,5	23,9	-	16,9	21,0
	Rome**	-	-	10,8	15,0	10,0	8,3	12,7
	P. de Galles	23,7	17,1	18,4	22,4	27,8	0	21,2
les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts.	Com. française	28,5	25,6	30,7	25,2	31,5	21,4	28,1
	Madrid	53,6	44,0	49,9	51,9	51,3	40,4	51,1
	Paris*	34,0	26,7	34,8	32,2	-	33,7	33,2
	Rome**	-	-	30,5	30,7	16,7	38,1	31,1
	P. de Galles	22,3	21,0	25,1	19,9	33,3	44,4	22,2
b. Pour toi, l'école est juste si ...								
tous les élèves quittent l'école avec une bonne base de connaissances et de compétences.	Com. française	37,5	38,0	38,3	37,8	38,0	30,7	37,8
	Madrid	24,4	20,1	26,2	20,5	27,0	21,4	23,6
	Paris*	31,3	29,0	32,8	29,1	-	34,6	31,2
	Rome**	-	-	58,8	60,6	58,1	65,9	60,0
	P. de Galles	35,2	47,6	39,8	39,8	38,9	57,9	40,5
tous les élèves ont les mêmes chances de réussite scolaire, quelles que soient la richesse et la profession de leurs parents.	Com. française	51,5	53,3	48,3	54,8	51,9	48,5	51,7
	Madrid	67,0	68,8	62,6	72,1	62,6	62,2	67,0
	Paris*	61,2	59,8	55,6	64,7	-	49,4	59,9
	Rome**	-	-	25,3	23,6	12,9	15,3	24,2
	P. de Galles	55,5	44,2	50,1	53,0	50,0	15,8	51,2
à la fin de l'enseignement secondaire, l'écart entre les meilleurs et les moins bons élèves n'est pas trop important.	Com. française	11,0	8,8	13,4	7,3	10,2	20,8	10,5
	Madrid	8,7	11,2	11,2	7,4	10,4	16,4	9,4
	Paris*	7,5	11,2	11,5	6,2	-	16,0	8,9
	Rome**	-	-	15,9	15,8	29,0	18,8	15,8
	P. de Galles	9,3	8,3	10,1	7,2	11,1	26,3	8,3

Opinion générale des élèves sur la justice

Le point de vue selon lequel la réussite dans la vie résulte des efforts fournis à l'école et au travail, ainsi que des talents naturels, est largement répandu dans tous les pays et pour tous les groupes d'élèves. Peu d'élèves estiment que le succès est dû à la chance ou à un milieu favorisé. La plupart pensent qu'une forte rémunération attribuée à des qualifications élevées constitue un principe juste.

Cet indicateur concerne la réussite dans la vie après l'école, et évalue dans quelle mesure les élèves considèrent que la rétribution financière et la réussite professionnelle sont liées au travail, à la qualification, à l'environnement socioéconomique ou à la chance. On a observé un consensus général autour de l'affirmation suivante : « Il est juste que les personnes qui sont mieux formées soient en général mieux payées », un principe méritocratique. Ce consensus est cependant moins répandu en Italie, parmi les filles et chez ceux qui estiment avoir de faibles résultats (tableau 1a). Le consensus est beaucoup plus important au Royaume-Uni.

Sans tenir compte de ce que l'on considère comme « juste », les élèves estiment que la réussite dans la vie résulte pratiquement autant des efforts fournis à l'école (environ 80 %) qu'à ceux fournis dans son métier (environ 90 %) partageant cet avis dans le tableau 1b). A ce sujet, les profils sont semblables dans tous les pays et les groupes. Une part moindre de répondants pensent également que la réussite est liée aux talents naturels (environ 50 %) ; cette opinion est surtout répandue en Italie et en Belgique francophone.

D'autre part, très peu de répondants pensent que la réussite a quoi que ce soit à voir avec la chance d'un individu, ou soit due à un milieu favorisé ou une famille privilégiée. De récentes recherches concernant les différences entre les sexes suggèrent que les filles attribuent la réussite scolaire aux efforts fournis, tandis que les garçons sont plus enclins à la relier à la chance ou aux talents naturels. Cette tendance apparaît également dans cette étude, particulièrement chez les garçons, qui établissent un lien très étroit entre réussite et talents naturels. Notons toutefois que la grande majorité des garçons et des filles attribuent d'abord la réussite aux efforts fournis.

Données résultant d'une enquête pilote menée auprès d'élèves de 13 à 14 ans dans cinq pays européens : en Belgique (Communauté française), en Espagne (Madrid), en France (Paris), en Italie (Rome) et au Royaume-Uni (Pays de Galle), au cours des mois de novembre et décembre 2002.

Dans les échantillons britannique et italien, assez peu d'élèves ont déclaré être nés en dehors du pays où le test avait lieu (2,3 % pour le Royaume-Uni et 5 % pour l'Italie). Les résultats de cette catégorie doivent donc être considérés avec prudence. La proportion d'élèves ayant déclaré avoir des résultats assez faibles est importante en Espagne (22,9 % de l'échantillon) et assez réduite au Royaume-Uni (2,7 % de l'échantillon). Il est important de rappeler que c'est aux élèves eux-mêmes qu'on a demandé de faire cette estimation, qui n'était donc pas basée sur des données réelles de résultats.

Pour déterminer la catégorie professionnelle, les 10 catégories codées dans le questionnaire ont été ramenées à 2. C'est la profession la plus élevée qui a été utilisée dans le cadre de cette analyse.

* Les données sur l'origine nationale des élèves français ne sont pas disponibles.

** Les données sur l'origine socioprofessionnelle des élèves italiens ne sont pas disponibles.

Sources:

Enquête pilote européenne sur les sentiments de justice à l'école.

Questionnaire destiné aux élèves.

Tableau 1. Opinions sur l'équité et sur les déterminants de la réussite

	Région / Ville	Groupe social le plus haut	Groupe social le plus bas	Garçons	Filles	Élèves nés à l'étranger	Élèves avec de faibles résultats	Tous les élèves
a. Il est juste (équitable) ...								
que des gens qui sont mieux formés soient en général mieux payés.	Com. française	61,0	49,1	66,4	50,3	67,0	49,0	58,2
	Madrid	67,3	62,7	70,0	62,0	54,5	61,0	66,2
	Paris*	63,2	48,5	66,0	53,9	-	50,6	60,4
	Rome**	-	-	53,3	39,1	50,0	39,3	46,8
	P. de Galles	78,3	70,2	75,4	72,3	72,2	52,9	73,8
b. Quand une personne a réussi dans la vie, c'est parce que								
elle a fait des efforts à l'école.	Com. française	82,1	88,2	85,3	82,3	76,9	72,6	83,6
	Madrid	77,9	83,0	78,4	79,9	84,9	72,3	79,1
	Paris*	83,7	87,8	84,6	83,3	-	63,3	84,1
	Rome**	-	-	76,8	63,5	89,3	63,4	70,7
	P. de Galles	87,5	89,3	86,1	89,0	76,5	83,3	88,1
elle a fait des efforts dans son métier.	Com. française	89,2	87,1	89,1	88,1	89,9	87,8	88,6
	Madrid	94,1	95,7	93,6	95,6	96,4	92,3	94,2
	Paris*	91,4	90,9	91,5	88,6	-	90,9	90,1
	Rome**	-	-	94,2	94,9	96,7	91,5	94,4
	P. de Galles	95,8	89,8	91,5	95,3	77,8	94,7	93,4
elle vient d'une famille favorisée.	Com. française	18,7	15,8	22,5	13,6	21,7	20,0	18,0
	Madrid	29,7	30,4	35,4	23,7	28,4	36,6	30,4
	Paris*	24,3	25,3	29,6	20,5	-	32,4	25,2
	Rome**	-	-	25,7	23,0	19,2	19,3	24,4
	P. de Galles	22,3	30,2	30,3	17,4	17,6	26,3	25,1
elle est naturellement douée.	Com. française	55,1	57,4	59,2	53,4	51,4	62,2	56,0
	Madrid	40,0	37,8	42,0	36,8	35,8	43,0	39,6
	Paris*	44,7	44,7	45,3	42,2	-	41,9	44,1
	Rome**	-	-	64,6	60,3	66,7	54,5	62,6
	P. de Galles	41,6	40,8	44,7	38,4	44,4	36,8	41,8
elle a eu de la chance.	Com. française	24,6	28,0	25,3	26,1	30,0	39,8	25,7
	Madrid	36,3	37,3	40,9	31,5	33,0	42,2	36,3
	Paris*	26,8	35,1	28,3	29,8	-	34,2	29,1
	Rome**	-	-	42,0	31,6	46,4	27,5	37,7
	P. de Galles	20,8	22,2	25,2	19,7	33,3	52,6	23,1

Le tableau 1 présente les pourcentages d'élèves d'accord / tout à fait d'accord avec les propositions concernant leur opinion générale par rapport à la justice. Le tableau présente les réponses de tous les élèves, ainsi que celles des élèves provenant des catégories socioprofessionnelles les plus hautes et les plus basses, celles des filles et des garçons, celles des élèves nés à l'étranger (ceux qui ont dit être nés en dehors du pays du test), et celles des élèves qui considèrent que leurs résultats scolaires sont plutôt faibles.

Inégalités de scolarisation

L'indicateur s'intéresse à l'espérance de scolarisation. Les données laissent apparaître des différences importantes entre systèmes éducatifs, notamment en ce qui concerne les élèves qui sortent le plus rapidement du système et ceux qui y restent le plus longtemps. Ainsi les inégalités d'espérance de scolarisation entre les 10% qui font les scolarités les plus longues et les 10% qui font les scolarités les plus courtes peuvent varier du simple presque au triple entre deux systèmes extrêmes (5,5 années pour l'Irlande contre 13,2 pour l'Autriche par exemple). Elles mettent également en évidence des situations inégalitaires quant à la durée des scolarités les plus courtes (de 9,4 années pour ceux qui font les scolarités les plus courtes dans le système éducatif autrichien contre 10,8 années en Allemagne, Pays Bas, Norvège ou encore Suède). L'indicateur montre enfin qu'en général, l'espérance de scolarisation est plus élevée pour les femmes que pour les hommes, dans la majorité des systèmes éducatifs européens sauf en Autriche, Allemagne, Pays Bas et Suisse.

La quantité d'éducation reçue peut être à l'origine d'inégalités d'acquisitions ou de carrières scolaires et professionnelles entre les élèves. Elle est aussi une des mesures de l'effort que la collectivité – société et famille – consent pour scolariser un enfant. Les inégalités de durée d'éducation mesurent donc des inégalités dans les efforts faits pour préparer les jeunes gens à la vie adulte et à la vie professionnelle. Elles s'inscrivent dans un contexte de croissance générale de la durée des scolarités qui d'ailleurs peut s'accompagner d'inégalités de durées croissantes (Merle, 2002).

Ces inégalités sont en général justifiées de trois façons : ceux qui reçoivent moins de scolarité ne profiteraient pas d'une scolarité supplémentaire, qu'ils ne désirent par ailleurs pas vraiment ; tout le monde gagne à ce que les plus aptes et les plus travailleurs soient mieux formés, du moins si les compétences ainsi acquises sont mises au service de tous, ou, dans une perspective rawlsienne, au service des plus défavorisés ; enfin, chacun doit pouvoir développer au mieux les aptitudes qu'il possède.

Quelle que soit la validité factuelle ou théorique de ces arguments, ils montrent que, en tant que telles, ces inégalités ne sont pas injustifiables. Ils indiquent également que, plus ces inégalités sont grandes, plus elles doivent être justifiées.

Trois indicateurs d'inégalité de durée de scolarisation peuvent être déterminés pour caractériser le fonctionnement des différents systèmes éducatifs. Le premier se rapporte aux inégalités entre les individus et concerne l'écart de durée de scolarisation entre les 10 % d'élèves qui font les plus longues études et les 10 % qui font les plus courtes. Le deuxième indicateur se rapporte aux écarts de durée entre groupes (hommes/femmes) ; enfin, le troisième est relatif à la durée de scolarisation des 10 % faisant les scolarités les plus courtes. Les espérances de scolarisation pour les élèves qui font les scolarités les plus longues ainsi que les espérances de scolarisation moyennes pour tous les systèmes éducatifs sont présentées en annexe méthodologique.

Les données recueillies auprès des services de l'Océan mettent à jour des différences notables entre pays. Plus particulièrement, les inégalités dans les espérances de scolarisation entre les 10 % sortant le plus rapidement du système et les 10 % qui y restent le plus longtemps peuvent varier pratiquement du simple au triple d'un pays à l'autre (5,5 années pour l'Irlande à 13,2 pour l'Autriche).

Certains pays s'avèrent être particulièrement inégalitaires quant à la dispersion des espérances de scolarisation et quant à la durée de scolarisation de ceux qui font les scolarités les plus courtes (Autriche, Danemark, Portugal). D'autres pays sont plus égalitaires dans ces deux dimensions (Suède, France, Belgique, Irlande, Pays-Bas). En revanche, des pays comme l'Allemagne, la Finlande et la Norvège divergent selon le critère choisi : ils scolarisent assez longtemps leurs élèves les plus faibles en même temps qu'ils présentent une dispersion assez forte des durées de scolarité.

L'indicateur portant sur les inégalités de scolarisation entre groupes porte sur les différences dans l'espérance de scolarisation à l'entrée dans le système éducatif entre les hommes et les femmes. Dans la plupart des pays, l'espérance de scolarisation est plus élevée pour les femmes que pour les hommes (de 0,4 année en moyenne pour les pays de l'Océan). Les écarts entre les taux de scolarisation des différents pays sont généralement plus importants pour les femmes que pour les hommes. Certains pays affichent des différences non négligeables entre sexes, à l'avantage des femmes, notamment les pays nordiques (Danemark, Finlande, Norvège, Suède) et le Royaume-Uni.

Sources:

Calculs spécifiques effectués à partir des données fournies par l'OCDE. OCDE (2001). *Regards sur l'Éducation 2001*, Paris.

Afin d'obtenir les taux nets de scolarisation, le nombre d'élèves/étudiants d'un groupe d'âge donné scolarisés dans le système tous niveaux confondus est divisé par l'effectif de la population du même groupe d'âge. La somme de ces taux nets de scolarisation est l'espérance de scolarisation. Ces taux sont repris dans l'annexe méthodologique (Tab 1).

A partir des taux de scolarisation aux différents âges, une moyenne pondérée est calculée pour les 10 % qui font les scolarités les plus longues et pour les 10 % qui font les scolarités les plus courtes. On donne à titre indicatif les espérances de scolarisation par pays des 10 % d'élèves qui font les scolarités les plus longues (annexe méthodologique, tab. 1), celle des 10 % des élèves qui font les scolarités les plus courtes est donnée dans le tableau ci-contre.

Tableau 1. Inégalités d'espérance de scolarisation

Pays	Inégalités d'espérance de scolarisation entre les 10 % qui font les scolarités les plus longues et les 10 % qui font les scola- rités les plus courtes	Inégalités selon le sexe (100.F/H)	Espérances de scolarisation pour les 10 % qui font les scolarités les plus courtes
	(2000)	(1999)	(2000)
B	10,3	103,84	11,6
DK	13,3	105,81	9,7
D	12	98,84	10,8
EL	10,7	102,59	9,4
E	12,4	104,11	9,5
F	11,4	102,45	10,7
IRL	5,5	105,13	10,3
I	m	103,22	m
NL	11,2	97,13	10,8
A	13,2	98,75	9,4
P	12,9	103,63	9,4
FIN	13	107,34	10
S	10,2	119,35	10,8
UK	13	108,8	10
NO	12,1	106,32	10,8
CH	12,3	95,21	9,6

L'espérance de scolarisation de l'année n , obtenue en additionnant les taux nets de scolarité aux différents âges, représente le nombre d'années pendant lesquelles un élève qui entrerait en n dans le système éducatif y resterait si les taux de passage étaient, tout au long de sa carrière, ceux qu'on observe cette année là. Par exemple, en Autriche, les 10 % qui restent le plus longtemps dans le système éducatif y ont une espérance de scolarisation moyenne de 22,6 ans (moyenne pondérée) à compter de leur entrée dans l'enseignement élémentaire (le préélémentaire n'est pas pris en compte), comme indiqué dans le tableau 1 de l'annexe méthodologique. Par ailleurs, les 10 % qui y restent le moins y restent en moyenne 9,4 ans, comme indiqué ici en troisième colonne. L'écart entre les deux est donc de $22,6 - 9,4 = 13,2$ années, le nombre indiqué en première colonne.

La seconde colonne établit le rapport entre l'espérance de scolarisation des femmes rapportée à celles des hommes, multiplié par 100. Ainsi, un système éducatif qui présente un taux supérieur à 100 est un système dans lequel les femmes ont une espérance de scolarisation plus forte que les hommes.

Inégalités des dépenses d'éducation

Les inégalités de dépenses en éducation sont abordées ici selon une approche longitudinale puis transversale. La première mesure les inégalités de dépenses entre l'enseignement primaire (obligatoire) et l'enseignement tertiaire (sélectif). Les pays où cette inégalité est la plus faible sont l'Espagne, l'Italie, le Portugal et le Danemark. La seconde met en lumière que la distribution des ressources entre établissements ou classes est plus dispersée dans les pays latins, auxquels il faut ajouter l'Autriche et la Belgique. Parmi les pays où les ressources sont dispersées, la distribution favorise plutôt les élèves à risque en Autriche, en Belgique et en France mais ne les favorise pas spécialement en Espagne, en Italie et au Portugal.

Les pays qui dépensent le plus pour l'éducation ne sont pas forcément ceux dont les élèves ont les meilleurs résultats ou ceux qui scolarisent les plus longtemps leurs élèves. Les inégalités des dépenses publiques consenties au sein d'un même pays pour les différents individus importent néanmoins du point de vue de la justice. Même si le montant dépensé n'a aucune relation avec les acquisitions des élèves, il convient de justifier que l'on investisse plus pour certains élèves. Par ailleurs, si l'investissement est efficace, il est encore plus nécessaire de le justifier.

Les dépenses consenties pour un individu peuvent varier en fonction de la durée de ses études, de l'inégalité des dépenses aux différents niveaux de la scolarité et enfin, des différences de dépenses entre établissements ou classes à un même niveau de la scolarité (le déterminant principal est le taux d'encadrement en personnel enseignant de ces établissements ou classes). Les inégalités de dépenses sont présentées sous ces deux derniers angles :

- Le rapport entre les dépenses publiques effectuées pour un étudiant de l'enseignement tertiaire (qui scolarise les élèves ayant mieux réussi leur scolarité et d'origine sociale plus favorisée) et pour un élève de l'enseignement primaire, qui scolarise toute la population.
- Jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, la justice veut que les ressources du système éducatif soient distribuées pour compenser les handicaps de certaines populations d'élèves. De ce fait, la dispersion du taux d'encadrement des élèves puis l'inégalité de la taille des classes entre certaines populations défavorisées et la population complémentaire sont présentées (1).

Les pays européens dépensent environ deux fois plus pour un étudiant de l'enseignement tertiaire que pour un élève du primaire (Autriche, Finlande, France, Grèce et Norvège). Les systèmes éducatifs de l'Allemagne, de la Belgique, du Royaume-Uni, de la Suède et plus encore de l'Irlande et des Pays Bas privilégient nettement plus à cet égard, les élèves de l'enseignement tertiaire. Les systèmes éducatifs les plus égalitaires sont ceux des pays latins (Espagne, Italie, Portugal) et celui du Danemark.

L'Autriche se distingue par une forte dispersion des taux d'encadrement entre les différents établissements fréquentés par les élèves de 15 ans, contrairement à la France, à l'Italie, au Portugal, et plus encore au Royaume-Uni, à la Suède et à la Suisse. La position des différents pays est parfois différente si on prend pour critère la taille des classes : la dispersion du taux d'encadrement est, relativement à celle des autres pays, plus faible en Espagne, France, Portugal, Royaume-Uni que celle de la taille des classes, sans doute parce que ces systèmes éducatifs dédoublent plus les grandes classes, ce qui permet un usage plus égalitaire des ressources.

Dans tous les pays européens, les élèves de 15 ans d'origine sociale défavorisée (2) sont en moyenne scolarisés dans des classes un peu plus petites, notamment en Belgique, en Autriche et en France. C'est au Danemark, en Finlande, en Italie, au Royaume-Uni et en Suède (3) que les élèves défavorisés sont, en ce domaine, le moins avantagés. Dans quelques pays (Finlande, Irlande, Italie, Royaume-Uni) les élèves de 15 ans dont les parents sont nés à l'étranger sont dans des classes de même taille, voire légèrement plus grandes, que les autres élèves. Mais dans la plupart des systèmes éducatifs, ils sont dans des classes plus petites, surtout en Belgique, aux Pays-Bas, en Autriche, au Luxembourg et en Suisse. Les élèves les plus faibles ne sont, dans aucun pays, scolarisés dans des classes plus grandes. Ils sont scolarisés dans des classes de même taille dans les pays latins (Espagne, Italie, Portugal) et les pays scandinaves (Danemark et Norvège et moins nettement Finlande et Suède), et dans des classes plus petites partout ailleurs, spécialement en Autriche, Belgique et Pays-Bas.

Quant à l'usage des ressources éducatives, les pays se distinguent donc assez nettement selon leur zone culturelle : les pays latins surdotent moins l'enseignement supérieur que les pays anglo-saxons. Au sein d'une même génération cette fois, la distribution des ressources entre établissements ou classes est plus dispersée dans les pays latins, en Autriche et en Belgique. Enfin, parmi les pays où les ressources sont dispersées, la distribution favorise plutôt les élèves à risque en Autriche, en Belgique et en France et ne les favorise pas spécialement en Espagne, en Italie et au Portugal.

Sources:

Calculs effectués à partir de la base de données PISA

Regards sur l'éducation, OCDE, 2002

MINGAT, A. & SUCHAUT, B. (2000). Les systèmes éducatifs africains. De Boeck. (p.30 : illustrent que ce n'est pas les pays qui dépensent le plus pour l'éducation qui ont les meilleurs résultats ou qui scolarisent plus leurs élèves).

- (1) L'effet moyen du rapport élève/enseignant a été mesuré sur la performance des élèves sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit. D'après PISA, les effets liés à cette variable ne sont pas linéaires. De façon générale, l'impact de cette variable sur les résultats des élèves est plutôt modeste. Toutefois, quand ce rapport dépasse les 25 élèves, la performance dans les trois domaines analysés du PISA diminue significativement.
- (2) Le calcul a été fait pour les filles/garçons, mais rares sont les pays où les deux sexes sont scolarisés dans des classes de tailles significativement différentes (exception pour la Belgique, la France, la Grèce et les Pays-Bas où les filles sont en moyenne scolarisées à 15 ans dans des classes un peu plus grandes que les garçons).
- (3) Si les défavorisés sont plutôt scolarisés dans de plus petites classes, ils ne sont en général pas scolarisés dans les établissements qui ont les taux d'encadrement les plus élevés, sauf en Belgique, France, Grèce, Espagne et Suède.

Tableau 1. Rapports de dépenses entre cycles, inégalités de taux d'encadrement et de taille des classes

Pays	Différences interindividuelles				Différences entre groupes dans la taille des classes		Taille des classes pour les élèves sous le seuil de compétences
	Dépense par élève du tertiaire vs. primaire (1999)	Moyenne de taille des classes (2000)	Dispersion dans le taux d'encadrement (2000)	Dispersion dans la taille des classes (2000)	D'origine sociale défavorisée (2000)	D'origine étrangère (2000)	Les plus faibles (2000)
B	246	18,2	5,5	5,6 (0,1)	85 (1,5)	86 (3,0)	71 (2,4)
DK	159	17,1	4,6	3,6 (0,1)	98 (1,3)	98 (3,0)	98 (1,7)
D	272	23,8	4,6	4,5 (0,1)	94 (0,9)	97 (1,1)	86 (1,2)
EL	196	24,8	5,1	5,0 (0,2)	94 (1,2)	95 (2,2)	92 (2,0)
E	157	23,8	4,8	6,2 (0,2)	93 (1,5)	95 (4,4)	94 (2,0)
F	190	26,6	3,7	5,9 (0,1)	90 (1,1)	97 (1,7)	78 (1,3)
IRL	320	22,4	5,9	5,5 (0,1)	92 (1,2)	101 (2,8)	78 (1,9)
I	141	22	3,5	4,3 (0,1)	98 (1,0)	102 (4,2)	98 (1,9)
L		20,8		4,5 (0,1)	91 (1,0)	91 (0,8)	89 (2,4)
NL	295	23,2		4,9 (0,2)	92 (1,8)	88 (3,1)	73 (3,4)
A	184	18,3	8,1	6,7 (0,1)	89 (1,4)	91 (2,7)	76 (2,4)
P	138	21,3	3,9	5,8 (0,1)	96(1,2)	96 (3,1)	95 (1,8)
FIN	196	18,6	4,5	3,2 (0,1)	97 (0,8)	100 (2,4)	90 (2,7)
S	248	20,1	2,9	4,6 (0,1)	97 (1,0)	93 (1,9)	89 (1,7)
UK	263	24,4	2,5	5,2	98 (1,2)	100 (1,4)	85 (1,5)
NO	204	22,7	5,1	5,4 (0,4)	95 (1,7)	104 (2,2)	97 (2,6)
CH	270	17,7	2,9	4,6 (0,1)	90 (1,3)	91 (1,4)	82(1,9)

La première colonne, dépense par élève, établit pour chaque pays le rapport entre les dépenses publiques pour un étudiant de l'enseignement tertiaire et pour un élève de l'enseignement primaire. Les dépenses par élève dans l'enseignement primaire ont été ramenées à 100 pour chaque pays. Un rapport de 200 signifie donc que les dépenses par étudiant dans l'enseignement tertiaire d'un pays sont deux fois plus élevées que les dépenses par élève dans l'enseignement primaire de ce pays. Plus la valeur de l'indicateur est élevée, plus les inégalités entre dépenses consenties pour le tertiaire et pour le primaire sont importantes.

La dispersion du taux d'encadrement (données PISA) donne les écarts entre établissements dans le nombre d'enseignants équivalent temps plein divisé par le nombre d'élèves de l'établissement.

Dans les trois dernières colonnes apparaissent, pour 100 élèves dans une classe du groupe complémentaire, la taille des classes pour les élèves d'origine sociale défavorisée, d'origine étrangère, et pour les élèves se situant sous le seuil de compétences (d'après PISA)

Entre parenthèse figurent les erreurs type des indicateurs.

Voir l'annexe méthodologique pour les définitions.

Perception du soutien fourni par les enseignants, d'après les élèves de 15 ans

La littérature sur l'efficacité scolaire suggère qu'il est profitable pour les élèves, en particulier ceux dont le rendement est faible, d'avoir des enseignants qui manifestent leur intérêt pour leurs progrès, souhaitent les faire progresser, et les y aident. Cet indicateur aborde donc la question du soutien fourni par les enseignants à leurs élèves, d'après les déclarations de ces derniers. Dans 10 pays de l'Union, les filles fournissent des réponses significativement plus positives que les garçons. Dans les pays de l'Union où l'on observe des différences pour les élèves dont les parents exercent les professions les moins prestigieuses et les élèves dont les parents sont nés à l'étranger, par rapport aux autres élèves, ces groupes d'intérêt s'estiment en moyenne mieux soutenus par les enseignants que leurs condisciples. La situation est plus contrastée pour les élèves les plus faibles en lecture.

La littérature sur l'efficacité scolaire suggère qu'il est profitable pour les élèves, en particulier pour ceux dont le rendement est faible, d'avoir des enseignants qui leur manifestent de l'intérêt, souhaitent les faire progresser, et les y aident (Ocdé, 2001). L'évaluation Pisa 2000 a donc interrogé les élèves sur ces différents aspects, et créé un indice de « soutien des enseignants », fondé sur les réponses des élèves de 15 ans portant sur la fréquence avec laquelle ils déclarent : « Le professeur s'intéresse aux progrès de chaque élève. », « Le professeur donne aux élèves l'occasion d'exprimer leurs opinions. », « Le professeur aide les élèves dans leur travail. », « Le professeur continue à expliquer jusqu'à ce que les élèves aient compris. », « Le professeur s'investit beaucoup pour aider les élèves » et « Le professeur aide les élèves dans leur apprentissage ». Dans notre canevas, cet indicateur représente une facette de la « qualité de l'environnement scolaire ».

La valeur moyenne de l'indice, pour les pays de l'Union européenne (-0,01), est comparable à celle de l'ensemble des pays de l'Ocdé (fixée à 0). Au niveau européen, les valeurs les plus faibles de l'indice s'observent dans les pays du Bénélux, ainsi qu'en Italie, en Allemagne et en Autriche. On peut noter que la plupart de ces pays ont une tradition d'enseignement hautement ségréatif (filières précoces, redoublement, enseignement spécialisé, etc.). Les valeurs les plus élevées s'observent quant à elles au Danemark, en Suède, ainsi qu'en Grèce, en Irlande et au Portugal. La dispersion des élèves est plus étendue que dans la moyenne européenne (1) au Luxembourg, en Irlande, en Espagne et en Autriche, et est plus resserrée aux Pays-Bas, en Italie, et dans les trois pays du nord de l'Union (< 0,90).

Lorsque l'on compare les valeurs de l'indice pour les garçons et les filles (graphique 1), on remarque que, pour 10 des 15 membres de l'Union, les réponses des filles sont significativement plus positives que les garçons. Ce type de données, basées sur l'avis des élèves, ne permet pas de vérifier qu'il y a de vraies différences dans les pratiques et les attitudes des professeurs à la faveur des filles – il peut s'agir, par exemple, d'une différence de perception. Cependant, même si elle n'est que perçue, cette différence en fonction du sexe peut tout de même indiquer que les filles se sentent plus épaulées par leurs enseignants.

Dans 7 pays membres de l'Union, ainsi qu'en Suisse, les différences entre les réponses des 25 % d'élèves dont les parents exercent les professions les moins prestigieuses et les autres élèves sont significatives (graphique 2). Au Danemark, les élèves provenant des milieux les moins favorisés s'estiment les moins soutenus par leurs enseignants. Par contre, en Allemagne, au Luxembourg, aux Pays-Bas, ainsi qu'en Italie, en France et en Espagne, ils déclarent bénéficier d'un soutien plus important que les élèves provenant de milieux plus favorisés. On peut faire des constats similaires pour les élèves dont les parents sont nés à l'étranger : dans les pays du Bénélux, en Allemagne, en Suisse, ainsi qu'en Finlande et en Suède, ces derniers déclarent significativement plus que leurs condisciples être soutenus par leurs professeurs (graphique 3).

Les situations des élèves les plus faibles en lecture (sous le seuil du niveau 2 de littératie de Pisa), sont également contrastées. Assez étonnamment, il n'y a pas de différence significative entre eux et leurs pairs dans majorité des pays de l'Union. En revanche, leurs réponses sont plus négatives que celles de leurs condisciples au Danemark et au Royaume-Uni, alors qu'en Allemagne, au Luxembourg, en Suisse et en Italie, ils déclarent plus que les autres bénéficier du soutien des professeurs. Ceci peut refléter les politiques que certains pays mettent en place en faveur des élèves les moins performants, qui peuvent bénéficier de cours spéciaux, ou d'un environnement d'apprentissage plus adapté et individualisé (graphique 4).

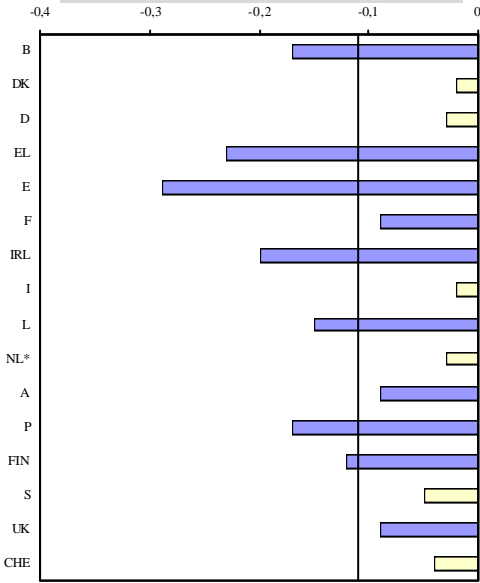
Sources:

Base de données Pisa 2000.
<http://www.oecd.org/els/PISA>
Ocdé (2001). Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 2000. Paris : Auteur.

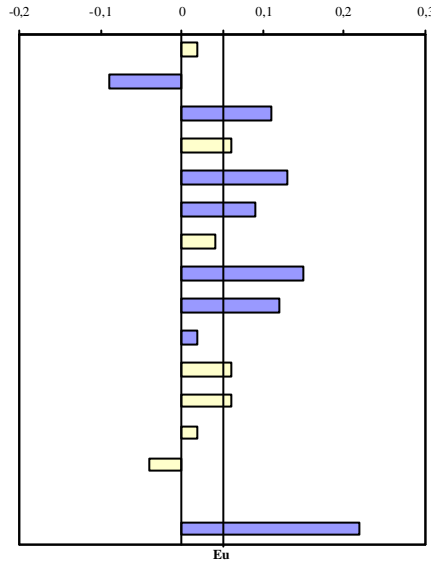
Pour ces indices, la moyenne internationale a été fixée à 0 pour l'ensemble des pays de l'Ocdé, et l'écart-type est de 1. Pour ces indices, des valeurs négatives indiquent donc une situation moins favorable qu'en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'Ocdé.

Pour la méthode de calcul (« ampleur de l'effet ») et la définition des groupes d'intérêt, se référer à la note technique de l'indicateur « aspirations professionnelles des élèves de 15 ans », dans Contexte, A.4.1.

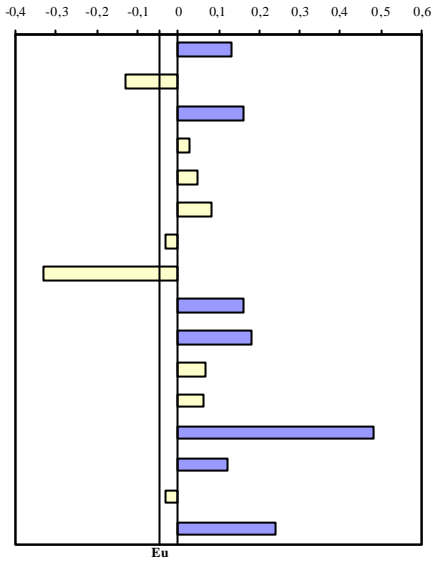
Graphique 1. Soutien des enseignants. Valeur de l'indice pour les garçons par rapport à celle des filles



Graphique 2. Soutien des enseignants. Valeur de l'indice pour les élèves dont les parents ont les professions les moins prestigieuses par rapport à celle des autres élèves

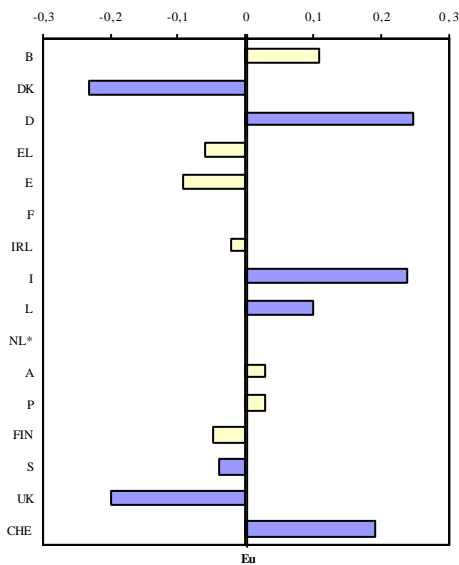


Graphique 3. Soutien des enseignants. Valeur de l'indice pour les élèves dont les parents sont nés à l'étranger par rapport à celle des autres élèves



Les valeurs inférieures à zéro indiquent que les groupes d'intérêt (les garçons, les élèves dont les parents ont les professions les moins prestigieuses, les élèves dont les parents sont nés à l'étranger) déclarent être moins soutenus par les enseignants que les autres élèves.

Graphique 4. Soutien des enseignants. Valeur de l'indice pour les élèves sous le seuil de compétence en lecture par rapport à celle des autres élèves.



Les valeurs inférieures à zéro indiquent que les élèves les moins performants au test de lecture (sous le niveau 2 de littératie) déclarent être moins soutenus par les enseignants que les autres élèves.

* Pour ce pays, le taux de réponse est trop faible pour garantir une bonne comparabilité.

Les pays marqués en bleu sont ceux pour lesquels il existe des différences significatives ($p = 0,05$) entre les catégories d'élèves comparées.

Pour chaque graphique, la ligne verticale indique la valeur de l'ampleur de l'effet, pour les pays de l'Union européenne. Une moyenne non pondérée (chaque pays de l'Union a le même poids) a été calculée.

Le climat de discipline dans les classes, d'après les élèves de 15 ans

La qualité de l'environnement scolaire a été captée par un indice mesurant la perception du climat de discipline dans les classes, d'après les élèves de 15 ans. Dans la moitié des pays de l'Union européenne, les garçons relèvent plus que les filles des situations qui perturbent les apprentissages en classe. Dans 10 pays de l'Union et en Suisse, les élèves les plus faibles déclarent être dans des conditions moins favorables que les élèves plus performants.

Cet indicateur s'intéresse aux facteurs qui peuvent troubler le climat d'apprentissage, et qui font partie de ce que nous avons défini comme faisant partie de la qualité de l'environnement scolaire. Les élèves ont été interrogés sur la fréquence de certaines situations lors de leurs cours de langue d'enseignement. Les questions sondent le climat de travail au sein des classes des élèves de 15 ans. L'indice de climat de discipline construit dans le cadre de Pisa donne une mesure de la perception du climat d'apprentissage qu'ont les élèves interrogés.

La valeur de l'indice pour l'ensemble des pays de l'Union européenne est supérieure (0,10) à la valeur moyenne des pays de l'Océanie (fixée à 0). En Autriche, au Luxembourg et en Irlande, les élèves ont, en moyenne, une perception plus positive du climat de discipline de leur classe que dans les autres pays de l'Union, alors qu'en Grèce, aux Pays-Bas, en Italie, en Suède, en Finlande, en Espagne et en Belgique, les réponses des élèves sont, en moyenne, plus négatives que dans l'ensemble des pays de l'Union. La dispersion des valeurs de l'indice pour l'ensemble des pays de l'Union est du même ordre que celle des pays de l'Océanie. Elle est plus faible au Danemark, au Portugal, en Suède et en Grèce. Par contre, les réponses varient plus entre les élèves autrichiens, irlandais et luxembourgeois.

Dans 8 des 15 pays membres de l'Union, on observe des différences significatives en défaveur des garçons (graphique 1). En effet, en Allemagne et au Luxembourg, en Irlande et au Royaume-Uni, dans les pays latins (Italie, Espagne, Portugal) ainsi qu'en Grèce, les garçons relèvent plus que les filles des situations perturbant le climat de discipline du cours de la langue d'enseignement. Les divergences entre les filles et les garçons sur ce type de données rappellent la prudence à adopter lorsque l'on se base sur les réponses des élèves, non étayées par des observations externes. En effet, les différences pourraient résulter, dans les pays où la mixité est effective et non réduite par les phénomènes de différenciations entre filières d'enseignement, d'une divergence dans la manière de percevoir un même environnement de travail, selon le sexe de l'élève. On peut également imaginer, lorsque la mixité n'est pas effective, que les garçons de 15 ans soient regroupés dans des classes où ils ne bénéficient pas d'un climat d'apprentissage comparable à celui des filles.

On peut aussi penser à un même type de phénomène lorsque l'on compare les réponses de 25 % d'élèves dont les parents exercent les professions les moins prestigieuses sur l'échelle de hiérarchie des professions à celles des autres élèves : dans 4 des 5 pays de l'Union où l'on observe des différences significatives entre les deux groupes, elles sont en défaveur des plus défavorisés, qui signalent plus de perturbations. Ces derniers bénéficieraient de moins bonnes conditions de travail en classe en Espagne, en Italie, en Irlande et au Royaume-Uni. Seuls les élèves grecs provenant des familles les plus modestes décrivent un environnement plus paisible que leurs condisciples plus favorisés (graphique 2). Les élèves grecs se distinguent aussi de ceux des autres pays lorsque l'on compare la situation des élèves dont les parents sont nés à l'étranger à celle des autres élèves : ce sont les seuls à fournir des réponses significativement plus favorables. Dans tous les autres pays analysés, les différences ne sont pas significatives, à l'exception de l'Italie, où les enfants de parents nés à l'étranger disent être dans des conditions de travail moins paisibles que les autres élèves (graphique 3).

Dans 10 pays de l'Union et en Suisse, les élèves très faibles au test de lecture (sous le niveau 2 de littératie sur l'échelle combinée de Pisa), donnent des réponses significativement moins positives que leurs condisciples aux items qui composent l'indice de « climat de discipline ». Les élèves les plus faibles déclarent donc significativement plus que les autres être dans des classes où l'environnement d'apprentissage est perturbé par le bruit ou l'agitation des élèves. Dans les pays du Bénélux, ainsi qu'en France et en Grèce, les différences ne sont pas significatives entre les élèves faibles en lecture et les élèves plus performants (graphique 4).

L'indice de climat de discipline est fondé sur les réponses des élèves de 15 ans aux questions portant sur les situations suivantes dans les cours de la langue d'évaluation : « Les élèves ne peuvent pas bien travailler », « Il y a du bruit et de l'agitation », « Au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien », « Le professeur doit attendre un long moment avant que les élèves se calment », « Les élèves n'écoutent pas ce que dit le professeur », « Les élèves ne commencent pas à travailler pendant un long moment après que la leçon a commencé ».

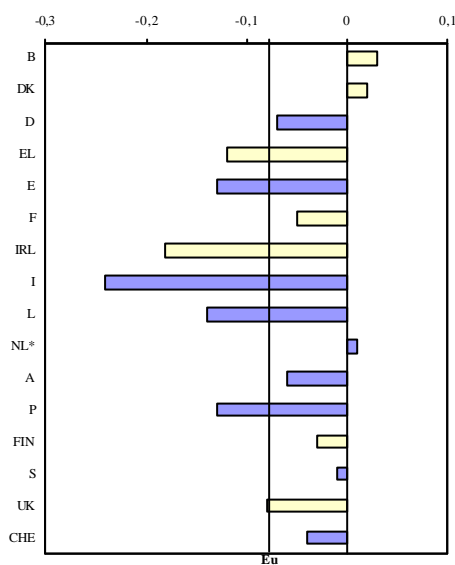
Pour cet indice, la moyenne internationale a été fixée à 0 pour l'ensemble des pays de l'Océanie. L'écart-type est de 1. Pour ces indices, des valeurs négatives indiquent donc une situation moins favorable qu'en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'Océanie.

Pour la méthode de calcul (« ampleur de l'effet ») et la définition des groupes d'intérêt, se référer à la note technique de l'indicateur « aspirations professionnelles des élèves de 15 ans », dans Contexte, A.4.1.

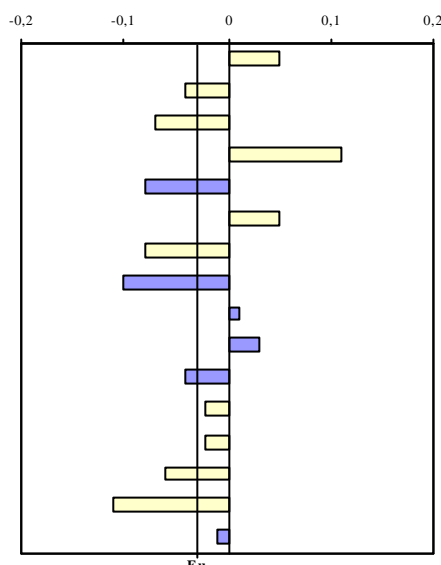
Sources:

Base de données Pisa 2000.
<http://www.oecd.org/els/PISA>

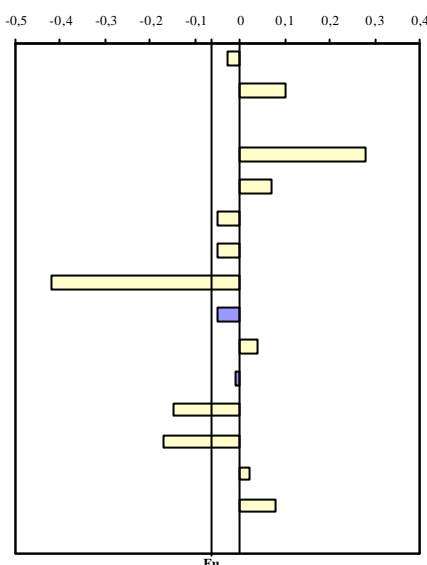
Graphique 1. Climat de discipline. Valeur de l'indice des garçons par rapport à celle des filles



Graphique 2. Climat de discipline. Valeur de l'indice pour les élèves dont les parents ont les professions les moins prestigieuses par rapport à celle des autres élèves

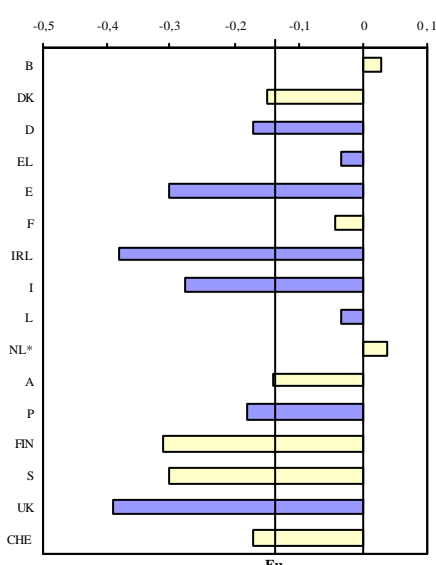


Graphique 3. Climat de discipline. Valeur de l'indice pour les élèves dont les parents sont nés à l'étranger par rapport à celle des autres élèves



Les valeurs inférieures à zéro indiquent que les groupes d'intérêt (les garçons, les élèves dont les parents ont les professions les moins prestigieuses, les élèves dont les parents sont nés à l'étranger) perçoivent le climat de discipline de leur classe moins favorablement que les autres élèves.

Graphique 4. Climat de discipline. Valeur de l'indice pour les élèves sous le seuil de compétence en lecture par rapport à celle des autres élèves



Les valeurs inférieures à zéro indiquent que les élèves les moins performants au test de lecture (sous le niveau 2 de littératie) perçoivent le climat de discipline de leur classe moins favorablement que les autres élèves.

* Pour ce pays, le taux de réponse est trop faible pour garantir une bonne comparabilité.

Les pays marqués en bleu sont ceux pour lesquels il existe des différences significatives ($p = 0,05$) entre les catégories d'élèves comparées.

Pour chaque graphique, la ligne verticale indique la valeur de l'ampleur de l'effet, pour les pays de l'Union européenne. Une moyenne non pondérée (chaque pays de l'Union a le même poids) a été calculée.

Ségrégation

Les élèves européens se répartissent-ils de manière équitable dans les écoles de leur pays ? Les résultats présentés ici mesurent la ségrégation entre les établissements scolaires en fonction de différents critères éducatifs et socioéconomiques.

Pour le dire brièvement, la ségrégation est liée au niveau de la sélection des élèves effectuée par les écoles.

Globalement, les pays scandinaves — la Suède, le Danemark et la Finlande — sont ceux qui présentent les niveaux de ségrégation les plus bas pour une majorité d'indicateurs.

La ségrégation est une mesure qui montre comment les élèves dotés d'une caractéristique particulière sont répartis dans des proportions similaires ou non entre les différents établissements scolaires d'un pays. On s'intéressera particulièrement au profil des élèves les plus défavorisés en termes de résultats scolaires et de milieu socioéconomique. Les systèmes éducatifs équitables n'encouragent pas le cloisonnement des élèves originaires de familles plus modestes, appartenant à des catégories socioéconomiques semblables, originaires d'autres pays que celui où a lieu le test ou ayant de faibles résultats scolaires. Un tel cloisonnement peut déboucher sur diverses formes de « ghettoïsation », avec toutes les conséquences injustes que cela peut entraîner aux niveaux de l'éducation, du milieu social et du lieu d'habitation. Les tableaux 1 et 2 ont été établis à partir des résultats des études PISA (2000) et TIMSS (1995). Ils présentent les niveaux de ségrégation entre écoles pour les 10 % d'élèves ayant obtenu les résultats les plus faibles aux tests de lecture, de mathématiques et de sciences, ainsi qu'en fonction de la profession des parents et des richesses familiales (soit les déciles inférieurs). Ces tableaux présentent également les niveaux de ségrégation à l'égard des filles, des élèves qui ne parlent pas la langue du test à la maison, de ceux dont les parents ne sont pas nés dans le pays où a eu lieu le test et de ceux qui sont eux-mêmes nés en dehors de ce pays. Dans chaque cas, la valeur de la ségrégation indique le pourcentage d'élèves de ce groupe « minoritaire » qui devrait changer de catégorie pour que ce groupe d'élèves soit réparti de façon homogène entre les écoles de chaque pays.

Quatre éléments apparaissent dans les tableaux. D'abord, les valeurs de ségrégation sont très différentes selon les indicateurs. Ainsi, la ségrégation en fonction du sexe est généralement moins importante que la ségrégation en fonction des résultats aux tests. Deuxièmement, on constate des variations importantes de niveaux de ségrégation entre les pays, quel que soit l'indicateur envisagé. En Irlande, la ségrégation selon les sexes est quatre fois plus importante qu'en Finlande, où la ségrégation en fonction des résultats au test de lecture est par ailleurs deux fois moins élevée qu'en Belgique (et ainsi de suite). Troisièmement, la ségrégation en fonction des richesses familiales présente une faible corrélation avec n'importe quelle autre variable (y compris la profession des parents). Quatrièmement, la différence du niveau de ségrégation selon des indicateurs sensiblement identiques dans PISA et dans TIMSS prouve à quel point ces chiffres peuvent varier en fonction de l'échantillonnage, de l'âge des élèves, de la période et de la définition précise des variables. Si l'on considère ces quatre éléments, on constate qu'il est impossible d'affirmer globalement que tel pays présente un système scolaire avec un niveau de ségrégation plus ou moins élevé que n'importe quel autre.

On peut toutefois tirer des conclusions intéressantes si l'on considère les valeurs de ségrégation en interaction et en comparaison avec les variables liées aux écoles telles qu'elles se profilent à partir des résultats du PISA. Une forte ségrégation en fonction des sexes provient en grande partie de la présence d'établissements scolaires non mixtes dans l'échantillon ($r = 0,7$ pour PISA) et/ou d'une sélection basée sur le parcours scolaire et la religion pour l'admission dans certaines écoles.

Les pays qui présentent des résultats très différenciés dans certaines matières (par exemple, aux tests de lecture) obtiennent généralement des niveaux de ségrégation semblables pour les autres matières (mathématiques et sciences). Il apparaît que ces pays ont également des systèmes scolaires à plusieurs niveaux ou qu'ils affirment attribuer dans une large part les admissions scolaires sur base des parcours scolaires ($r = 0,6$ pour PISA). La ségrégation en fonction de la profession des parents et du pays d'origine ne corrèle pas de façon significative ou importante avec les autres mesures utilisées ici. Cela reflète probablement à quel point les politiques d'admission dans les établissements scolaires se fondent sur un ensemble de critères autres que la ségrégation et que le jeu des inscriptions dans tel ou tel établissement est également fonction de la densité et de la mobilité de la population, ainsi que du type d'habitat environnant. On peut donc en déduire raisonnablement que c'est bien la sélection, plutôt que la ségrégation sociale proprement dite, qui est à l'origine des plus grands écarts dans les niveaux de réussites scolaires. Globalement, ce sont les pays scandinaves – Suède, Danemark et Finlande – qui présentent les niveaux de ségrégation les plus bas pour un maximum d'indicateurs.

Sources:

OCDE, PISA 2000

TIMSS, NCEES 1995

Gorard, S., Taylor, C., (2002) *What is segregation? A comparison of measures in terms of strong and weak compositional invariance*, *Sociology*, 36(4), pp. 875-895

Les données de PISA 2000 et de TIMSS 1995 (population 2, 7^e et 8^e grades) ont été analysées en fonction de plusieurs indices de ségrégation visant à évaluer dans quelle mesure tels groupes d'élèves sont répartis de façon homogène entre les écoles de chaque pays. L'indice présenté ici est l'indice de ségrégation S qui peut être défini comme « la proportion d'élèves appartenant au groupe minoritaire qui devait changer d'établissement pour parvenir à une répartition homogène de ce groupe entre toutes les écoles » (Gorard et Taylor, 2002). S permet des résultats similaires pour d'autres indices du même type, comme l'indice de dissemblance et le coefficient de Gini. La corrélation entre tous les indices et S est de 0,9 ou plus.

Tableau 1. PISA

Pays	Lecture	Math.	Sciences	Richesse familiale	Profession des parents	Sexe	Origine linguistique	Pays d'origine (parents)	Pays d'origine (élève)
B	66,2	64,6	65,1	26,0	36,1	21,9	60,9	35,9	44,6
Com. flamande	59,3	56,5	61,3	18,8	33,5	26,1	62,9	37,0	51,2
Com. française	61,3	61,4	61,9	26,2	35,2	16,2	56,4	23,6	31,2
DK	38,9	45,5	44,4	28,0	32,9	9,5	51,1	36,6	41,7
D	60,8	62,2	59,1	33,3	35,6	11,2	53,2	35,9	40,9
EL	58,4	57,1	55,0	26,3	43,3	12,5	68,2	33,8	47,8
E	40,0	40,0	45,0	28,0	31,6	9,9	75,4	41,2	56,9
F	56,3	56,2	56,4	31,4	30,5	11,9	59,7	29,1	47,2
IRL	39,0	38,4	42,7	29,5	28,8	29,7	79,7	27,9	45,4
I	58,2	55,6	54,4	26,8	30,0	23,1	84,3	37,4	54,8
L	40,8	37,2	40,0	23,2	23,7	12,3	25,4	12,6	23,7
NL*	66,0	61,6	64,7	23,3	30,3	10,2	57,8	32,5	41,4
A	61,8	62,1	63,1	24,1	36,4	28,4	53,3	38,9	48,7
P	48,1	51,8	48,5	36,4	39,7	7,5	70,0	35,6	34,9
FIN	27,4	34,4	34,3	21,0	35,8	7,3	74,7	50,2	54,7
S	29,2	37,2	33,3	28,5	26,7	8,5	51,6	29,2	39,9
UK	42,8	49,1	48,0	26,3	30,8	16,0	71,3	38,2	45,8
Angleterre	39,4	45,4	47,2	28,3	31,7	14,7	63,3	41,3	44,4
Écosse	34,8	40,3	45,1	26,9	26,9	8,3	75,5	32,9	60,6
Irlande du Nord	48,2	55,2	50,2	25,0	28,6	24,6	82,6	29,8	40,0
UE	48,8	50,5	50,4	28,0	33,4	14,9	62,4	41,2	47,5

Tableau 2. TIMSS

Pays	Lecture	Math.	Sciences	Richesse familiale	Profession des parents	Sexe	Origine linguistique	Pays d'origine (parents)	Pays d'origine (élève)
B									
Com. flamande	-	47,2	32,2	-	-	27,3	37,8	33,7	45,6
Com. française	-	41,2	32,8	-	-	13,3	37,7	20,4	35,2
DK	-	29,1	25,9	-	-	6,8	51,1	34,7	38,2
D	-	50,1	44,5	-	-	11,3	40,7	35,9	37,7
EL	-	27,0	24,4	-	-	7,5	33,9	28,6	28,4
E	-	28,1	27,8	-	-	11,7	58,2	60,3	43,9
F	-	33,1	25,6	-	-	7,3	37,2	-	-
IRL	-	37,0	32,8	-	-	29,0	64,5	23,3	38,3
I	-	-	-	-	-	-	-	-	-
L	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NL	-	50,9	40,8	-	-	9,9	42,5	30,6	34,9
A	-	45,9	42,6	-	-	11,4	48,2	33,6	44,1
P	-	25,3	24,9	-	-	9,2	44,4	35,9	33,1
FIN	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S	-	34,4	34,4	-	-	7,0	46,5	29,7	39,8
UK									
Angleterre	-	32,2	32,5	-	-	15,8	55,5	40,2	41,4
Écosse	-	29,6	28,0	-	-	5,6	34,9	22,6	27,6
Irlande du Nord	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UE	-	36,9	32,9	-	-	11,4	47,7	37,6	39,5
NO	-	31,5	34,6	-	-	8,4	53,7	39,1	41,5
CH	-	47,7	40,6	-	-	7,2	29,3	22,1	32,0

Les tableaux présentent les valeurs de ségrégation pour chaque mesure reprise de PISA et de TIMSS. La valeur de ségrégation indique le pourcentage d'élèves du groupe minoritaire qui devrait changer de catégorie pour que la distribution des élèves de ce groupe soit répartie de manière homogène à travers l'ensemble des écoles de chaque pays. En conséquence, un haut score signale un système scolaire moins équitable.

* Pour ce pays, le taux de réponse est trop faible pour garantir une bonne comparabilité.

Sentiment des élèves d'être traités avec justice

Les élèves qui ont répondu au questionnaire ont globalement exprimé le même sentiment d'être traités avec justice à l'école. Généralement, en se référant à leur propre expérience, les élèves estiment être traités avec justice. De même, ils considèrent que les notes qu'ils reçoivent sont justes. Toutefois, lorsqu'ils considèrent le comportement de l'enseignant à l'égard du groupe d'élèves, leurs opinions deviennent plus négatives : ils estiment que les enseignants ne traitent pas les élèves sur un pied d'égalité, que les punitions et les récompenses, en tant que manifestation de la manière dont ils sont traités, diffèrent selon le rendement et le comportement des élèves.

Dans les cinq pays qui ont participé à l'étude, le pourcentage d'élèves qui sont d'accord avec l'affirmation « Les professeurs me traitent avec justice » varie entre 70,1 % (en France) et 78,2 % (en Espagne), ce qui peut être considéré comme un résultat élevé. Mais lorsque l'on demande aux élèves leur avis sur l'affirmation « Les professeurs respectent tous les élèves », le taux d'approbation diminue de façon spectaculaire, tout particulièrement en Grande Bretagne et en France, où seuls respectivement 49 % et 55,9 % des élèves sont d'accord. Si l'on considère que la majorité des répondants ne sont pas d'accord avec l'affirmation « Les professeurs ne marquent pas de préférence entre les élèves », on peut mettre en exergue une certaine contradiction entre l'approbation exprimée à l'égard de la première phrase et l'opinion à l'égard des suivantes.

Vérifier l'exactitude des opinions exprimées par les élèves quant à la façon dont ils s'estiment traités à l'école n'est pas chose aisée. La méthode de collecte des données, le fait qu'ils répondent au questionnaire à l'école et les éventuelles inquiétudes concernant les conséquences que pourraient engendrer le fait d'exprimer telle ou telle opinion pourraient amener les élèves à édulcorer leur façon de répondre sur leur propre vécu, en attribuant les opinions les plus sévères à un sentiment « collectif », tout en diluant davantage leur propre situation.

Cet indicateur est censé mesurer de quelle façon les élèves perçoivent la façon dont ils sont traités à l'école. Le discours des établissements eux-mêmes souligne l'égalité de ce traitement à l'égard de tous les élèves, ce qui signifie une absence de partialité dans les rapports élèves / membres de l'équipe pédagogique (principalement les enseignants). Un des objectifs de l'enquête est d'évaluer la distance qui sépare ce discours de l'expérience vécue par les élèves au quotidien.

Cet indicateur a été élaboré à partir des informations recueillies sur la façon dont les élèves sont traités à l'école, sur les relations entre récompenses et punitions, sur l'objectivité avec laquelle les élèves sont traités et enfin sur leur perception de la justice avec laquelle on leur attribue des notes.

Les tableaux 1 et 2 synthétisent les informations concernant l'ensemble des élèves, ainsi que les spécificités que l'on peut relever lorsque l'on introduit les variables « situation professionnelle du père » et « résultats scolaires des élèves ». La variable « sexe » n'a pas été utilisée en raison de la large coïncidence d'opinion entre garçons et filles. Dans le tableau 1, *Perception générale de la justice à l'école*, la différence la plus évidente se manifeste chez les élèves qui ont les résultats les plus faibles, qui se montrent beaucoup plus critiques que leurs condisciples quant à leur perception de la justice à l'école. Il faut également souligner l'influence de la situation sociale sur les opinions concernant la manifestation de préférences chez les enseignants. Les élèves qui appartiennent aux catégories sociales intermédiaire et élevée affirment en bien plus grand nombre que les autres que ces préférences existent bel et bien ; de même, contrairement aux élèves appartenant à d'autres catégories sociales, ils estiment que les enseignants ne manifestent pas beaucoup de respect à l'égard des élèves.

Le tableau 2 présente le niveau d'acceptation à l'égard des punitions, des récompenses et des notes attribuées. Nous constatons ici une variation des opinions selon les pays, même s'il existe une opinion consensuelle selon laquelle les punitions seraient proportionnelles aux fautes commises, et une tendance généralisée à penser que certains élèves sont punis plus facilement que d'autres pour la même faute. On retrouve surtout cette opinion chez les élèves qui disent avoir de faibles résultats et chez ceux provenant des milieux les plus aisés. Les jugements concernant les récompenses sont assez favorables : les élèves perçoivent une relation équitable entre les récompenses et les mérites. A l'école, le lien entre récompenses et sentiment d'être traité avec justice est considéré beaucoup plus généralement comme pertinent, contrairement au lien entre punitions et sentiment de justice. Les résultats, troisième facteur intervenant dans la recherche, constituent un indicateur puissant selon lequel les élèves estiment que les notes reçues correspondent aux efforts fournis et sont donc justes. Cette opinion est partagée par une proportion élevée d'élèves et les différences dues à diverses variables – pays, statut socioéconomique et résultats scolaires – sont rares : à l'exception de ceux qui ont de faibles résultats, les élèves estiment que les notes sont attribuées en fonction des efforts fournis et sont donc justes.

Données résultant d'une enquête pilote menée auprès d'élèves de 13 à 14 ans dans cinq pays européens : en Belgique (Communauté française), en Espagne (Madrid), en France (Paris), en Italie (Rome) et au Royaume-Uni (Pays de Galle), au cours des mois de novembre et décembre 2002.

La proportion d'élèves ayant déclaré avoir des résultats assez faibles est importante en Espagne (22,9 % de l'échantillon) et assez réduite au Royaume-Uni (2,7 % de l'échantillon). Il est important de rappeler que c'est aux élèves eux-mêmes qu'on a demandé de faire cette estimation, qui n'était donc pas basée sur des données réelles de résultats.

Pour déterminer la catégorie professionnelle, les 10 catégories codées dans le questionnaire ont été ramenées à 2. C'est la profession la plus élevée qui a été utilisée dans le cadre de cette analyse.

* Les données sur l'origine socioprofessionnelle des élèves italiens ne sont pas disponibles.

Sources:

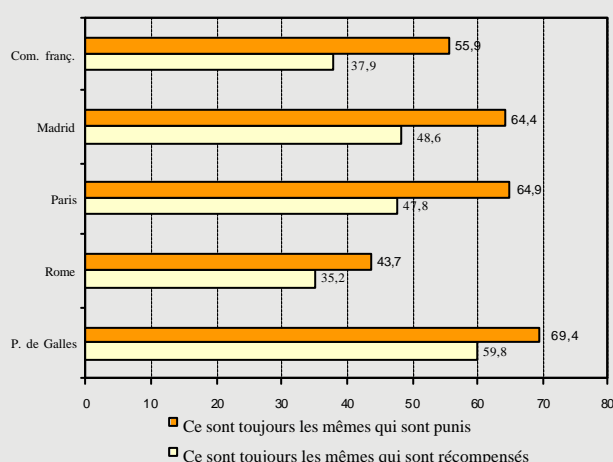
Enquête pilote européenne sur les sentiments de justice à l'école.

Questionnaire destiné aux élèves.

Tableau 1. Perception générale de la justice à l'école
Pourcentage d'élèves d'accord avec les propositions

	Région	Groupe social le plus haut	Groupe social le plus bas	Élèves avec bons résultats	Élèves avec faibles résultats	Tous les élèves
Les professeurs me traitent avec justice.	Com. franç.	79	76	85	54	77
	Madrid	78	78	88	64	78
	Paris	74	65	79	52	70
	Rome*	-	-	86	63	78
Les professeurs ne marquent pas de préférence entre les élèves.	P. de Galles	76	81	85	42	78
	Com. franç.	40	47	46	31	44
	Madrid	36	42	43	34	40
	Paris	22	40	31	28	33
Les professeurs respectent tous les élèves.	Rome*	-	-	45	36	38
	P. de Galles	27	38	32	42	34
	Com. franç.	64	68	72	44	65
	Madrid	64	65	72	49	65
Les autres adultes de l'école traitent tous les élèves de manière juste.	Paris	57	55	62	35	56
	Rome*	-	-	77	65	70
	P. de Galles	38	52	46	37	49
	Com. franç.	70	75	75	60	73
On oriente les élèves de manière juste.	Madrid	73	76	74	73	75
	Paris	60	65	59	58	60
	Rome*	-	-	-	-	-
	P. de Galles	72	68	73	58	70
On punit les élèves de manière juste.	Com. franç.	83	84	89	65	83
	Madrid	82	81	90	70	81
	Paris	73	71	79	57	72
	Rome*	-	-	72	60	70
On punit les élèves quand ils le méritent.	P. de Galles	84	85	87	63	84

Le tableau 1 présente le pourcentage d'élèves ayant déclaré être d'accord / tout à fait d'accord avec des propositions concernant la perception de la justice dans leur vie quotidienne à l'école. Le tableau reprend le total des réponses données par les élèves, ainsi que les réponses d'élèves de différentes catégories socioprofessionnelles, et celles des élèves déclarant avoir de faibles résultats à l'école. Les réponses des élèves appartenant aux catégories sociales moyennes à hautes et ceux avec de faibles résultats sont les plus divergentes.

Graphique 1. Perception de la justice des punitions et récompenses


Le graphique 1 présente l'opinion des élèves sur ceux qui sont généralement récompensés et punis à l'école. Dans tous les pays, les élèves marquent plus leur accord avec la proposition : « Ce sont toujours les mêmes qui sont punis » qu'avec la proposition « Ce sont toujours les mêmes qui sont récompensés ».

Tableau 2. Relation entre les punitions, les récompenses et les notes

	Région	Groupe social le plus haut	Groupe social le plus bas	Élèves avec bons résultats	Élèves avec faibles résultats	Tous les élèves
On punit les élèves quand ils le méritent.	Com. franç.	65	69	67	54	67
	Madrid	53	59	63	51	47
	Paris	56	67	64	48	60
	Rome*	-	-	63	63	63
	P. de Galles	51	58	60	29	55
Les punitions sont proportionnelles aux fautes.	Com. franç.	53	45	53	42	51
	Madrid	61	64	68	56	62
	Paris	45	55	50	38	48
	Rome*	-	-	63	64	63
Pour la même faute, certains élèves sont plus facilement punis que d'autres.	P. de Galles	50	57	59	28	55
	Com. franç.	70	69	70	70	69
	Madrid	75	69	77	74	71
	Paris	83	69	78	74	76
Ce sont toujours les mêmes qui sont punis.	Rome*	-	-	52	40	51
	P. de Galles	75	67	71	88	70
	Com. franç.	57	54	53	61	56
	Madrid	63	66	60	73	64
	Paris	65	71	68	63	65
On récompense ou félicite les élèves quand ils le méritent.	Rome*	-	-	42	45	44
	P. de Galles	73	67	69	65	69
	Com. franç.	75	80	81	61	77
	Madrid	72	75	77	73	73
	Paris	75	79	79	67	62
Certains élèves sont plus facilement félicités ou récompensés que d'autres.	Rome*	-	-	80	67	74
	Wales	80	84	83	59	82
	Com. franç.	59	57	56	63	57
	Madrid	60	54	49	76	56
	Paris	63	67	60	69	63
Ce sont toujours les mêmes qui sont récompensés.	Rome*	-	-	44	49	47
	P. de Galles	75	73	75	88	74
	Com. franç.	37	38	33	55	38
	Madrid	46	52	38	65	49
	Paris	47	51	43	58	48
Les notes attribuées par les professeurs correspondent au travail fourni par les élèves.	Rome*	-	-	33	37	35
	P. de Galles	61	58	56	71	60
	Com. franç.	80	81	82	70	79
	Madrid	81	80	84	76	80
	Paris	76	80	80	74	79
Les notes que les élèves reçoivent sont justes.	Rome*	-	-	81	75	75
	Wales	76	85	84	68	81
	Com. franç.	72	75	77	54	73
	Madrid	71	71	81	64	72
	Paris	72	69	76	62	72
On note des différences entre les pays, mais on ne peut établir une tendance claire entre certaines propositions et certains pays.	Rome*	-	-	69	64	64
	P. de Galles	82	81	86	61	82

Le tableau 2 présente le pourcentage d'élèves d'accord / tout à fait d'accord avec les propositions concernant les punitions, les récompenses et les notes. Le tableau présente les résultats pour tous les élèves, ainsi que les réponses d'élèves de différentes catégories socioprofessionnelles, et celles des élèves déclarant avoir de bons / de faibles résultats à l'école. On note des différences entre les pays, mais on ne peut établir une tendance claire entre certaines propositions et certains pays.

Inégalités de compétences/résultats

Les données PISA constituent une bonne base pour explorer différentes facettes de l'équité des systèmes éducatifs. En exploitant la distribution des niveaux d'acquis en mathématiques, en lecture et sciences ainsi que quelques variables catégorielles comme le sexe et le diplôme des parents, nous sommes parvenus à produire une mesure chiffrée de trois des principales conceptions de l'(in)équité auxquelles se réfèrent la plupart des commentateurs et analystes. L'exercice débouche également sur une première comparaison internationale portant sur les 15 pays membres de l'Union européenne ainsi que sur la Norvège et la Suisse. Cette comparaison fait apparaître une tendance à l'iniquité généralisée. Le résultat le plus important est cependant celui des fortes différences existant entre pays. Tous les systèmes d'enseignement ne se valent pas quant à leur capacité à traiter de manière équitable les élèves. Si le constat sur ce point est solide, la question de son élucidation, celle des raisons des écarts de performance, reste entière.

La notion d'équité ou de justice en matière scolaire est loin d'être univoque. Certains considèrent en effet l'équité comme *égalité finale des résultats ou acquis*. D'autres se réfèrent à la notion d'*égalité des chances ou de traitement*. Cette notion est moins « exigeante » que la notion d'égalité de résultats. Elle consiste à réclamer que soit offerte à chaque individu la possibilité d'atteindre le même niveau, quels que soient les traits dont il a hérité et qui, dès lors, s'imposent à lui. La nuance importante est que la réalisation de l'égalité des chances est compatible avec la persistance d'une forte inégalité des résultats. Enfin, d'aucuns insistent sur *les situations extrêmes* requérant par exemple de prendre la mesure des écarts existants entre la minorité des individus se situant sous un faible seuil de résultats et le reste de la population ou encore de calculer un indice de Sen. Le principal avantage de cet indice est de capturer, au-delà du pourcentage d'élèves n'atteignant pas un seuil minimal de résultats, la distance moyenne les séparant de ce seuil et la dispersion des résultats entre ces élèves, et partant, de mettre en exergue les situations d'extrême faiblesse du score de certains élèves situés sous ce seuil.

Le tableau 1 donne une mesure d'iniquité comme inégalité d'acquis ou résultats. Elle est fondée sur la mesure de l'écart-type. On peut y voir que l'inégalité de résultats est singulièrement forte en Belgique, en Allemagne et au Luxembourg. Elle apparaît beaucoup plus faible aux Pays-Bas, en Espagne, en Irlande et surtout en Finlande.

Dans le tableau 2, on conçoit l'équité comme égalité des chances/de traitement, en distinguant les aspects « profil socioéconomique des parents », « nationalité » et « sexe ». Par rapport à la première de ces dimensions, c'est en Finlande, en Norvège, en Italie et en Autriche que l'on trouve la situation de plus grande équité : le score des élèves y est moins dépendant du profil parental qu'ailleurs. À l'inverse, des pays comme la Grande-Bretagne, l'Allemagne, la Belgique et enfin la Hongrie enregistrent les plus forts degrés d'iniquité de ce point de vue. Le tableau 2 illustre aussi la tendance à l'iniquité par rapport à la nationalité et au sexe. C'est la nationalité qui reste la plus grande source d'inégalité. On note cependant que cette assertion ne vaut pas pour tous les pays, sans doute en bonne partie du fait de leur configuration et de leur histoire : certains ont connu une forte immigration de travailleurs peu qualifiés au cours de dernières décennies, d'autres pas. Pour d'autres encore, la nationalité étrangère peut faire écho à la présence de cadres étrangers fortement scolarisés. On note également, à travers l'indice de corrélation figurant en bas du tableau 2, que les inégalités de résultats selon la nationalité sont sans véritable rapport avec les inégalités selon l'origine socioéconomique. Les inégalités de résultats selon le sexe sont globalement d'intensité beaucoup plus faible que les autres, et les écarts un tant soi peu importants sont à l'avantage des filles. L'examen des données selon la discipline révèle en outre que ces écarts positifs en faveur des filles trouvent leur origine à travers une propension généralisée de ces dernières à mieux réussir le test de lecture.

Les tableaux 3 et 4 mettent en exergue la situation des élèves à très faible score. Il donne une mesure de l'écart entre le score moyen de ces élèves en mathématique et en sciences et celui du reste de la population. C'est, dans l'ordre, en Finlande, en Irlande et au Portugal que l'écart est le plus faible. Il est le plus important au Luxembourg, en Grèce et en Belgique. Le tableau 4 prend quant à lui, à travers un indice de Sen, la mesure de l'intensité du problème des élèves à très faible score en pondérant le pourcentage que représente ces derniers par 1) la distance qui les sépare en moyenne du seuil de résultat considéré comme minima et 2) la dispersion des scores parmi ces élèves faibles. En vertu de cet indice, c'est aux Pays-Bas, en Finlande, en Irlande et en Suède que l'intensité du problème des élèves à très faibles scores est le plus faible. C'est en Allemagne, en Grèce, en Belgique et au Luxembourg, que ce problème est le plus aigu. On note que la référence à l'indice de Sen ne modifie guère l'information fournie par le simple calcul du pourcentage d'élèves dont le score se situe sous le seuil jugé minimal. Le coefficient de corrélation entre les deux séries de valeur est en effet proche de l'unité.

Les élèves de 15 ans ayant pris part à PISA ont été testés (une seule fois) sur leurs compétences en mathématiques, en lecture et en sciences au moyen de questionnaires standardisés. Leurs résultats ont été agrégés sous forme d'un score qui, à défaut d'être parfait, présente l'avantage d'être fondé sur une théorie inférentielle. Dans le cas présent, nous utilisons la mesure du score issue de l'estimation par maximisation de vraisemblance pondérée (*weighted maximum likelihood*), mieux adaptée à rendre compte des disparités entre individus que les autres mesures de score présentes dans la base de données PISA.

Le profil socioéconomique parental correspond dans le cas présent à l' *International Socio-economic Index of Occupational Status* le plus élevé des parents (HISEI).

Les élèves dits « à très faible score » sont ceux dont le score est inférieur au 1^{er} décile de la distribution nationale pour les mathématiques et les sciences.

Dans le cadre de l'indice de SEN, le seuil minimal correspond au 15^e percentile de la distribution internationale des scores.

Sources:

Ocdé (2000). *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*.

<http://www1.oecd.org/els/PISA>

Tableau 1. Inégalité de résultats. Écart-type

Pays	Math	Lecture	Sciences	Moyenne
B	103	104	108	105
DK	88	98	100	95
D	99	103	101	101
EL	103	97	98	100
E	92	86	97	92
F	93	93	102	96
IRL	86	93	91	90
I	93	91	98	94
L	98	103	99	100
NL*	90	89	96	92
A	95	95	95	95
P	92	95	89	92
FIN	83	88	90	87
S	95	93	95	94
UK	93	101	99	97
CH	97	98	97	98
NO	93	103	98	98

Source: PISA (2000)

* Pour ce pays, le taux de réponse est trop faible pour garantir une bonne comparabilité.

Tableau 3. Ecart entre les élèves à très faible score et le reste de la population d'élèves (math et science seulement)

Pays	Écart absolu	Écart relatif	Écart -type
B	2,33	2,33	105
DK	2,22	2,22	95
D	2,22	2,22	101
EL	2,14	2,14	100
E	2,27	2,27	92
F	2,20	2,20	96
IRL	2,26	2,26	90
I	2,26	2,26	94
L	2,15	2,15	100
NL*	2,37	2,37	92
A	2,11	2,11	95
P	2,14	2,14	92
FIN	2,37	2,37	87
S	2,27	2,27	94
UK	2,21	2,21	97
CH	2,15	2,15	98
NO	2,23	2,23	98

Source: PISA (2000)

Les élèves dits « à très faible score » sont ceux dont le score est inférieur au 1^{er} décile de la distribution nationale pour les mathématiques et les sciences.

Tableau 2. Inégalité de chances/traitement selon le profil socioéconomique parental, la nationalité et le sexe

Pays	Écart parents à profil fort/faible (PSE)	Écart nationaux/étrangers	Écart filles/garçons	Écart -type
B	0,98	0,50	0,09	105
DK	0,80	0,32	-0,01	95
D	0,98	0,38	0,07	101
EL	0,71	0,02	0,12	100
E	0,70	0,28	0,03	92
F	0,85	0,43	0,05	96
IRL	0,74	-0,11	0,07	90
I	0,62	0,23	0,13	94
L	0,90	0,61	0,08	100
NL*	0,81	0,32	0,07	92
A	0,65	0,57	-0,04	95
P	0,91	0,09	0,04	92
FIN	0,54	0,28	0,20	87
S	0,71	0,21	0,11	94
UK	0,93	0,09	0,05	97
CH	0,93	0,52	0,04	98
NO	0,61	0,37	0,12	98
Coefficient de corrélation avec (PSE)		0,20	-0,37	

Source: PISA (2000)

Ces écarts sont relatifs : ils correspondent aux écarts absolus rapportés à l'écart-type. Un profil socioéconomique faible correspond à un indice inférieur au 1^{er} quartile de la distribution (25 % les plus faibles). Un profil fort correspond à un indice supérieur au 4^e quartile de la distribution (75 % les plus forts). Les données présentées correspondent à chaque fois à la moyenne des valeurs propres à chacune des trois matières présentes dans PISA (math, lecture et sciences).

Tableau 4. Intensité de la faiblesse des résultats en lecture des élèves sous le seuil minimal mesurée par l'indice de SEN

Pays	% d'élèves sous le seuil minimal (T)	Indice de Sen (T(I+G(1-I)))	Indice de Sen (100=moyenne)
B	14	1,34	103
DK	14	1,17	90
D	16	1,37	105
EL	24	2,45	188
E	15	1,31	100
F	13	1,08	83
IRL	10	0,76	59
I	19	1,69	130
L	26	2,86	220
NL*	6	0,49	38
A	13	1,03	79
P	21	1,82	140
FIN	6	0,45	34
S	11	0,91	70
UK	10	0,79	61
CH	14	1,06	82
NO	14	1,25	96
Coefficient de corrélation entre T et l'indice de SEN			0,98

Source: PISA (2000)

Le seuil minimal correspond au 15^e percentile de la distribution internationale des scores.

Faiblesse et excellence scolaires

Trois indicateurs, inspirés d'un indice proposé par Sen (1976) ont été construits pour mesurer l'ampleur de la faiblesse et de l'excellence scolaires à partir des scores PISA (2000). Ces indicateurs, de faiblesse et d'excellence scolaires, permettent de prendre en compte simultanément trois paramètres : le pourcentage d'élèves faibles dans le système éducatif (respectivement forts), l'intensité de la faiblesse (de l'excellence), et la dispersion des scores des élèves faibles (forts). A partir des deux indicateurs de faiblesse et d'excellence scolaires, un indice d'élitisme, mesurant la distance ces deux groupes d'élèves, a pu être déterminé. Les analyses portent sur les trois domaines évalués dans PISA (mathématiques, lecture, sciences).

Les valeurs prises par l'indicateur de faiblesse scolaire (tableau 1) témoignent d'une grande variété dans les trois domaines étudiés (mathématique, lecture et sciences) d'une part et permettent de différencier, d'autre part, les pays se situant au-dessus de la moyenne européenne de faiblesse scolaire (Grèce, Allemagne, Italie, Luxembourg, Portugal) et cela dans les trois domaines évalués par PISA. De façon similaire, cet indicateur de faiblesse scolaire permet d'isoler un certain nombre de pays en dessous de la moyenne européenne quant à la situation des élèves faibles. Dans les trois domaines pris simultanément, les systèmes éducatifs de l'Irlande, des Pays-Bas, de la Finlande, de la Suède et du Royaume-Uni semblent particulièrement performants, puisque cet indice de faiblesse croît avec la faiblesse des élèves.

De la même façon, un indice d'excellence scolaire a été calculé (tableau 1), de façon à analyser la situation des élèves les plus forts. Les systèmes éducatifs se distinguant par des indices d'excellence scolaire supérieurs à la moyenne européenne (Allemagne, Belgique, Pays-Bas, Finlande, Suède, Royaume-Uni) sont ceux qui, mis à part ceux de l'Allemagne et de la Belgique, présentaient les indices de faiblesse scolaire les moins importants. Ce score élevé s'explique par les trois composantes de l'indice, mais plus particulièrement par la première, c'est-à-dire le fait d'avoir un pourcentage d'élèves excellents au-dessus de la moyenne européenne. D'autres systèmes éducatifs se caractérisent par un indice d'excellence (Grèce, Italie, Luxembourg, Portugal, Espagne notamment) en dessous de la moyenne européenne et cela à nouveau dans les trois matières considérées. Ce constat s'explique, de la même façon, notamment par la première composante de l'indice, à savoir le pourcentage plus faible que la moyenne d'élèves excellents. Se retrouvent ici les systèmes éducatifs qui témoignaient d'un indice de faiblesse scolaire relativement élevé.

Un indice d'élitisme (tableau 1) peut alors être proposé à partir de ces deux indices de faiblesse et d'excellence scolaires. Il permet de mesurer la distance qui sépare la situation du groupe d'élèves les plus forts et celle du groupe d'élèves présentant les scores les plus faibles. Il est construit comme la somme des deux indices précédents.

Cet indice d'élitisme, mesurant la distance entre les élèves faibles et les forts est le plus grand dans les pays suivants : Belgique, Allemagne, Grèce, Luxembourg, Portugal. Toutefois, sa valeur élevée peut être due à un indice de faiblesse scolaire particulièrement élevé (comme dans le cas du système éducatif grec par exemple), tandis qu'il peut tenir à un indice d'excellence scolaire fort pour d'autres (Allemagne). Les systèmes éducatifs qui se distinguent simultanément par un indice d'excellence élevé et un indice de faiblesse moindre (comme par exemple celui de la Finlande, ou de la Suède) ne paraissent pas, au regard de l'indicateur construit, particulièrement élitistes, au contraire l'écart entre la situation des plus faibles et des plus forts est inférieur à la moyenne européenne.

L'indice de Sen a initialement été construit comme un indice mesurant la pauvreté. Son principal avantage est de prendre en compte simultanément trois dimensions : le taux de pauvreté, l'intensité de la pauvreté et l'inégalité de distributions de revenus parmi les pauvres (Cohen-Solal, Loisy, 2001). Cet indice de pauvreté a été transposé au système éducatif en un indice de faiblesse scolaire et un indice d'excellence scolaire, portant sur les compétences d'élèves de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. L'écart entre ces deux indices pour chaque pays donne un indice d'élitisme scolaire.

L'indice de faiblesse scolaire permet de se concentrer sur les élèves les plus faibles en prenant en compte le pourcentage que représentent ces derniers, la distance qui les sépare en moyenne du seuil de résultats considéré comme minima, et la dispersion des résultats de ces élèves faibles. Cet indice, très sensible, augmente à la fois avec le nombre d'élèves faibles, l'intensité de cette faiblesse et la dispersion des scores de ces élèves. En effet, d'après la formule de Sen : $S = T(1+(1-I)G)$ où S, l'indice de Sen, est ici un indice de faiblesse scolaire, avec :

T : le taux d'élèves faibles dans le pays, c'est-à-dire, le pourcentage d'élèves en dessous du seuil de connaissances ; ce seuil étant fixé par la moyenne des scores obtenus par les 15 % d'élèves les plus faibles au niveau européen.,

I : l'intensité de la faiblesse scolaire des élèves faibles : soit l'écart entre le seuil fixé précédemment et la moyenne des scores des élèves dont le score est inférieur à ce seuil dans le pays,

G : la dispersion des scores des plus faibles : cette composante (indice de Gini) vaut 0 si tous les élèves obtiennent le même score, l'indice de SEN mesurant la faiblesse scolaire sera alors égal à TI, seuls le taux d'élèves faibles et l'intensité de cette faiblesse constituant l'indice de faiblesse scolaire ; cette composante se rapproche de 1 si les scores des élèves faibles sont très dispersés.

L'indice d'excellence scolaire a été construit de façon symétrique (T = le pourcentage d'élèves au-dessus des scores obtenus par 85 % des élèves au niveau européen).

Sources :

SEN A. (1976) : « Poverty : An Ordinal Approach To Measurement », *Econometrica*, vol 44, n°2, pp 219-231

COHEN SOLAL M., LOISY C. (2001), « Transferts sociaux et pauvreté en Europe », *Solidarité et Santé*, N°4, pp 89-100.

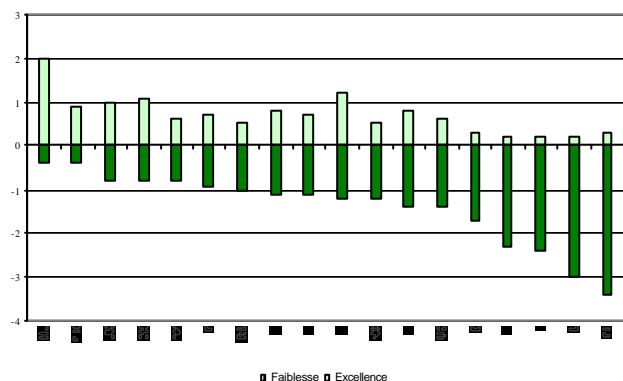
Données : OCDE, *Programme international pour le suivi des acquis des élèves*, 2000.

Tableau 1. Indices de faiblesse, d'excellence et d'élitisme scolaires pour les pays européens

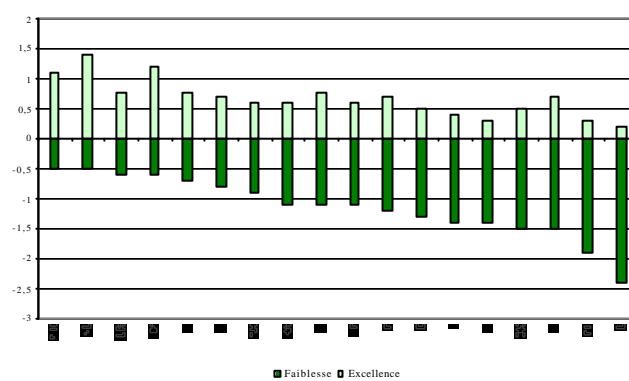
Pays	Indice de faiblesse scolaire			Indice d'excellence scolaire			Indice d'élitisme scolaire		
	Math	Lecture	Sciences	Math	Lecture	Sciences	Math	Lecture	Sciences
B	1,2	1,3	1,5	1,2	0,9	0,7	2,4	2,2	2,2
DK	0,8	1,3	1,5	0,6	0,6	0,5	1,4	1,9	2,0
D	1,4	1,6	1,1	0,8	0,8	0,8	2,2	2,4	1,9
EL	3,4	2,0	1,9	0,3	0,3	0,3	3,7	2,3	2,2
E	1,7	1,0	1,3	0,3	0,3	0,5	2,0	1,3	1,8
F	0,9	1,1	1,2	0,7	0,6	0,7	1,6	1,7	1,9
IRL	1,0	0,7	0,6	0,5	1,1	0,8	1,5	1,8	1,4
I	2,4	1,2	1,4	0,2	0,4	0,4	2,6	1,6	1,8
L	3,0	3,2	2,4	0,2	0,2	0,2	3,2	3,4	2,6
NL*	0,4	0,5	0,5	2,0	1,3	1,4	2,4	1,8	1,9
A	1,1	1,3	0,7	0,8	0,6	0,8	1,9	1,9	1,5
P	2,3	1,8	1,4	0,2	0,4	0,3	2,5	2,2	1,7
FIN	0,4	0,4	0,5	0,9	1,3	1,1	1,3	1,7	1,6
S	1,1	0,8	0,8	0,7	0,8	0,7	1,8	1,6	1,5
UK	0,8	0,9	0,6	1,0	1,2	1,2	1,8	2,1	1,8
UE	1,4	1,2	1,1	0,6	0,7	0,6	2,0	1,9	1,7
NO	1,2	1,5	1,1	0,5	0,7	0,6	1,7	2,2	1,7
CH	0,8	1,4	0,9	1,1	0,6	0,6	1,9	2,0	1,5

* Pour ce pays, le taux de réponse est trop faible pour garantir une bonne comparabilité.

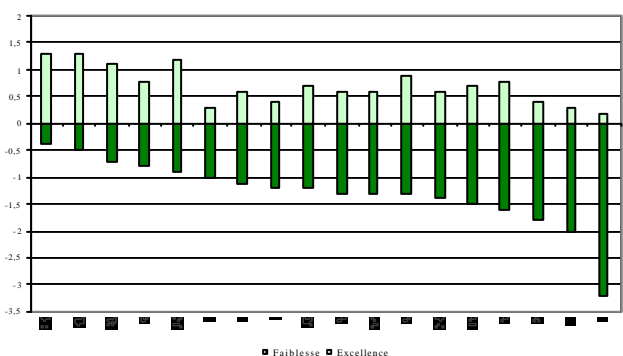
Graphique 1. Indice d'élitisme en mathématique



Graphique 2. Indice d'élitisme en sciences



Graphique 3. Indice d'élitisme en lecture



Pour chaque pays sont reportés les indices de faiblesse et d'excellence scolaires. La hauteur de chacune des colonnes donne l'indice d'élitisme du système éducatif, cet indice étant la somme de l'indice d'excellence et de celui de faiblesse. Par exemple le système éducatif finlandais témoigne d'un indice d'élitisme assez faible en maths (1,3). Dans les trois domaines évalués par PISA, des similitudes apparaissent dans le classement des systèmes éducatif, notamment en ce qui concerne les pays se situant aux extrémités (indice d'élitisme faible ou au contraire fort)

Connaissances civiques des élèves

En 1999, on observait certaines différences dans les connaissances civiques chez les jeunes de 14 ans des différents pays de l'Union européenne, dont les scores variaient entre 94,74 et 102,29, ce qui représente une différence significative. La moyenne européenne est légèrement supérieure à la moyenne internationale (101,06 au lieu de 100). La dispersion de ces connaissances au sein de chaque pays varie elle aussi : dispersions très restreintes en Suisse et au Portugal et très larges en Italie, en Grèce et en Finlande. Ces pays présentent également les scores les plus élevés du percentile supérieur. Généralement, les pays où les scores sont les plus élevés ont aussi une dispersion plus grande des connaissances civiques que les pays où les résultats sont plus faibles. On observe également des différences de résultats entre les garçons et les filles, mais elles ne sont pas significatives. En Communauté française de Belgique, les filles obtiennent les meilleurs résultats et au Danemark, ce sont les garçons, mais il n'y a pas de fortes différences entre les sexes dans les autres pays.

Il n'est pas facile de mesurer le développement personnel et social des jeunes gens car il s'agit d'un *construct* complexe dans lequel plusieurs dimensions sont identifiables. Il faut également admettre que certaines de ces dimensions ne sont pas facilement accessibles ou mesurables. Pourtant, il s'agit là d'un aspect essentiel de l'évaluation des effets de l'éducation. Cette difficulté a amené les chercheurs et les décideurs à chercher des mesures substitutives (*proxy*) pour évaluer cette réalité complexe.

Un des domaines les plus intéressants parmi ceux touchant au développement personnel et social concerne les connaissances et attitudes civiques. Les façons dont les jeunes gens démontrent qu'ils sont prêts à assumer leur rôle de citoyens dans nos démocraties constitue sans doute un des champs principaux d'analyse pour évaluer l'efficacité des systèmes éducatifs. En 1991, une étude comparative était lancée par l'Association Internationale pour l'Évaluation des Rendements scolaires (IEA). Les résultats de cette étude ont été présentés en 2001. Cette étude fournit des données intéressantes sur les connaissances et attitudes civiques des élèves de 14 ans de 28 pays différents.

L'indicateur présenté ici est fondé sur l'étude concernant l'Éducation civique de l'IEA, dont on a retenu ici les données en provenance des pays de l'Union européenne et celles de la Suisse. Tous les pays de l'Union européenne n'ont pas participé à l'étude, ce qui a rendu l'analyse détaillée des résultats plus difficile.

Le tableau 1 permet de constater que les pays de l'Union européenne présentent en moyenne des scores concernant les connaissances civiques légèrement supérieurs à la moyenne internationale. Cette différence est due au fait que les élèves ayant obtenu de faibles résultats (P5) ont des scores plus élevés que le cinquième percentile international. Les élèves qui ont le mieux réussi (P95) ont obtenu des scores similaires aux élèves des autres pays. Les résultats sont très variables selon les pays. La Finlande a obtenu des résultats très élevés, suivie de près par la Grèce et l'Italie. D'autre part, la Communauté française de Belgique et le Portugal ont obtenu les résultats les plus faibles de l'Union européenne.

Dans ce domaine, la dispersion des résultats revêt une importance toute particulière. Les tableau et graphique 1 montrent que les pays présentent des dispersions de résultats différentes. En Suisse, au Portugal et en Communauté française de Belgique, l'écart entre les résultats les plus faibles et les plus élevés (P95-P5) est le moins important. Chacun de ces pays présente des valeurs de dispersion inférieures à 57. Par ailleurs, l'Italie, la Grèce, la Finlande et le Danemark ont des valeurs de dispersion supérieures à 66. En moyenne, les pays de l'Union européenne et la Suisse présentent une différence entre les percentiles supérieur et inférieur légèrement plus élevée que la moyenne internationale. On peut donc dire que les pays de l'Union européenne présentent quelques différences de dispersion des résultats concernant les connaissances civiques, même si ces différences ne sont pas excessives.

Dans le tableau 1, on peut observer une certaine relation entre dispersion et scores. Les élèves les plus faibles présentent généralement des résultats moins dispersés (Portugal), tandis que les élèves ayant obtenu les scores les plus élevés présentent souvent des résultats plus dispersés (Grèce, Italie, Finlande).

Le tableau 2 montre qu'il existe certaines différences entre les garçons et les filles. Dans certains pays, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, comme en Communauté française de Belgique. Dans d'autres pays, au contraire, ce sont les garçons qui réussissent mieux que les filles (Danemark, Suisse). En moyenne, on n'observe pas de différence significative entre filles et garçons dans les pays de l'Union européenne et en Suisse. Ces différences sont assez restreintes et ne sont guère porteuses de sens.

Sources:

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. et Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam, IEA.

Les données qui ont servi à élaborer cet indicateur proviennent de l'Étude sur l'Éducation civique menée par l'IEA. L'étude a débuté en 1994 et a duré jusqu'en 2001. La collecte de données principale a eu lieu en 1999. La population cible était constituée des élèves de 14 ans, même si les moyennes d'âge varient de 14,1 (Communauté française de Belgique) à 15,3 (Hong Kong). Les données ont été recueillies par le biais d'un questionnaire sur les connaissances et attitudes civiques destiné aux élèves, d'un questionnaire à l'enseignant et d'un questionnaire au chef d'établissement. Les échantillons nationaux comportaient de 112 à 185 établissements scolaires par pays.

Les scores sur les connaissances civiques ont été obtenus grâce aux réponses à 38 questions, dont 25 portaient sur la connaissance des contenus et 13 sur les savoir-faire d'interprétation. Toutes se présentaient sous forme de question à choix multiples.

Tableau 1. Les connaissances civiques à 14 ans (scores et percentiles)

Pays	Moyenne	ES	P5	P95	P95 - P5
B (Com. Française)	95	0,94	70	127	57
DK	100	0,54	69	134	65
D	100	0,5	74	135	61
EL	108	0,76	76	145	68
I	105	0,77	77	146	69
P	96	0,73	73	127	55
FIN	109	0,68	79	145	66
S	99	0,78	72	134	62
UK (Angleterre)	99	0,62	73	135	62
CH	98	0,8	74	128	54
Moyenne internationale	100	0,16	71	135	61
Moyenne UE	101		74	136	63

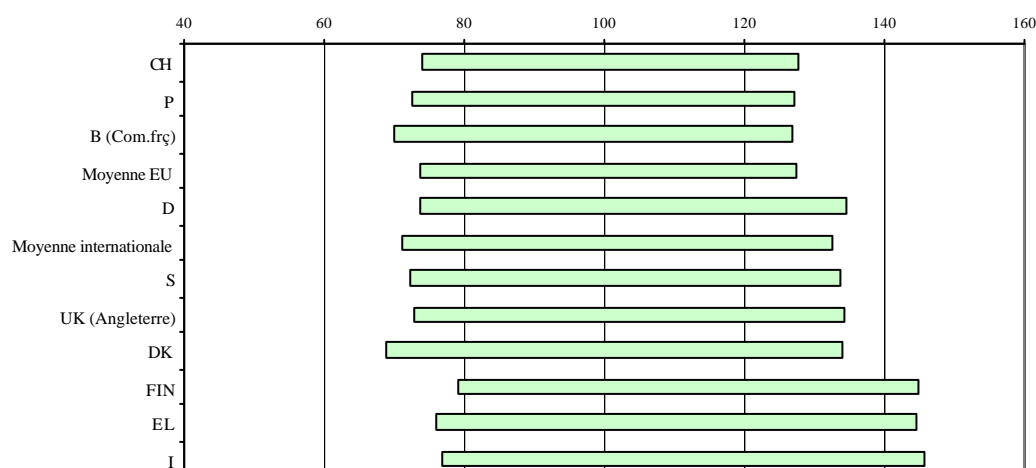
Le tableau 1 présente les scores moyens des élèves de 14 ans concernant les connaissances civiques. Il donne aussi les scores moyens pour les percentiles 5 et 95, et la différence entre les deux. En général, les plus hauts scores corréleront avec les dispersions les plus grandes. Les différences entre les pays de l'Union ne sont pas trop élevées, mais elles sont significatives dans certains cas.

Tableau 2. Les connaissances civiques à 14 ans : différences entre filles et garçons.

Pays	Scores moyens des filles	Scores moyens des garçons	Différence
B (Com. Française)	97	93	5
DK	99	102	-3
D	99	101	-1
EL	109	107	2
I	106	104	2
P	96	97	-1
FIN	110	108	2
S	100	99	1
UK (Angleterre)	99	100	0
CH	97	100	-2
Moyenne internationale	100,4	99,7	0,7
Moyenne UE	101,7	101,2	0,5

Le tableau 2 présente les différences entre les filles et les garçons concernant les connaissances civiques à 14 ans. Dans certains pays (Danemark, Suisse), les garçons ont de meilleurs résultats que les filles, alors que dans d'autres (Communauté française de Belgique, Grèce, Italie), les filles ont de meilleurs résultats que les garçons. Les différences ne sont pas très grandes, puisque la différence moyenne est de 0,5 pour les pays participants de l'Union européenne.

Graphique 1. Les connaissances civiques à 14 ans : dispersion des scores entre les percentiles 5 et 95



Le graphique 1 présente la dispersion des scores de connaissances civiques entre les élèves les plus faibles et les plus forts. Les barres les plus longues indiquent des résultats plus dispersés. Les barres se trouvant le plus à droite du graphique tendent à être plus longues, ce qui indique que dans les pays ayant les résultats les plus élevés, les différences entre élèves sont plus grandes.

Inégalités de carrières scolaires

Les inégalités de carrière scolaire sont sans doute celles auxquelles les citoyens sont le plus attentifs. En Allemagne, en Autriche et au Portugal, les systèmes éducatifs sont homogènes : une forte majorité des élèves sort au même niveau du système éducatif. En Finlande, en Suède, aux Pays-Bas, l'influence de l'origine sociale sur la carrière scolaire est particulièrement faible. C'est en Suisse et dans les pays scandinaves que la proportion d'élèves qui ont une carrière scolaire très courte est la plus faible.

Les diplômes sont le résultat le plus tangible de la scolarité. Ils servent à de nombreux interlocuteurs, dont les employeurs, à se faire une idée des capacités d'un individu. Ils confèrent du prestige, des revenus et d'autres bénéfices sociaux. Aussi, les inégalités de carrières scolaires sont-elles celles auxquelles les chercheurs, les responsables des systèmes éducatifs et les citoyens eux-mêmes sont le plus attentifs.

Les inégalités de carrières entre individus, même si elles reflètent les mérites scolaires respectifs des uns et des autres, peuvent être perçues comme inéquitables si elles menacent la coopération sociale. La dispersion des durées des carrières scolaires théoriques telles que les diplômes les désignent en serait un bon indicateur. Faute de pouvoir la calculer, on peut l'approcher par la dispersion de la durée réelle des scolarités, incluant donc les redoublements, proposée dans l'indicateur B.1.1, ou, comme ici, par l'homogénéité des carrières scolaires (col. 1). Les systèmes scolaires où une forte majorité des jeunes sort au même niveau produisent une catégorie au sein de laquelle beaucoup d'individus peuvent se sentir égaux. L'Allemagne, l'Autriche, la Suisse et le Portugal sont dans ce cas. A l'inverse, en Belgique et au Royaume-Uni, les carrières scolaires sont moins homogènes.

L'inégalité des carrières scolaires entre groupes est un bon indice de l'inégalité des chances, même s'il ne la mesure pas de façon parfaite. Le surcroît de risque de quitter très tôt le système scolaire (col. 2) est, pour les enfants de catégories défavorisées particulièrement fort en Belgique, particulièrement faible en Finlande et en Suède. Inversement, le surcroît de chances de faire une carrière scolaire longue (col. 3 et 4) pour les enfants de catégories favorisées est fort en Italie, en Allemagne, faible en Finlande, aux Pays-Bas, en Suède.

Dans la plupart des pays de l'Union Européenne, les filles suivent plus souvent que les garçons (col. 5) une formation tertiaire. Ce n'est pas le cas dans les systèmes éducatifs des pays germaniques (Allemagne, Autriche, Luxembourg) et en Suisse. L'avantage des filles est particulièrement fort en Finlande et au Portugal. Les systèmes éducatifs les plus proches de l'égalité à cet égard sont les Pays-Bas et le Royaume-Uni.

La carrière minimale nécessaire pour avoir des chances raisonnables de trouver du travail et ne pas être menacé de marginalisation sociale diffère sans doute d'un pays à l'autre. Si toutefois l'on considère que toute sortie avant le second cycle du secondaire (col. 6) recèle un risque à cet égard, c'est au Portugal que la proportion de jeunes qui courent ce risque est la plus élevée, puis, à un moindre degré, en Espagne, en Italie et au Luxembourg ; c'est en Suisse et dans les pays nordiques (Danemark, Norvège, Finlande, Suède) qu'il est le plus faible.

Ces indicateurs témoignent de ce que certains pays apparaissent égalitaires ou inégalitaires selon le critère considéré. Ainsi le système éducatif de la suite peut être considéré comme égalitaire, car peu d'élèves sortent de façon précoce, et inégalitaire, dans le sens où les filles ont moins accès à l'enseignement tertiaire que les garçons. Cependant, on peut remarquer que deux pays sont cités au moins deux fois parmi les plus égalitaires sans être jamais cités parmi les plus inégalitaires (Pays-Bas et Suède) et que deux pays sont dans la situation inverse (Belgique et Italie).

Sources:

(1), (5), (6) : OCDE, *Regards sur l'éducation*, 2002.

(4) : Shavit, Y. et Blossfeld, H.P., 1993, *Persistent inequalities*, Westview Press, Boulder ; Duru-Bellat, M. et Kieffer, A., 1999, *La démocratisation de l'enseignement revisitée*, Cahiers de l'IREDU, Dijon.

(2) et (3) : Iannelli, C., 2002, *Parental Education and Young people's educational and Labour Market Outcomes : A comparison across Europe*, in Kogan, I. et Müller, W., *School to Work transition in Europe*, Mannheimer Zentrum für Europäisches Sozial Forschung.

Col (1) : Le niveau modal (i.e. le plus fréquent) de formation atteint par les individus de 25 à 34 ans est l'un des trois suivants : avant le second cycle du secondaire (CITE 1 ou 2), second cycle du secondaire (CITE 3 ou 4), tertiaire (CITE 5 ou 6). C'est le premier en Espagne, au Luxembourg et au Portugal, le troisième en Irlande, le second dans les autres pays.

Col (2) à (5) : Une même valeur du ratio dans deux pays peut rapporter l'une à l'autre deux grandeurs très différentes. Ainsi, col(5), le 130 de l'Italie correspond à une scolarisation de 13 % des femmes et de 10 % des hommes tandis que le 133 de la Norvège correspond à 40 % des femmes et 30 % des hommes. Les données de base figurent dans l'annexe méthodologique.

Col (2) et (3) : La population est composée des jeunes de 15 à 35 ans en 2000 ayant quitté l'école pour la première fois dans les 10 années précédentes (5 ans pour Finlande et Suède). Ces indicateurs témoignent donc du fonctionnement de l'école entre 1970 et 2000.

Col (4) : Voir l'annexe méthodologique.

Tableau 1. Inégalités de carrières scolaires

Pays	Inégalités inter-individuelles	Inégalités entre groupes				Proportion d'élèves sous le seuil de compétences
	% d'individus de 25-34 ans ayant atteint le niveau modal de formation (2001) (1)	Sortants précoces du système éducatif dont les parents ont reçu une éducation courte vs. longue (2000) (2)	Rapport des chances d'obtenir un diplôme du supérieur, selon le niveau d'études de ses parents (2000) (3)	Influence de l'origine sociale sur le plus haut niveau éducatif atteint (4)	% de femmes de 25-34 ans diplômées du tertiaire, rapporté au même % pour les hommes (2001) (5)	% d'individus de 25-34 ans sortis avant le second cycle long du secondaire (2001) (6)
B	39	8,7	3		118	25
DK	57				136	13
D	63			26 à 28 %	87	15
EL	49	3,3	2,3		128	27
E	43	3,6	2		122	43
F	43	4,3	2,3	20%	115	22
IRL	48				111	27
I	45	3,5	6,8	26 à 28 %	130	43
L	41				88	41
NL	48			11%	96	26
A	68	2,4	2,9		87	17
P	68				170	68
FIN	49	1,6	1,1		153	13
S	54	1,8	1,8		114	9
UK	38			17%	97	32
NO	58				133	7
CH	66				48	8

- (1) En Belgique, le niveau éducatif auquel sont sortis le plus fréquemment les 25-34 ans est le second cycle du secondaire, qui est donc, dans ce pays, le niveau modal de formation pour cette tranche d'âge. 39 % des individus de cette tranche sont sortis à ce niveau là.
- (2) En Grèce, 20 % des enfants dont les parents ont quitté l'école avant le second cycle du second degré, soit au niveaux CITE 1 ou 2, quittent l'école à ces mêmes niveaux CITE 1 ou 2, tandis que c'est le cas de seulement 6 % des enfants dont les parents ont fréquenté l'enseignement supérieur, soit les niveaux CITE 5 ou 6. L'indicateur est $20/6 = 3,3$.
- (3) Parmi deux jeunes sortis récemment du système éducatif en Espagne, le premier de parents issus de l'enseignement supérieur, le second de parents sortis de l'école avant le second cycle du secondaire, la situation où le premier possède un diplôme de l'enseignement supérieur et le second non est 2 fois plus probable que la situation inverse. L'indicateur est le rapport des probabilités (odds ratio), ici 2,0.
- (4) L'origine sociale des élèves, définie par la profession et le plus haut diplôme atteint par leur père, explique, sur des cohortes récentes, en France, environ 20 % de la variation du niveau éducatif atteint par les élèves à la fin de leur carrière scolaire.
- (5) Au Danemark, 34 % des femmes de 25 à 34 ans ont suivi une formation tertiaire contre 25 % des hommes de la même tranche d'âge. L'indicateur est $34.100/25 = 136$
- (6) En Espagne, 43 % des individus de 25 à 34 ans sont sortis du système éducatif avant le cycle long du secondaire (CITE 1 ou 2).

Statut professionnel selon le niveau d'éducation

Cette section est consacrée à l'influence du niveau d'éducation des jeunes sur leur statut professionnel. Le tableau 1 compare la dépendance moyenne de l'indice ISEI pour un premier emploi selon le niveau d'éducation dans 12 pays européens, en utilisant les coefficients de corrélation de Pearson. Le tableau 2 présente les différences entre personnes ayant différents niveaux d'éducation en fonction d'un schéma des catégories professionnelles et de taux de probabilité. Plus les différences sont importantes entre les probabilités d'atteindre une catégorie professionnelle très élevée pour des personnes ayant de hauts niveaux d'éducation et celles qui ont de faibles niveaux d'éducation, plus les inégalités professionnelles engendrées par le système scolaires sont grandes. Les disparités soulignées par ces indicateurs ne sont pas nécessairement injustes. Elles peuvent même être considérées comme justes, du point de vue du mérite personnel. Mais elles peuvent aussi renforcer l'injustice potentielle des disparités éducatives puisqu'elles renforcent les retombées au niveau social.

On s'est servi du *module sur la transition entre l'école et la vie active* issu de l'Enquête communautaire sur les Forces de Travail (UE EFT) pour analyser l'influence du niveau d'éducation des parents et de celui des jeunes (de 15 à 35 ans) sur un premier emploi dans douze pays européens.

Il ne s'agit pas ici d'un indicateur sur la mobilité sociale, mais d'un indicateur sur l'obtention d'un statut. De fait, les indicateurs de mobilité concernent toujours les inégalités entre les catégories sociales (avec des origines sociales différentes), tandis qu'ici, on mesure les inégalités entre personnes. C'est pour cette raison que l'origine sociale n'est pas utilisée dans la construction de cet indicateur.

Le premier tableau est fondé sur les données rapportées par Iannelli (2002, tableau 1, figures 2 et 3) concernant les jeunes qui ont arrêté leurs études pour la première fois au cours des 10 dernières années écoulées (5 ans pour la Finlande et la Suède). Le niveau éducatif a été recodé en trois niveaux. Le statut professionnel des jeunes est mesuré selon l'indice socioéconomique international du statut professionnel (IESI), qui va de 16 (niveau inférieur) à 90 (niveau supérieur), proposé par Ganzeboom, De Graaf et Treinman (1992). L'indicateur proposé est le coefficient de corrélation de Pearson (PCR)(cf. ci-dessous), présenté dans la dernière colonne du tableau.

Une seconde source, le *Panel Communautaire des Ménages* (PCM, 1998), fourni par l'Institut National des Statistiques italien, a servi à étendre l'analyse à un pays important, le Royaume-Uni, qui n'était pas repris dans l'UE EFT – 2000). Toutefois, sur la base du PCM, la seule façon d'établir un lien entre les professions du père et du fils consistait à restreindre l'analyse au sous-échantillon des jeunes gens (de 16 à 30 ans) ayant une profession et vivant dans le foyer du père, lorsque ce dernier exerce encore une profession. Cette restriction a réduit très fortement la taille et l'importance de l'échantillon. Après que les variables ont été recodées en catégories, seuls les échantillons britannique, italien et espagnol ont été maintenus en vue de l'analyse. Pour toutes ces raisons, les résultats obtenus à partir de l'analyse des données du PCM ne peuvent être considérés que comme une première description exploratoire et expérimentale de l'influence commune de l'éducation et de l'origine sociale sur la réalisation sociale.

Pour les résultats présentés dans le second tableau, l'éducation a été recodée en 2 niveaux, et la profession en 3. Ainsi, la catégorie d'éducation la plus élevée comprend les personnes qui ont un diplôme de fin d'études secondaires, tandis que la catégorie inférieure comprend les individus ayant atteint n'importe quel autre niveau d'éducation. La répartition en fréquence de catégories professionnelles en fonction du niveau d'éducation a été calculée pour chaque pays. L'indicateur proposé est un taux de disparité (cf. ci-dessous).

Il ressort des deux tableaux qu'un lien étroit associe niveau d'éducation et statut professionnel.

La comparaison entre les douze pays européens présentée dans le premier tableau permet de relever les différences dans le niveau de dépendance moyen représenté par le coefficient de corrélation de Pearson. Le lien entre niveau d'éducation et statut professionnel est relativement fort en Hongrie, en Slovaquie, en Belgique et en Roumanie ; il est plus faible dans les pays scandinaves, en Autriche et en Slovaquie. Il est moyen pour la France et les pays de l'Europe du Sud.

Dans le second tableau, la comparaison effectuée entre les trois pays montre que les disparités (mesurées par les taux de disparité) résultant de l'éducation sont les plus marquées en Italie, et les moins marquées au Royaume-Uni, tandis qu'elles se situent entre les deux en Espagne. En effet, pour les personnes ayant un niveau d'éducation élevé, le taux de disparité pour l'obtention du statut professionnel le plus haut est de 10,1 pour l'Italie, de 5,5 pour l'Espagne et de 2,6 pour le Royaume-Uni, tandis que, globalement, le taux de disparité pour se retrouver dans la catégorie professionnelle inférieure est le même pour les trois pays – soit 0,6 pour l'Italie et l'Espagne, et 0,7 pour le Royaume-Uni.

Soulignons qu'une recherche comparative antérieure (Shavit & Müller, 1998) avait révélé le lien le plus étroit entre le niveau d'éducation et l'ISEI pour l'Allemagne, la Suisse et les Pays-Bas, et le lien le plus faible entre ces deux facteurs pour le Royaume-Uni et les États Unis ; la Suède, l'Italie et la France se situant entre les deux.

.....
Dans la dernière colonne du tableau 1, le coefficient de corrélation de Pearson (PCR) est défini comme la racine carrée du rapport entre la variance des moyennes de l'indice ISEI concernant les 3 niveaux d'éducation (numérateur) et la variance totale de l'échantillon de l'ISEI (dénominateur). Le PCR est un nombre positif inférieur ou égal à un, proportionnel au niveau de dépendance moyen entre les 2 variables (0 = pas de dépendance ; 1 = dépendance maximale). Dans le second tableau, les taux de disparité sont calculés les rapports entre les pourcentages indiqués dans les deux lignes supérieures.

Pour l'UE EFT 2000, le niveau d'éducation a été recodé en 3 niveaux : le niv. secondaire inf. ou en-dessous = Cite 1-2 ; secondaire sup. = Cite 3-4 ; tertiaire = Cite 5-6.

Pour le PCM 1998, le niveau d'éducation a été recodé en 2 niveaux : niv. inf. = Cite 0-2 ; niv. sup. = Cite 3-5/7. Les professions ont été recodées en 3 catégories : catégorie inf. = catégories EGP classes V, VI, VII a b ; catégorie moy. = catégories EGP III a b, IV, a b c ; catégorie sup. = catégories EGP I II (pour la définition de l'EGP, voir Müller & Shavit, 1998, p. 17).

Sources:

Enquête communautaire sur les forces de travail, Eurostat, (2000).

Panel communautaire des ménages, Eurostat (1998).

Tableau 1. Statut professionnel (moyenne ISEI), selon le plus haut niveau d'éducation atteint au sortir de l'enseignement / formation initial

Pays	Niveau d'éducation le plus élevé atteint						Total		Coefficient de corrélation de Pearson*
	Secondaire inférieur ou moins		Secondaire supérieur		Tertiaire				
	Catégorie ISEI moyenne	%	Catégorie ISEI moyenne	%	Catégorie ISEI moyenne	%	%	N	
B	32,3	17	36,6	42	57,5	41	100	2930	0,68
EL	31,3	15	40,2	58	58,7	27	100	7654	0,63
E	30,8	35	36,6	22	52,4	43	100	14909	0,6
F	33,3	20	38	42	53,3	37	100	19444	0,64
I	33,7	29	43,2	56	60	14	100	17331	0,63
A	34,1	15	40,8	74	65	11	100	4632	0,57
FIN	35	12	36,6	56	56,6	32	100	3576	0,57
S	36,2	14	39	62	58,3	24	100	1872	0,53
HU	29,3	15	38,7	70	64,1	15	100	8614	0,72
RO	28,7	27	37,9	63	64,1	10	100	4693	0,65
SI	33,7	8	38,7	70	64,2	22	100	1750	0,71
SK	29,5	4	37,8	86	63,3	10	100	3872	0,58

*Les taux de corrélation de Pearson sont légèrement arrondis, ce qui modifie les moyennes totales.

Le taux de corrélation de Pearson est proportionnel au niveau de dépendance moyen entre les deux variables (0 = pas de dépendance, 1 = dépendance maximale).

Ce tableau inclut seulement les pays pour lesquels l'information sur l'origine sociale (le niveau d'éducation des parents) a été obtenue.

Tableau 2. Catégorie professionnelle selon le niveau d'éducation

	E			I			UK		
	Catégorie professionnelle			Catégorie professionnelle			Catégorie professionnelle		
	Élevée	Moyenne	Faible	Élevée	Moyenne	Faible	Élevée	Moyenne	Faible
Personnes dont le niveau d'éducation est le plus élevé.	21,4	25,7	52,9	16,3	37,1	46,6	17,5	34	48,5
Personnes dont le niveau d'éducation est le plus faible.	3,9	19,7	76,4	1,6	18,5	79,9	6,6	27	66,4
Taux de disparité	5,5	1,3	0,6	10,1	2	0,6	2,6	1,3	0,7

Lorsque le taux de disparité est

> 1: la probabilité d'atteindre une catégorie professionnelle élevée est plus grande pour les personnes dont le niveau d'éducation est le plus élevé.

= 1: la même probabilité d'atteindre une catégorie professionnelle, indépendamment du niveau d'éducation.

< 1: la probabilité d'atteindre une catégorie professionnelle élevée est plus grande pour les personnes dont le niveau d'éducation est le plus faible.

Influence de l'origine sociale sur le statut professionnel

Cet indicateur mesure l'influence de l'origine sociale sur la première profession exercée. Trois types d'effets sont considérés : l'effet brut (ou global), l'effet direct (indépendant de l'éducation), et l'effet indirect (impact des inégalités sociales sur le parcours scolaire). Tous peuvent être considérés comme des indicateurs d'iniquité, mais, du point de vue éducatif, c'est le troisième qui est sans doute le plus significatif puisqu'il mesure la contribution spécifique de l'éducation à la reproduction des inégalités sociales d'une génération à l'autre.

Les chiffres du tableau 1, rapportés par Iannelli (2002, tableau 6), concernent les jeunes âgés de 15 à 35 ans qui ont arrêté leurs études pour la première fois au cours des 10 dernières années (5 ans pour la Finlande et la Suède). Les données proviennent de l'*Enquête communautaire sur les Forces de Travail* (2000), module spécial sur la transition entre l'école et la vie active. Les trois colonnes du tableau 1 constituent le premier indicateur proposé. Les deux premières colonnes concernent l'augmentation moyenne prévue pour l'indice socioéconomique international du statut professionnel (ISEI) des jeunes gens dont les parents ont un diplôme de l'enseignement supérieur, en comparaison avec ceux dont les parents ont au plus un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Cette prévision est le résultat des coefficients de régression linéaire de l'éducation des parents avec, respectivement, dans le modèle de régression, les variables indépendantes suivantes : le sexe et l'éducation des parents (modèle 1) ; le sexe, l'éducation des parents et le niveau d'éducation du jeune (modèle 2). Les coefficients de la première colonne mesurent donc l'effet brut de l'éducation des parents sur le statut professionnel des jeunes ; ceux de la deuxième colonne mesurent l'effet direct. L'effet indirect (obtenu par le biais de l'éducation) est représenté par la réduction relative (exprimée en pourcentage) de l'effet de l'éducation des parents du modèle 1 sur le modèle 2.

Les chiffres présentés dans le tableau 2 se basent sur le *Panel Communautaire des Ménages* de 1998. Ils concernent les jeunes âgés de 16 à 30 ans qui vivent dans le foyer familial et dont le père exerce une profession. Pour les raisons déjà mentionnées (indicateur D.1.1), les caractéristiques du sous-échantillon utilisé donnent à l'indicateur un caractère expérimental, non entièrement fiable.

Puisque le statut professionnel est ici une variable de catégorie (la profession des jeunes), les effets de l'origine sociale sont mesurés par une régression logistique multinomiale, suivant le type d'approche adopté pour le tableau 1. Les deux premières colonnes sont des estimations représentant l'augmentation proportionnelle des chances d'aboutir à un statut professionnel élevé (plutôt que bas) pour les jeunes gens dont les parents ont un statut professionnel élevé, en comparaison avec ceux dont les parents ont un statut professionnel inférieur. On les obtient par les coefficients de régression multinomiale de la profession des parents avec, respectivement, dans le modèle de régression, les variables indépendantes suivantes : la profession des parents (modèle 1) ; profession des parents et niveau d'éducation du jeune (modèle 2). Dès lors, comme dans le tableau 1, la première colonne du tableau 2 représente l'effet brut de la profession des parents sur le statut professionnel des jeunes, et la seconde colonne, l'effet direct. L'effet indirect (qui passe par l'éducation) est représenté par la réduction (exprimée en pourcentage) de l'impact de la profession des parents du modèle 1 sur le modèle 2.

Dans les deux tableaux, l'origine sociale a une influence sur le statut professionnel du jeune.

Dans le tableau 1, l'effet de l'éducation parentale est évident pour les 12 pays, mais il est généralement plus restreint dans les pays du Nord et plus important dans certains pays de l'Est (Hongrie et Roumanie surtout) et en Belgique, les autres pays européens se retrouvant dans une situation intermédiaire. L'effet brut corrèle fortement avec les effets directs et indirects, une proportion importante de l'effet brut étant introduite par l'éducation, surtout là où l'effet brut est important. Les effets directs et indirects corrèlent également, avec une exception partielle pour la Slovénie et l'Espagne, où l'effet direct est important comparativement à l'effet indirect.

Dans le tableau 2, l'interprétation se fonde sur l'augmentation proportionnelle des *odds ratios*, les effets étant dès lors présentés sur une échelle multiplicative plutôt que sur une échelle additive. Pour l'Italie et l'Espagne, les résultats ne rejoignent que partiellement ceux présentés dans le tableau 1. Les résultats du Royaume-Uni indiquent une très faible influence de l'origine sociale sur le statut professionnel du jeune et un effet indirect inexistant. Une autre recherche (Duru-Bellat, Kieffer, 1999) a montré qu'il y a moins d'inégalités éducatives au Royaume-Uni qu'en Italie. De plus, l'effet de l'éducation sur le statut professionnel semble moins important au Royaume-Uni qu'en Italie et dans d'autres pays européens (Müller & Shavit, 1998). Cela permet de supposer que les résultats surprenants obtenus ici à propos de la Grande Bretagne pourraient en partie s'expliquer par un biais de l'échantillon que nous mentionnions ci-avant.

.....

Dans le tableau 1, les effets de l'éducation des parents (origine sociale) sur l'indice ISEI sont estimés selon des paramètres de régression OLS. Les effets bruts, directs et indirects (ceux-ci étant évalués par le biais de l'éducation) sont mesurés selon les coefficients de régression de l'éducation des parents et leur réduction (en %) lorsque le niveau d'éducation du jeune est inclus dans le modèle. Dans le tableau 2, les effets bruts, directs et indirects sont mesurés par des estimations en régression logistique multinomiale. Pour des raisons statistiques, les jeunes gens (âgés de 16 à 30 ans) sont répartis selon 2 catégories de niveau d'éducation seulement. La catégorie la plus élevée comprend les personnes ayant obtenu un diplôme de fin d'études secondaires ou un diplôme d'études supérieures, et la catégorie inférieure, les personnes étant parvenues à n'importe quel niveau inférieur à ceux-ci (pas de diplôme d'études secondaires supérieures). Les 7 catégories professionnelles du schéma EGP ont été ramenées à 3, également pour des raisons statistiques.

Sources:

Enquête communautaire sur les Forces de Travail, Eurostat (2000).

Panel communautaire des ménages, Eurostat (1998).

Tableau 1. Prédiction de l'augmentation moyenne du statut professionnel pour les jeunes dont les parents ont un diplôme de l'enseignement tertiaire par rapport à ceux dont les parents n'ont pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur

Pays	Modèle 1 (effet brut)	Modèle 2 (effet direct)	Réduction (en %) du modèle 1 sur le modèle 2 (effet indirect)
B	14,45	5,36	62,9
EL	16,96	6,96	59,0
E	14,19	7,49	47,2
F	11,06	5,25	54,7
I	15,07	6,41	57,5
A	9,05	4,79	47,1
FIN	5,99	4,12	31,2
S	7,64	3,92	48,7
HU	19,05	6,77	64,5
RO	24,86	7,68	69,1
SI	14,87	8,17	45,1
SK	15,89	6,37	59,9

Tableau 2. Prédiction de l'augmentation proportionnelle des chances d'avoir une position professionnelle élevée (plutôt que basse) pour les jeunes dont les parents ont un statut professionnel élevé par rapport à ceux dont les parents ont un statut professionnel bas

Pays	Modèle 1 (effet brut)	Modèle 2 (effet direct)	Réduction (en %) du modèle 1 sur le modèle 2 (effet indirect)
I	10,2	6,9	32,3
E	3,6	2,9	19,4
UK	1,16	1,16	0,0

Contribution des plus éduqués à la situation des plus défavorisés

Les inégalités d'éducation entre les individus les plus et les moins scolarisés sont davantage justifiées si les plus scolarisés mettent leurs compétences au service des défavorisés. Sont ici rassemblés sept indicateurs qui traitent de cette question, sans bien sûr l'épuiser. D'après ces indicateurs, les plus éduqués des Pays-Bas ou de Suède semblent davantage susceptibles de servir les attentes à long terme des défavorisés, et c'est en Italie et au Portugal qu'ils semblent le moins en position de la faire.

A propos de l'éducation, Rawls écrit que le fait que l'on consacre plus d'attention aux mieux dotés (*better endowed*) est justifié seulement si cela a pour effet « d'améliorer les attentes à long terme des plus défavorisés ». Les figures hautement valorisées des médecins, avocats ou enseignants qui mettent leurs qualifications au service des plus pauvres, des chercheurs dont les découvertes améliorent leurs vies, montrent que ce principe correspond à quelque chose de vivace dans la conscience collective.

La question de savoir si les inégalités d'éducation sont mises au service des plus défavorisés est ici représentée par trois approches différentes. Les inégalités éducatives sont plus conformes à la justice dans un pays où les *transferts sociaux* réduisent la prévalence de la pauvreté. Les plus éduqués contribuent d'autant plus aux « attentes à long terme » des défavorisés qu'il arrive qu'ils *cohabitent* avec eux (qu'ils forment ensemble des couples, qu'ils mettent leurs enfants dans les mêmes établissements scolaires). Les inégalités éducatives sont plus conformes à la justice dans un pays où les plus éduqués ont des pratiques ou des valeurs qui témoignent d'un *sentiment de solidarité* avec les défavorisés.

Dans les pays pour lesquels des données sont disponibles, les transferts sociaux (col.1) réduisent d'une proportion très variable la proportion de ménages à revenus faibles : de 8 % (Grèce) à 63 % (Danemark). Deux groupes de pays se détachent nettement des autres : la Grèce, l'Italie, le Portugal où l'effet des transferts est faible ; le Danemark et le Luxembourg où il est fort. La différence entre des pays du nord de l'Europe, où des politiques sociales efficaces réduisent les inégalités, avec des pays du sud, où ces politiques sont absentes ou moins ciblées sur les plus pauvres, est nette.

Cette différence se retrouve dans une certaine mesure quand on s'intéresse aux pratiques sociales (du moins à celles que nous avons pu mesurer) des plus éduqués. Le pourcentage des plus éduqués qui fondent une famille avec quelqu'un d'un niveau social faible (col.2) n'est fort dans aucun pays, mais il atteint presque 30 % en Irlande, en Norvège et en Suède alors que les pays où il est le plus faible sont, avec le Luxembourg, l'Espagne, l'Italie et le Portugal. De même, le fait de scolariser ses enfants, au secondaire, dans un établissement principalement fréquenté par des élèves d'un milieu social élevé (col.3) est fortement accru par le fait d'avoir un diplôme d'enseignement supérieur en Espagne et en Italie et il ne l'est que faiblement en Irlande, aux Pays-Bas et au Danemark.

Les plus éduqués qui militent dans des associations inspirées par des valeurs de solidarité (associations délivrant des services sociaux, actions de niveau local sur le logement, la pauvreté, l'égalité raciale, associations de solidarité avec le tiers monde ou de défense des droits de l'homme) (col.7) sont très nombreux aux Pays-Bas et en Suède, très peu nombreux en Allemagne, Irlande et Grèce.

Dans tous les pays, pour une large majorité des plus éduqués, la justice requiert que les besoins de base de tous soient satisfaits (col.5). Les divergences entre pays sont plus fortes quand il s'agit de savoir si la justice requiert que les inégalités ne soient pas trop fortes (col.4). C'est en Espagne, en Grèce et au Portugal que les plus éduqués répondent le plus souvent positivement, en Autriche, aux Pays-Bas et en Suède qu'ils répondent le plus souvent négativement. Par ailleurs, c'est en Espagne, en Suède et en France que les plus éduqués sont le plus nombreux à penser que c'est l'injustice sociale qui explique la présence de pauvres (col.6), et c'est en Finlande, en Grèce et au Portugal qu'ils sont le moins nombreux à le penser.

Au total, il semble, du moins d'après ces indicateurs, que les plus éduqués des Pays-Bas ou de Suède sont davantage susceptibles de servir les attentes à long terme des défavorisés que ceux de l'Italie ou du Portugal.

Sources:

(1) *Living Conditions in Europe, Statistical Pocket Book, 2000*, Eurostat. L'indicateur est calculé d'après le *Panel Européen des ménages (1995)*

(2) et (3) Calculs à partir de la base de données PISA (2000)

(4) à (7) Calculs à partir de données de l'European Value Survey (EVS)(1999)

.....
L'International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) est issu des réponses des élèves aux questions sur le métier de leurs parents. Il a été construit pour l'étude PISA à partir des propositions de Ganzeboom et al., 1992, *A standard international socioeconomic index of occupational status*, *Social Science Research*, (25).

La Norvège et la Suisse n'ont pas participé à l'EVS 1999. Pour des raisons d'échantillonnage, les calculs pour les plus éduqués n'ont pu être faits pour la Belgique, le Danemark et le Royaume-Uni.

Tableau 1. Contribution des plus éduqués à la situation des plus défavorisés

Pays	Transferts sociaux (1995)	Vivre ensemble (2000)		Valeurs et pratiques de solidarité des plus éduqués (1999)			
	Diminution du % de pauvres par les transferts sociaux (1)	% de jeunes dont un parent est très éduqué et l'autre « défavorisé » (%) (2)	Surcroît de chances de fréquenter une école « favorisée » si ses parents sont éduqués (3)	La justice sociale requiert une limitation des inégalités (%) (4)	La justice sociale requiert la satisfaction des besoins de base de tous (%) (5)	La présence de pauvres s'explique par l'injustice sociale (%) (6)	Sont membres d'associations de solidarité (%) (7)
B	39	25 (1)	1,3 (0,1)				
DK	63	25 (1)	1,1 (0,0)				
D	30	18 (1)	1,2 (0,1)	29	72	48	5
EL	8	19 (1)	1,3 (0,1)	55	86	18	16
E	31	14 (1)	1,4 (0,1)	53	78	56	19
F	41	21 (1)	1,3 (0,1)	42	77	50	19
IRL	46	27 (1)	1,1 (0,0)	44	78	26	11
I	10	16 (1)	1,4 (0,1)	27	70	40	18
L.	50	9 (1)	1,2 (0,0)	15	64	27	54
NL	50	22 (1)	1,1 (0,0)	11	76	27	70
A	46	16 (1)	1,3 (0,0)	12	66	32	21
P	19	16 (1)	1,3 (0,1)	52	74	23	22
F		17 (1)	1,2 (0,0)	18	64	19	33
S		29 (1)	1,1 (0,0)	12	74	47	65
UK	41	21 (1)	1,2 (0,0)				
NO		27 (1)	1,2 (0,0)				
CH		17 (1)	1,1 (0,0)				

Excepté pour la colonne « École » (col. 3), plus l'indicateur est élevé, plus le comportement et les valeurs des adultes les plus éduqués est favorable aux plus défavorisés.

(1) Le pourcentage de personnes avec un revenu faible est, aux Pays-Bas, de 24 % avant transferts sociaux et de 12 % après transferts sociaux : les transferts ont donc diminué de 50 % le nombre de ces personnes.

(2) Pourcentage, parmi les élèves de 15 ans dont au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement supérieur (CITE 5-6), de ceux dont l'autre parent a un statut socioprofessionnel qui le situe dans le quart inférieur de l'échelle ISEI. L'erreur-type est indiquée entre parenthèses.

(3) Surcroît de chances, si au moins un des deux parents d'un élève est diplômé de l'enseignement supérieur, qu'il fréquente un établissement dont plus de la moitié des élèves de 15 ans ont au moins un parent appartenant à la moitié supérieure de l'échelle ISEI. L'indicateur surestime sans doute cette grandeur dans les pays où les élèves de 15 ans en retard sont scolarisés dans des établissements différents des élèves à l'heure (France, Grèce, par exemple). L'erreur-type est indiquée entre parenthèses.

(4) et (5) Parmi les diplômés du supérieur, proportion de ceux qui, sur une échelle de 1 à 6, notent « 1 » (très important) les critères « éliminer les fortes inégalités de revenus entre les citoyens » et « garantir que les besoins de base soient satisfaits pour tous quant à la nourriture, au logement, à l'habillement, à l'éducation et à la santé » pour définir une société juste.

(6) Proportion de diplômés du supérieur qui à la question « Pourquoi y a-t-il des pauvres dans ce pays ? » répondent « parce qu'il existe des injustices dans notre société » plutôt que « parce qu'ils n'ont pas eu de chances » ou « par paresse ou manque de volonté ».

Jugements des élèves sur l'équité du système éducatif

Cet indicateur présente l'expérience des élèves – telle qu'ils la décrivent eux-mêmes – sur l'équité et la qualité du système éducatif de leur pays, sur la manière dont sont traités les différents groupes d'aptitudes. Une nette majorité de répondants estime que chacun reçoit une éducation de même qualité, et ce dans tous les pays et pour tous les groupes. Il faut surtout retenir le fait que les commentaires des élèves sur la façon dont ils sont traités à l'école divergent quelque peu lorsqu'ils expriment leur souhait de voir plus d'attention accordée aux élèves les plus faibles.

Cet indicateur donne une mesure de l'estimation des élèves sur l'équité du système éducatif auquel ils appartiennent (tableau 1). L'opinion générale, dans tous les pays et tous les groupes d'élèves, est que l'école offre la même qualité d'enseignement à tous les élèves.

On observe également une adhésion assez limitée, surtout en France et en Espagne, à l'idée que les écoles offrent vraiment un meilleur enseignement aux élèves les meilleurs. On n'observe pratiquement aucune adhésion à l'idée que les écoles fournissent un meilleur enseignement aux élèves les plus faibles.

Si l'on compare cet indicateur avec l'indicateur A.4.2 « Critères de justice », où les élèves ont exprimé clairement leur approbation pour plus d'attention consacrée aux élèves les plus faibles, on constate que tous les systèmes éducatifs semblent avoir du mal à répondre à une demande spécifique concernant l'équité.

A l'exception du Royaume-Uni, on observe une disparité importante entre la proportion d'élèves souhaitant un système où les élèves plus faibles reçoivent plus d'attention (environ 40 %) et la proportion d'élèves qui l'expérimentent réellement dans leur école (environ 5 %, comme le montre clairement le graphique 1). A l'inverse, seulement 2 % environ des élèves ont déclaré souhaiter un système qui propose plus d'attention aux élèves les plus forts, alors que 20 % d'entre eux déclarent *expérimenter* un tel système.

Ce résultat pose évidemment la question – toujours ouverte – la plus importante sur la justice : le système le plus juste est-il celui qui traite chacun de la même façon, ou bien celui qui cherche à compenser les désavantages et handicaps préexistants? On observe une nette différence entre les réponses des élèves du Royaume-Uni et celles des autres pays sur cette question. Au Royaume-Uni, la majorité des élèves souhaitent que tous soient traités de la même façon, et telle est l'expérience qu'ils déclarent connaître. En France, en Espagne, en Belgique et en Italie, davantage d'élèves souhaitent plus d'attention à l'égard des élèves les plus faibles et davantage d'entre eux également déclarent *expérimenter* des situations où une plus grande attention portée à l'égard des élèves plus forts.

Données résultant d'une enquête pilote menée auprès d'élèves de 13 à 14 ans dans cinq pays européens : en Belgique (Communauté française), en Espagne (Madrid), en France (Paris), en Italie (Rome) et au Royaume-Uni (Pays de Galle), au cours des mois de novembre et décembre 2002.

Dans les échantillons britannique et italien, assez peu d'élèves ont déclaré être nés en dehors du pays où le test avait lieu (2,3 % pour le Royaume-Uni et 5 % pour l'Italie). Les résultats de cette catégorie doivent donc être considérés avec prudence.

La proportion d'élèves ayant déclaré avoir des résultats assez faibles est importante en Espagne (22,9 % de l'échantillon) et assez réduite au Royaume-Uni (2,7 % de l'échantillon). Il est important de rappeler que c'est aux élèves eux-mêmes qu'on a demandé de faire cette estimation, qui n'était donc pas basée sur des données réelles de résultats.

Pour déterminer la catégorie professionnelle, les 10 catégories codées dans le questionnaire ont été ramenées à 2. C'est la profession la plus élevée qui a été utilisée dans le cadre de cette analyse.

* Les données sur l'origine nationale des élèves français ne sont pas disponibles.

** Les données sur l'origine socioprofessionnelle des élèves italiens ne sont pas disponibles.

Sources:

Enquête pilote européenne sur les sentiments de justice à l'école.

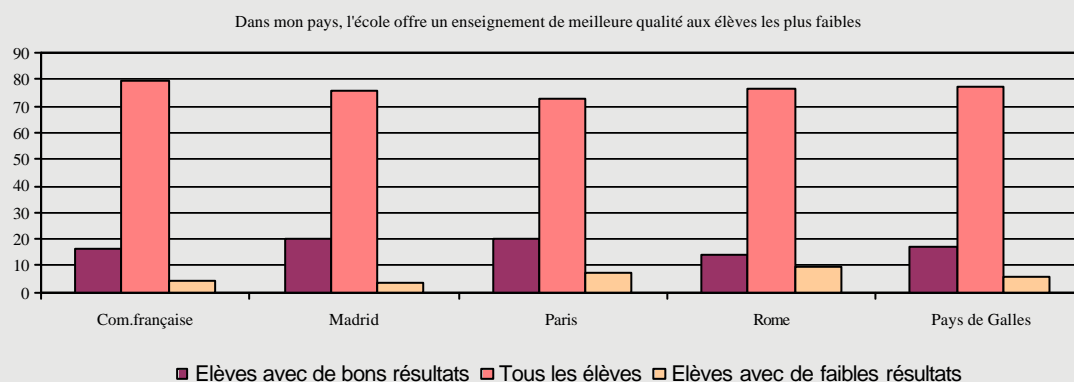
Questionnaire destiné aux élèves.

Tableau 1. Expérience de l'équité à l'école

	Région / Ville	Groupe social le plus haut	Groupe social le plus bas	Garçons	Filles	Élèves nés à l'étranger	Élèves avec de faibles résultats	Tous les élèves
En [pays du test], l'école offre ...								
un enseignement de meilleure qualité aux meilleurs élèves.	Com. française	17,0	14,5	16,2	17,2	25,7	31,6	16,5
	Madrid	20,9	19,8	22,1	18,5	10,6	19,9	20,3
	Paris*	21,6	15,0	21,8	18,5	-	22,9	20,0
	Rome**	-	-	14,5	13,9	9,7	9,1	14,5
	Pays de Galles	18,3	14,0	17,9	17,2	29,4	44,4	16,9
la même qualité d'enseignement à tous les élèves.	Com. française	78,9	80,9	79,4	79,0	67,9	63,3	79,3
	Madrid	75,1	77,2	73,7	77,9	85,0	76,3	75,8
	Paris*	72,5	73,8	71,8	74,3	-	72,3	72,7
	Rome**	-	-	76,0	77,5	80,6	84,1	76,0
	Pays de Galles	76,2	80,0	76,1	77,6	64,7	55,6	77,2
un enseignement de meilleure qualité aux élèves les plus faibles.	Com. française	4,1	4,6	4,5	3,8	6,4	5,1	4,2
	Madrid	4,0	3,0	4,2	3,6	4,4	3,8	3,9
	Paris*	5,9	11,2	6,5	7,1	-	4,8	7,3
	Rome**	-	-	9,5	8,6	9,7	6,8	9,5
	Pays de Galles	5,5	6,0	6,0	5,1	5,9	-	5,9

Le tableau 1 présente les pourcentages d'élèves qui ont choisi, entre les différentes propositions, celle qui correspondait le plus à leur opinion. Le tableau présente les réponses de tous les élèves, ainsi que celles de ceux qui proviennent des catégories socioprofessionnelles les plus hautes et les plus basses, celles des garçons et des filles, celles des élèves nés à l'étranger (ceux qui ont déclaré être nés en dehors du pays du test), et celles des élèves ayant déclaré avoir de faibles résultats.

Graphique 1. Jugements sur l'équité des systèmes éducatifs (tous les élèves)



Attentes des élèves à l'égard du système éducatif

L'indicateur proposé cherche à déceler, dans l'opinion des élèves, le degré d'importance accordée aux différentes composantes du progrès scolaire. Parmi ces composantes, citons les attitudes personnelles (travail, efforts), capacités innées (intelligence), environnement scolaire (qualité de l'enseignement, compétences des condisciples) et soutien familial (soutien à la maison). Selon l'avis de la majorité des élèves des cinq pays participant à l'étude, les efforts et le travail constituent le facteur le plus déterminant pour les progrès scolaires, avec plus de 95 % des élèves de cet avis, cette quasi-unanimité donnant une forte fiabilité à cette réponse.

En ce qui concerne l'opinion des élèves sur les progrès scolaires, l'attitude des élèves en termes de travail et d'efforts fournis vient en première position et la qualité de l'enseignement est à la seconde place. Bien que le pourcentage d'accord sur la seconde proposition soit quelque peu inférieur à celui de la première, il dépasse tout de même 80 % dans tous les pays. Le soutien reçu par les élèves à la maison est évalué dans les mêmes proportions en Belgique (86 %), en Espagne (84 %) et au Royaume-Uni (84 %). En France, on observe une adhésion légèrement inférieure à l'égard de cet item (79 %). Par contre, en Italie que on observe un nombre nettement inférieur d'élèves (43 %) qui sont d'accord avec cette proposition.

L'impact de l'intelligence est envisagé différemment selon le pays, avec un écart de 20 points d'un extrême à l'autre : 43 % pour la France et 69,5 % pour le Royaume-Uni. Enfin, le niveau des condisciples est un élément important à prendre en considération pour les progrès scolaires. Ce sont à nouveau les élèves italiens qui accordent le moins de valeur à cette proposition, avec un petit 14 % en sa faveur. A l'inverse, près de la moitié des élèves interrogés au Royaume-Uni sont d'avis que le niveau de leurs camarades de classe est important pour leurs propres progrès.

Les garçons et les filles présentent globalement le même profil, mais avec une légère différence qui mérite d'être soulignée : dans tous les pays, les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons à considérer les efforts comme un facteur de progrès, alors que les garçons accordent plus d'importance que les filles à l'intelligence. Dans le premier cas, même si la différence entre les sexes est très faible puisque garçons et filles sont plus de 90 % à soutenir ce facteur, on observe tout de même que, dans une proportion de quelques dixièmes de point, les filles accordent une considération plus importante aux efforts et au travail. En ce qui concerne l'intelligence, ce sont les garçons qui soutiennent plus énergiquement ce critère. Cette tendance s'observe principalement en Italie, en France et en Espagne, ainsi que le montre le graphique 2.

Les conditions socioéconomiques n'ont pas d'influence sur les opinions représentées dans ces réponses. Les élèves de toutes les conditions sociales soutiennent que les efforts et le travail personnels constituent les meilleurs alliés pour progresser à l'école. Les différences sont à peine perceptibles et ne permettent pas d'établir un profil lié au statut social (tableau 1). Cette unanimité n'apparaît toutefois pas pour les autres questions. Ainsi, la proposition la plus choisie en second lieu, « la qualité de l'enseignement », est surtout appréciée par les élèves appartenant à un milieu social élevé et ayant de bons résultats, tout comme la proposition « soutien reçu à la maison ».

Les efforts personnels, la qualité de l'enseignement et le soutien familial semblent constituer la triade propre à la réussite scolaire. Même les élèves qui ont de faibles résultats scolaires sont de cet avis. Les facteurs responsables de progrès sont donc répartis entre les élèves eux-mêmes (efforts), les institutions académiques (qualité de l'enseignement) et l'environnement familial (soutien familial).

Données résultant d'une enquête pilote menée auprès d'élèves de 13 à 14 ans dans cinq pays européens : en Belgique (Communauté française), en Espagne (Madrid), en France (Paris), en Italie (Rome) et au Royaume-Uni (Pays de Galle), au cours des mois de novembre et décembre 2002.

Dans les échantillons britannique et italien, assez peu d'élèves ont déclaré être nés en dehors du pays où le test avait lieu (2,3 % pour le Royaume-Uni et 5 % pour l'Italie). Les résultats de cette catégorie doivent donc être considérés avec prudence. La proportion d'élèves ayant déclaré avoir des résultats assez faibles est importante en Espagne (22,9 % de l'échantillon) et assez réduite au Royaume-Uni (2,7 % de l'échantillon). Il est important de rappeler que c'est aux élèves eux-mêmes qu'on a demandé de faire cette estimation, qui n'était donc pas basée sur des données réelles de résultats.

Pour déterminer la catégorie professionnelle, les 10 catégories codées dans le questionnaire ont été ramenées à 2. C'est la profession la plus élevée qui a été utilisée dans le cadre de cette analyse.

* Les données sur l'origine socioprofessionnelle des élèves italiens ne sont pas disponibles.

Sources:

Enquête pilote européenne sur les sentiments de justice à l'école.

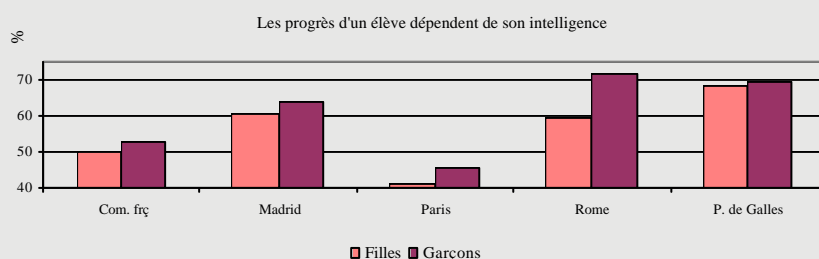
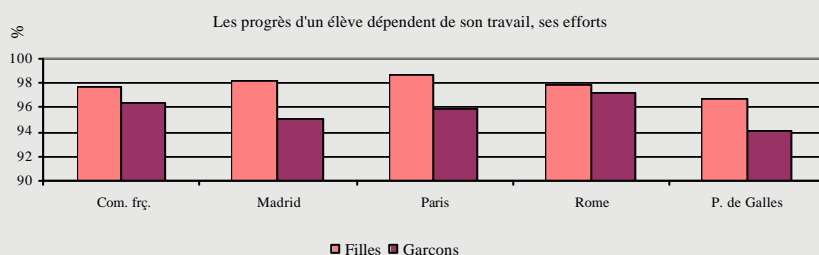
Questionnaire destiné aux élèves.

Tableau 1. Attentes envers le système éducatif.
Pourcentage d'accord avec la proposition « Les progrès d'un élève dépendent ... »

	Région / Ville	Groupe social le plus haut	Groupe social le plus bas	Élèves avec de bons résultats	Élèves avec de faibles résultats	Tous les élèves
de son travail, ses efforts.	Com. française	96	98	98	88	97
	Madrid	97	97	98	96	97
	Paris	98	97	99	91	97
	Rome*	-	-	97	96	97
	Pays de Galles	97	96	97	84	96
de son intelligence.	Com. française	50	53	51	46	51
	Madrid	60	64	63	64	63
	Paris	36	56	38	52	43
	Rome*	-	-	68	60	66
	Pays de Galles	70	66	71	58	69
du niveau des autres élèves de sa classe ou de son école.	Com. française	35	32	32	34	34
	Madrid	41	43	40	46	37
	Paris	41	38	38	36	42
	Rome*	-	-	13	14	15
	Pays de Galles	48	50	50	50	49
de la qualité de l'enseignement qu'il reçoit à l'école.	Com. française	91	86	90	80	88
	Madrid	85	81	86	76	83
	Paris	91	80	91	76	86
	Rome*	-	-	90	76	85
	Pays de Galles	91	89	93	79	89
de la qualité du soutien qu'il reçoit à la maison.	Com. française	88	84	86	84	86
	Madrid	84	85	88	80	84
	Paris	84	73	82	74	79
	Rome*	-	-	45	43	43
	Pays de Galles	88	81	86	74	84

Le tableau 1 présente le pourcentage d'élèves qui ont déclaré être d'accord / tout à fait d'accord avec les différentes propositions concernant les progrès scolaires. Le tableau présente les réponses de tous les élèves, ainsi que celles de ceux qui proviennent des catégories socioprofessionnelles les plus hautes et les plus basses, et celles des élèves ayant déclaré avoir de faibles résultats. Les réponses des élèves issus des catégories socioprofessionnelles les plus basses et celles des élèves ayant déclaré avoir de faibles résultats sont les plus divergentes.

Graphiques 1 et 2. Opinion des élèves concernant l'importance du travail et de l'intelligence pour les progrès scolaires, par sexe.



Les graphiques 1 et 2 présentent les réponses des filles et des garçons des 5 pays participant à l'enquête pilote concernant l'importance du travail et de l'intelligence pour progresser à l'école. Dans tous les pays, les filles et les garçons accordent plus d'importance au travail, mais les filles privilégient plus cet aspect, tandis que les garçons accordent plus d'importance que les filles à l'intelligence.

Opinion des élèves sur la justice dans le système éducatif

Lorsqu'ils ont les mêmes capacités et la même volonté de réussir à l'école, les élèves ont les mêmes chances d'y arriver : telle est l'opinion de trois élèves interrogés sur quatre. Ils pensent que l'école est un terrain neutre qui ne pénalise pas les élèves se trouvant dans une même situation pour réussir leur scolarité. Une autre question est de savoir si la préparation qu'ils reçoivent à l'école est suffisante pour vivre dans la société d'aujourd'hui. A cet égard, les données recueillies sont moins claires, ce qui nous amène à nous demander si, de l'avis des élèves, les connaissances acquises à l'école sont adaptées à la vie post-scolaire et si, de plus, il n'y a pas de différences selon que les résultats de l'élève soient bons ou plus faibles. Un avis critique à l'égard de la fonction égalitaire qui est généralement attribuée à l'école.

L'objectif de cet indicateur est de connaître l'opinion des élèves concernant la justice du système éducatif si l'on considère les répercussions de la scolarité sur la vie après l'école secondaire et dans la société. Les élèves affichent deux positions très claires. A l'école, les élèves ont les mêmes opportunités d'obtenir de bons résultats s'ils manifestent les mêmes aptitudes et la même volonté de réussir. En dehors de l'école, dans la société, ni les connaissances acquises ni la préparation qu'ils ont reçue, indépendamment de leur comportement intellectuel après les études secondaires, ne sont considérées comme suffisantes. Dans le premier cas, les élèves estiment ne pas être suffisamment préparés pour un développement ultérieur. Dans le second cas, les différences de préparation entre les élèves considérés comme bons ou plus faibles persistent, en dépit de la longue période de scolarité au cours de laquelle, théoriquement, ils ont reçu la même formation.

Les élèves des pays méditerranéens (France, Italie et Espagne) sont plus critiques que leurs homologues belges et britanniques. Au moins deux sur trois d'entre eux considèrent que les différences dans la préparation des élèves sont importantes, à l'inverse de l'opinion plus modérée exprimée par les autres répondants (tableau 1).

A l'exception de la Belgique, cette opinion est encore plus forte chez les garçons, même si les différences ne sont pas importantes (graphique 3).

Un écart plus grand apparaît si l'on tient compte des conditions socioéconomiques. Dans tous les pays, les élèves dont les parents exercent les professions les moins prestigieuses marquent plus massivement leur accord avec la proposition « A la fin de l'enseignement secondaire, l'écart entre les meilleurs et les moins bons élèves n'est pas trop important ». Les différences en fonction de l'origine socioprofessionnelle sont bien moins importantes si l'on considère les possibilités d'avoir des chances égales à l'école (tableau 1).

On pourrait croire que l'opinion des élèves ayant de faibles résultats scolaires est en lien direct avec la réprobation exprimée concernant la divergence de qualité de la préparation à l'école, mais ce n'est pas le cas : l'opinion de ces élèves n'est pas significativement différentes de celle des autres élèves. Par contre, les élèves émettent plus de doutes quant à la première proposition, avec une opinion moins favorable concernant l'égalité des chances d'obtenir de bons résultats. Selon les élèves ayant déclaré avoir de faibles résultats, il n'est pas évident que tous les élèves parviennent aux mêmes résultats à l'école, même si leur détermination et leurs capacités sont identiques, alors que les élèves ayant de bons résultats estiment plus souvent que c'est possible.

Données résultant d'une enquête pilote menée auprès d'élèves de 13 à 14 ans dans cinq pays européens : en Belgique (Communauté française), en Espagne (Madrid), en France (Paris), en Italie (Rome) et au Royaume-Uni (Pays de Galle), au cours des mois de novembre et décembre 2002.

Dans les échantillons britannique et italien, assez peu d'élèves ont déclaré être nés en dehors du pays où le test avait lieu (2,3 % pour le Royaume-Uni et 5 % pour l'Italie). Les résultats de cette catégorie doivent donc être considérés avec prudence.

La proportion d'élèves ayant déclaré avoir des résultats assez faibles est importante en Espagne (22,9 % de l'échantillon) et assez réduite au Royaume-Uni (2,7 % de l'échantillon). Il est important de rappeler que c'est aux élèves eux-mêmes qu'on a demandé de faire cette estimation, qui n'était donc pas basée sur des données réelles de résultats.

Pour déterminer la catégorie professionnelle, les 10 catégories codées dans le questionnaire ont été ramenées à 2. C'est la profession la plus élevée qui a été utilisée dans le cadre de cette analyse.

* Les données sur l'origine socioprofessionnelle des élèves italiens ne sont pas disponibles.

Sources:

Enquête pilote européenne sur les sentiments de justice à l'école. Questionnaire destiné aux élèves.

Tableau 1. Sentiment de justice envers le système éducatif.
Pourcentage d'accord avec les propositions « Aujourd'hui, dans mon pays ... »

	Région / Ville	Groupe social le plus haut (HISEI)**	Groupe social le plus bas (HISEI)**	Élèves avec de bons résultats	Élèves avec de faibles résultats	Tous les élèves
les élèves qui ont les mêmes capacités et la même volonté de réussir à l'école ont les mêmes chances d'y arriver	Com. française	79	82	82	64	80
	Madrid	72	74	76	69	71
	Paris	72	77	78	69	75
	Rome*	-	-	78	72	77
	Pays de Galles	84	87	88	68	85
tous les élèves quittent l'école avec des compétences suffisantes pour vivre dans la société actuelle.	Com. française	58	60	60	55	59
	Madrid	42	43	39	39	42
	Paris	32	44	34	29	36
	Rome*	-	-	54	43	53
	Pays de Galles	68	64	68	50	67
à la fin de l'école secondaire, l'écart entre les meilleurs et les moins bons élèves n'est pas trop important.	Com. française	47	49	47	44	47
	Madrid	28	36	25	37	32
	Paris	22	33	27	23	28
	Rome*	-	-	29	39	33
	Pays de Galles	37	40	35	47	40

* Les données italiennes concernant la catégorie socioprofessionnelle ne sont pas disponibles.

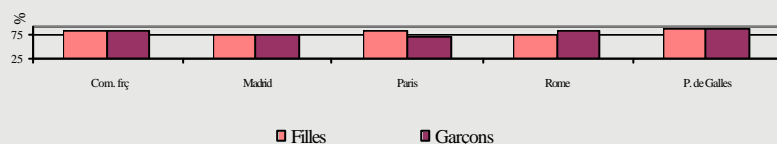
** Groupes sociaux les plus hauts : grands groupes 0,1,2,3 et 4.

Groupes sociaux les plus bas : grands groupes 5, 6, 7, 8 et 9.

Le tableau 1 présente le pourcentage d'élèves qui ont déclaré être d'accord / tout à fait d'accord avec les propositions concernant le sentiment de justice envers le système scolaire. Le tableau présente les réponses de tous les élèves, ainsi que celles de ceux qui proviennent des catégories socioprofessionnelles les plus hautes et les plus basses, et celles des élèves ayant déclaré avoir de faibles résultats.

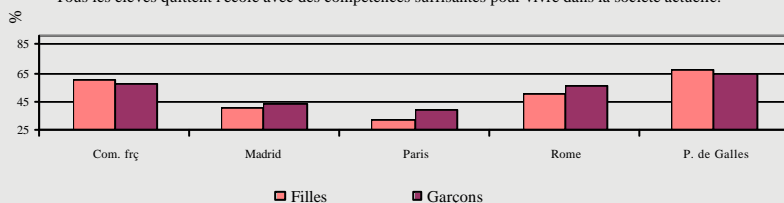
Graphiques 1, 2 et 3. Sentiment de justice envers le système éducatif, par sexe.
Pourcentage d'accord avec les propositions « Aujourd'hui, dans mon pays ... »

Les élèves qui ont les mêmes capacités et la même volonté de réussir à l'école ont les mêmes chances d'y arriver.

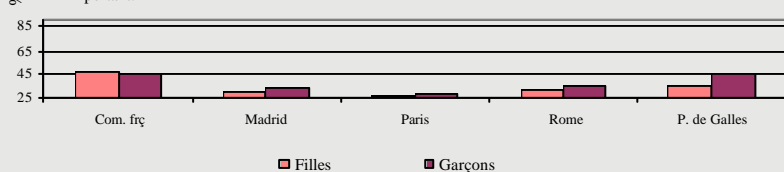


Les graphiques 1, 2 et 3 présentent les réponses des filles et des garçons dans les 5 pays participant à l'enquête pilote concernant les possibilités d'avoir les mêmes opportunités en termes de compétences et de préparation.

Tous les élèves quittent l'école avec des compétences suffisantes pour vivre dans la société actuelle.



A la fin de l'enseignement secondaire, l'écart entre les meilleurs et les moins bons élèves n'est pas trop important.



Indice de tolérance/intolérance

Cet indice est destiné à mesurer le niveau de tolérance/intolérance des citoyens européens et en fonction du niveau d'enseignement. Deux cibles différentes de la tolérance/intolérance sont considérées ici : les groupes « internes » (malades du Sida, drogués, ...), et les groupes « étrangers » (immigrés, ...).
L'association entre la tolérance à l'égard des groupes internes et niveau d'éducation ne se profile pas très clairement. La relation avec l'éducation est plus significative lorsqu'il s'agit des groupes étrangers : plus le niveau d'éducation est élevé, plus le niveau de tolérance l'est également.

Cet indicateur mesure le niveau de tolérance/intolérance des citoyens des pays européens en fonction de leur niveau d'enseignement. Il s'agit là d'un composante de l'efficacité de l'éducation qui est souvent négligée, alors qu'elle concerne une dimension importante de l'équité, notamment s'il s'avère qu'un faible niveau d'éducation est souvent associé à des attitudes d'intolérance qui affaiblissent la cohésion sociale. La source des données utilisée ici est la *World Values Survey* – troisième cycle (1997).

Pour mesurer le lien entre l'éducation et la tolérance/intolérance, nous avons utilisé un indice d'association (Gamma de Goodman et Kruskal). Nous l'avons utilisé pour tous les pays européens qui ont participé à la *World Value Survey* et qui ont inclus la variable « niveau d'éducation » dans leur questionnaire, ainsi que pour la Norvège et la Suisse.

Deux cibles différentes de la tolérance/intolérance sont considérées ici : les groupes « internes » (malades du Sida, drogués, ...) et les groupes « étrangers » (personnes de race étrangère, immigrés, ...) (voir ci-dessous).

En général, le niveau d'intolérance semble faible à l'égard des deux cibles considérées (tableaux 1 et 2).

L'association entre la tolérance à l'égard des groupes internes et le niveau d'éducation n'est pas vraiment claire (tableau 3). L'Allemagne (anciens et nouveaux *Länder*) et la Norvège, présentent un faible niveau d'association : les personnes avec un niveau d'éducation élevé sont un peu plus tolérantes à l'égard des groupes internes. A cet égard, ce n'est qu'en Espagne que le niveau d'éducation semble avoir un impact significatif sur l'attitude des citoyens. Il semble donc que, les groupes internes soient perçus comme présentant un risque concret par les citoyens européens, quel que soit leur niveau d'éducation (élevé ou faible).

Le rapport avec le niveau d'éducation est plus significatif et généralisé lorsque l'on considère les groupes étrangers : dans ce cas, plus le niveau d'éducation est élevé, plus la tolérance est importante (tableau 4). Dans tous les pays analysés, à l'exception de la Finlande, se manifeste une association très claire entre un degré élevé d'éducation et des attitudes de tolérance à l'égard des groupes étrangers.

On pourrait conclure de cette observation que l'éducation n'atténue l'intolérance que lorsque celle-ci est le résultat d'un préjugé plutôt que lorsqu'elle se manifeste à l'égard d'un risque concret.

.....

Pour construire cet indicateur, nous avons utilisé la question suivante, issue de la World Values Survey : « Voici différents groupes de personnes. Pourriez-vous nous indiquer ceux dont vous ne voudriez pas comme voisins ? ». Nous avons utilisé les variables suivantes pour construire l'indicateur concerné : 51 : personnes avec un casier judiciaire ; 52 : personnes de race différente ; 53 : extrémistes politiques ; 54 : grands buveurs ; 55 : personnes émotionnellement instables ; 56 : musulmans ; 57 : immigrés, travailleurs étrangers ; 58 : personnes malades du sida ; 59 : drogués ; 60 : homosexuels. Nous avons attribué les valeurs suivantes à chaque réponse : 1 pour chaque variable choisie et 0 pour chaque variable non choisie. Nous avons pu établir un score pour chaque citoyen européen de 0 (=tolérant) à 10 (=intolérant). Cinq catégories ont été établies comme suit : de 0 à 2 = très tolérant ; de 3 à 4 = tolérant ; de 5 à 6 = relativement tolérant ; de 7 à 8 = intolérant ; de 9 à 10 = tout à fait intolérant. Après une première estimation globale, deux catégories ont été établies : un indice de tolérance à l'égard des groupes internes (correspondant aux variables 51, 53, 54, 55, 58, 59 et 60) et un indice de tolérance à l'égard des groupes étrangers (correspondant aux variables 52, 56 et 57).

Ces deux valeurs ont été associées aux niveaux d'éducation sur base du Gamma de Goodman et Kruskal. La mesure de cette association présente des valeurs comprises entre -1 et +1, et elle devient significative à partir de 0,1.

Trois niveaux d'éducation ont été retenus : faible (5 à 6 années de scolarité), moyen (8 à 9 années de scolarité), et élevé (plus de 9 ans de scolarité).

Sources:

World Values Survey – troisième cycle (1997).

Tableau 1. Tolérance / intolérance envers les groupes internes

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
Très intolérant	0,7	1,7	4,4	5,9	2,6	5,2	1,7
Intolérant	1,5	1,6	4,4	4,4	1,6	3,4	2,6
Tolérant	34,3	44,4	33,8	45,0	41,6	46,6	36,2
Très tolérant	63,5	52,3	57,5	44,8	54,2	44,9	59,5

Tableau 2. Tolérance / intolérance envers les groupes étrangers

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
Très intolérant	0,8	1,9	3,5	7,8	2,4	6,5	5,1
Intolérant	2,2	3,7	3,2	6,6	1,7	4,0	3,4
Tolérant	8,9	16,4	10,4	28,5	10,1	14,6	14,6
Très tolérant	88,1	78,1	82,9	57,1	85,8	75,0	76,9

Table 3. Association entre les modèles de tolérance/intolérance envers les groupes internes et le niveau éducatif (Gamma de Goodman et Kruskal)

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
?	0,135	0,121	0,202	0,085	0,086	0,136	0,087

Table 4. Association entre les modèles de tolérance/intolérance envers les groupes étrangers et le niveau éducatif (Gamma de Goodman et Kruskal)

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
?	0,305	0,225	0,328	0,047	0,339	0,310	0,226

Dans les tableaux 3 et 4, plus la valeur du ? est élevée, plus l'association entre la tolérance et le niveau d'éducation est forte. L'association n'est pas significative entre -0,1 et 0,1.

Indice de participation sociopolitique

Cet indicateur mesure le niveau de participation sociopolitique par le biais de l'appartenance à différents types d'associations de citoyens dans les pays européens. Il s'agit là d'une composante souvent négligée de l'efficacité de l'éducation, mais aussi d'une dimension significative concernant l'équité, si l'on considère qu'un faible niveau d'éducation est souvent associé à une absence de participation, ce qui affaiblit le fonctionnement démocratique et celui de la constitution d'un capital social.

En ce qui concerne la participation à des organisations économiques et politiques, le lien avec le niveau d'éducation est établi pour l'Espagne, le Suède, la Finlande et la Norvège. Par contre, un lien inverse a été établi pour l'Allemagne (surtout les nouveaux *Länder*) et la Suisse.

Cet indicateur mesure le niveau de participation sociopolitique par le biais de l'appartenance à différents types d'associations pour les citoyens des pays européens. Il s'agit là d'une composante souvent négligée de l'efficacité de l'éducation, mais aussi d'une dimension significative de l'équité, si l'on considère qu'un faible niveau d'éducation est souvent associé à une absence de participation, ce qui affaiblit le fonctionnement démocratique et celui de la constitution d'un capital social.

La source de données est la *World Values Survey* (troisième cycle – 1997). Deux types de participation ont été distingués : les organisations économiques et politiques d'une part, et les autres types d'organisation d'autres part – par exemple, les organisations bénévoles, religieuses et de loisirs (voir ci-dessous).

Pour mesurer la relation entre éducation et participation, on s'est servi de l'indice d'association Gamma de Goodman et Kruskal. Cette analyse a été effectuée pour tous les pays européens ayant participé à la *World Values Survey* qui ont inclus la variable « niveau d'éducation » dans leur questionnaire, ainsi que pour la Norvège et la Suisse.

L'indice de participation à une association économique et politique est généralement faible (tableau 1). La participation à d'autres types d'organisation s'avère un peu plus élevée (tableau 2).

En ce qui concerne la participation à des organisations économiques et politiques (tableau 3), un lien avec le niveau d'éducation est établi pour l'Espagne, la Suède, la Finlande et la Norvège. Par contre, un lien inverse a été établi pour l'Allemagne (surtout pour les nouveaux *Länder*) et la Suisse.

L'association est plus évidente et plus linéaire en ce qui concerne les autres types d'organisation (tableau 4). Pour tous les pays (à l'exception de la Finlande, où cette association n'est pas évidente), plus le niveau d'éducation est élevé, plus la participation est importante.

La question suivante, issue de la *World Values Survey*, a été utilisée ici : « Je vais à présent vous lire une liste d'organisations volontaires. Pour chacune d'elles, pourriez-vous me dire à laquelle vous appartenez en tant que membre actif, membre non actif, ou à laquelle vous n'appartenez pas du tout ? ». Les items suivants ont été retenus : 28 (Église ou organisation religieuse), 29 (organisation sportive ou de loisirs), 30 (organisation artistique, musicale ou éducative), 31 (syndicat), 32 (parti politique), 33 (organisation environnementale), 34 (association professionnelle), 35 (organisation caritative), 36 (tout autre type d'organisation volontariste). A chaque item correspondaient trois types de réponse : « membre actif », « membre non actif » et « non-membre ».

Deux indices ont été établis :

- 1) participation à des organisations économiques et politiques comprenant celles ayant un lien, même limité, avec un débat public dans des pays libéraux/démocratiques : syndicats, partis politiques, organisations environnementales, associations professionnelles ;
- 2) participation à d'autres types d'associations : Églises ou organisations religieuses, associations sportives, de loisirs, artistiques, musicales, éducatives, caritatives et tout autre type d'organisation volontariste.

Ces deux indices ont été associés aux différents niveaux d'éducation selon le Gamma de Goodman et Kruskal. Cette mesure d'association présente des valeurs entre -1 et +1, et elle devient significative à partir de 0,1.

Trois niveaux d'éducation ont été retenus : faible (5 à 6 années de scolarité), moyen (8 à 9 années de scolarité), et élevé (plus de 9 ans de scolarité).

Sources:

World Values Survey – troisième cycle (1997).

Tableau 1. Indice de participation à des organisations économiques et politiques

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
Actif	1,4	0,6	2	0,6	1,5	2	3
Inactif	5,1	4,1	6,1	4,6	12,9	13,7	11,4
Non-membre	93,6	95,3	91,9	94,8	85,6	84,3	85,6

Tableau 2. Indice de participation à d'autres types d'organisation

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
Actif	8	3,3	5,8	3,9	5,8	5,7	6,5
Inactif	17,2	8,7	8,6	13,2	15,5	17,5	15,1
Non-membre	74,8	88	85,6	83	78,7	76,8	78,4

Tableau 3. Association entre la participation à des organisations économiques et politiques et le niveau éducatif (Gamma de Goodman et Kruskal)

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
?	-0,036	-0,314	0,412	0,490	0,427	0,346	-0,362

Tableau 4. Association entre la participation à d'autres types d'organisations et le niveau éducatif (Gamma de Goodman et Kruskal)

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
?	0,166	0,333	0,343	-0,091	0,291	0,281	0,193

Dans les tableaux 3 et 4, plus la valeur du ? est élevée, plus l'association entre la participation sociopolitique et le niveau d'éducation est forte. L'association n'est pas significative entre -0,1 et 0,1.

Indices de confiance envers les institutions

Cet indicateur mesure le niveau de confiance envers les institutions des citoyens des pays européens et le lien avec le niveau d'éducation. Il s'agit là d'une composante souvent négligée de l'efficacité de l'éducation, mais aussi d'une dimension significative de l'équité. Si un faible niveau d'éducation est associé à une certaine méfiance à l'égard des institutions politiques et sociales, cela pourrait affaiblir la cohésion sociale. On a pris en compte deux cibles différentes de l'attitude de confiance/méfiance : les institutions politiques et non gouvernementales, d'une part, et les institutions sociales, d'autre part. Les résultats montrent que l'association entre la confiance envers les institutions publiques et le niveau d'éducation n'est pas très forte mais intéressante et, dans une certaine mesure, inattendue : dans certains pays, plus le niveau d'éducation est élevé, plus la confiance envers les institutions publiques est faible. Cette association est moins significative lorsqu'elle concerne la confiance à l'égard des institutions non gouvernementales et sociales.

Cet indicateur mesure le niveau de confiance envers les institutions des citoyens des pays européens et le lien avec le niveau d'éducation. Il s'agit là d'une composante souvent négligée de l'efficacité de l'éducation, mais aussi d'une dimension significative de l'équité. Si un faible niveau d'éducation est associé à une certaine méfiance à l'égard des institutions politiques et sociales, cela pourrait affaiblir la cohésion sociale.

La source des données est la *World Values Survey* (troisième cycle, 1997). On a pris en compte deux cibles différentes de l'attitude de confiance/méfiance : les institutions publiques et non gouvernementales, d'une part, et les institutions sociales d'autre part (voir ci-dessous).

Pour mesurer la relation entre le niveau d'éducation et le type d'attitude, nous avons utilisé l'indice d'association Gamma de Goodman et Kruskal. Cette analyse a été effectuée pour tous les pays européens ayant participé à la *World Values Survey* et qui ont inclus la variable « niveau d'éducation » dans leur questionnaire, ainsi que pour la Norvège et la Suisse.

L'indice de confiance à l'égard des institutions publiques est plus élevé dans les pays scandinaves et en Suisse, et plus faible en Espagne et en Allemagne (tableau 1). Un profil de confiance similaire a été observé à l'égard des institutions privées, non gouvernementales et sociales (tableau 2). En général, les citoyens européens semblent avoir davantage confiance dans les institutions publiques que dans les institutions privées.

Les résultats montrent que l'association entre confiance à l'égard des institutions publiques et niveau d'éducation n'est pas très forte, mais intéressante et, dans une certaine mesure, inattendue : dans certains pays, plus le niveau d'éducation est élevé, moins la confiance dans les institutions publiques est grande (tableau 3).

L'association entre le niveau d'éducation et la confiance est moins significative pour les institutions privées, non gouvernementales et sociales (tableau 4).

Une interprétation possible de ces résultats est qu'un niveau élevé d'éducation favorise une attitude plus critique à l'égard des institutions publiques. Ce constat semble se vérifier surtout pour la Suède, la Finlande et la Norvège, où une association inversée est particulièrement évidente. Le degré élevé de confiance observé dans ces pays semble corroborer cette interprétation. A l'inverse, l'association n'est pas évidente pour l'Espagne, l'Allemagne et la Suisse, où le niveau global de confiance est plus bas.

La question suivante, issue de la *World Values Survey*, a été utilisée : « Je vais vous citer un certain nombre d'organisations. Pour chacune d'elles, pourriez-vous me dire dans quelle mesure vous avez confiance en elle : fortement confiance, assez confiance, pas très confiance, ou pas du tout ? ». Les institutions suivantes ont été retenues pour construire l'indicateur : 135 (les Eglises), 136 (les forces armées), 137 (le système judiciaire), 138 (la presse), 139 (la télévision), 140 (les syndicats), 141 (les principales entreprises), 147 (le mouvement vert/écologiste), 148 (les mouvements féministes), 149 (l'Union européenne), 150 (les Nations Unies). Les valeurs suivantes ont été attribuées aux différents types de réponses : 4 pour « fortement confiance » ; 3 pour « assez confiance » ; 2 pour « pas très confiance » et 1 pour « pas confiance du tout ». La somme de ces valeurs a été répartie en six catégories : très confiant, confiant, peu confiant, légèrement méfiant, méfiant, très méfiant. Deux indices distincts ont été construits :

- 1) confiance dans les institutions publiques (items 136, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150) ;
- 2) confiance dans les institutions privées (tous les autres items).

Ces deux indices ont été associés aux différents niveaux d'éducation selon le Gamma de Goodman et Kruskal. Cette mesure d'association présente des valeurs entre -1 et +1, et devient significative à partir de 0,1.

Trois niveaux d'éducation ont été retenus : faible (5 à 6 années de scolarité), moyen (8 à 9 années de scolarité), et élevé (plus de 9 ans de scolarité).

Sources:

World Values Survey – troisième cycle (1997).

Tableau 1. Indice de confiance envers les institutions publiques

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
Très confiant	6,5	3,0	83	10,7	11,3	17,8	10,9
Confiant	18,8	9,8	15,9	21,6	24,4	37,7	25,8
Peu confiant	31,7	24,7	23,7	37,5	25,4	27,6	19,9
Légèrement méfiant	21,7	31,0	24,1	16,7	18,6	12,2	19,6
Méfiant	14,8	23,4	16,8	9,9	13,5	3,4	13,5
Très méfiant	6,5	8,1	11,2	3,5	6,8	1,3	10,3

Tableau 2. Indice de confiance envers les institutions privées, non gouvernementales et sociales

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
Très confiant	0,9	1,4	5,7	2,8	4,8	4,2	1,3
Confiant	13,0	5,1	13,3	10,9	15,4	19,1	7,3
Peu confiant	18,8	17,8	20,7	27,2	27,2	32,7	15,5
Légèrement méfiant	24,9	28,0	20,3	24,4	22,3	25,3	20,5
Méfiant	36,3	33,5	23,9	24,5	18,2	14,7	29,8
Très méfiant	6,2	14,2	16,0	10,1	12,2	4,1	25,5

Tableau 3. Association entre l'indice de confiance envers les institutions publiques et le niveau éducatif (Gamma de Goodman et Kruskal)

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
?	0,056	-0,013	0,021	-0,288	-0,156	-0,262	-0,053

Table 4. Association entre l'indice de confiance envers les institutions privées, non gouvernementales et sociales et le niveau éducatif (Gamma de Goodman et Kruskal)

	D, anciens Länder	D, nouveaux Länder	E	FIN	S	NO	CH
?	0,023	0,001	-0,081	-0,098	0,011	-0,071	-0,063

Dans les tableaux 3 et 4, plus la valeur du ? est élevée, plus l'association entre la confiance envers les institutions et le niveau d'éducation est forte. L'association n'est pas significative entre -0,1 et 0,1.

**L'équité des systèmes éducatifs
de l'Union européenne :
une lecture des 29 indicateurs**

Introduction

Parmi les indicateurs construits et les informations qu'ils apportent, les inégalités affectant les résultats internes et le processus manifestent une iniquité du système éducatif d'autant plus grande que :

1. leurs conséquences sur la vie future des élèves sont importantes (résultats externes) ;
2. elles doivent être attribuées au fonctionnement du système éducatif (processus) plutôt qu'aux inégalités sociales elles-mêmes (contexte économique, social et culturel) ;
3. elles sont moins mises au service des défavorisés, elles affectent fortement le jugement que les citoyens ou les usagers portent sur la justice du système éducatif et elles se traduisent par une perte de confiance dans les institutions et une moindre participation sociopolitique.

Cette ligne de raisonnement peut, en principe, être tenue pour chacun des trois critères de justice, soit les trois colonnes du canevas : inégalités interindividuelles, inégalité entre groupes, individus sous le seuil d'équité. En principe, certaines des questions correspondent mieux à l'un des critères de justice qu'aux autres. De sorte que, déclinées selon ces critères, il apparaît nécessaire, autant pour la recherche en éducation en général que pour les pouvoirs publics, de pouvoir répondre de la manière la plus complète possible, via des comparaisons internationales notamment, à ces quatre grandes questions :

1. Quelle est l'ampleur des inégalités au sein des systèmes éducatifs européens ? Existe-t il des différences – entre les pays et au sein même de ceux-ci – du point de vue de leur degré d'iniquité (à travers notamment la distribution des résultats du système) ?
2. Quels sont les avantages liés à l'éducation dans les différents pays européens et quelle est l'ampleur des inégalités sociales et économiques (contextuelles) liées au niveau éducatif ? L'influence de l'éducation dans certains domaines, comme la mobilité sociale intergénérationnelle ou des aspects économiques et sociaux de la vie des citoyens, est-elle importante ?
3. Les systèmes éducatifs européens peuvent-ils avoir un rôle amplificateur ou réducteur des inégalités contextuelles ? Si c'est le cas, les systèmes éducatifs eux-mêmes sont-ils responsables de l'amplification ou de la réduction de certaines inégalités ?
4. Dans quelle mesure les inégalités éducatives peuvent-elles profiter aux populations les plus défavorisées et encourager des phénomènes de mobilité sociale ascendante, puisqu'il apparaît que l'éducation peut servir les citoyens les plus démunis, notamment en leur fournissant des ressources éducatives mobilisables quotidiennement et en mettant à leur service les compétences des citoyens mieux formés, quelle est actuellement l'ampleur de ces mécanismes ?

1. Quelle est l'ampleur des inégalités au sein des systèmes éducatifs de l'Union européenne ?

La question de l'équité peut être traitée d'un point de vue purement conceptuel. On peut aussi rechercher à transposer ses différentes conceptions en indicateurs. Cet exercice de transposition passe par l'analyse statistique, laquelle retient notre attention ci-après. Mais comment a priori mesurer les différentiels d'équité scolaire entre entités (pays, régions, filières, établissements) au départ de données sur les acquis des élèves ?

Rappelons brièvement que la notion d'équité ou de justice en matière scolaire, comme en d'autres matières, est loin d'être univoque. Selon Sen (2000), toutes les théories de la justice en matière d'organisation de la société comportent un point commun : celui de l'égale considération à apporter à chacun des individus formant un ensemble, une population, une communauté. Mais cet égalitarisme de principe, faisant l'unanimité, débouche bien vite sur une forte hétérogénéité. Il existe en effet de très nombreuses manières de répondre à la question « Égalité de quoi ? ». Les libertariens, les sociaux-démocrates ou socialistes se disent tous soucieux de justice sociale et plaident pour un fonctionnement équitable de la société. Les premiers vont pourtant réclamer de la société qu'elle accorde une égale considération à la liberté de chacun tandis que les seconds vont plutôt réclamer une égalisation du revenu et des moyens financiers de chacun. Ainsi, si ces courants politiques et les philosophies politiques qui les sous-tendent accordent bien tous une place au souci d'égale considération à apporter aux individus et, si en ce sens, ils poursuivent tous la justice et l'équité, cela ne les empêche pas de s'opposer, parfois fortement. En effet, c'est bien sur la manière divergente qu'ils ont de répondre à la question « égalité de quoi ? » que se marque le plus généralement leurs oppositions les plus fondamentales.

En matière scolaire, il existe également une relative universalité de la référence aux critères de justice et d'équité. Un système d'enseignement se doit d'être conçu, organisé et mis en œuvre dans le souci d'une égale attention apportée à chacun des élèves ou étudiants concernés. Mais au-delà de cette unanimité première, apparaissent des différences importantes entre les courants et les auteurs.

Égalité de quoi ?

En théorie, rien n'exclut la possibilité d'une conception de l'équité scolaire qui s'inscrive dans la perspective libertarienne. Une politique d'enseignement serait juste dès lors qu'elle garantit à chacun – à chaque famille en l'occurrence – le même espace de liberté (le plus large possible) dans la manière d'assurer l'éducation de sa progéniture. On peut trouver la trace de ce courant, avant même sa naissance historique, dans les principes fondamentaux (Constitutions) qui régissent certains systèmes éducatifs actuels, comme en Belgique ou au Pays-Bas, par exemple. Retenons ici les trois conceptions qui paraissent aujourd'hui les plus communé-

ment mobilisées dans les débats et analysées dans le monde occidental, et que nous rappelions dans la première partie.

On peut tout d'abord considérer l'équité comme *égalité des résultats ou des acquis à la sortie du système éducatif*.

Certains auteurs, dans la foulée de Sen et de son concept de *capabilities*, vont insister non pas tant sur l'égalité des résultats mais bien sur *l'égalité d'accès à un seuil minimal de résultats*. Ces auteurs se distinguent, en particulier de la notion d'égalité de résultats, parce qu'ils renvoient à un espace des résultats multidimensionnel dans lequel la dimension « savoir et compétences de base » est primordiale. Cette approche se confond largement avec celle d'auteurs qui recommandent de prendre en compte les *situations extrêmes* requérant par exemple de prendre la mesure des écarts existants entre la minorité des individus se situant sous un faible seuil de résultats et le reste de la population. Techniquement, cela peut conduire à adopter, dans le domaine scolaire, un indice mis au point par Sen pour tenir à la fois compte de l'importance des sujets maltraités, mais aussi de la sévérité de ce traitement. Cet indice fut initialement construit comme un indice mesurant la pauvreté. Appliqué à des résultats scolaires, son principal avantage est de capturer, au-delà du simple pourcentage d'élèves n'atteignant pas un seuil minimal de résultats, la distance moyenne les séparant de ce seuil et la dispersion des résultats entre ces élèves, et partant, de mettre en exergue les situations d'extrême faiblesse du score de certains élèves situés sous ce seuil.

Par ailleurs, la notion d'*égalité de traitement ou des chances* reste largement une référence. Cette notion est cependant bien moins « exigeante » que la notion d'égalité de résultats. Elle consiste à réclamer que soit offerte à chaque individu la possibilité d'atteindre le même niveau, quels que soient les traits (sexe, ethnie, profil socioéconomique, contexte géographique) dont il a hérités et qui, dès lors, s'imposent à lui. La réalisation de l'égalité des chances est cependant compatible avec la persistance de fortes inégalités des résultats. Cette approche correspond à une vision de la société (et du système scolaire) qui fait dépendre le résultat final de l'usage que fait l'individu de son autonomie (il travaille, il ne travaille pas, il a envie d'apprendre la géométrie analytique, il n'en n'a pas envie, etc.). En ce sens, elle dédouane rapidement le système de toute responsabilité et attribue à chaque individu, fut-il mineur, une part très grande de liberté et de raison dont il aura plus ou moins su tirer profit pour sa vie future, comme adulte.

Du concept à la mesure

Nous cherchons ici à mesurer, donc quantifier, des iniquités, entendues de diverses façons à travers l'examen de la distribution des résultats scolaires (acquis cognitifs et/ou diplômes). Nous nous intéresserons à la fois aux acquis cognitifs, via des analyses portant sur les résultats du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* de l'OCDE (Pisa), ainsi qu'à des résultats en termes de diplômes obtenus, via l'*Enquête sur les Forces de Travail*.

Les compétences des élèves de 15 ans ayant participé à l'évaluation PISA ont été évaluées en mathématiques, en lecture et en sciences au moyen d'épreuves standardisées. Leurs résultats ont été agrégés, pour chaque domaine, sous la forme d'un score¹. Les trois scores ainsi obtenus ont été agrégés à leur tour en un seul pour figurer dans le tableau ci-dessous.

¹ Connue chez les psychopédagogues sous le terme d'IRT (Item Response Theory), la méthode employée consiste à estimer le score des élèves comme le paramètre d'une fonction logistique qui maximise la vraisemblance d'observer l'ensemble des réponses formulées par l'élève.

La dispersion des scores individuels de PISA permet d'apprécier le degré d'iniquité des pays participants au sens de l'inégalité des acquis/résultats à un âge donné, si l'on s'intéresse à la dispersion de l'ensemble des scores, ou d'accès à un seuil minimal de compétences, si l'on prend comme référence un certain score qui marque ce seuil². Parallèlement, des informations ont été recueillies sur le profil des élèves dont le sexe, ou des éléments constitutifs d'un profil socioéconomique comme le niveau d'éducation du père et de la mère et la profession de ces derniers. Ces variables vont nous aider à traiter la question de l'inégalité de traitement et des chances.

La première colonne reprend l'écart-type moyen des scores en mathématiques, en lecture et en sciences. Cette statistique donne une bonne idée de l'ampleur de la disparité des résultats dans les différents systèmes d'enseignement en fin de scolarité obligatoire³. Tous les systèmes d'enseignement sont confrontés au phénomène, mais certains manifestement plus que d'autres, comme la Belgique, l'Allemagne ou le Luxembourg. A l'inverse, en France, en Irlande, en Espagne et au Portugal, les dispersions des résultats des élèves sont plus resserrées.

La base de données UEO (Unesco, Union européenne, Ocdé), fournit des informations sur le niveau de diplôme par catégorie d'âge, et a servi à construire la deuxième colonne du tableau 1. Cette dernière permet d'apprécier l'inégalité de distribution d'un autre « bien » produit par les systèmes d'enseignement : les diplômes. Certes ceux-ci renvoient en principe à un état de connaissances et des compétences. Ils s'en distinguent cependant par leur fonction de signalement, notamment sur le marché du travail, fonction qui peut varier à l'intérieur d'un pays, selon le secteur d'activité, mais aussi entre les pays. Quoi qu'il en soit, des connaissances d'un niveau donné, ayant fait l'objet d'une certification via l'octroi d'un diplôme « valent plus », notamment en termes salariaux, sur le marché de l'emploi que celles qui seraient non certifiées. D'où l'intérêt de tenter de mesurer le degré d'inégalité/iniquité dans l'accès au diplôme ou aux titres scolaires.

Les trois statistiques suivantes donnent une idée du degré de violation du principe d'égalité de traitement ou des chances, en fonction de caractéristiques comme le sexe, le profil socioéconomique et l'origine nationale, à la fin de la scolarité de base (15 ans). Comme en ce qui concerne l'aspect « dispersion interindividuelles des acquis », on note une tendance généralisée au maintien d'écart importants entre élèves dont le profil socioprofessionnel parental est élevé par rapport à ceux à profil socioprofessionnel faible. L'écart moyen dans l'Union Européenne (augmentée des pays en voie d'adhésion) est de l'ordre de 80 % d'un écart-type, soit un chiffre que tout statisticien considèrera comme fort important et qui traduit ni plus ni moins la tendance de tous les systèmes d'enseignement à reproduire, au niveau des résultats scolaires, à hiérarchie sociale préexistante, comme l'ont déjà montré Bourdieu et Passeron (1970). Actuellement, il n'est pas encore possible, compte tenu du caractère synchronique des données du Pisa, d'évaluer la tendance du phénomène à s'accroître ou à régresser au fil du temps.

La troisième colonne du tableau 1 montre cependant que la thèse « reproductive » de Bourdieu se déploie avec des intensités fort variables selon les pays : le problème est indubitablement moins aigu en Finlande qu'en Belgique.

² L'échelle des scores de Pisa est subdivisée en cinq niveaux. Chaque niveau est décrit qualitativement et correspond à certaines compétences. Les élèves sous le niveau 2 ont été considérés ici comme étant sous un seuil de compétence minimal en lecture.

³ Pisa a évalué les compétences d'élèves de 15 ans, car c'est l'âge auquel prend fin la scolarité obligatoire (au moins à temps plein) dans de nombreux pays européens.

Tableau 1. Mesure d'(in)équité de résultats : récapitulatif des principaux résultats⁴

Pays	Différences interindividuelles		Différences entre groupes			Elèves sous le seuil de compétences			
	Ecart-type des scores PISA	Pourcentage des 25-34 ans en dehors de la catégorie modale du diplôme	Différences de résultats cognitifs, selon le profil socioéconomique	Différences de résultats cognitifs, selon la nationalité des parents	Différences de résultats cognitifs, selon le sexe	Pourcentage d'élèves à très faible score	Indice de Sen	Ecart entre élèves à très faible score et les autres élèves.	Pourcentage des 25-34 ans sous sec. sup.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
B	104,90	60,87	0,98	0,62	0,09	14,04	1,25	-244,03	27,00
DK	95,39	41,41	0,80	0,38	0,01	9,92	0,81	-212,08	12,78
D	101,04	36,37	0,98	0,55	0,07	19,88	1,91	-224,87	14,82
EL	99,50	53,99	0,71	0,21	0,12	17,17	1,61	-212,63	28,84
E	91,64	54,52	0,70	0,25	0,03	13,37	1,11	-207,41	45,48
F	96,22	54,55	0,85	0,31	0,05	14,51	1,23	-211,61	23,63
IRL	90,04	62,76	0,74	-0,16	0,07	14,52	1,23	-203,65	33,30
I	93,76	54,55	0,62	-0,06	0,13	22,65	2,28	-212,06	44,55
L	100,15	60,21	0,90	0,52	0,08	16,36	1,67	-214,93	39,00
NL	91,64	51,13	0,81	0,71	0,07	13,64	1,15	-216,08	26,00
A	94,90	29,37	0,65	0,53	0,04	13,51	1,18	-199,98	16,82
P	92,31	30,48	0,91	-0,07	0,04	18,12	1,56	-198,06	69,52
FIN	87,14	51,86	0,54	0,26	0,20	9,63	0,76	-206,62	14,41
S	94,02	44,70	0,71	0,32	0,11	10,57	0,85	-213,29	12,96
UK	97,47	61,35	0,93	0,09	0,05	9,71	0,79	-215,47	34,09
NO	98,01	38,89	0,61	0,37	0,12	13,86	1,16	-218,89	6,08
CH	97,57	37,16	0,93	0,52	0,04	13,46	1,05	-210,01	11,24
Corrél.	1,00	0,04	0,61	0,47	-0,17	0,24	0,29	-0,74	-0,18
<i>Moyenne</i>	<i>95,63</i>	<i>48,48</i>	<i>0,79</i>	<i>0,31</i>	<i>0,08</i>	<i>14,41</i>	<i>1,27</i>	<i>-213,04</i>	<i>27,09</i>

- (1) Inégalité de résultats : moyenne des écarts-types de la distribution des résultats en mathématique, sciences et lecture.
- (2) Inégalité de résultats : 100 % des 25-34 ans moins le pourcentage des 25-34 ans détenant le diplôme le plus répandu parmi leur classe d'âge.
- (3) Inégalité de chances/traitement : écart moyen (mathématique, sciences, lecture) entre les scores moyens des élèves dont l'indice socioprofessionnel parental se situe au-dessus du 75^e percentile et ceux dont le même indice se situe en dessous du 25^e percentile (exprimé en pourcentage de l'écart-type moyen).
- (4) Inégalité de chances/traitement : écart moyen (mathématique, sciences, lecture) entre le score moyen des élèves dont les parents sont nés dans le pays du test et ceux dont le père et/ou la mère sont nés à l'étranger (exprimé en pourcentage de l'écart-type moyen).
- (5) Inégalité de chances/traitement : écart moyen (mathématique, sciences, lecture) entre le score moyen des filles et celui des garçons (exprimé en pourcentage de l'écart-type moyen).
- (6) Inégalité d'accès à un seuil de résultats minimal : pourcentage moyen (mathématique, sciences, lecture) d'élèves à faible score, c'est-à-dire ceux dont le score est inférieur au 15^e percentile de la distribution internationale du score en mathématiques, lecture et sciences.
- (7) Inégalité d'accès à un seuil de résultats minimal : indice de Sen moyen (mathématique, sciences, lecture) pour les élèves à faible score. L'indice de Sen est calculé selon la formule : $T \frac{I+G(1-I)}{I}$, où T correspond au pourcentage d'élèves sous un seuil Z (inférieur au 15^e percentile de la distribution internationale) ; I correspond à l'écart entre le seuil et le score moyen des élèves sous le seuil, rapporté à la valeur du seuil [$I=(Z-u/Z)$] ; et G, l'indice de Gini, mesure la dispersion des résultats parmi les élèves sous le seuil.
- (8) Inégalité d'accès à un seuil de résultats minimal : écart moyen (mathématique, sciences, lecture) entre élèves « à très faible score » et les autres élèves. Les élèves dits « à très faible score » sont ceux dont le résultat est inférieur au 1^{er} décile de la distribution nationale pour les mathématiques et les sciences. Pour la lecture le seuil est défini par le niveau de littératie 1 et en deçà. Il correspond à 60 % du score médian en compréhension de l'écrit des élèves des différents pays européens. Ce seuil européen vaut 306,43.
- (9) Inégalité d'accès à un seuil de résultats minimal : pourcentage d'individus de 25-34 ans n'ayant pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur.

Les colonnes 4 et 5 présentent deux autres mesures de la tendance à l'(in)égalité des chances. Elles renseignent sur l'intensité des écarts selon deux autres caractéristiques héritées que sont la nationalité⁵ et le sexe. Elles font apparaître des écarts de moindre amplitude que ceux observés pour l'origine socioprofessionnelle (surtout pour le sexe), et dont le sens peut être opposé. Les chiffres suggèrent qu'il peut même y avoir, dans certains pays comme le Portugal, un avantage pour les élèves dont les parents sont nés à l'étranger. Dans d'autres pays comme les Pays-Bas⁶, l'Allemagne, la France ou la Belgique, on est par contre dans la situation que d'aucuns jugeront beaucoup plus prévisible, où l'avantage se situe clairement du côté des élèves dont les parents sont nés dans le pays. L'écart moyen à l'échelle de l'Union n'est cependant plus que de 31 % d'un écart-type (contre 80 % pour ce qui concerne l'origine socioprofessionnelle).

Lorsque l'on s'intéresse au sexe des élèves, on constate que, dans la plupart des pays, les écarts filles-garçons sont, tous domaines confondus, relativement modestes, puisque seulement 8 % d'écart-type séparent, en moyenne, les deux catégories. L'examen attentif des données révèle qu'il subsiste un *gender gap*, mais variable et de sens opposé selon les disciplines. Ainsi les garçons réussissent généralement mieux le test de mathématiques que les filles, qui sont quant à elles souvent plus compétentes en lecture (l'intensité des différences est plus forte dans ce domaine de compétence). S'agissant du sexe, c'est donc l'aspect inégalité selon les disciplines qu'il convient de retenir, bien plus que les écarts entre pays.

Les colonnes 6, 7, 8, 9 permettent quant à elles de mieux cerner le phénomène des élèves à « très faible score » et celui des adultes âgés de 25 à 34 ans et peu diplômés.

La colonne 6 reprend, pour chaque pays, la proportion d'élèves dont le score PISA est inférieur au 15^e percentile de la distribution internationale du score en mathématiques, lecture et sciences.

A travers les deux dernières définitions transparaît la question de l'opportunité de la référence à un seuil international de compétence par opposition à une stratégie qui consisterait à utiliser un seuil « local » propre à chaque pays/région : par exemple, le 1^{er} décile de la distribution à l'intérieur de chaque pays. Ceci pose toute la question de la légitimité d'une référence qui transcende les frontières des différents systèmes. Croit-on à la possibilité d'une échelle de mesure des compétences qui soit commune à un ensemble de systèmes éducatifs très divers ? La réponse est clairement oui à travers l'ensemble du projet PISA. Il paraît donc difficile, dès que l'on travaille au moyen de PISA, d'échapper totalement à l'idée d'un référent international. Cela étant dit, nous aurions pu – comme nous le faisons pour la plupart des autres indicateurs – travailler système par système. S'agissant des seuils de compétences, une telle approche ferait écho à l'idée que le minimum de compétences indispensables à une insertion sociale ne correspond pas à un *niveau* mais bien à un *rapport* (un certain écart) entre individus qui ont à vivre ensemble. Nous croyons cette approche pertinente. Nous ne l'avons pas entièrement retenue ici parce que nous nous y référons implicitement à travers tous les autres indicateurs que nous calculons dans cette section sur les résultats. Il faut être cependant conscient que cette perspective que nous qualifierions volontiers de relativiste conduit à considérer qu'un individu de score donné peut être menacé d'exclusion sociale s'il vit en Finlande (pays ayant le meilleur niveau de scores dans PISA) et membre de la classe « savante » s'il vit au Brésil

⁵ La nationalité est certes une caractéristique héritée mais elle peut-être affectée fondamentalement (s'agissant des populations d'origine étrangère) par l'histoire des migrations et la propension plus ou moins forte des pays d'accueil à assimiler les entrants en leur accordant la nationalité.

⁶ Les données relatives aux Pays-Bas et issues de Pisa 2000 doivent être considérées avec précaution puisque l'échantillon ne satisfait pas aux exigences de l'étude.

(pays ayant le score moyen le plus faible dans PISA). Pour conclure sur ce point, indiquons que cette discussion sur la bonne manière d'appréhender les inégalités des scores est très semblable à celle qui oppose depuis des décennies les tenants d'une approche « absolue » ou « objective » de la pauvreté (avoir ou non un ensemble de biens) et les défenseurs du caractère relatif du phénomène.

Cela étant, que peut-on dégager des informations reprises dans les colonnes 6, 7, 8 et 9 du tableau 1 ? Notons d'abord que les proportions d'élèves se situant sous le seuil international, et dont les faibles performances au test de lecture compromettent sans doute leur capacité à s'insérer dans la société, sont extrêmement variables selon les pays, puisque la proportion oscille entre 9,6 % en Finlande et 22 % en Italie (colonne 6).

L'indice de Sen (colonne 7), centré lui aussi sur la lecture et une définition internationale du seuil minimal nécessaire à l'insertion sociale, confirme largement cette analyse.

Le troisième indice dérivé de PISA (colonne 8), fondé sur une mesure nationale du seuil minimal et portant sur les mathématiques et les sciences, donne quant à lui une idée de l'écart en termes de score brut entre les individus sous le seuil et le reste de la population. Se situant dans la zone des 200 points, il apparaît tout simplement gigantesque car égal à environ deux écarts-types.

Enfin, la colonne 9 indique la proportion d'adultes (25-34 ans) n'ayant pas dépassé le stade du diplôme secondaire supérieur, et risquant de ce fait de se signaler négativement sur le marché du travail, avec un risque accru de faible salaire et/ou taux d'emploi.

Essai de synthèse à propos de l'(in)équité

Les quelques indicateurs qui précèdent offrent un premier aperçu des possibilités qu'offrent les bases de données existantes pour explorer les différentes facettes de l'équité des systèmes d'enseignement. En exploitant la distribution des niveaux d'acquis en mathématiques, en lecture et sciences ainsi que quelques variables catégorielles comme le sexe ou le statut socioprofessionnel des parents, nous sommes parvenus à produire une mesure chiffrée de trois des principales conceptions de l'(in)équité que nous mentionnions plus haut.

L'exercice débouche également sur une première comparaison internationale, présentée dans la tableau suivant, portant sur les quinze pays membres de l'Union Européenne ainsi que sur deux membre de l'*Association Européenne de libre échange*, la Norvège et la Suisse.

Cette comparaison fait apparaître une tendance à l'iniquité généralisée. Le résultat le plus important est cependant celui des fortes différences existant entre pays. A l'évidence tous les systèmes d'enseignement ne se valent pas quant à leur capacité à traiter de manière équitable les élèves. Si le constat sur ce point est solide, la question de son élucidation, celle des raisons des écarts de performance, reste entière.

Tableau 2. Mesures d'(in)équité et analyse de résultats: récapitulatif en termes de rangs⁷

Pays	Différences interindividuelles		Différences entre groupes			Elèves sous le seuil de compétences			
	Ecart-type des scores PISA	Pourcentage des 25-34 ans en dehors de la catégorie modale du diplôme	Différences de résultats cognitifs, selon le profil socioéconomique	Différences de résultats cognitifs, selon la nationalité des parents	Différences de résultats cognitifs, selon le sexe	Pourcentage d'élèves à très faible score	Indice de Sen	Ecart entre élèves à très faible score et les autres élèves.	Pourcentage des 25-34 ans sous sec. sup.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
FIN	1	9	1	7	17	1	1	4	5
A	8	1	4	14	5	7	9	2	7
DK	9	6	9	11	1	3	3	9	3
E	3	11	5	6	2	5	6	5	16
P	5	2	13	2	4	15	13	1	17
S	7	7	7	9	13	4	4	11	4
CH	12	4	15	12	3	6	5	6	2
IRL	2	17	8	4	9	12	11	3	12
NO	13	5	2	10	15	9	8	15	1
NL	4	8	10	17	10	8	7	14	9
F	10	12	11	8	6	11	10	7	8
UK	11	16	14	3	7	2	2	13	13
I	6	13	3	1	16	17	17	8	15
EL	14	10	6	5	14	14	14	10	11
D	16	3	16	15	8	16	16	16	6
L	15	14	12	13	11	13	15	12	14
B	17	15	17	16	12	10	12	17	10
Corrélation	1,00	-0,02	0,54	0,44	0,05	0,30	0,38	0,68	-0,22

Les pays ont été classés par ordre croissant des rangs, du plus équitable au moins équitable.

- (1) Inégalité de résultats : moyenne des écarts-types de la distribution des résultats en mathématique, sciences et lecture.
- (2) Inégalité de résultats : 100 % des 25-34 ans moins le pourcentage des 25-34 ans détenant le diplôme le plus répandu parmi leur classe d'âge.
- (3) Inégalité de chances/traitement : écart moyen (mathématique, sciences, lecture) entre les scores moyens des élèves dont l'indice socioprofessionnel parental se situe au-dessus du 75^e percentile et ceux dont le même indice se situe en dessous du 25^e percentile (exprimé en pourcentage de l'écart-type moyen).
- (4) Inégalité de chances/traitement : écart moyen (mathématique, sciences, lecture) entre le score moyen des élèves dont les parents sont nés dans le pays du test et ceux dont le père et/ou la mère sont nés à l'étranger (exprimé en pourcentage de l'écart-type moyen).
- (5) Inégalité de chances/traitement : écart moyen (mathématique, sciences, lecture) entre le score moyen des filles et celui des garçons (exprimé en pourcentage de l'écart-type moyen).
- (6) Inégalité d'accès à un seuil de résultats minimal : pourcentage moyen (mathématique, sciences, lecture) d'élèves à faible score, c'est-à-dire ceux dont le score est inférieur au 15^e percentile de la distribution internationale du score en mathématiques, lecture et sciences.
- (7) Inégalité d'accès à un seuil de résultats minimal : indice de Sen moyen (mathématique, sciences, lecture) pour les élèves à faible score. L'indice de Sen est calculé selon la formule : $T \frac{I+G(1-I)}{I}$, où T correspond au pourcentage d'élèves sous un seuil Z (inférieur au 15^e percentile de la distribution internationale) ; I correspond à l'écart entre le seuil et le score moyen des élèves sous le seuil, rapporté à la valeur du seuil $[I=(Z-u/Z)]$; et G, l'indice de Gini, mesure la dispersion des résultats parmi les élèves sous le seuil.
- (8) Inégalité d'accès à un seuil de résultats minimal : écart moyen (mathématique, sciences, lecture) entre élèves « à très faible score » et les autres élèves. Les élèves dits « à très faible score » sont ceux dont le résultat est inférieur au 1^{er} décile de la distribution nationale pour les mathématiques et les sciences. Pour la lecture le seuil est défini par le niveau de littératie 1. Il correspond à 60 % du score médian en compréhension de l'écrit des élèves des différents pays européens. Ce seuil européen vaut 306,43.
- (9) Inégalité d'accès à un seuil de résultats minimal : pourcentage d'individus de 25-34 ans n'ayant pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur.

Le tableau 2 résume les résultats obtenus jusqu'ici. Il est fondé, indicateur par indicateur, sur le *rang* du pays, depuis le plus équitable (première position) jusqu'à celui qui l'est le moins (dernière position). Il est fondé sur la moyenne⁸ des rangs obtenus par chacun des pays examinés pour chacune des disciplines ainsi que la moyenne générale. Il « résume » donc la tendance à l'(in)équité globale (inégalité de résultats, d'accès aux compétences de base, et de traitement/chances) et permet un classement international.

Sur cette base ce sont la Finlande, l'Autriche et le Danemark qui apparaissent globalement les plus équitables. A l'opposé, les pays les moins équitables sont l'Allemagne, le Luxembourg et la Belgique. Ces résultats sont bien sûr à prendre avec les réserves d'usage. Ils sont basés sur les estimations qui n'exploitent pas le calcul inférentiel pour la plupart (pas de tests d'hypothèse). Le recours aux rangs nous fait perdre l'intensité des écarts entre les systèmes. En outre, les coefficients de corrélation entre le rang des pays sur la base de l'écart-type des résultats (iniquité des résultats) et le rang des pays par rapport aux autres mesures de l'iniquité est parfois faible. Ceci suggère que les pays peuvent se révéler relativement inéquitables par rapport à une dimension et relativement équitables pour une autre, ce que le calcul d'un rang moyen – sur lequel est fondé le classement du tableau 2 – tend à estomper.

Enfin, on notera surtout que deux dimensions de l'iniquité explorées ici se distinguent à la fois quant à leur plus faible intensité et le classement des pays qu'elles génèrent. Il s'agit de l'aspect « nationalité » et « sexe ». Certes les pays continuent d'afficher des écarts de résultats selon la nationalité et surtout le sexe. En ce qui concerne le dernier aspect, il est difficile d'affirmer que ce problème revêt la même prégnance que celui posé par l'écart de résultats selon le milieu socioprofessionnel ou la distance qui sépare les élèves « à très faible score » du reste du peloton. L'examen des coefficients de corrélation au bas du tableau 2 suggère en outre que le classement des pays en terme d'inégalité de traitement selon le sexe se distingue des classements selon les autres dimensions.

⁸ Nous ne postulons donc aucune « préférence » par rapport à chacune des trois conceptions de l'équité mesurées ici et leur accordons dès lors le même poids (1/3 chacune). Cela veut donc dire que nous accordons plus de poids aux deux premières colonnes prises individuellement et moins aux autres colonnes.

2. Quels sont les avantages liés à l'éducation dans les différents pays de l'Union européenne

Même les personnes les plus réticentes à une approche économique de l'éducation doivent considérer que celle-ci vaut essentiellement par ses effets, lesquels s'éprouvent tout au long de la vie : lire et s'exprimer plus facilement, être plus cultivé, penser de façon plus autonome, être davantage capable d'inventer, etc. Il est cependant relativement difficile d'estimer avec précision l'importance des avantages liés à l'accroissement de compétences acquises par l'éducation (Demeuse, 2002) et qui constituent, pour une part, ce que les économistes appellent le « capital humain ». L'éducation est néanmoins un « bien intermédiaire » et, puisque s'éduquer a un coût, elle constitue un investissement. Les parents et les jeunes eux-mêmes investissent dans l'éducation, en ce sens qu'ils consentent à dépenser pour leur éducation, ou à subir, même si l'éducation est gratuite, un « coût d'opportunité » – c'est-à-dire la valeur de ce qu'ils auraient gagné s'ils avaient occupé leur temps à travailler plutôt qu'à étudier – dans l'espoir des bénéfices qu'entraîneront une carrière scolaire réussie, des compétences plus élevées, plus nombreuses et plus complexes. A côté des dépenses privées, d'autres investissements, publics cette fois, sont également réalisés en matière d'éducation (mise à disposition d'infrastructures, prise en charge du salaire des enseignants, avantages divers, bourses...).

Certains des bénéfices de l'éducation ont une traduction monétaire directement observable – un meilleur salaire, un moindre risque d'être au chômage – d'autres ont une valeur dite « non marchande » : les bénéfices culturels ou civiques, mais aussi l'appartenance à une catégorie sociale plus élevée, un travail plus prestigieux, présentant moins de risque d'accidents, une meilleure santé, la capacité de donner une meilleure éducation à ses enfants, etc.

De nombreux travaux d'économistes portent sur ces effets, qu'ils soient marchands (Ocdé, 2002) ou non marchands (Mac Mahon, 1997). Leur objet est d'améliorer le calcul du rendement de l'éducation.

Les biens éducatifs n'ont pas partout la même valeur

Les avantages associés à l'éducation importent aussi pour la mesure de l'équité, et ce, pour une raison simple. Si on répartit des biens entre des individus, le fait que la distribution soit équitable ou pas ne dépend pas de la valeur de ces biens mais seulement de l'équité du processus de répartition. Celle-ci se vérifie en confrontant la part reçue par chacun à un critère de justice. En revanche, chacun s'accordera à penser qu'il est des iniquités de même nature, mais de gravité plus ou moins forte : si l'on distribue inégalement des diamants plutôt que des morceaux de charbon, de l'eau dans un désert plutôt que dans une région particulièrement humide. Une injustice comparable à une autre sous le seul angle du critère de justice aura des répercussions plus ou moins importantes sur les bénéficiaires, selon la nature du bien en cause et de sa valeur.

Dans le domaine qui nous intéresse, si, dans un pays donné, les salaires dépendent peu de la carrière scolaire, une distribution inéquitable de l'éducation sera moins grave que s'ils en dépendaient beaucoup. De même, si un pays apprend à lire aux jeunes gens par des méthodes qui ne leur donnent pas le goût de la lecture, de sorte que même ceux qui savent bien lire à l'école cessent de lire dès que l'école ne les oblige plus à le faire, et perdent ainsi leur capacité de lecture, un enseignement inéquitable de la lecture y a un assez faible degré de gravité. De même si, plus généralement, l'école transmet des connaissances non pertinentes pour vivre une vie digne et réussie ou pour exercer une meilleure profession. Il est probable cependant que les pays se distingueront moins sur la pertinence de l'éducation que sur l'inégalité de la distribution des biens auxquels elle est associée et que l'ampleur de l'effet de l'éducation sera surtout corrélé avec l'ampleur de l'inégalité dans la distribution de ces biens.

Dans les faits, ce que les indicateurs retenus mettent en évidence, ce sont des corrélations entre le fait d'avoir réussi des études supérieures (sorties du système scolaire à un niveau CITE 5 ou 6) et le fait de posséder certaines caractéristiques sociales désirables. On observe donc une co-occurrence, sans que l'on puisse être certain qu'il s'agit, au sens strict, d'un effet de l'éducation. C'est bien là l'un des inconvénients de ne disposer que de corrélations. Il est néanmoins possible d'analyser des situations complexes, même dans l'ignorance de la nature causale et du sens de la relation. Ainsi, supposons un pays où une éducation réussie est fortement liée au prestige de la profession, mais où, en réalité, c'est parce que l'origine sociale commande fortement à la fois le prestige de la profession occupée et la carrière scolaire. Il n'en restera pas moins que, dans ce pays, les conséquences sociales pour les individus d'une mauvaise éducation sont plus graves qu'ailleurs, et donc que la question de l'iniquité de la distribution de l'éducation y est aussi plus importante qu'ailleurs.

On peut formuler les choses de la manière suivante : plus un pays connaît une distribution inégale des biens parmi les adultes, et plus leur possession est associée à l'éducation acquise, plus il importera que l'école distribue ses bienfaits de manière juste, de manière à ne pas encore aggraver la situation. Cette distribution équitable sera cependant d'autant plus difficile à établir que le contexte social et économique est inégalitaire puisque les groupes favorisés risquent bien d'exercer sur l'institution scolaire de fortes pressions de manière à maintenir leurs avantages.

Les relations que nous venons de décrire s'appliquent aux trois critères de justice retenus pour ce travail. Pour les inégalités *entre individus* : plus les effets d'une carrière réussie sont importants, plus il importe que les élèves talentueux – au sens de la théorie de la responsabilité – n'aient pas été avantagés par rapport aux autres. Pour les inégalités *entre groupes* : plus les effets d'une carrière réussie sont importants, plus il importe que les enfants de catégories défavorisées aient les mêmes chances de réussite que les autres. Pour la *possession des compétences minimales* : plus les effets de ne pas les avoir sont graves, plus il importe que personne ne soit en dessous de ce seuil de compétence. Ce dernier constat prendra encore plus de poids si les personnes sous le seuil appartiennent, majoritairement, à un groupe déjà défavorisé par ailleurs.

Il faudrait d'ailleurs, dans l'idéal, distinguer ces trois critères et les biens auxquels ils s'appliquent : rapporter l'équité de l'enseignement des élèves les plus faibles à l'ampleur des conséquences d'avoir des compétences inférieures au seuil minimum ; rapporter l'équité d'accès à l'enseignement supérieur à l'ampleur des conséquences d'avoir un diplôme de l'enseignement supérieur plutôt qu'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire, etc. Nous emploierons ici une approche plus globale, centrée le plus souvent sur la comparaison de ceux qui ont un diplôme de l'enseignement supérieur avec diverses autres populations.

La valeur de certains biens dépend aussi des individus qui en bénéficient et de leur situation relative

Cette question comporte un autre aspect : les effets de l'éducation peuvent être plus importants pour certains groupes d'individus que pour d'autres. Par exemple, en France, à diplôme égal, les jeunes issus de l'immigration ont moins de chances d'éviter le chômage ou de trouver un travail correspondant à leur qualification (Silberman et Fournier, 1999). On sait aussi que, à diplôme égal, les femmes gagnent souvent moins que les hommes.

On ne peut évidemment déduire de ce qui précède que les iniquités d'éducation vis-à-vis des groupes défavorisés par le fonctionnement du marché du travail seraient moins graves parce que le rendement de l'éducation serait plus faible dans leur cas. C'est plutôt l'inverse qui est vrai : si les enfants d'immigrés s'insèrent moins bien à diplôme égal, l'équité voudrait que les ressources du système éducatif soient allouées de façon à leur donner des chances supérieures d'obtenir un même diplôme ou les mêmes chances d'obtenir un diplôme supérieur. En effet, si la faiblesse du rendement moyen dans un *pays* donné signifie qu'il est moins grave pour un jeune d'y recevoir moins d'éducation que les autres, la faiblesse du rendement de l'éducation pour un *groupe* donné dans un pays signifie qu'il est encore plus grave pour un membre de ce groupe d'être désavantagé par son niveau d'éducation.

Le parallélisme entre les groupes et les pays est en fait le suivant : si les bénéfices associés à l'éducation sont plus faibles pour les immigrés que pour les nationaux, l'enjeu de l'équité de l'éducation *entre* les immigrés est moins crucial qu'il ne l'est *entre* les nationaux. Ce raisonnement ne doit naturellement pas occulter le fait qu'un surcroît de ressources éducatives doit compenser la faiblesse du rendement externe de l'éducation pour les immigrés. De même, si les bénéfices de l'éducation sont plus faibles dans le pays A que dans le pays B, l'enjeu de l'équité de l'éducation sera plus faible dans le premier pays que dans le second, sans que cela ne dispense le pays A d'une réflexion sur les finalités et les résultats de son propre système.

Avantages sociaux et avantages économiques

Un des avantages principaux de l'éducation est de permettre d'accéder à une position sociale supérieure à celle de ses parents. La position sociale, en effet, entraîne en général avec elle la possession de toute une série de biens désirables, comme, par exemple, Lévy *et al.* (1997) l'ont montré pour la Suisse.

Malheureusement nous n'avons pu identifier des données comparables à cet égard que pour trois pays européens : l'Espagne, l'Italie et le Royaume-Uni. Ces données, issues du *Panel Européen des Ménages*, sont exploitées dans la quatrième partie de notre analyse (Question 4. Dans quelle mesure les inégalités éducatives profitent-elles aux défavorisés et favorisent-elles la mobilité sociale ?).

Par contre, davantage de données sont disponibles pour appréhender quelques avantages élémentaires associés à l'éducation. Nous avons distingué les avantages économiques (A.1.1.) et les avantages sociaux (A.1.2.).

Ces indicateurs, dont une présentation synthétique est proposée dans le tableau ci-dessous, auquel les chiffres entre parenthèses renvoient, prennent en compte :

Avantages économiques

- Rendement privé d'une éducation tertiaire (1 et 2)⁹
- Rendement privé d'une année supplémentaire d'éducation, à expérience professionnelle donnée (3 et 4)¹⁰
- Gain de salaire associé à une éducation tertiaire (5 et 6)
- Accroissement de la probabilité d'exercer un emploi rémunéré (7 et 8)

Avantages sociaux

- Diminution du risque de chômage (9)
- Effet sur le prestige de la profession occupée (10)
- Effet sur le statut professionnel (11)
- Maîtrise de la compréhension de l'écrit à l'âge adulte (12)
- Probabilité de suivre une formation continue (13)

Avantages dans les relations avec ses enfants

Les bénéfices engrangés, non pas directement par la personne, mais par ses enfants ou dans le cadre de ses relations avec ses enfants ont également été pris en compte. Il s'agit d'un aspect des bénéfices de l'éducation dont Wolfe et Haveman (2000) ont montré l'importance :

- Pratiques culturelles des enfants (14)
- Qualité de la communication entre les parents et les enfants (15)
- Compétences scolaires des enfants (16)

Nous aurions aimé pouvoir utiliser d'autres critères comme l'effet de l'éducation sur le risque d'avoir affaire à la justice ou sur l'état de santé. Ce dernier effet est l'un des mieux établis (Gilleskie, D. B. *et al.*, 1998) parmi les effets non marchands de l'éducation. Mais nous n'avons pas trouvé de comparaisons internationales, par exemple sur les liens entre le diplôme et l'état de santé perçu par l'individu, alors que de telles données sont collectées au niveau national, dans certains recensements, comme en Belgique par exemple (INS, 2001).

Les résultats de la comparaison sont présentés dans le tableau suivant. Tous les indicateurs ont été construits de façon à ce qu'une valeur élevée signifie qu'un surplus d'éducation est associé à un surplus particulièrement fort d'un bien désirable. Les nuances de couleur utilisées dans le tableau suivant signifient que les pays concernés se distinguent des autres par des valeurs particulièrement fortes (en bleu foncé) ou faibles (en bleu turquoise) de l'indicateur. L'attribution de ces deux couleurs a été opérée de manière relative : le bleu foncé signifie que le pays fait partie de ceux qui présentent, soit une des quatre ou cinq, voire six, valeurs les plus élevées si les 15 pays sont classés pour cet indicateur, soit une des deux valeurs les plus élevées si seuls 6, 7 ou 8 pays sont classés. Le bleu turquoise signifie quant à lui que le pays fait partie de ceux qui présentent, soit une des quatre ou cinq, voire six, valeurs les moins élevées si les 15 pays sont classés pour cet indicateur, soit une des deux valeurs les moins élevées si seuls 6, 7 ou 8 pays sont classés. Le bleu moyen signifie que le pays a une position intermédiaire pour l'indicateur considéré. Les cellules sont laissées en blanc lorsque les données ne sont pas disponibles.

⁹ Cet indicateur est emprunté à *Regards sur l'éducation*, 2002, p. 147. La définition précise des autres indicateurs est donnée dans les indicateurs A.1.1. et A.1.2. (partie 2).

¹⁰ C'est le seul critère qui n'oppose pas les populations titulaires d'un diplôme tertiaire à d'autres populations.

On a préféré cette façon de faire à la somme des rangs parce que l'étendue et la forme de la distribution varient selon chaque critère. Cette façon de faire permet d'en tenir compte, en distinguant plus ou moins de pays selon la taille, si l'on ose cette métaphore cycliste, du « groupe de tête » ou du « groupe de queue ». Le mode de calcul utilisé revient à donner une pondération de 6 sur 16 aux bénéfiques salariaux, de 3 sur 16 aux bénéfiques en termes d'emploi / chômage, de 2 sur 16 aux effets en termes de statuts et de prestige, et de 5 sur 16 aux bénéfiques personnels et liés à l'éducation des enfants.

Compte tenu des limites de cette approche (non exhaustivité des critères, disparités des populations, des périodes prises en compte, etc.), il convient de ne pas interpréter de façon trop péremptoire ou trop rigide ce classement.

Il semble que, avec la prudence requise, on puisse considérer que les pays européens où les avantages associés à une meilleure éducation sont plus faibles (en fait, compte tenu des indicateurs relatifs à la scolarité tertiaire) la Norvège et la Suède, tandis qu'ils sont plus forts qu'ailleurs en Irlande (encore que le faible nombre de critères disponibles pour ce pays rende ce résultat particulièrement fragile), au Royaume-Uni et en Suisse. Dans ces trois derniers pays, auxquels on peut sans doute ajouter le Portugal et le Luxembourg, l'équité de l'éducation est donc un enjeu particulièrement crucial.

D'autres enseignements peuvent également être tirés de cette analyse. Certains pays ont un profil homogène : leur situation relative n'apparaît pas différente d'un critère à l'autre. C'est le cas de la Suède qui appartient, pour presque tous les critères, aux pays où les bénéfices associés à l'éducation sont le moins forts. Inversement, la Finlande et la Suisse appartiennent, pour presque tous les critères, aux pays où les bénéfices associés à l'éducation sont le plus forts. On peut dans une certaine mesure associer la France à ces pays homogènes puisqu'elle se distingue sur un seul des dix critères disponibles dans son cas.

D'autres ont un profil contrasté : l'Italie, le Portugal et le Royaume-Uni en particulier. Les bénéfices associés à l'éducation y sont particulièrement forts dans au moins deux critères et faibles dans au moins deux autres. Le Royaume-Uni associe des bénéfices monétaires particulièrement forts à l'éducation à des bénéfices particulièrement faibles concernant le prestige et le statut de la profession exercée, comme d'ailleurs il présentait des bénéfices moins forts en terme de mobilité sociale que l'Espagne et l'Italie. A l'inverse, en Allemagne, les bénéfices associés à l'éducation semblent plus forts en terme de prestige qu'en termes monétaires¹¹. On peut aussi observer que cette analyse « brouille » quelque peu les clivages géographiques habituels : on trouve des pays nordiques et latins aussi bien parmi les pays où les avantages de l'éducation sont particulièrement forts que parmi les pays où ils sont faibles.

¹¹ Ces résultats doivent être accueillis avec prudence, ils peuvent refléter aussi le fait que les indicateurs sont calculés sur des périodes différentes : la recherche utilisée pour noter le prestige est un peu ancienne et il n'est pas impossible qu'en Allemagne, comme au Royaume-Uni, les écarts de prestige se soient depuis alignés sur les écarts de rémunération.

Tableau 3. Ampleur des bénéfices associés à une meilleure éducation¹²

Pays	Rendement éducation tertiaire	Rendement éducation tertiaire	Rendement année suppl. d'éducation	Rendement année suppl. d'éducation	Salaire pour tertiaire	Salaire pour tertiaire	Probabilité emploi	Probabilité emploi	Diminution chômage	Prestige profession	Statut professionnel	Niveau lecture.	Formation continue	Pratiques culturelles avec enfants	Communication avec enfants	Compétences des enfants
	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme	Homme	Femme								
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
S																
NO																
EL																
NL																
F																
DK																
A																
I																
D																
E																
B																
FIN																
L																
P																
CH																
UK																
IRL																

Les pays ont été classés par ordre croissant, de l'ampleur des bénéfices associés à une meilleure éducation (en bleu foncé).

¹² Ce tableau est une synthèse des indicateurs A.1.1 et A.1.2, auxquels on a ajouté la comparaison du rendement privé de l'enseignement tertiaire (Ocdé, 2002, p. 147). Les couleurs signifient que les pays concernés se distinguent par des valeurs fortes (bleu foncé) ou faibles (bleu turquoise) de l'indicateur. Ces couleurs renvoient à des valeurs relatives. Tous les indicateurs ont été construits de façon à ce qu'une valeur élevée signifie qu'un surplus d'éducation est associée à un surplus particulièrement fort d'un bien désirable. Le bleu foncé indique que le pays fait partie de ceux qui présentent une des 4 ou 5 valeurs les plus élevées (si les 15 pays sont classés pour cet indicateur), ou une des deux valeurs les plus élevées si seuls 6, 7 ou 8 pays sont classés. Le bleu turquoise a la signification inverse. Le bleu moyen signifie que le pays occupe une position intermédiaire. Les cases blanches renvoient à des données non disponibles.

Certains indicateurs distinguent hommes et femmes. Dans tous les pays, le bénéfice associé à l'éducation quant aux chances d'occuper un emploi rémunéré est plus fort pour les femmes que pour les hommes. Quant au gain de salaire, la situation est plutôt favorable aux hommes, mais change selon l'indicateur considéré : la prime associée à l'enseignement supérieur est supérieure pour les hommes dans trois pays sur neuf, supérieure pour les femmes dans trois autres pays et égale pour les hommes et les femmes dans les trois pays également. En revanche, le taux de rendement d'une année supplémentaire d'études est supérieur pour les hommes dans neuf pays sur treize, et égal pour les femmes et les hommes dans les quatre autres (Autriche, Danemark, Finlande, Norvège). L'équité de l'éducation ne semble donc pas, au vu de ces données évidemment lacunaires, plus cruciale pour la gent féminine que masculine.

3. Les systèmes éducatifs de l'Union européenne ont-ils un rôle amplificateur ou réducteur des inégalités contextuelles ?

L'école n'est pas seule

L'école n'est pas seule, elle est tributaire du système social et économique dans lequel elle s'inscrit, mais en retour, elle peut aussi le modifier en contribuant plus ou moins fortement à réduire les inégalités jugées injustes. Même si, comme le précisent Boudon, Bulle et Cherkaoui (2001, p. 2), « L'école a sans doute été la première institution sollicitée pour relever les défis que les évolutions sociales, économiques et politiques lançaient au devenir des sociétés. Elle a été aussi, elle est encore et plus que jamais l'institution la plus exposée aux dangers engendrés par les attentes sociales pressantes qu'elle nourrit, comme par les transformations continues qu'elle connaît et dont elle n'est pas en mesure de bien maîtriser les conséquences. » Accorder à l'école un trop grand pouvoir de changement constitue certainement une erreur aussi profonde que de ne lui en attribuer aucun, la limitant, comme certains, à un rôle de gare de triage facilitant la reproduction d'une génération à l'autre, avec une dose, plus ou moins forte, de méritocratie susceptible de rebattre une petite partie des cartes.

Quels sont les objectifs réellement assignés à l'école ?

N'accorder aucun pouvoir de changement aux systèmes éducatifs, et ne pas se munir d'outils destinés à mesurer l'équité des processus mis en place pour y parvenir, est d'autant moins pertinent si l'on considère les objectifs concrets futurs des systèmes européens d'éducation et de formation. Le volet « Accroître la qualité des systèmes d'éducation et de formation » du programme de travail prévoit en effet que les compétences de base doivent être véritablement mises à la portée de tous, y compris les personnes moins favorisées, celles qui ont des besoins particuliers, les jeunes en décrochage scolaire et les personnes en formation. L'aspect « Faciliter l'accès de tous à l'éducation et à la formation » montre aussi l'intérêt d'une approche centrée sur l'équité, non seulement en termes d'accès à l'enseignement et à la formation (« Veiller à ce que l'éducation et la formation soient accessibles à tous »), mais aussi en termes de résultats (« Assurer un accès équitable à l'acquisition de compétences ») et de processus internes (« Intégrer pleinement la dimension d'égalité des chances dans les objectifs et le fonctionnement de l'éducation et de la formation »)¹³.

Si l'on peut, à un certain niveau d'enseignement, considérer la question de la spécialisation des objectifs, et mener certains individus à des expertises différenciées, et de rentabilité individuelle éventuellement variable, l'école de base, celle qui doit développer chez tous les élèves les compétences nécessaires pour participer pleinement à la société de la connaissance, échappe quant à elle à cette question délicate. Ainsi, dès lors que l'on s'attache à développer

¹³ <http://europa.eu.int/scadplus/leg/fr/cha/c11049.htm>

les mêmes compétences de base chez tous les individus, il y a une liaison nécessaire entre efficacité et équité, posée en termes d'égalité de résultats.

En définitive, si l'on se place du point de vue de l'égalité des résultats, l'idée de lier efficacité et équité semble consubstantielle du principe d'égalité des acquis et de leur valorisation sociale. Dans cette perspective, on tiendra pour efficace *le système d'enseignement qui, tout en élevant le niveau moyen des connaissances, réduit la variance générale des résultats internes et externes au système éducatif*. C'est en tous cas l'idéal préconisé par Bloom (1976) puisque, selon lui, un enseignement efficace se caractérise par trois effets conjoints à l'issue de chaque phase d'apprentissage :

- une élévation de la moyenne des résultats ;
- une réduction de la variance des résultats ;
- une diminution de la corrélation entre l'origine sociale de l'élève (et plus généralement ses caractéristiques initiales) et le rendement^{14 15}.

Le dernier aspect pose le problème d'arriver à discerner une aptitude de départ, qui dépendrait de caractéristiques individuelles et qui déterminerait les résultats que peut avoir une action éducative (Cronbach, 1967, p. 23 traduit par Birzea, 1982, p. 108), et les déterminants sociaux liés au milieu dans lequel un enfant naît et est éduqué, et qui, s'ils sont pénalisés par le système éducatif, constituent un frein au développement individuel.

D'une certaine manière, c'est en focalisant les objectifs de l'école sur un ensemble de compétences à maîtriser par tous que certains systèmes éducatifs résolvent le problème : quelles que soient les caractéristiques individuelles ou sociales de départ, ces systèmes ont pour mission de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour que tous maîtrisent des compétences jugées fondamentales pour le développement de chacun et de la société dans son ensemble.

L'école est plus une affaire de droit que d'aptitudes

¹⁴ Coleman (1966, p. 72) écrit à ce sujet : « On peut aussi dire qu'une école est vraiment efficace seulement dans la mesure où elle réduit la subordination des chances de réussite d'un enfant à ses origines sociales. On peut penser à un ensemble de probabilités conditionnelles : la probabilité d'être préparé à l'exercice d'une certaine profession ou à la fréquentation d'un certain établissement de l'enseignement supérieur à la fin des études secondaires, en fonction des origines sociales de l'enfant. L'efficacité de l'école consistera, en partie, à rendre ces probabilités conditionnelles moins conditionnées, c'est-à-dire moins dépendantes des origines sociales ». Nous traduisons.

¹⁵ Miller (1977) indique bien le danger de ne considérer qu'un seul aspect à la fois, puisque la réduction de la variance des résultats obtenus et l'appartenance à un groupe particulier peut simplement masquer l'accroissement des différences individuelles non imputables à cette appartenance. Ainsi, on peut constater que l'appartenance à la minorité noire n'est plus aussi défavorable en soi, par rapport au rendement scolaire ou la possession de certains biens, mais se rendre compte, par ailleurs, que l'écart entre les plus favorisés et les moins favorisés, quelle que soit leur appartenance ethnique, s'est accru dans le même intervalle de temps. C'est en cela que les trois critères proposés par Bloom sont intéressants et doivent être considérés simultanément. Ils sont plus sévères, dans une perspective égalitaire, que le système rawlsien qui tolère des différences interindividuelles importantes, si elles permettent d'améliorer, en valeur absolue, le sort des plus défavorisés.

Walzer dans son ouvrage baptisé, en français, *Les sphères de justice* (1983, 1997 pour la traduction française) fait référence à cette nécessaire indépendance entre les biens de manière à assurer une égalité complexe, faute de pouvoir réaliser une égalisation simple et absolue de tous les individus dans tous les domaines (voir aussi Meuret, 2000a, p. 243). Michel (1999, pp. 76-77) fait explicitement le lien entre ce concept d'indépendance des « sphères » et celui, plus familier aux lecteurs de Bourdieu, de « capitaux spécifiques ». Ces deux façons d'envisager la justice par une distribution indépendante de différents capitaux ou avantages à travers des sphères économique, administrative, éducative, familiale, religieuse... indépendantes, comme le propose Walzer, peuvent être rapprochées de la troisième condition posée par Bloom (l'absence de liaison entre statut socioéconomique des parents et réussite scolaire).

Ainsi, comme le souligne John Dewey, le débat à propos de l'égalité en matière d'éducation fait bien intervenir des questions relatives à la politique sociétale, et pas seulement des données individuelles ou sociales :

La foi dans l'égalité est un aspect du credo démocratique. Il ne s'agit toutefois pas de la foi dans l'égalité d'attributions naturelles. Ceux qui s'affirment en faveur de l'égalité n'ont pas imaginé qu'ils énonçaient là une notion psychologique, mais plutôt une doctrine légale, politique. Chaque personne a le droit d'être traitée à l'égal des autres par la loi et son système d'administration. Chacun doit recevoir la même chose que les autres de la part des institutions dont il dépend, sinon en quantité, du moins en qualité, et doit avoir le droit d'exprimer son jugement, même s'il s'avère qu'il a finalement moins de poids que celui d'autres personnes lorsqu'il y est confronté. Autrement dit, chacun doit être traité en tant qu'individu égal aux autres et a le droit aux mêmes chances de développement de ses capacités, qu'elles soient nombreuses ou plus restreintes. De plus, chaque individu a ses propres besoins, aussi importants à ses yeux que le sont les besoins des autres à leurs propres yeux. L'incontournable réalité de l'inégalité naturelle et psychologique ne fait que renforcer la nécessité de l'instauration légale de l'égalité des chances, sinon cette inégalité initiale peut s'avérer un moyen d'oppression à l'encontre des plus démunis.¹⁶

Lorsque l'on s'intéresse à l'institution scolaire, Dewey rappelle qu'il s'agit avant tout d'une position philosophique ou légale, et non d'un donné psychologique: les hommes étant par nature différents, c'est la Loi qui leur assure des droits égaux. Depuis Dewey, l'éducation compensatoire et la volonté d'assurer à chacun des droits égaux en terme d'accès, mais aussi de réussite, ont conduit à tenir compte de l'élève lui-même dans la détermination des moyens qui doivent être attribués aux différentes institutions : un enfant n'est alors plus égal à un enfant, du moins lorsqu'il s'agit d'attribuer les moyens nécessaires à chacun en fonction de besoins différents, mais d'objectifs communs.

Certains vont très loin dans le souci de rendre l'école et la société plus justes. Ainsi, Husén (1972, p. 42), dans un document publié par l'OCDE, n'hésite-t-il pas à écrire :

Il ne suffit pas d'instaurer l'égalité formelle d'accès à l'éducation, encore faut-il donner aux enfants issus de milieux sociaux divers plus de possibilité d'accéder à l'intelligence et, pour ce faire, accentuer l'égalité dans les établissements préscolaires ou à l'école proprement dite. En ce qui concerne la différenciation du Q.I., elle est déjà accomplie en grande partie avant même que l'enfant n'entre à l'école. La famille, et surtout le niveau culturel de ses camarades (Coleman, 1961) continuent à exercer une influence importante. Pour mieux égaliser les résultats scolaires, il faut donc que la société prenne des mesures spéciales destinées à compenser les carences du milieu où l'enfant grandit, et à compléter ce qui aurait éventuellement été fait à la maison. Pour atteindre à tout prix l'objectif de l'égalité, on pourrait même être amené à agir contre le gré des familles qui se montreraient indifférentes, voire hostiles, aux mesures envisagées par la société.¹⁷ Le rapport de la Commission royale suédoise sur les établissements préscolaires confirme ces données.

Husén (1972) souligne combien une approche basée sur les dons peut constituer une forme de darwinisme social : l'école exerce une pression identique sur tous, tout en sélectionnant impitoyablement et en reportant « la faute » sur les parents qui n'assurent pas un suivi suffisant ou l'élève qui n'a pas les dons, les capacités ou la volonté nécessaires pour aller plus loin.

¹⁶ Nous traduisons.

¹⁷ Nous soulignons.

Coleman (1973, p. 135, traduit par Birzea, 1982, p. 129) nuance quelque peu les actions à entreprendre en matière d'égalité des chances :

Pour ces deux raisons, premièrement parce qu'il est irréalisable et deuxièmement parce que, s'il était réalisé, il abaisserait le niveau général des chances offertes aux enfants, l'idéal de l'égalité des chances est un faux idéal. Une société ne peut pas prendre une décision, et la rendre réalisable, de créer des chances égales pour tous les enfants qui en font partie. Ce qu'elle doit faire, c'est de décider jusqu'où son investissement de ressources publiques peut aller afin de réduire l'importance des inégalités causées par les ressources privées.

La place de chacun ne peut donc pas être entièrement déterminée par des variables essentiellement non changeables, au sens de Bloom (1976) et l'école ne doit pas servir à révéler des potentialités principalement innées ou tributaires d'avantages liés aux ressources familiales qui cautionnent la logique des « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1966; Bourdieu, Passeron & Chamboredon, 1970). Reste à définir ce qui est tolérable en matière de déterminisme social et dans quels domaines celui-ci ne peut être toléré (par exemple, quelles sont les compétences vitales que doivent maîtriser tous les citoyens pour exercer véritablement leurs droits et leurs devoirs au sein d'une société démocratique).

Une fois posé le minimum commun comme un objectif à atteindre par tous, cette volonté d'assurer une véritable égalité des résultats implique d'admettre le postulat d'éducabilité posé par Bloom (Bloom, 1976; Slavin, Karweit & Madden, 1989), d'accepter que l'école donne plus à ceux qui ont moins et de rompre avec les idéologies basées sur les dons ou les aptitudes (innées). Sur le plan de l'action, il importe de s'assurer que le système éducatif s'assigne, dans ses finalités, un tel objectif. Convaincus de ce que les performances des élèves ne sont pas fixées à un niveau donné et permanent par des aptitudes stables, ceux qui adhèrent à ces principes tentent de réduire l'ampleur d'une série de discriminations négatives et réclament des politiques volontaristes qui se concrétisent par la mise en œuvre de discriminations positives (Crahay, 2000; Demeuse & Monseur, 1999; Slavin, Madden, Dolan & Wasik, 1996), dont il convient de démontrer l'efficacité réelle (Slavin & Fashola, 1998).

Il convient à présent de vérifier qu'aucun moyen public ne vient renforcer les inégalités, par exemple à travers un encadrement plus large des élèves déjà favorisés, et d'analyser leur distribution de manière à vérifier qu'elle est appropriée aux besoins aussi correctement identifiés que possible. Pour résumer cet objectif, Husén (1972, p. 43) propose une formule élégante : « Paradoxalement, on pourrait dire qu'il faut donner à tous des chances égales à un traitement inégal en ce qui concerne les différences sociales », bien avant la formule attribuée, en France, au ministre Savary : « Donner plus à ceux qui ont moins ».

Utiliser des indicateurs d'équité

Nous l'avons vu, évaluer l'équité des systèmes éducatifs n'implique pas d'exclure de l'analyse leur efficacité. Pour certains, comme Bloom, les deux notions sont mêmes consubstantielles. Cependant, on peut aussi distinguer les deux : les deux dimensions ne se recouvrent pas forcément, et elles peuvent toutes deux permettre de porter un jugement sur la qualité des systèmes éducatifs. Dans cette optique, la construction de notre canevas d'indicateurs d'équité des systèmes éducatifs a privilégié les indicateurs d'équité. Ces indicateurs ont été organisés de manière à permettre une analyse des systèmes qui prend aussi en compte des paramètres externes ou « contextuels ». En effet, même si les processus internes des systèmes éducatifs

peuvent diminuer ou augmenter les inégalités entre les élèves, il importe aussi de tenir compte des contextes économiques, sociaux et culturels dans lesquels s'inscrivent les systèmes.

Ainsi, pour répondre à la question posée dans cette partie, nous cherchons tout d'abord à savoir dans quelle mesure des amplifications ou des réductions des inégalités contextuelles sont observées à la sortie des systèmes éducatifs. Nous analysons ensuite dans quelle mesure les systèmes éducatifs sont responsables ou non de ces amplifications ou de ces réductions, au niveau des processus internes.

Des amplifications ou des réductions des inégalités contextuelles sont-elles observées au sein des systèmes scolaires ?

Lorsque l'on se limite à une seule étude et lorsque des informations très variées sont collectées à propos des mêmes individus, des analyses plus riches peuvent être entreprises. C'est notamment ce que PISA permet puisque aussi bien des informations relatives aux compétences (en lecture, en mathématique et en sciences) que des informations sur la profession des parents, leurs qualifications, les aspirations des élèves, la manière dont ils décrivent leur environnement familial et scolaire (aides reçues et disponibles, moyens et ressources matériels, climat). Les publications relatives à PISA et rédigées sous la responsabilité de l'Ocdé proposent déjà, à propos de la première collecte, réalisée en 2000, de très nombreuses exploitations. L'objet n'est pas ici de les citer toutes, mais de montrer leur diversité et la richesse des possibilités. D'autres analyses sont encore menées actuellement puisque les données ont été complètement rendues publiques. Nous évoquerons ainsi une analyse particulière qui a été réalisée dans le cadre du projet dont nous présentons les résultats.

On peut d'abord, de manière relativement simple, mettre en évidence l'impact du statut socio-économique et culturel des élèves, pris individuellement, et des établissements, c'est-à-dire le statut socioéconomique et culturel moyen des élèves qui les fréquentent, sur les performances des élèves, en compréhension de lecture (Ocdé, 2001, p. 216). Sur le graphique 1 ci-dessous sont reproduits, d'une part, l'effet d'un accroissement d'un demi écart-type de l'indice socio-économique et culturel des individus sur leurs performances en compréhension de lecture, et d'autre part, l'impact d'un accroissement identique de cet indice, mesuré cette fois au niveau de l'établissement. En Belgique, cet accroissement est de 56 points sur l'échelle de compréhension de lecture lorsque c'est l'indice moyen de l'établissement qui est augmenté d'un demi écart type alors qu'il n'est que de 7 points lorsqu'il s'agit d'un accroissement individuel. A titre de comparaison, en Islande, l'accroissement sur l'échelle de compréhension de lecture n'est que de 5 points lorsque l'on considère un accroissement moyen du niveau socio-économique et culturel de l'établissement scolaire, mais de 11 points lorsqu'on observe un accroissement identique au niveau des individus. A l'autre extrême, mais assez proche de la Belgique, l'Allemagne enregistre un accroissement de 66 points au niveau « établissement », mais de 8 points au niveau « individus ». Cette figure est parfaitement cohérente par rapport à des analyses analogues menées sur les données issues de la *Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences* (Demeuse et Monseur, 1999). La Belgique, l'Allemagne, les Pays-Bas¹⁸ et l'Autriche se positionnent parmi les pays où l'effet établissement est l'un des plus forts, ce qui permet de mesurer indirectement l'impact de la ségrégation scolaire, par opposition à la situation que connaissent les pays nordiques¹⁹. Les différentes valeurs affichées

¹⁸ Les données relatives aux Pays-Bas doivent être considérées avec précaution car l'échantillon comporte un taux de refus de participation initial très élevé qui ne permet pas d'assurer la représentativité de celui-ci lorsqu'il s'agit d'estimer des moyennes nationales.

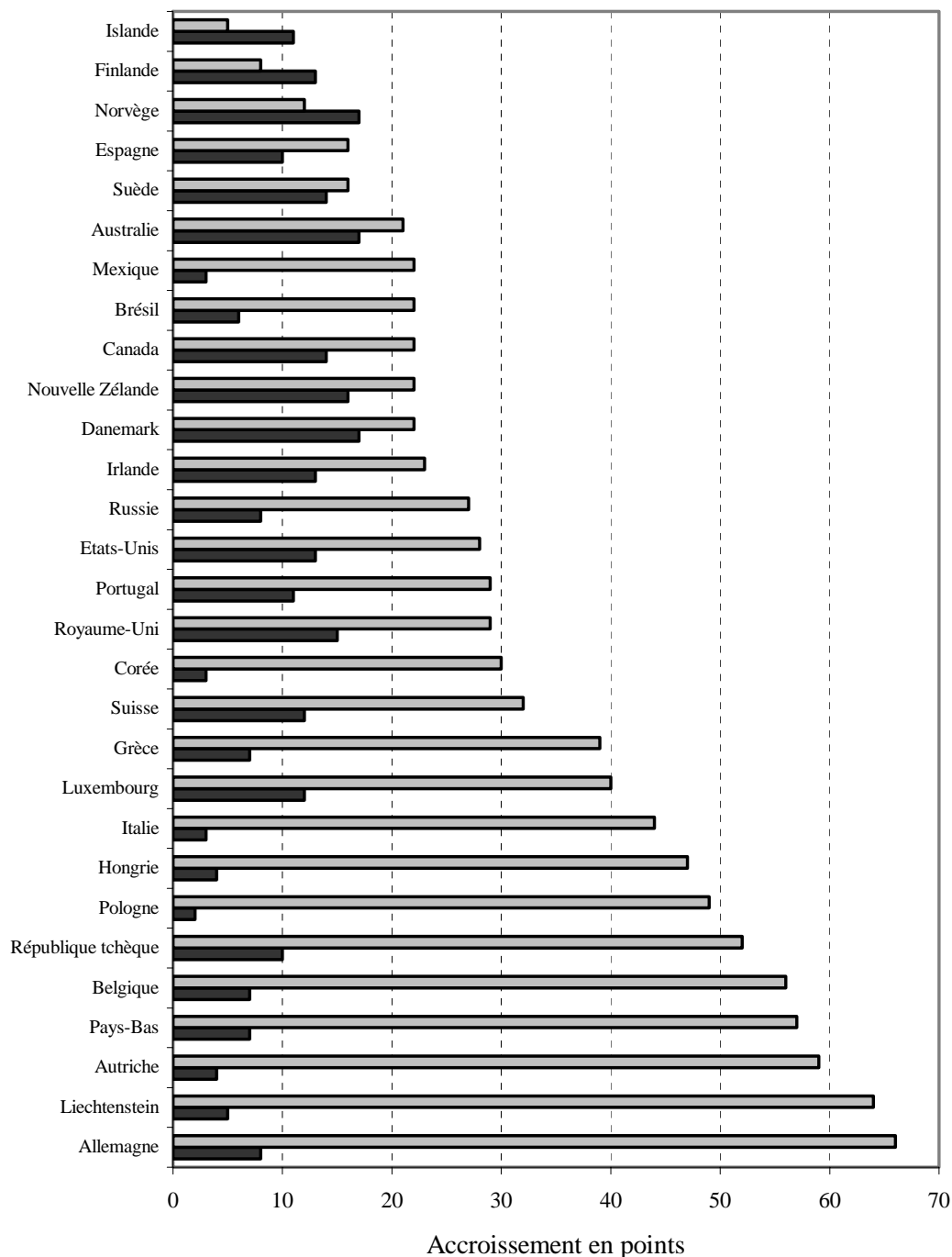
¹⁹ Au niveau de l'ensemble des pays de l'Ocdé, l'impact du niveau socioéconomique et culturel moyen de

sur le graphique permettent d'apprécier le poids du statut économique, social et culturel sur les performances, aussi bien de manière individuelle qu'à travers l'établissement fréquenté (tableau 8.1, Ocdé, 2001). Certains pays, plus que d'autres, voient les performances des établissements s'améliorer considérablement, uniquement par une modification de la composition du public, sans autre forme d'amélioration d'ordre pédagogique alors que les pays qui connaissent peu de ségrégation sociale ne peuvent espérer améliorer les performances moyennes de leurs établissements que par une action d'ordre pédagogique.

Il n'est dès lors pas étonnant que Martin et Owen soulignent, dès l'avant-propos du rapport sur les premiers résultats du PISA 2000 (Ocdé, 2001, p. 4), que les résultats obtenus aux épreuves internationales peuvent varier, non seulement en moyenne, d'un pays à l'autre, mais combien, selon les pays, ils peuvent être sensibles au contexte socio-économique des élèves. Ils poursuivent : « L'une des conclusions édifiantes du PISA est que certains pays qui ont réussi à atténuer les effets d'une infériorité économique figurent parmi ceux qui réalisent aussi les meilleures performances moyennes. L'expérience de ces pays démontre qu'il est possible de relever le niveau de performance tout en réduisant les inégalités, et lance un défi aux autres pays en démontrant que qualité et égalité ne sont pas incompatibles ».

l'établissement semble jouer de manière plus importante pour les garçons.

Graphique 1. Impact de l'accroissement d'un demi écart-type de l'indice socioéconomique et culturel sur le score en compréhension de lecture au test PISA 2000 dans le cas d'un accroissement de l'indice au niveau individuel (barres foncées) et d'un accroissement du niveau socioéconomique et culturel moyen d'un établissement scolaire (barres claires) (d'après Ocdé, 2001, p. 216)



L'analyse des gradients socioéconomiques nationaux fournit également des réponses intéressantes à la question du lien entre performance et statut socioéconomique des élèves (Ocdé, 2001, pp. 200-209). Ce gradient, en fait la matérialisation d'une droite de régression de la performance en lecture sur l'indice de statut économique, social et culturel, indique un effet global attendu : une élévation moyenne des performances en fonction d'une élévation moyenne du statut économique, social et culturel. L'analyse, pays par pays, présentée dans le tableau 4, permet d'ajouter des informations précieuses: si en moyenne, dans la zone Ocdé, 20 % de la variation de la performance des élèves en lecture (échelle combinée) est liée au statut économique, social et culturel, cette part varie, pour les pays de l'Union européenne entre 9 % en Finlande et 24 % en Autriche.

Tableau 4 . Relation entre la performance des élèves et le contexte socioéconomique

Estimation du niveau, de la déclivité et de la magnitude de la relation entre la performance des élèves sur l'échelle combinée de compréhension et l'écrit et l'indice PISA du statut économique, social et culturel (SESC). Source : Ocdé (2001, p. 328).

Pays	Moyenne non corrigée	Moyenne si le SESC était égal à la moyenne de l'Ocdé		Déclivité du gradient socioéconomique		Solidité de la relation	Longueur de projection de la ligne de gradient	Pourcentage de manquantes pour l'indice SESC
	Moyenne	Moyenne	Erreur-type	Différence de score associée à une unité de l'indice SES ²⁰	Erreur-type	Pourcentage de la variance expliquée	Différence entre les 95 ^e et 5 ^e centiles de l'indice SESC	Pourcentage de la population des élèves
B	507	520	(2,84)	48	(2,35)	21	3,1	1,9
DK	497	498	(2,32)	42	(2,07)	15	2,8	1,7
D	484	476	(3,80)	60	(3,44)	22	2,8	1,7
EL	474	484	(4,12)	38	(3,05)	15	3,3	1,7
E	493	504	(2,23)	32	(1,52)	16	3,3	1,2
F	505	512	(2,48)	47	(2,17)	22	2,9	1,1
IRL	527	526	(2,89)	38	(2,22)	13	2,9	1,1
I	487	487	(3,11)	32	(2,35)	11	3,1	0,5
L	441	447	(2,10)	46	(1,69)	24	3,4	2,4
A	507	507	(2,62)	41	(2,26)	14	2,7	0,6
P	470	488	(3,76)	40	(2,09)	20	3,6	0,9
FIN	546	546	(2,22)	30	(2,40)	9	2,9	0,5
S	516	504	(1,97)	36	(1,86)	11	2,7	1,0
UK	523	519	(2,31)	49	(1,87)	19	2,9	1,8
NO	505	487	(3,03)	41	(1,83)	13	2,9	1,7
CH	494	499	(3,55)	49	(2,24)	19	3,0	1,1
Ocdé	500	505	(1,31)	41	(0,97)	20	3,0	1,7

²⁰ Les différences entre les déclivités en gras et la déclivité moyenne pour l'Ocdé sont significatives.

Les systèmes sont-ils responsables de ces amplifications ou réductions des inégalités ?

La mise en évidence de mécanismes favorisant ou non l'équité dans et à la sortie des systèmes éducatifs est particulièrement complexe, du fait, notamment, que l'école s'inscrit dans une société particulière et qu'il est donc peu aisé d'identifier l'effet propre de l'institution scolaire.

Tableau 5. *Le contexte social, économique et culturel dans lequel s'inscrivent les systèmes éducatifs européens*²¹

Pays	Proportion de ménages pauvres	Dispersion des ressources des ménages	Taux de chômage	Proportion d'adultes avec un faible niveau d'éducation	Dispersion des ressources culturelles	Dispersion des pratiques culturelles	Dispersion des aspirations professionnelles
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
DK							
NL							
FIN							
S							
D							
A							
B							
EL							
F							
IRL							
CH							
L							
P							
E							
I							
UK							

Les pays ont été classés par ordre croissant, en fonction du nombre de critères contextuels pour lesquels le pays se démarquait négativement.

- (1) En bleu foncé, les pays où la proportion d'enfants dans les ménages pauvres est la plus forte entre 13,80 et 20 %), en bleu moyen, de 7,70 à 12,20 % d'enfants dans des ménages pauvres, et en bleu turquoise, de 3,90 à 4,50 %. Les cases blanches renvoient à des données manquantes. Indicateur A.2.1.
- (2) En bleu foncé, la dispersion des ressources des ménages est de plus de .90, en bleu moyen, entre .78 et .85, et en bleu turquoise, entre .68 et .76. Indicateur A.2.1.
- (3) En bleu foncé le taux de chômage est de plus de 10 %, en bleu moyen, entre 5 et 9 %, et en bleu turquoise, moins de 5 %. Les cases blanches renvoient à des données manquantes. Indicateur A.2.2.
- (4) En bleu foncé, plus de 45 % d'adultes ont un faible niveau d'éducation, en bleu moyen : entre 30 et 44 %, et en bleu turquoise, entre 15 et 29 % d'adultes n'ont pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Les cases blanches renvoient à des données manquantes. Indicateur A.3.1.
- (5) En bleu foncé les ressources culturelles sont plus dispersées qu'en moyenne, en bleu turquoise, elles le sont moins, en bleu moyen, la dispersion des ressources culturelles est comparable à la moyenne. Indicateur A.3.2.
- (6) En bleu foncé les pratiques culturelles sont plus dispersées qu'en moyenne, en bleu turquoise, elles le sont moins, en bleu moyen, la dispersion des pratiques culturelles est comparable à la moyenne. Indicateur A.3.3.
- (7) Une seule couleur est utilisée : les pays sont comparables sur cet aspect. Indicateur A.4.1.

De ces informations, nous pouvons conclure que le contexte économique, social et culturel dans lequel s'inscrivent les systèmes éducatifs espagnol, italien et britannique semble plus rude que dans les autres pays, alors qu'il est plus favorable au Danemark et aux Pays-Bas.

Par ailleurs, les indicateurs présentés ci-dessus peuvent aussi fournir des informations sur les disparités entre catégories d'individus concernant le bien être social, économique et culturel.

Tableau 6. *Les inégalités sociales, économiques et culturelles, en fonction de variables individuelles*²²

Pays	Taux de chômage		Niveau de formation		Ressources culturelles			Pratiques culturelles				Aspirations professionnelles			
	Origine sociale	Sexe	Sexe	Sexe	Origine sociale	Origine nationale	Performance en lecture	Sexe	Origine sociale	Origine nationale	Performance en lecture	Sexe	Origine sociale	Origine nationale	Performance en lecture
S	E		H					H		N		H		N	
EL		F	F	H				H		E		H			
IRL			H	H				H				H			
NL	E			H				H							
FIN	E		H	H				H		N		H			
UK	E		F	H				H		N				N	
DK	E		F					H				H		N	
E	E	F	F	H				H				H			
A	E		F	H				H		E		H			
P	N	F	H	H				H				H		N	
CH	E		F	H				H				H			
D	E		F	H				H		E		H			
B		F	F	H				H		E		H			
F	E	F	F	H				H		E		H		E	
I		F	F	H				H		N		H		E	
L	E		F	H				H		E				E	

Les pays ont été classés par ordre croissant, en fonction du nombre de critères contextuels pour lesquels le pays se démarquait négativement.

²² Les couleurs renvoient au degré d'équité, en fonction de l'ampleur des différences entre les catégories concernées. Le bleu foncé indique une situation plus inéquitable que dans les autres pays, en bleu turquoise, une situation moins inéquitable. Le bleu moyen renvoie à une situation intermédiaire, où le pays ne se distingue pas positivement ou négativement des autres pour l'aspect pris en compte. Les cases blanches indiquent que les données ne sont pas disponibles pour le pays et l'indicateur considérés.

Les lettres renvoient quant à elles à la catégorie d'individus pour laquelle la situation est la moins favorable : E, pour les personnes d'origine étrangère, N pour les personnes nées dans le pays, F pour les femmes ou les filles, H pour les hommes ou les garçons. Concernant l'origine sociale et les performances en lecture, les catégories les plus défavorisées sont, respectivement, les personnes d'origine sociale modeste, et les élèves les moins performants.

D'après le tableau 6, la France, l'Italie et le Luxembourg sont les pays où les disparités entre individus, selon leur origine sociale, nationale ou encore leur sexe, sont plus marquées que dans les autres pays, alors qu'elles le sont moins en Suède, en Grèce, en Irlande, aux Pays-Bas et en Finlande. Voyons maintenant dans quelle mesure les processus éducatifs traitent ces catégories d'individus.

C'est par des comparaisons avec d'autres systèmes éducatifs, à l'image de la démarche de l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) ou de l'Ocdé, dans le cadre du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), qu'il est possible de mieux comprendre l'effet de différents mécanismes scolaires. Cette approche comparative est celle qui a guidé le projet d'indicateurs d'équité dont les résultats sont présentés ici. C'est aussi cette position qui a été adoptée par l'équipe qui a mené une étude antérieure dans le cadre du Programme *Socrates* III.3.1. financé par la Commission européenne²³ (Demeuse et Monseur, 1998). Dans cette étude, portant sur l'efficacité des systèmes éducatifs, les auteurs ne manquaient pas de pointer la relation entre efficacité et équité :

Comme l'efficacité d'un système éducatif ne peut se limiter aux performances moyennes de ses élèves, nous avons envisagé la variabilité des résultats des élèves et l'impact des modalités de regroupement de ceux-ci dans les classes, les établissements et les filières sur le rendement. A ce niveau, nous avons particulièrement insisté sur l'importance de l'équité du système éducatif.

Adoptant une attitude prudente, les auteurs de cette étude tentent d'identifier des mécanismes particuliers, mis en œuvre par certains systèmes, et dont le résultat est de répartir la population scolaire en unités d'enseignement (des classes, des écoles) plus ou moins homogènes. A cette fin, une dizaine d'indicateurs ont été retenus de manière à décrire les mécanismes de ségrégation auxquels les systèmes éducatifs peuvent recourir de manière à homogénéiser les unités d'apprentissage (écoles et classes uni-sexe, écoles organisées sur une base philosophique ou religieuse, redoublement, filières et options distinctes, soit au sein des écoles, soit organisées dans des écoles différentes, sectorisation et carte scolaire, regroupement par âge, enseignement spécialisé organisé de manière distincte...). Ces indicateurs (Monseur et Demeuse, 2001) ne se contentent pas de signaler la présence ou l'absence de certains mécanismes, mais en donnent l'ampleur, lorsque c'est possible. L'analyse des données recueillies, au niveau des 15 Etats membres de l'Union, a permis de distinguer trois groupes : les pays nordiques (Danemark, Suède et Finlande), qui organisent des classes et des écoles très hétérogènes et ne recourent généralement pas aux mécanismes de ségrégation décrits, les pays du sud de l'Europe (Espagne, Portugal, Italie, France et Grèce), le Royaume-Uni, l'Irlande et l'Autriche, qui recourent à certains mécanismes, et la Belgique, les Pays-Bas et l'Allemagne, qui y recourent massivement. Les systèmes qui pratiquent davantage la ségrégation en créant des classes aussi homogènes que possible ne sont pas ceux qui obtiennent généralement les meilleurs résultats lors de tests internationaux, ce qui ne leur permet pas d'opposer l'efficacité de telles mesures à une approche plus compréhensive.

Les indicateurs relatifs au processus qui ont été intégrés à notre canevas visent également à mettre en évidence les effets de ségrégation (B.2.3), mais aussi les différences de conditions d'apprentissage (Perception du soutien fourni par les enseignants, B.2.1, Perception du climat de classe, B.2.2).

²³ Convention n° 96-01-3-3PE-0406-00.

Les effets de ségrégation scolaire ont été mesurés au départ de données issues de deux études internationales : la *Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences* (TIMSS) de l'IEA (1995) et le *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) de l'Ocdé (2002). Les populations de ces deux études sont quelque peu différentes puisque, dans le premier cas, il s'agit d'élèves appartenant à des classes sélectionnées globalement aux 7^e et 8^e grades, alors que, dans le second, ce sont des élèves de 15 ans, où qu'ils se situent dans leur cursus, qui ont été sélectionnés, dans les différents établissements échantillonnés. La seconde étude, outre son caractère plus récent, offre également l'avantage de porter sur trois disciplines : la lecture dans la langue d'enseignement, les mathématiques et les sciences, alors que la première ne porte que sur les mathématiques et les sciences. Les analyses effectuées sur les données disponibles pour une majorité des États membres de l'Union (tous les pays dans le cas du Pisa) conduisent à mettre en évidence une ségrégation selon le sexe dans les pays qui connaissent encore un enseignement organisé sur une base religieuse, bien que cette ségrégation ne soit généralement pas associée à une ségrégation en termes de résultats. Il semble par contre que les systèmes qui pratiquent peu de ségrégation au niveau des écoles enregistrent des différences sociales faibles et des résultats relativement semblables entre les établissements. Au contraire, les systèmes plus ségrégatifs tendent à accroître les différences de résultats entre les groupes sociaux. De ce point de vue, et sans devoir sacrifier l'efficacité à l'équité, bien au contraire, il apparaît que la Finlande, dont les résultats moyens sont élevés et peu dispersés, puisse être opposée à l'Allemagne, où les résultats moyens sont relativement plus faibles et leur dispersion bien plus marquée (B.2.3). Ces résultats confortent d'ailleurs l'étude déjà citée (Demeuse et Monseur, 1998) dans le domaine de l'organisation des systèmes éducatifs en Europe.

L'examen des différences de processus peut aussi être poursuivi dans le domaine des dépenses en matière d'éducation. Il est généralement assez difficile, du moins dans les pays industrialisés, de trouver une relation simple entre les dépenses globales en matière d'éducation et le rendement scolaire. Il est néanmoins intéressant, dans le domaine qui nous occupe, de nous interroger sur l'affectation relative des moyens, au sein de chacun des systèmes : qui bénéficient en fait de ceux-ci ? les priorités vont-elles à l'enseignement de base, obligatoire pour tous, ou à l'enseignement tertiaire ? (B.1.2.) Une autre approche consiste à analyser la répartition des moyens pour un niveau scolaire donné, et en particulier, pour l'enseignement obligatoire. C'est ce que permet également PISA. Il en ressort que l'Autriche se distingue par une forte dispersion des taux d'encadrement entre les différents établissements fréquentés par les élèves de 15 ans. La France, l'Italie, le Portugal, mais plus encore le Royaume-Uni, la Suède et la Suisse se distinguent par une distribution plus égale. La prise en compte de la taille des classes conduit à un classement légèrement différent. Ce paramètre est particulièrement variable en Autriche, mais aussi en Espagne, en France et au Portugal, alors que ce n'est pas le cas au Danemark ou en Finlande. Dans ce domaine, il convient de pointer, pour tous les pays européens, la tendance à scolariser les élèves d'origine sociale moins favorisée dans des plus petites classes. Cette situation est particulièrement nette en Belgique, en Autriche et en France. Les politiques de discrimination positive ne sont certainement pas étrangères à ce constat. Dans la plus part des pays, sauf en Finlande, en Irlande, en Italie et au Royaume Uni, les élèves dont les parents sont nés à l'étranger ont aussi tendance à être scolarisés dans des classes moins nombreuses. Les élèves les plus faibles sont aussi, et cela dans tous les pays de l'Union, scolarisés dans des classes dont la taille ne dépasse pas celle des classes fréquentées par les élèves plus forts. L'Autriche, la Belgique et les Pays-Bas sont les pays où les classes fréquentées par les élèves les plus faibles ont les effectifs les plus réduits.

A côté des conditions matérielles, le climat de classe constitue aussi un facteur souvent signalé parmi les variables susceptibles d'influencer les résultats scolaires. C'est à travers le

questionnaire adressé aux élèves eux-mêmes que ce facteur a été étudié à travers les résultats de PISA (B.2.2). Une série de questions a été adressée aux élèves de l'échantillon. Ces questions portent en général sur les possibilités de bien travailler, dans un environnement relativement calme, sans temps morts inutiles ou comportements négatifs de la part des élèves. Les garçons, plus que les filles, signalent un climat relativement propice au travail, même s'il est difficile de faire la part entre leur sensibilité peut-être moindre que celles des filles aux aléas et le fait, surprenant dans les systèmes en principe mixtes, de fréquenter des classes réellement moins perturbées. Lorsque des différences significatives existent, elles conduisent également (dans 4 cas sur 5) à la conclusion que les élèves socioéconomiquement les moins bien placés bénéficient d'un climat plus favorable. Seuls les élèves grecs d'origine modeste, y compris d'ailleurs lorsqu'ils sont issus de familles dont les parents sont nés à l'étranger, indiquent se trouver dans une situation plus défavorable que les autres élèves. Dans 10 des quinze pays de l'Union, et en Suisse, les élèves les plus faibles signalent aussi un climat de discipline moins favorable que les élèves plus performants. Ainsi, les élèves les plus faibles déclarent significativement plus que les autres être dans des classes où l'environnement d'apprentissage est perturbé par le bruit ou l'agitation des élèves.

Le soutien fourni par les enseignants, au moins à travers la perception des élèves (B.2.1.), peut aussi constituer un élément important. Ce sont les élèves du Bénélux et leurs collègues italiens, allemands et autrichiens qui signalent, en moyenne, recevoir le moins de soutien. A l'opposé, on retrouve le Danemark, la Suède, mais aussi la Grèce, l'Irlande et le Portugal. Les filles, dans 10 des 15 pays de l'Union, sont plus positives que leurs condisciples. Les élèves d'origine modeste ou dont les parents sont nés à l'étranger sont généralement plus positifs que les autres élèves quant au soutien reçu. Par contre, dans la majorité des pays de l'Union, les élèves les plus faibles n'estiment pas recevoir, de manière significative, un soutien supérieur à celui reçu par les élèves les plus forts. Ils fournissent même un avis plus négatif au Danemark et au Royaume Uni.

A ces indicateurs, il a semblé utile d'ajouter des informations quant au sentiment des élèves d'être traité avec justice (B.2.4). C'est à travers une enquête spécifique, organisée dans les 5 pays associés à notre étude (voir annexe méthodologique consacrée à l'*Enquête pilote européenne sur les sentiments de justice à l'école*), que des questions ont été posées à un échantillon d'élèves de 8^e grade, de manière à connaître leur perception de la justice dans le traitement des élèves. De manière globale, les élèves déclarent être traités de manière juste (« *les enseignants me traitent avec justice* ») et leurs notes sont attribuées de la même manière. Par contre, ils sont plus critiques lorsqu'ils doivent apprécier le comportement des enseignants à l'égard de certains groupes : ils ne considèrent plus alors, lorsqu'il s'agit de récompense ou de punition, que tous sont égaux. S'il existe peu de différences entre filles et garçons, ce sont surtout les élèves qui déclarent recevoir les notes les plus faibles qui sont les plus critiques, tout comme ceux dont les parents exercent les professions les plus prestigieuses. Un tableau de synthèse relatif aux indicateurs de processus est présenté ci-après.

4. Dans quelle mesure les inégalités éducatives profitent-elles aux défavorisés et favorisent-elles la mobilité sociale ?

Nous appelons, selon l'usage, « défavorisés », ceux qui sont dotés de moins de ressources sociales que les autres ou appartiennent à une catégorie sociale vis-à-vis de laquelle s'exerce une discrimination, discrimination qui les handicape dans l'usage de leur ressources²⁵.

L'éducation peut servir les défavorisés de deux façons. D'une part en leur donnant des ressources éducatives utilisables dans le monde réel. Ce qui est en question ici est, au-delà de l'égalité des chances scolaires, le rendement social des diplômes obtenus par les défavorisés, que ce rendement s'exprime en accès à l'emploi, en salaires, en accès aux classes sociales supérieures et moyennes, à des quartiers résidentiels, etc. D'autre part, en mettant à leur service les compétences des plus éduqués en général. Envisageons successivement ces deux modalités.

Avantages associés à l'éducation des défavorisés

Comme nous l'avons vu précédemment (Question 2. Les avantages liés à l'éducation dans les différents pays européens), le rendement d'un diplôme peut varier avec le groupe d'appartenance de la personne qui en est titulaire. S'il est inférieur pour les défavorisés, cela a une conséquence directe du point de vue de la justice : cela signifie que les conditions sociales empêchent les bénéficiaires de l'éducation d'être distribués proportionnellement aux contributions, ici les diplômes²⁶. Cela a aussi une conséquence indirecte : les jeunes des catégories défavorisées sont moins incités à obtenir des diplômes élevés que les autres jeunes puisque, pour eux, le rendement de ces diplômes est plus faible. Cela nuit donc à l'égalité des chances scolaires.

En terme de mobilité sociale, Checchi *et al.* (1999) ont montré que le rendement des études supérieures pour les défavorisés était plus faible en Italie qu'aux Etats-Unis. En France, en 2001, pour toutes les catégories de diplômes, les sortants du système éducatif dont les parents sont enseignants ou cadres accèdent plus souvent que les autres à une profession supé-

²⁵ Cette définition exclut par exemple les handicaps physiques, dont les modalités de la prise en compte sont largement débattues par les théoriciens de la justice. Rawls, par exemple, considère que les politiques à leur égard ne relèvent pas de la structure de base de la société, ce qui lui a été reproché. Sans en faire une question de principe, nous avons préféré nous concentrer sur les handicaps qui procèdent du fonctionnement social et que celui-ci a donc une vocation directe à réguler.

²⁶ On peut plaider que cette inégalité peut ne pas être injuste si elle est l'effet d'une volonté des défavorisés de, par exemple, rester dans le milieu social de leur enfance. On peut cependant trouver étrange qu'un enfant de défavorisés qui a investi dans l'éducation décide ensuite de ne pas utiliser le résultat de cet investissement. Mingat et Eicher (1982) ont émis l'hypothèse que les plus pauvres choisissaient, parmi les filières de l'enseignement supérieur, les moins risquées, qui se trouvent être les moins rentables. Selon nous, cette interprétation, comme celles qui reposent sur l'idée que les enfants de catégories défavorisées possèdent un capital social inférieur aux autres, expliquent cette situation mais ne la justifient pas pour autant du point de vue de la justice.

rieure ou intermédiaire²⁷ (MEN-DPD, 2002). Dans le même sens, Goux et Maurin (1997) montrent qu'en France, le « coefficient de reproduction » est positif : à diplôme égal, les enfants de deux catégories sociales distinctes ont plus de chances de reproduire la situation de leurs pères que de l'inverser, une situation évidemment défavorable pour les défavorisés.

Pour les inégalités de revenu liées à l'éducation, les résultats varient selon les pays. Lémelin et Houle (2001) ont calculé que le rendement de l'éducation diminuait, au Québec, avec le diplôme du père. La revue de la littérature dont ils accompagnent les résultats fait état de résultats analogues au Royaume-Uni, mais inverses en Grèce, en Israël, en France et aux États-Unis, pays dans lesquels le rendement de l'éducation augmente avec l'origine sociale.

Nous n'avons trouvé de données internationalement comparables que pour un des avantages liés à l'éducation – l'accès à une catégorie sociale supérieure à celle de ses parents – et pour trois pays : Espagne, Italie, Royaume-Uni. Issues du *Panel Européen des Ménages*, elles portent sur la situation actuelle et l'origine sociale des individus âgés de 16 à 30 ans en 1998 et renseignent donc sur l'influence du système éducatif au cours des périodes où cette population a été formée. Elles comparent le devenir social de ces individus selon que le plus haut diplôme qu'ils ont obtenu est un diplôme de l'enseignement tertiaire ou de secondaire long ou au contraire un diplôme inférieur à ceux là.

De ces trois pays, c'est au Royaume-Uni que la mobilité sociale est la plus forte, que ce soit pour l'ensemble de la population, ou pour les enfants des classes défavorisées. Mais ce n'est pas dans ce pays que la contribution de l'éducation à ce processus est la plus forte.

Pour un jeune appartenant à une catégorie défavorisée, avoir un diplôme d'enseignement supérieur augmente, dans les trois pays, les chances d'appartenir à une catégorie plus élevée que celle de ses parents. C'est en Italie que cette augmentation est la plus nette : un jeune d'une catégorie défavorisée a 7 chances sur 100 d'appartenir à une catégorie sociale plus élevée que ses parents s'il n'a qu'un bas niveau d'éducation et 40 chances sur 100 s'il a un diplôme de l'enseignement supérieur. Le diplôme multiplie donc les chances par 5,5, contre 4,9 en Espagne et seulement 1,4 au Royaume-Uni, où l'ascension sociale des jeunes peu éduqués est nettement plus fréquente que dans les autres pays. Ce résultat, quant à la place respective de l'Italie et du Royaume-Uni, est cohérent avec des recherches antérieures (par exemple, Müller et Schavit, 1998).

Cependant, ce bénéfice externe doit évidemment être pondéré par l'égalité interne (au niveau des systèmes éducatifs eux-mêmes) des chances : si les enfants d'ouvriers n'ont presque aucune chance d'entrer dans l'enseignement supérieur, le fait que le bénéfice externe de ce niveau d'éducation soit, pour eux, très élevé, ne signifie pas que le bénéfice qu'ils retirent de l'éducation soit très fort. Une approche pour mesurer ce bénéfice est de considérer qu'il sera fort dans un pays où on observe à la fois

- une liaison faible entre origine sociale et niveau d'éducation ;
- une liaison directe entre origine sociale faible et une destination sociale faible ;
- une liaison forte entre éducation et destination sociale.

D'où l'idée que l'on peut mesurer les bénéfices que les défavorisés peuvent attendre de l'éducation par le rapport de la troisième liaison sur les deux premières .

²⁷ Toutefois, cet avantage diminue avec la hauteur du diplôme. La population est celle des jeunes sortis depuis deux à neuf ans du système éducatif.

Le tableau suivant présente l'accroissement des chances d'être en position haute selon le deuxième terme de la liaison (destination sociale ou éducation) si l'on est en position haute selon le premier terme de la liaison (origine sociale ou éducation).

Tableau 8. *Place de l'éducation dans la mobilité sociale dans trois pays européens* (Source : Panel Européen des Ménages, 1998)

	Espagne	Italie	Royaume-Uni
(a) Origine sociale → Destination Sociale	2	6	1
(b) Origine sociale → Education	2	5	1
(c) Education → Destination Sociale	7	12	3
(c) / (a) + (b)	1,8	1,1	1,5

Les coefficients indiqués dans les trois premières lignes sont des odd ratios. La population de référence est l'ensemble des adultes de 16 à 30 ans.

Selon cette analyse, c'est en Espagne que l'éducation jouerait le plus grand rôle dans la mobilité sociale, en particulier parce que l'inégalité des chances scolaires y est plus faible qu'en Italie, de même que le lien direct entre origine et destination sociale et que l'effet de l'éducation sur la classe de destination est plus grand qu'au Royaume-Uni.

La contribution des plus éduqués aux attentes des défavorisés

La théorie de Rawls s'efforce de définir les conditions d'une coopération équitable et à l'avantage de tous entre des individus qui ont des conceptions différentes du bien. Il imagine pour cela une situation fictive qui est la délibération, derrière un « voile d'ignorance » - par des individus qui ne connaissent ni leurs caractéristiques propres, ni leur position sociale, ni leur conception du bien - des institutions et des règles qui formeront la « structure de base » de la société.

Selon lui, placés dans une telle situation, les individus ne pourront que s'accorder sur les trois principes suivants :

1. Chaque personne a un droit égal à un système pleinement adéquat de libertés de base égales pour tous, qui soit compatible avec un même système de libertés pour tous (Principe d'égalité de liberté).
2. Les inégalités sociales et économiques doivent satisfaire à deux conditions :
 - 2a. Elles doivent être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, dans des conditions de juste (*fair*) égalité des chances (*opportunities*) (principe d'égalité équitable des chances).
 - 2b. Elles doivent procurer le plus grand bénéfice aux membres les plus désavantagés de la société (principe de différence).

Ces principes sont présentés hiérarchiquement. Ainsi, le premier est prioritaire sur les deux autres, et le « 2a » prime sur le « 2b ».

L'une des raisons pour laquelle les individus choisissent ces principes est qu'ils appliquent le critère du « maximin » : ils cherchent, par prudence, à maximiser leurs avantages dans le cas où ils se trouveraient faire partie des plus défavorisés.

Si on applique, comme Rawls y invite lui-même²⁸, le principe de différence à l'éducation, il s'ensuit que les inégalités interindividuelles d'éducation sont justifiées si elles sont mises au service « des attentes à long terme » des défavorisés. A quoi il faut ajouter que, toujours selon Rawls, il est illusoire, sauf à supprimer la famille, d'espérer obtenir une égalité des chances parfaite, avec cette conséquence que les inégalités entre groupes sociaux qui demeurent même si l'on s'efforce de réaliser le plus possible le principe de juste égalité des chances ont le même statut que les inégalités de « talents naturels », et donc, sont justifiées seulement si elles sont mises au service des défavorisés. En effet, la structure de base de la société ne doit pas « supprimer » mais « faire travailler au bien des désavantagés » les inégalités « contingentes » dont elle hérite (inégalités d'atouts naturels ou de position initiale dans la société).

Pour Rawls, le principe de différence n'est en aucune façon dicté par la charité ou par cet apitoiement sur les victimes qui tient lieu de conscience morale. C'est un principe politique, adapté à un monde où les richesses ne cessent de croître et où, laissées à elles mêmes, les inégalités ne peuvent que s'accroître et l'égalité des chances s'éloigner de plus en plus, jusqu'à menacer ce qui est l'objectif de l'équité elle-même : la coopération sociale sur un pied d'égalité et le régime politique qui découle de cette coopération, la démocratie. Le principe de différence doit être compris dans son rapport avec le principe d'égalité des chances : il doit compenser ce qui reste d'inégalité des chances, et, ce faisant, il garantit aussi que, la situation des pauvres et des riches restant commensurable, le principe d'égalité des chances conserve une chance de pouvoir s'appliquer. Ce pourquoi, selon Rawls, le système de l'égalité démocratique (le sien) est plus stable que celui de « l'égalité libérale », qui partage avec lui le principe de juste égalité des chances, mais remplace par le principe d'efficacité (de Pareto), le principe de différence.

Nous avons tenté d'opérationnaliser le principe de différence bien qu'il soit contesté. Pour Nozick (1974), « utiliser un individu talentueux, se servir de ses talents pour le bien commun ou pour le bien des plus défavorisés (...) est totalement illégitime pour quelqu'un qui prend au sérieux la liberté et donc l'inviolabilité des personnes » (Van Parijs, 1991). Pour d'autres, le danger est au contraire du côté de l'ampleur des inégalités que ce principe pourrait autoriser. Il nous semble toutefois que, tant par la place centrale de Rawls dans la philosophie de la justice, que par les échos que ce principe rencontre dans la conscience commune, il convient d'essayer de chercher des indices de la mesure dans laquelle, dans les différents pays, les plus éduqués servent les « attentes à long terme des défavorisés ».

Comment décider si l'action des plus éduqués est favorable aux attentes à long terme des plus défavorisés ? On peut distinguer effets directs et indirects.

Les effets directs sont les conséquences immédiates de la pratique des plus éduqués sur les défavorisés.

La principale pratique est la pratique professionnelle. Nous avons cherché à mesurer si, dans certains pays plus que dans d'autres, l'activité professionnelle des plus éduqués

²⁸ « Le principe de différence (...) ne demande pas à la société d'atténuer les handicaps comme si tous devaient participer sur une base équitable à la même course dans la vie. Mais le principe de différence conduirait à attribuer des ressources à l'éducation, par exemple, avec comme but d'améliorer les attentes à long terme des plus défavorisés. Si ce but est atteint en consacrant plus d'attention aux plus doués, cette inégalité est acceptable. Sinon, non. (...). Le principe de différence représente, en réalité, un accord pour considérer la répartition des talents naturels comme un atout pour toute la collectivité, dans une certaine mesure, et pour partager l'accroissement des avantages socioéconomiques que cette répartition permet par le jeu de ses complémentarités » (Rawls, 1987, p. 17).

s'exerçait au bénéfice des plus pauvres. Cet indicateur repose sur le principe suivant : toutes choses égales par ailleurs, en particulier à inégalité des chances égales, un système éducatif est d'autant plus équitable que les plus qualifiés mettent au service des plus défavorisés, ou de tous également, les compétences qu'ils y ont acquises. Toutefois, cette tentative a échoué. D'une part, recueillir les données adéquates est apparu être un travail au-delà de ce qui était possible dans le cadre de ce projet, d'autre part, cette entreprise rencontre des problèmes conceptuels, liés au fait que, s'il est des cas fort clairs, auxquels d'ailleurs on pourrait très bien décider de limiter un indicateur, et qui portent en général sur certaines « professions » (avocats, architectes, médecins, enseignants), d'autres sont moins clairs un avocat d'affaires qui travaille pour une entreprise automobile travaille aussi pour les clients peu fortunés de ce constructeur. Plus généralement, n'importe quel agent économique qui contribue à la croissance peut prétendre, certes avec plus ou moins de bonne foi, que les fruits de cette croissance finissent toujours par se diffuser et que son activité profite ainsi aux plus défavorisés²⁹.

Nous nous sommes aussi intéressés à la cohabitation : si les plus éduqués habitent les mêmes quartiers que les plus pauvres, ils témoignent davantage de leur commune humanité, ils tirent vers le haut les aspirations des jeunes de ces quartiers, ils sont davantage des égaux. En France, par exemple, le recensement de la population permet un calcul de la ségrégation au sein de zones d'environ 2000 habitants et il est probable qu'il en va de même dans beaucoup de pays européens, mais nous n'avons pu mener ce travail à bien dans le cadre de ce projet. Nous nous sommes donc intéressés à deux aspects de la cohabitation pour lesquels des données sont bien plus facilement accessibles³⁰ : le fait d'avoir des enfants entre « plus éduqués » et « défavorisés » et le fait de mettre ses enfants dans les mêmes établissements scolaires. Les résultats sont fortement polarisés d'un point de vue géographique. Les plus éduqués cohabitent davantage avec les plus défavorisés dans les pays du Nord (Irlande, Norvège, Suède, Danemark, Irlande) que dans les pays du Sud (Espagne, Italie, Portugal) auxquels il faut aussi ajouter le Luxembourg.

Nous nous sommes également penchés sur les valeurs des plus éduqués. L'idée est que, plus les personnes les plus éduquées déclarent partager des valeurs de solidarité, plus elles sont censées soutenir des mécanismes de solidarité ou participer à des actions de solidarité. Par exemple, les jeunes filles brillantes d'origine pauvre qui ont bénéficié de bourses pour rejoindre, aux USA, un « collègue » prestigieux et dont le discours témoigne d'une intention de devenir « des agents de changement et des avocats au service des défavorisés » témoignent-elles d'un système éducatif plus équitable que si elles avaient simplement énoncé leur satisfaction de pouvoir espérer entrer dans les classes supérieures (Marantz-Cohen, 1998). Nous avons utilisé pour ce faire des données issues de l'*European Value Survey* (EVS) de 1999. Apparaît ici une discordance entre les valeurs déclarées et les pratiques, au moins celles qui sont mesurées par l'EVS. Nous avons utilisé trois critères témoignant d'une adhésion aux valeurs de solidarité : considérer « éliminer les fortes inégalités de revenus entre les citoyens » comme une caractéristique importante d'une société juste ; considérer « garantir que les besoins de base soient satisfaits pour tous » comme une caractéristique importante d'une société juste ; considérer que c'est l'injustice sociale qui explique la présence de pauvres. Pour au moins deux de ces trois critères, France, Grèce, Espagne sont dans le groupe de tête, Autriche

²⁹ A quoi on pourrait répondre que la longueur du détour au bout duquel les pauvres bénéficient de l'activité et le degré auquel ils en bénéficient doit être pris en compte. La notion d'« attentes à long terme », différente de la notion de bien-être, amènerait peut être à privilégier la contribution des plus éduqués à ce que les moins avantagés puissent s'élever dans l'échelle sociale (mobilité intragénérationnelle), mieux éduquer leurs enfants, mieux faire valoir leurs droits et défendre leurs intérêts, avoir un meilleur rapport à la culture.

³⁰ Dans les données de PISA, ce qui signifie qu'elles portent sur les parents de jeunes de 15 ans, disons entre 35 et 50 ans.

et Finlande dans le groupe de queue. En revanche, lorsqu'il s'agit de savoir si les plus éduqués sont membres d'association de solidarité, c'est aux Pays-Bas, en Suède et en Finlande que nous trouvons les plus fortes proportions, en Allemagne, au Luxembourg et en Italie que nous trouvons les plus faibles. Une interprétation possible est que, dans les pays qui sont plus équitables d'après les valeurs que d'après les pratiques, l'adhésion aux valeurs de solidarité serait surtout rhétorique. Une autre interprétation est que, dans ces pays, on compte sur l'action de l'Etat, orientée éventuellement par le mouvement social, et non sur sa propre pratique et son propre comportement pour faire advenir une société plus juste.

Les effets indirects transitent par les mécanismes de redistribution financières. Nous avons renoncé à considérer comme tel le « taux de rendement fiscal » des études (voir la discussion de cet indicateur dans l'annexe méthodologique D.2.1) et avons préféré utiliser un indicateur sur la mesure dans laquelle, dans chaque pays, les transferts sociaux diminuent la proportion de personnes à revenus faibles – en supposant que les plus éduqués sont, parce qu'ils ont de meilleurs salaires, parmi les contributeurs à ces transferts. C'est au Danemark, aux Pays-Bas et au Luxembourg que cet effet des transferts est le plus fort, en Grèce, en Italie et au Portugal qu'il est le plus faible. Le classement des pays sur ces différents effets peut se lire dans le tableau 9 ci-après.

Tableau 9. Contribution des plus éduqués à la situation des plus défavorisés³¹

Pays	Transferts sociaux (1995)	Vivre ensemble (2000)		Valeurs et pratiques de solidarité des plus éduqués (1999)			
	Diminution du pourcentage de pauvres par les transferts sociaux	Proportion de jeunes dont un parent est très éduqué et l'autre «défavorisé»	Surcroît de chances de fréquenter une école «favorisée» si ses parents sont éduqués	La justice sociale requiert une limitation des inégalités	La justice sociale requiert la satisfaction des besoins de base de tous	La présence de pauvres s'explique par l'injustice sociale	Sont membres d'associations de solidarité
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
B							
DK							
D							
EL							
E							
F							
IRL							
I							
L.							
NL							
A							
P							
FIN							
S							
UK							
NO							
CH							

Le bleu turquoise indique que les transferts, les comportements ou les valeurs des plus éduqués sont fortement favorables aux plus défavorisés, et le bleu foncé, qu'ils leurs sont faiblement favorables, en tous cas plutôt moins favorables que dans les autres pays. Le bleu moyen renvoie à une position intermédiaire, et les cases blanches signifient que les données ne sont pas disponibles, pour le pays et l'aspect pris en considération.

³¹ Le tableau est fondé sur les données présentées dans l'indicateur D.2.1.

Trois scores ont ensuite été calculés, pour synthétiser la contribution des plus éduqués à la situation des défavorisés en termes de pratiques (colonnes 1, 2, 3 et 7) et de valeurs (colonnes 4, 5 et 6). Le score a été calculé en fonction du nombre de fois où la contribution des plus éduqués à la situation des défavorisés était forte, moyenne ou faible. La troisième colonne du tableau 10 reprend également un score agrégé, pour les valeurs et les pratiques des plus éduqués.

Tableau 10. *Les bénéfices que les défavorisés retirent directement ou indirectement de l'activité des plus éduqués (scores agrégés)*

Pays	Selon les pratiques des plus éduqués	Selon les valeurs des plus éduqués	Selon les pratiques et valeurs des plus éduqués
B	2,0		
DK	2,7		
D	1,8	2,0	1,9
EL	1,5	2,3	1,9
E	1,5	2,7	2,0
F	1,8	2,7	2,1
IRL	2,3	2,3	2,3
I	1,0	2,0	1,4
L.	2,3	1,7	2,0
NL	2,8	1,7	2,3
A	1,8	1,3	1,6
P	1,5	2,0	1,7
FIN	2,0	1,0	1,5
S	3,0	2,0	2,5
UK	2,0		
NO	2,5		
CH	2,5		

Plus le score est élevé, plus la contribution des plus éduqués à la situation des plus défavorisés est importante. Pour l'Allemagne, on compte trois « 2 » et un « 1 » dans les quatre colonnes « pratiques » renseignées. Le score « pratiques » de l'Allemagne est donc $7/4 = 1,8$. Elle compte trois « 2 » dans les trois colonnes « valeurs » renseignées dans son cas, son score « valeurs » est donc $6/3 = 2,0$. Son score « pratiques et valeurs » est donc $(7+6)/(4+3) = 13/7 = 1,9$.

Evidemment, ces scores doivent être pris, non comme de véritables mesures qui permettraient de classer des pays, mais comme un moyen commode d'agrégé des mesures qui sont d'une part imparfaites et, d'autre part, partielles selon deux acceptions du terme : d'abord, pour certains pays, toutes les données ne sont pas disponibles (par exemple, il n'y a que deux colonnes pour la Norvège) ; ensuite, les données qui sont ici ne représentent que partiellement les dimensions qu'il aurait fallu appréhender pour mesurer vraiment les effets des relations entre éduqués et défavorisés. Par exemple, nous n'avons aucune mesure du sentiment de supériorité qui, éventuellement, affecte les premiers vis-à-vis des seconds ou du sentiment d'infériorité qui affecte peut être les seconds vis-à-vis des premiers et dont les seconds pour-

raient souffrir. Nous n'avons pas de mesure, on l'a vu, de la ségrégation urbaine, nous n'en avons pas non plus de la proximité politique des premiers et des seconds, etc.

On peut retenir de cette analyse, cependant, l'existence de pays où les classements selon les pratiques et les valeurs coïncident (l'Allemagne, l'Autriche, l'Irlande ne se distinguent de la moyenne pour aucune des deux dimensions) et d'autres où ils sont de sens inverse (Grèce et Espagne sont particulièrement solidaires selon les valeurs et peu selon les pratiques tandis que Pays-Bas et Suède sont particulièrement solidaires selon les pratiques déclarées et peu selon les valeurs) et d'autres encore où une position moyenne dans une des deux dimensions ne contredit pas l'autre (les pratiques déclarées en France ne contredisent pas les valeurs de solidarité, les valeurs exprimées en Italie ne contredisent pas la moindre solidarité indiquée par les pratiques, ni la faible contribution de l'éducation à l'ascension sociale des plus défavorisés).

Il paraît possible de retenir deux modes de classement. Selon le premier, seules les pratiques des plus éduqués peuvent nous renseigner sur leur contribution aux attentes à long terme des défavorisés. Dans ce cas, les pays où le principe de différence rawlsien s'applique le mieux à l'éducation sont clairement les pays nordiques (Danemark, Norvège, Suède) auquel il faut ajouter les Pays-Bas et peut-être la Suisse, et ceux où il s'applique le moins sont des pays latins (Grèce, Espagne, Italie, Portugal). Selon le second mode, on s'autorise à prendre en compte et les valeurs et les principes : la répartition géographique est alors moins nette, puisqu'on trouve dans les pays les plus équitables à nouveau la Suède et les Pays-Bas mais aussi l'Irlande, et, parmi les pays les moins équitables, à nouveau l'Italie, mais aussi l'Autriche et la Finlande.

Il est clair que des progrès sont à faire si l'on veut avancer dans la mesure du respect du principe de différence ou de ce que les défavorisés retirent de la formation des plus éduqués, d'autant que nous considérons que quelque chose d'important se joue à ce niveau et mérite donc des efforts complémentaires à ceux que nous avons pu y consacrer.

Conclusions

L'approche que nous avons proposée dans la troisième partie de ce rapport reposait principalement sur quatre questions :

1. En considérant que plus les avantages liés à l'éducation sont importants, plus il importe que l'éducation soit distribuée de façon équitable, quels sont les avantages liés à l'éducation dans les pays européens ?
2. Quelle est l'ampleur des inégalités d'éducation ? Ces inégalités sont mesurées selon trois principes de justice : des inégalités interindividuelles qui n'entravent pas la coopération sociale, des inégalités entre groupes qui ne contredisent pas au principe de l'égalité des chances, une proportion la plus faible possible d'individus dépourvus des compétences minimales pour mener une vie digne et responsable dans la société moderne.
3. En considérant que plus les inégalités procèdent d'une distribution inéquitable des ressources éducatives, plus elles sont inéquitables, quelle est la part propre du système éducatif dans la genèse des inégalités ?
4. A partir de l'idée que les inégalités sont d'autant moins contraires à l'équité qu'elles sont mises au service des défavorisés, dans quelle mesure les inégalités d'éducation sont-elles à l'avantage des défavorisés ?

Le tableau 11 ci-dessous indique, de façon synthétique, les réponses que les indicateurs que nous avons construits apportent à ces questions pour l'ensemble des pays de l'Union européenne, ainsi que pour la Norvège et la Suisse.

La lecture de ce tableau indique que, dans certains systèmes éducatifs, les inégalités d'éducation sont homogènes, en ce sens qu'elles sont fortes (Allemagne, Belgique à un moindre degré) ou faibles (Finlande, Suède, et, de façon un peu moins nette, l'Espagne et l'Irlande) selon les trois critères à la fois : inégalités interindividuelles (2), entre groupes (3 et 4), proportion sous le seuil (5). Mais il arrive aussi que les trois critères donnent des résultats divergents, ce qui montre qu'il s'agit effectivement de dimensions différentes : peu d'individus sont sous le seuil de compétence en Suisse, mais les inégalités interindividuelles y sont fortes, comme les inégalités de compétence entre groupes sociaux ; peu d'individus sont sous le seuil de compétence en Norvège, les inégalités sociales de compétence y sont faibles, mais les disparités interindividuelles y sont fortes.

La gravité de ces inégalités (1) est atténuée en Suède si, comme les indicateurs utilisés le laissent penser, les effets externes de l'éducation y sont plus faibles qu'ailleurs. D'une façon générale, on observe que les inégalités peuvent être faibles dans des pays où l'éducation a de forts effets externes, c'est le cas de l'Irlande, comme d'ailleurs elles peuvent être relativement fortes dans des pays où les effets de l'éducation sont faibles (Norvège). Nos données ne vérifient donc pas la thèse selon laquelle les inégalités sont faibles seulement dans les pays où l'éducation a peu de récompenses externes.

Tableau 11. Une approche de l'équité des systèmes éducatifs européens

Pays	Avantages liés à l'éducation	Ampleur des inégalités					Poids du fonctionnement du système dans la genèse des inégalités		Les pratiques des plus éduquées sont-elles à l'avantage des défavorisés ?
		Interindividuelles	Sociales de compétences	Sociales de carrière	% sous le seuil	Agrégées ³²	Sociales ³³	En général	
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
B									
DK									
D									
EL									
E									
F									
IRL									
I									
L									
NL									
A									
P									
FIN									
S									
UK									
NO									
CH									

Le bleu foncé a été utilisé pour signifier que le pays est l'un de ceux qui présentent les valeurs les plus hautes de l'indicateur, ou de la moyenne des indicateurs, utilisés pour traiter la question indiquée en tête de colonne. Par exemple, la Belgique est l'un des pays où les inégalités sociales de compétence sont les plus grandes. Ce tableau se fonde pour l'essentiel sur les scores agrégés calculés dans les différents chapitres de la troisième partie de ce rapport. Le bleu turquoise indique, pour l'aspect considéré, que le pays est un de ceux qui présentent les valeurs les plus basses, et donc les inégalités les moins grandes. Le bleu moyen indique que le pays occupe une position intermédiaire pour l'indicateur concerné, et les cases blanches renvoient à un manque de données.

³² Le score agrégé ne prend pas seulement en compte les indices utilisés pour les quatre colonnes précédentes.

³³ L'indicateur utilisé est le poids des facteurs internes au système scolaire dans l'explication des inégalités sociales de compétence en compréhension de l'écrit à PISA, le principal facteur mis en évidence par l'analyse étant la ségrégation sociale au sein des établissements.

Dans certains pays, des inégalités interindividuelles substantielles s'accompagnent de pratiques des plus éduqués relativement favorables aux défavorisés (9) (ils les fréquentent davantage, financent des transferts sociaux qui leurs sont favorables, militent dans des associations qui travaillent en leur faveur). C'est le cas du Danemark, de la Suisse et de la Norvège. En Espagne et en Italie, le pattern est inverse : les inégalités interindividuelles d'éducation sont relativement faibles, mais les pratiques des plus éduqués sont moins qu'ailleurs favorables aux défavorisés. Dans d'autres pays, on observe à la fois que les inégalités sont faibles et que les pratiques des plus éduqués sont plus qu'ailleurs favorables aux défavorisés : c'est le cas de la Suède qui serait ainsi le pays le plus équitable si l'on utilise des critères rawlsiens. Le Danemark et les Pays-Bas viendraient juste après elle d'après les mêmes critères. Les pays les moins équitables selon cette approche semblent être la Grèce et le Portugal : les pratiques des plus éduqués y sont, comme en Espagne et en Italie, peu favorables aux défavorisés, mais les inégalités d'éducation y sont plus grandes que dans ces deux systèmes éducatifs. D'une façon générale, l'application à l'éducation du principe de différence rawlsien distingue fortement l'Europe du Sud et de l'Europe du Nord, mais divise aussi cette dernière entre des pays où les pratiques et comportements des plus éduqués compensent des inégalités assez fortes (Norvège, Suisse) et d'autres où elles redoublent en quelque sorte des inégalités faibles (Suède) ou seulement moyennes (Danemark, Pays-Bas).

L'analyse des processus d'éducation permet d'avoir une idée du poids du fonctionnement du système (des inégalités dans l'affectation des durées, des dépenses d'éducation, comme dans celle de ressources ou de caractéristiques associées à la réussite des élèves) dans la genèse des inégalités. Dans le tableau ci-dessus, deux approches sont proposées. L'une (7) est le poids des facteurs liés au fonctionnement du système scolaire dans la genèse des inégalités sociales de compréhension de l'écrit : dans quelle mesure le fait que les plus favorisés bénéficient d'un contexte éducatif plus favorable explique-t-il leur meilleures performances à 15 ans ? L'autre (8) utilise la même méthode que pour les autres critères pour calculer un score qui mesure les trois types d'inégalités dans la distribution des ressources : disparités entre individus, inégalités entre groupes, ressources affectées aux élèves les plus faibles. Les ressources prises en compte sont la dépense par élève, la taille des classes, le taux d'encadrement, le climat de l'enseignement, le soutien reçu de la part des enseignants, et aussi l'absence de ségrégation académique ou sociale. Il faut noter que la seconde approche mesure seulement des inégalités là où la première – mais sur un critère et une dimension particuliers – mesure l'effet de ces inégalités sur les compétences.

Selon ces deux approches à la fois, un seul système éducatif est égalitaire : la Suède, deux sont inégalitaires : la Belgique et l'Autriche. En Belgique, un fonctionnement inégalitaire accompagne – sans doute peut-on écrire *produit* – des inégalités fortes ; en Autriche, il produit des inégalités « seulement » moyennes. Le fait que les inégalités soient en général faibles en Suède est cohérent avec le fonctionnement égalitaire de ce système éducatif.

Dans les autres pays, l'appréciation diverge selon les deux approches. Bien sûr, elle diverge d'autant plus que ce ne sont pas les mêmes indicateurs, populations, techniques de mesure qui sont concernés dans les deux cas. La première approche (7) pointe un effet particulièrement fort du fonctionnement sur les inégalités sociales de compétence – outre en Belgique et en Autriche – en Allemagne ; un effet particulièrement faible – outre en Suède, au Danemark – en Finlande, en Espagne et en Irlande. La seconde pointe un fonctionnement plus inégalitaire qu'ailleurs en Irlande (il y a donc divergence nette des deux approches pour ce système éducatif) en Grèce et au Royaume-Uni, plus égalitaire qu'ailleurs en France, au Luxembourg et en Suisse. Pour ces deux derniers systèmes éducatifs, un fonctionnement égalitaire

s'accompagne pourtant d'inégalités fortes ; en France, il s'accompagne d'inégalités d'ampleur moyenne.

On pourrait envisager d'utiliser d'autres indicateurs que ceux qui ont été présentés ici. On pourrait surtout concevoir d'autres modes de lectures de ces indicateurs, plus attachés aux régularités par exemple, alors que nous avons opté pour une approche comparative et distinctive, suivant davantage un seul principe de justice dans le dédale des indicateurs, confrontant l'équité et l'efficacité ou l'efficience, etc. Deux résultats généraux nous semblent cependant, émerger de cette analyse : il y a bien des différences d'équité entre les systèmes éducatifs, il y a bien quelques systèmes éducatifs qui semblent plus (ou moins) équitables que les autres sur une forte majorité de critères, mais, pour beaucoup, le jugement sur leur équité varie, parfois fortement, selon le mode de lecture qui est retenu.

Pour aller plus loin

Nous avons souvent été empêchés, par le manque de données disponibles, de calculer des indicateurs que nous trouvions pourtant importants. Il faut donc considérer ces manques non comme un signe d'absence d'intérêt des auteurs, mais comme la preuve de réels manques au niveau des données disponibles ou utilisables.

Les données qui manquent le plus, selon nous, pourraient être obtenues à partir des systèmes d'informations suivants :

- un sondage sur les jugements et les critères de justice vis-à-vis de l'éducation à l'échelle de l'Union Européenne auprès des citoyens de ses pays, du type de celui que Hutmacher (2001) présente pour la Suisse ;
- une épreuve permettant de vérifier si, lorsqu'ils quittent la formation initiale, les jeunes européens sont armés des compétences minimales pour mener une vie autonome et responsable. Faute d'une telle épreuve, nous avons dû nous contenter de mesurer, en utilisant PISA, de la proportion d'élèves qui, à 15 ans, avaient des compétences inférieures à un seuil donné – mais certains de ces élèves vont rester encore dans le système et y acquérir des compétences supplémentaires ;
- un système permettant de mesurer et de comparer, sur une même échelle, les compétences des élèves qui sortent le plus tôt et le plus tard des systèmes éducatifs. Ici aussi, nous avons dû nous contenter de mesurer l'écart de performances entre les plus faibles et les plus forts à 15 ans, en l'utilisant comme un prédicteur approximatif de cet écart au moment où les uns et les autres sortiront de formation initiale.
- une épreuve permettant de mesurer chez les adultes sortis du système éducatif les compétences de base, en relation avec leurs caractéristiques personnelles¹, y compris dans des domaines non encore investigués² ;

D'autres données nous ont manqué :

- sur les inégalités d'insécurité économique, physique, sociale, dans la mesure où, dans certains pays, les gains en sécurité des classes populaires ont favorisé la baisse des inégalités sociales d'éducation (Shavit et Blossfeld, 1993) ;
- sur certains bénéfices sociaux de l'éducation, comme les effets sur la santé ;
- sur les inégalités d'attentes des parents ou des enseignants, dans la mesure où il s'agit de prédicateurs puissants de l'efficacité de l'enseignement ;
- sur le développement personnel et social des élèves en dehors du domaine du civisme, pour lequel nous avons pu utiliser l'étude IEA « Civic Education » dans un nombre limité des pays.

¹ Un tel type d'épreuve est actuellement en cours. Il s'agit de l'Adult Literacy and Lifeskills survey (Statistique Canada, Educational Testing Service, Océde), qui mesure les compétences des adultes en littératie, en numératie et en résolutions de problèmes en lien avec les caractéristiques individuelles, économiques et sociales des répondants, mais peu de pays européens ont, à ce jour, trouvé les sources de financement pour y participer.

² Comme par exemple, celui des langues, puisqu'il s'agit d'un sujet d'importance au sein de l'Union.

Bibliographie



- Beaton, A.E. *et al.* (1996). *Mathematic Achievement in the Middle school years: IEA's Third international Mathematics and Science Study*. Chesnut Hill, Ma. : Boston College.
- Beaton, A.E. *et al.* (1996). *Science Achievement in the Middle school years: IEA's Third international Mathematics and Science Study*. Chesnut Hill, Ma. : Boston College.
- Becker (1964). *Human Capital. A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago : University Press.
- Benadusi, L. (2001). Equity and Education : a critical review of sociological research and thought. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (Eds) *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Berten, A., da Silveira, P., Pourtois, H., (Eds), (1997). *Libéraux et Communautariens*. Paris : PUF.
- Birzea, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris : PUF.
- BIT (2000). *Recommandations internationales en vigueur sur les statistiques du travail*.
- Bloom, B. S.(1976). *Human Characteristics and School Learning*. New-York : McGraw-Hill.
- Boudon, R. (1973, 1984). *L'inégalité des chances*. Pluriel, Livre de Poche.
- Boudon, R., Bulle, N., Cherkaoui, M. (Eds) (2001). *Ecole et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris : PUF, Collection « Sociologies ».
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Chamboredon, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit, Collection "Le sens commun".
- Brighouse, H. (2000). *School choice and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bureau international du travail (2000). *Recommandations internationales en vigueur sur les statistiques du travail*. Genève: BIT.
- Checchi, D., Ichino, A., Rustichini, A. (1999). More equal but less mobile ? Educational financing and intergenerational mobility in Italy and in the US. *Journal of Public Economics*, 74.
- Checchi D. (1999). *Istruzione e mercato*. Bologna : Il Mulino.
- Cobalti A., Schizzerotto A. (1994). *La mobilità sociale in Italia*. Bologna : Il Mulino.
- Cohen-Solal, M., Loisy, C. (2001). Transferts sociaux et pauvreté en Europe. *Solidarité et santé*, n°4, 89-100.
- Coleman, J.S. (1966). Equal schools or equal students ? *The Public Interest*, 4, 70-75.

- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Demeuse, M. (2002). Mesurer le capital humain: qu'y a-t-il dans la « boîte noire » ? In D. De la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman et E. Wasmer (Eds). *Capital Humain et dualisme sur le marché du travail*. Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M., Crahay, M., Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (Eds) *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Demeuse, M., Monseur, C. (1998). *Pour accroître l'efficacité des systèmes d'enseignement : recherche des facteurs d'efficacité et étude comparative des dispositifs de pilotage*. Liège : Université de Liège (Rapport final, non publié, juin 1998).
- Dubet, F. (1999). Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. In D. Meuret (Ed.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck, 177-193.
- Dubet, F. (2001). *Pourquoi changer l'école ?* Entretien avec Philippe Petit. Paris: Textuel.
- Duru-Bellat, M. (1998). *Les inégalités sociales dans le système éducatif français*. Direction de l'évaluation et de la Prospective-IREDU. Recherches et Politiques éducatives. Paris: Editions du CNRS.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. (1999). La démocratisation de l'enseignement revisitée. *Les Cahiers de l'IREDU*. Dijon.
- Duru-Bellat, M., Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue Française de Sociologie*, Vol. XXXVIII, n°4, 759-789.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H, Portocarero, L. (1979). "Intergenerational Class Mobility in three Western Societies". In *British Journal of Sociology*, 30, 4, 415-441.
- Eurostat (2001). *Statistiques sociales européennes : Résultats de l'enquête sur les forces de travail 2000*.
- Fleurbaey, M. (1996). *Théories économiques de la Justice*. Paris : Economica.
- Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P., Treiman, D.J. (1992). "A standard international Socio-economic Index of Occupational Status". *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Gilleskie, D.B. *et al.* (1998). The effects of endogenous health inputs on the relationship between health and education. *Economics of Education review*, 17 (3), 279-297.
- Gorard, S., Taylor, C. (2002). What is segregation ? A comparison of measures in terms of strong and weak compositional invariance. *Sociology*, 36(4), 875-895.
- Goux, D., Maurin, E. (1997). Destinées sociales, le rôle de l'école et du milieu d'origine. *Economie et Statistiques*, 306.

- Grisay, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Études*, XIX, 8.
- Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socioaffectifs des élèves au cours des années de collège. Ministère de l'Éducation Nationale. *Dossiers Éducation et formations*, 88.
- Gutman, A. (1999). *Democratic Education* (1^{re} éd., 1987). Princeton: Princeton University Press.
- Houille, D., Lémelin, C. (2001). *Rendements de l'investissement en capital humain et origine sociale*. Multigr.. Université du Québec.
- Husén, T. (1972). *Social background and educational career*. Paris: Oecd, Center educational research and innovation.
- Hutmacher, W. (2001). *Inégalités et jugements d'équité en éducation et en formation*, Multigr.
- Hutmacher, W., Cochrane, D., Bottani, N., (Eds), (2001). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Iannelli, C. (2002). Parental Education and Young People's Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe. In I. Kogan, W. Müller (Eds), *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EULFS 2000 Ad hoc Module*. MZES. Mannheim, 5-29.
- Institut National des Statistiques (2001). *Enquête socioéconomique générale 2001*. Bruxelles : Ministère des Affaires économiques.
- Kymlicka, W. (1999). *Les théories de la justice*. Paris: La Découverte. (traduction française de *Contemporary Political Philosophy, an introduction*. Oxford: Oxford University Press, 1992).
- Lévy et al. (1997). *Tous égaux? De la stratification aux représentations*. Zürich : Seismo.
- Mac Mahon, W. (1997). Recent advance in measuring the social and individual benefit of education. *International Journal of Educational Research*, 27(6).
- Marantz-Cohen, R. (1998). Class consciousness and its consequences : the impact of an elite education on mature working class women. *American Educational Research Journal*, 35(3).
- Marshall, G. et al. (1999), What is and what ought to be ? Popular beliefs about distributive justice in thirteen countries, *European Sociological Review*, 15 (4), 349-367.
- Mingat, A., Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains*. Bruxelles: De Boeck.
- Merle, P. (2001). Les droits des élèves, droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution. *Rev. Fr. Sociol.*, 42-1, 81-115.
- Merle, P. (2002). L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. *Revue française de Pédagogie*, 139.

- Merle, P. (2001). Les droits des élèves, droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution. *Revue française de Sociologie.*, 42-1, 81-115.
- Meuret, D., (Ed.), (1999). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Meuret, D. (1999). Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. In D. Meuret, (Ed.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Meuret, D. (2000). Un canevas d'indicateurs pour comparer l'équité des systèmes éducatifs, mimeo, Dijon : IREDU.
- Meuret, D. (2001a). School Equity according to the Theories of Justice. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (Eds) *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Meuret, D. (2001b). A system of equity indicators for educational systems. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (Eds) *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Miller, T.C. (1977). Conceptualizing Inequality. *Evaluation Studies Review Annual*, p.334-349.
- Mingat, A., Eicher, J.C. (1982). Higher education and employment market in France. *Higher Education*, 11(2).
- Ministère de l'Éducation Nationale-DPD (2002). *L'état de l'École*, 12. Paris.
- Monseur, C., Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège*, 7-8, 25-52.
- Muller, W., Shavit, Y (1998). *From School to Work*. Oxford : Clarendon Press.
- Muller, W., Karle, W. (1993). Social selection in Educational systems in Europe, *European Sociological review*, 9.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. New York : Basic Books.
- O'Donoghue, C. (2002). *The redistributive impact of Education in the Europea Union*, Communication au séminaire du CERC sur les effets redistributifs de l'éducation. Paris.
- Ocdé (1999). *Nomenclature des systèmes d'éducation, guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'Ocdé* (édition 1999). Paris : Ocdé.
- Ocdé (2000). *Literacy in the Information Age : Final report of the IALS study*. Paris: Ocdé.
- Oecd (2000). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Paris: Ocdé.
- Ocdé (2001). *Knowledge and skills for life. First results of PISA 2000*. Paris: Ocdé.
- Ocdé (2001). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'Ocdé*. Paris: Ocdé.
- Ocdé (2002). *Literacy at the Information Age*. Paris: Ocdé.

- Ocdé (2002). *Regards sur l'Education*. Paris: Ocdé.
- Ocdé (2003). *Reading for change : Performance and Engagement across countries*. Paris: Ocdé.
- Orfield, G. (2001). Why data collections matters : the role of race and poverty indicators in American education, In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (Eds) *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Parents – enseignants : la fracture, analyse d'un sondage français auprès de 400 parents. *Challenge*, Octobre 2000, 68-93.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford : University press.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la Justice*. Paris: Le Seuil.
- Rawls, J. (1995). *Libéralisme Politique*. Paris : PUF. (Trad. française de Political liberalism, 1993, Columbia University Press).
- Sen, A. (1976). Poverty : An Ordinal Approach to Measurement. In *Econometrica*, vol. 44, n°2, 219-231.
- Sen, A. (1982). Quelle égalité ? In *Ethique et Economie*, 1993. Paris : PUF.
- Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Oxford university Press.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Le Seuil.
- Shavit, Y., Blossfeld, H.P. (1993). *Persistent Inequality*. Westview Press, Boulder, Co.
- Silberman, R., Fournier, I. (1999). Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. *Formation et Emploi*, 65.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF.
- Slavin, R. E. (1987). Mastery Learning Reconsidered. *Review of Educational Research*, 57, 175–213.
- Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools : a best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Sugden, R. (1993). Welfare, resources and capabilities : a review of “Inequality reexamined” by Amartya Sen. *Journal of Economic Literature*, XXXI, 1947-1962.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. and Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam, IEA.
- Trannoy, A. (1999). L'égalisation des savoirs de base, l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats. In Meuret, D. (Ed.), *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Treiman D.J., Ganzeboom H. B. G. (1990). “Cross-national comparative status-attainment research”. *Research in Social Stratification*. Vol. 9.

Unesco (1997). *Classification internationale type de l'éducation (CITE-97)*. Paris: Unesco.

Van Parijs, P. (1991). *Qu'est-ce qu'une société juste ?* Paris: Le Seuil.

Vandenberghe, V., Dupriez, V. et Zacchary, M.D. (2001). Is there an Effectiveness-Equity trade-off ? A cross country comparison using TIMSS test scores. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (Eds) *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Walzer, M. (1997). *Sphères de justice*. Paris: Le Seuil.

Wolfe, B. et Haveman, R. (2000). *Accounting for the social and non-market benefits of education*. University of Wisconsin-Madison.

Annexes



ANNEXES TECHNIQUES RELATIVES AUX INDICATEURS

A.1.2. Avantages sociaux de l'éducation

On trouvera ci-dessous le tableau d'indicateurs avec des valeurs plus précises, puis des renseignements méthodologiques.

Pays	Avantages sociaux d'une scolarité dans l'enseignement supérieur							
	Professionnels			Personnels		Sur les enfants de 15 ans		
	Prestige	Statut (2000)	Emploi (2000)	Maîtrise de la lecture	Formation continue (1995-2000)	Pratiques culturelles ¹ (2000)	Communication avec les parents ² (2000)	Score en compréhension de l'écrit ³ (2000)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
B		145	74	119	19	0,43 (0,03)	0,14 (0,03)	2,6 (0,5)
DK		141	63	118	48	0,44 (0,04)	0,37 (0,03)	9,4 (0,7)
D	2,1	135	73	123	27	0,59 (0,04)	0,38 (0,03)	5,4 (0,9)
EL		149	21			0,22 (0,04)	0,23 (0,04)	3,2 (0,6)
E		152	32			0,53 (0,04)	0,42 (0,04)	3,6 (0,4)
F	1,6	142	65			0,45 (0,05)	0,28 (0,03)	2,7 (0,5)
IRL		136	m	130	26	0,20 (0,04)	0,22 (0,03)	2,2 (0,8)
I	1,9	147	35		17	0,52 (0,05)	0,26 (0,03)	2,6 (0,6)
L		148	m			0,57 (0,05)	0,24 (0,04)	2,5 (0,5)
NL	2,2	136	53	120	46	0,50 (0,06)	0,29 (0,04)	
A		141	74			0,63 (0,05)	0,30 (0,04)	4,3 (0,6)
P		152	21	127	15	0,51 (0,05)	0,41 (0,04)	1,1 (0,6)
FIN		149	62	120	47	0,43 (0,05)	0,22 (0,04)	3,7 (0,5)
S	1,9	132	76	117	51	0,30 (0,03)	0,19 (0,03)	1,1 (0,9)
UK	1,1	131	82	117	46	0,62 (0,05)	0,34 (0,04)	5,5 (0,7)
NO		133	32	125	39	0,31 (0,04)	0,24 (0,03)	2,0 (0,8)
CH	2,6	136	75	115	36	0,49 (0,06)	0,39 (0,04)	6,1 (0,7)

Les indicateurs retenus mettent en évidence des corrélations entre le fait d'avoir fait des études supérieures (sorties du système scolaire à un niveau CITE 5 ou 6) et le fait de posséder certaines caractéristiques sociales désirables. Il s'agit donc d'avantages liés à la possession d'une éducation supérieure, sans qu'on puisse être sûr qu'il s'agisse, au sens strict, d'un effet de cette éducation. Des études nationales ont établi dans plusieurs domaines (santé, consommation, scolarité ou délinquance des enfants, etc.) l'existence d'effets nets de l'éducation, en montrant qu'ils persistent si l'on maintient sous contrôle d'autres variables. On ne dispose pas encore d'études internationales de ce type.

¹ Ecart des moyennes de l'indice PISA d'activités culturelles selon que les deux parents ont fait des études supérieures (CITE 5-6) ou non (i.e. qu'un seul ou aucun en ont fait), mesuré en proportion de l'écart type de la distribution de l'indice pour les parents qui ne sont pas deux à avoir fait des études supérieures. Source : données PISA

² Ecart des moyennes d'un indice de communication « parents-enfants » selon que les deux parents ont fait des études supérieures (CITE 5-6) ou non (i.e. qu'un seul ou aucun en ont fait), mesuré en proportion de l'écart type de la distribution de l'indice pour les parents qui ne sont pas deux à avoir fait des études supérieures. Source : données PISA.

³ Augmentation du score de compréhension de l'écrit pour une année supplémentaire d'éducation des parents. Source : données PISA.

L'intérêt de disposer seulement de corrélations est cependant, dans la perspective qui est ici la notre, limité. Supposons un pays où une éducation réussie est fortement liée au prestige de la profession, mais où, en réalité, c'est parce que l'origine sociale détermine fortement à la fois le prestige de la population occupée et la carrière scolaire. Il n'en restera pas moins que, dans ce pays, les conséquences sociales de l'éducation sont plus graves qu'ailleurs, et donc que la question de l'iniquité de la distribution de l'éducation y est plus grave aussi qu'ailleurs.

(1) Prestige de la profession

Le prestige des professions occupées a été mesuré en utilisant soit des échelles nationales de prestige, soit (Suède et Suisse) l'échelle internationale de Treiman, soit des échelles de statut social (France, Etats-Unis). La comparaison n'est donc pas aussi rigoureuse que lorsqu'on utilise une même échelle pour tous les pays mais les auteurs de l'étude estiment mineurs les biais ainsi introduits (p 16).

L'indicateur présente l'écart entre le prestige moyen (codé sur une échelle de 0 à 3) des professions des personnes qui ont achevé une éducation universitaire « *traditionnelle, orientée vers les disciplines académiques* » et celui des personnes qui ont quitté l'école à la fin de la scolarité obligatoire.

Source : Shavit Y. et Müller W., From school to work, Clarendon press, 1998.

(2) Statut socioprofessionnel

La formule de l'indicateur est la suivante :

Index socioéconomique de statut professionnel des parents qui sont achevé un cycle d'enseignement supérieur (CITE 5,6) * 100 / Index socioéconomique de statut professionnel (indice ISEI) des autres parents.

L'indicateur est une moyenne simple des valeurs obtenues pour les pères et pour les mères. Il porte seulement sur les parents d'un échantillon représentatif des élèves de 15 ans du pays, soit environ sur la tranche d'âge 35-45 ans. Son intérêt par rapport à l'indicateur précédent est, d'une part, qu'il utilise une même échelle de mesure du statut social pour tous les pays et, d'autre part, qu'il apporte un éclairage complémentaire, puisqu'il ne compare pas, comme le précédent, les catégories d'éducation extrêmes mais les individus qui ont fait des études supérieures à tous les autres.

Source : OECD, Knowledge and skills for life, first results of PISA 2000.

(3) Emploi – évitement du chômage

La formule de l'indicateur est la suivante :

(Taux de chômage des individus de 25 à 49 ans qui ont arrêté leur scolarité avant le second degré de l'enseignement secondaire - Taux de chômage des individus de 25 à 49 ans qui ont achevé avec succès des études supérieures) * 100 / Taux de chômage des individus de 25 à 49 ans qui ont arrêté leur scolarité avant le second degré de l'enseignement secondaire.

Il porte sur les femmes et les hommes.

On a préféré prendre la tranche d'âge 25-49 ans plutôt que la tranche 15-24 ans pour que l'ensemble des individus sortis de l'enseignement supérieur soient pris en compte. Ce faisant,

on accepte que l'indicateur porte également sur les avantages retirés de leur éducation par des individus qui ont été scolarisés il y a plusieurs années.

Source : Eurostat, Statistiques sociales européennes, Enquête sur les forces de travail - Résultats 2000, Tableaux détaillés, Eurostat thème 3, pp. 182 et 183.

(4) Maîtrise de la lecture

Nous n'avons pas trouvé de comparaisons internationales des effets de l'éducation sur l'état de santé, qui pourtant est un des effets non-marchands de l'éducation parmi les plus étudiés par les études nationales. En fait, le seul effet « personnel » pour lequel nous ayons trouvé des comparaisons internationales est la capacité de lecture des adultes.

La population est constituée des adultes de 20 à 25 ans de façon à refléter l'influence du fonctionnement récent du système éducatif.

Le score est calculé sur une échelle de moyenne internationale 500 et d'écart-type 100, comme une moyenne des trois échelles « prose », « document » et « quantitatif ».

La formule de l'indicateur est la suivante :

Score moyen des 20-25 ans qui ont achevé une éducation supérieure * 100 / Score moyen des 20-25 ans qui n'ont pas atteint le second cycle de l'enseignement secondaire.

Les populations étudiées peuvent représenter, d'un pays à l'autre, des proportions diverses de la population totale des 20-25 ans, de sorte qu'il n'y aurait pas de sens à interpréter cet indicateur comme mesurant par lui-même une inégalité pertinente pour apprécier l'iniquité des systèmes éducatifs.

Il s'agit ici de mesurer les conséquences des inégalités de carrières éducatives.

Ces scores procèdent de l'enquête OCDE - Statistiques Canada sur la littératie des adultes, dite IALS (International Adult Literacy Survey).

Les adultes allemands, irlandais, néerlandais, suédois et suisses ont été interrogés en 1994, lors de la première vague de l'étude. Les adultes du Danemark, de Finlande, d'Italie, de Norvège et du Royaume Uni ont été interrogés en 1998, lors de la troisième vague de l'étude. Les pays en blanc dans le tableau n'ont pas participé à l'enquête, sauf la France, qui a participé à la première vague mais a désavoué les résultats.

Source : OCDE, Literacy at the information age, 2002.

(5) Formation Continue

L'indicateur présente le taux de participation des 25-65 ans à des activités de formation continue liées ou non à l'emploi.

La formule de l'indicateur est la suivante :

Valeur pour les individus qui ont fait des études supérieures / Valeur pour les individus qui n'ont pas atteint le second cycle de l'enseignement secondaire.

Les données sont issues des évaluations de la compréhension de l'écrit chez les adultes (IALS) (Pays Bas et Suède : « IALS 94 »; Belgique, Irlande et Royaume-Uni : « IALS 95 » ; Danemark, Norvège et Portugal : « IALS 98 »), mais aussi d'autres enquêtes (Allemagne, 2000 ; Finlande, 2000 ; Suisse, 1998).

Source : OCDE, Regards sur l'éducation, 2002.

(6) Pratiques culturelles des enfants

L'indicateur présente l'écart des moyennes de l'indice PISA d'activités culturelles selon que les deux parents ont fait des études supérieures (CITE 5-6) ou non (i.e. qu'un seul ou aucun en ont fait), mesuré en proportion de l'écart type de la distribution de l'indice pour les parents qui ne sont pas deux à avoir fait des études supérieures .

Cet indice est calculé à partir des réponses des élèves de 15 ans sur la fréquence de ces activités au cours de l'année scolaire précédente : visiter un musée ou une galerie d'art, assister à un concert ou à un ballet, aller voir une pièce de théâtre.

Source : OECD, Knowledge and skills for life, first results of PISA 2000.

(7) Communication entre parents et enfants

L'indicateur présente l'écart des moyennes d'un indice de communication parents-enfants selon que les deux parents ont fait des études supérieures (CITE 5-6) ou non (i.e. qu'un seul ou aucun en ont fait), mesuré en proportion de l'écart type de la distribution de l'indice pour les parents qui ne sont pas deux à avoir fait des études supérieures.

Cet indice est la moyenne de deux indices de PISA : l'indice de communication culturelle (fréquence des discussions parents-enfants sur des sujets sociaux ou politiques, sur des livres, des films ou des programmes de télévision ; fréquence avec laquelle ils écoutent ensemble de la musique classique) et l'indice de communication sociale (discussions sur les apprentissages scolaires, sur n'importe quel sujet, fréquence des repas pris en commun autour d'une table).

Source : OECD, Knowledge and skills for life, first results of PISA 2000.

(8) Score en compréhension de l'écrit

Augmentation du score de compréhension de l'écrit pour une année supplémentaire d'éducation des parents. L'indicateur est le coefficient de régression du score de la « *combined reading literacy scale* » sur le nombre d'années d'études recalculé à partir des niveaux d'études indiqués par les élèves comme étant ceux de leurs parents.

Source : OECD, Knowledge and skills for life, first results of PISA 2000.

B.1.1. Inégalités de scolarisation

Tableau 1 : Pourcentage d'élèves scolarisés par âge et espérance de scolarisation pour les 10% étant scolarisés le plus longtemps

Pays		B	DK	FIN	F	D	EL	IRL	NL	NO	P	E	S	CH	UK	
Taux de scolarisation par âge	3 ans	98,1	70,6	32,7	100	61,8	0,0	3,3	0,1	67,3	52,3	71,6	61,5	5,9	50,3	
	4 ans	98,2	89,1	37,8	100	83,7	53,7	52,5	98,3	74,5	62,3	99,0	99,0	29,1	94,6	
	5 ans	97,8	93,9	42,4	100	85,9	83,7	99,9	99,3	77,9	69,7	100	70,5	80,7	99,4	
	6 ans	97,8	95,8	69,2	99,6	91,7	100	100	99,5	100	100	100	96,6	99,5	99,0	
	7 ans	96,5	98,5	98,8	99,6	99,5	100	100	99,2	98,7	100	100	95,1	99,7	99,2	
	8 ans	96,4	99,6	99,6	99,5	99,2	98,5	98,5	99,6	98,9	100	100	100	99,7	99,3	
	9 ans	96,0	99,6	99,5	99,4	97,3	100	100	99,5	99,4	100	100	100	99,7	98,9	
	10 ans	96,0	100	99,7	99,2	98,3	98,0	100	99,3	99,0	100	100	100	99,7	99,0	
	11 ans	96,0	99,6	99,9	97,9	98,2	98,9	99,9	98,5	98,8	100	100	100	99,5	98,8	
	12 ans	95,6	99,8	99,8	97,9	99,2	97,1	98,4	99,5	99,8	100	100	100	98,9	98,1	
	13 ans	95,4	99,9	99,9	98,3	99,1	98,3	100	99,6	99,3	100	100	100	98,9	98,5	
	14 ans	95,6	98,5	99,8	97,9	99,0	96,9	98,9	99,2	98,9	100	100	100	98,1	98,4	
	15 ans	95,6	97,9	99,9	96,4	97,6	91,9	99,9	99,4	100	93,6	94,6	96,6	97,7	99,9	
	16 ans	94,3	93,2	89,3	95,3	96,5	89,9	92,4	96,6	94,4	85,4	88,8	97,9	90,4	80,9	
	17 ans	93,3	81,5	93,4	90,4	92,2	67,0	77,7	90,1	93,5	84,3	79,3	97,4	85,6	68,4	
	18 ans	80,2	74,6	84,5	81,5	85,6	71,4	40,2	78,6	88,3	65,9	66,0	95,9	80,2	49,4	
	19 ans	66,7	57,2	43,0	69,8	66,6	69,4	13,8	65,9	55,8	54,4	58,7	41,4	62,1	46,5	
	20 ans	55,6	40,2	44,6	56,6	47,9	58,9	6,6	57,8	47,5	39,9	54,8	41,9	39,2	42,9	
	21 ans	43,0	39,3	49,9	44,1	41,6	40,7	4,7	49,4	44,5	32,9	46,4	43,2	28,9	32,8	
	22 ans	31,6	38,5	48,5	33,7	41,4	24,1	3,4	37,8	40,9	27,4	39,8	41,2	24,9	23,0	
	23 ans	21,3	37,2	43,7	23,9	24,0	20,0	2,3	29,0	36,5	23,1	30,2	36,9	22,2	18,1	
	24 ans	14,8	33,3	37,5	15,1	19,3	13,0	1,8	21,1	30,8	19,2	22,8	32,4	19,2	15,6	
	25 ans	10,7	28,5	31,7	10,4	17,4	11,4	1,2	15,6	24,1	13,9	14,7	28,6	15,5	13,9	
	26 ans	8,8	23,1	25,6	6,83	14,9	8,1	1,2	11,5	18,3	10,9	9,9	24,9	12,1	12,3	
	27 ans	7,4	17,6	20,7	4,71	12,6	4,1	1,1	8,8	14,1	8,7	7,7	21,8	9,8	11,6	
	28 ans	6,5	13,8	16,6	3,5	9,9	3,7	1,1	6,1	11,3	7,4	6,1	19,6	7,7	10,8	
	29 ans	5,8	11,2	13,9	2,8	8,1	3,0	1,1	5,5	9,6	6,6	4,9	17,8	5,9	10,3	
	Espérance de scolarisation pour les 10% qui font les scolarités les plus longues		21,9	23	23	22,1	22,8	20,1	15,8	22	22,9	22,3	21,9	23	21,9	23

Écarts d'espérance de scolarisation entre les 10 % d'élèves pour lesquels elle est la plus longue et les 10 % pour lesquels elle est la plus courte.

Afin d'obtenir les taux nets de scolarisation, le nombre d'élèves/étudiants d'un groupe d'âge donné scolarisés dans le système tous niveaux confondus est divisé par l'effectif de la population du même groupe d'âge. La somme de ces taux nets est l'espérance de scolarisation. A partir des taux de scolarisation aux différents âges, une moyenne pondérée est calculée pour les 10 % qui font les scolarités les plus longues et pour les 10 % qui font les scolarités les plus courtes. On donne à titre indicatif les espérances de scolarisation par pays des 10 % d'élèves qui font les scolarités les plus longues (annexe méthodologique, tab. 1), celle des 10 % des élèves qui font les scolarités les plus courtes est donnée à l'indicateur.

Remarque :

Les données pour l'Italie ne sont pas disponibles.

Les données sur les scolarités pré-primaires sont données à titre indicatif mais n'ont pas été prises en compte dans les calculs des moyennes pondérées.

Le taux de scolarisation est évidemment élevé jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Après 16 ans, ce taux recule dans tous les pays sauf en Finlande, Portugal et Suède, mais il chute réellement à la fin du second cycle du secondaire.

Ce tableau ne donne pas un indicateur comme défini dans notre canevas mais permet de disposer d'une information nous renseignant sur le fonctionnement des différents systèmes éducatifs. Il donne les espérances de scolarisation à trois niveaux, tels qu'ils sont définis par l'OCDE. Afin de mesurer le temps de scolarisation, on peut estimer le nombre d'années pendant lesquelles un enfant de 5ans peut espérer être scolarisé à temps plein et à temps partiel pendant son cycle de vie, en fonction des taux de scolarisation du moment. Cette espérance de scolarisation est calculée à partir de la somme des taux de scolarisation pour chaque âge à partir de 5 ans.

Tableau 2 : Espérance de scolarisation aux différents niveaux du système éducatif

	Espérance moyenne de scolarisation	Niveau primaire et premier cycle secondaire	Second cycle secondaire	Tertiaire
B	18,5	9,0	5,3	2,7
DK	17,7	9,8	3,4	2,5
D	17,2	10,1	2,9	2,0
EL	15,6	9,1	2,8	2,5
E	17,3	10,5	2,6	2,8
F	16,5	9,5	3,3	2,6
IRL	16,0	10,7	2,3	2,4
I	15,8	8,2	4,2	2,3
NL	17,1	10,4	3,3	2,3
A	16,0	8,2	3,8	2,2
P	16,8	10,9	2,9	2,3
FIN	18,3	9,0	4,2	3,9
S	20,3	9,8	5,7	2,9
UK	18,9	8,9	7,3	2,6
NO	17,9	9,9	4,1	3,1
CH	16,3	9,6	3,3	1,7
USA	17,2	9,7	2,7	3,6

Source : *Regards sur l'éducation, OCDE, 2001.*

Dans 25 pays de l'OCDE sur 27, la scolarisation dure en moyenne entre 15 et 20 ans. Les écarts constatés dans cette mesure tiennent pour l'essentiel aux différences de taux de scolarisation dans le second cycle du secondaire. Bien qu'en chiffres relatifs les écarts soient également importants au niveau du tertiaire, ils s'appliquent à une plus petite proportion de la cohorte et ont moins d'effets sur l'espérance de scolarisation.

Les taux de scolarisation varient en fonction des taux d'accès à un niveau donné et de la durée théorique des études à ce niveau. Si le nombre estimé d'années passées dans l'enseignement est élevé dans un pays, cela ne signifie pas nécessairement que tous les jeunes y sont scolarisés pendant une longue durée. La Suède par exemple, où l'espérance de scolarisation des élèves âgés de 5 ans est supérieure à 18 ans affiche des taux de scolarisation quasi-complets (supérieur à 90%) pendant 13 années d'études. En revanche en Finlande, où l'espérance de scolarisation est tout aussi élevée, les taux de scolarisation ne dépassent les

90% que pour 11 années : une longue espérance de scolarisation n'implique pas forcément que tous les jeunes ont accès à des niveaux relativement élevés d'enseignement, mais la plupart sont scolarisés pendant au moins 11 ans (OCDE, 2001).

B.1.2. Inégalités des dépenses d'éducation

Dépenses par élève du tertiaire vs. primaire

Il s'agit des dépenses publiques et privées directes au titre de la scolarité dans des établissements d'enseignement, non compris les subventions publiques destinées à financer les frais de subsistance des élèves. Les dépenses pour un niveau d'enseignement donné (ici, le tertiaire et le primaire (non compris le préélémentaire)) sont obtenues par la division des dépenses afférentes à ce niveau par le nombre d'élèves en équivalent temps plein.

Taux d'encadrement et taille des classes

Le taux d'encadrement est un meilleur indicateur de la dépense que la taille des classes dans la mesure où les élèves ne suivent pas toujours l'enseignement avec la totalité de leur classe. L'idéal serait de disposer de la taille moyenne des groupes dans lesquels les élèves suivent l'enseignement, pondérée par la durée de fréquentation de chacun des groupes. Cette donnée n'est pas disponible dans PISA. Lorsque le taux d'encadrement était aussi inconnu – par exemple pour les sous-populations dont nous mesurons l'écart des modalités de leur scolarisation avec celles de la sous-population complémentaire – nous avons utilisé la moyenne des tailles de classes déclarée par les élèves pour les trois matières évaluées par PISA : compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences.

Le taux d'encadrement moyen utilisé ici est donné par la variable *STRATIO* de PISA. C'est le nombre d'enseignants en équivalent temps plein divisé par le nombre d'élèves de l'établissement, deux données indiquées par le Chef d'établissement. Cette variable porte donc sur l'ensemble de l'établissement alors que les réponses sur la taille des classes, données par les élèves portent seulement sur l'échantillon d'élèves de l'établissement retenu par PISA. Il est possible de considérer ce taux comme valable pour l'ensemble des établissements (publics et privés) qui scolarisent les élèves de 15 ans dans le pays, puisque l'échantillon de PISA est un échantillon à deux degrés, le premier étant celui des établissements et composé au minimum de 150 d'entre eux. Cependant, ce taux, et la dispersion mesurée ici, ne valent que pour ces établissements là.

On trouvera ci-dessous un tableau sur le taux d'encadrement dans différents pays, à différents niveaux du système, le principal déterminant des différences des dépenses consenties pour chaque niveau. Ce taux est issu des données 1999 de l'Ocdé (2001). Le nombre d'élèves par enseignant est égal au résultat de la division du nombre d'élèves équivalent temps plein par le nombre d'enseignants équivalent temps plein à un niveau d'enseignement donné et dans le même type d'établissement scolaire. Les enseignants équivalent temps plein sont ceux dont au moins 90% du temps est consacré à l'enseignement.

Tableau 1 : Taux d'encadrement dans différents pays, à différents niveaux du système

	Niveau primaire et premier cycle secondaire	Second cycle secondaire	Tertiaire
B	nd	nd	nd
DK	10,6	12,4	nd
D	21	15,2	12,3
EL	13,5	10,6	26
E	15,4	12,9	16,4
F	19,6	12,8	16,9
IRL	21,6	14,6	17,3
I	11,3	10,3	24,8
NL	nd	nd	nd
A	14,5	9,8	15
P	nd	nd	nd
FIN	17,4	13,5	nd
S	13,3	14,5	9,5
UK	nd	nd	nd
NO	12,6	nd	13,4
CH	16,1	12,3	nd
USA	nd	nd	nd

Un autre indicateur relatif au taux d'encadrement a été construit : le taux d'encadrement pour les élèves les plus défavorisés. Il permet de comparer les taux d'encadrement des élèves les plus défavorisés d'une part avec le taux d'encadrement moyen dans le système éducatif national et entre pays d'autre part. Les données sont issues de PISA (2000). Les élèves les plus défavorisés sont ici ceux dont l'indice de richesse est inférieur à 60% du revenu national médian (variable WEALTH de PISA). Le taux d'encadrement moyen est donné par la variable STRATIO de PISA. Pour chaque pays sont donnés la moyenne (et l'écart type) de ce taux d'encadrement moyen et la moyenne (et l'écart type) de cette variable pour les élèves les plus défavorisés.

Tableau 2 : Taux moyen d'encadrement au niveau national et taux d'encadrement pour les plus défavorisés

	Taux d'encadrement moyen Moyenne (et écart-type)	Taux d'encadrement pour les élèves les plus défavorisés Moyenne (et écart-type)
A	13,9 (8,14)	13,9 (8, 2)
B	11,3 (5,5)	11,0 (5,4)
DK	12,5 (4,6)	12,4 (4,6)
FIN	11,2 (4,5)	11,2 (4,4)
F	12,4 (3, 7)	12,1 (3, 7)
D	17,9 (4,6)	17,8 (4,5)
EL	11,9 (5,1)	11,3 (4,9)
IRL	12,5 (5,9)	12,5 (6,1)
I	10,5 (3,5)	10,6 (3,5)
NL		
NO	9,5 (5,1)	9,6 (5,2)
P	9,3 (3,9)	9,3 (3,8)
E	13,4 (4,8)	12,9 (4,6)
S	12,9 (2,9)	12,7 (3,1)
CH	12,0 (2,9)	12,1 (2,9)
UK	15,4 (2,5)	15,4 (2,5)
USA	14,9 (3,9)	14,9 (3,9)

Outre la variété constatée dans les taux d'encadrement moyen et dans les taux d'encadrement des élèves les plus défavorisés, est à noter pour certains pays (Belgique, Danemark, France, Allemagne, Grèce, Espagne, Suède) un taux d'encadrement légèrement supérieur pour les élèves les plus défavorisés. Toutefois, il faut remarquer que les pays présentant les taux d'encadrement les plus élevés sont également les pays dans lesquels les taux d'encadrement pour les élèves les plus défavorisés sont les plus élevés.

Notre approche de la justice des dépenses d'éducation est de mettre en regard les inégalités de ressources consacrées à chaque individu et les inégalités de performances ou de devenir scolaire, mesurées en troisième partie. Une autre approche consiste à se demander si les dépenses d'éducation jouent un rôle redistributif, c'est-à-dire si les inégalités de revenus entre ménages sont réduites si on ajoute les dépenses publiques consenties pour leur éducation aux revenus disponibles.

Elle a été suivie par O'Donoghue (2002)⁴, dans une analyse des données du Panel Européen des Ménages. Il calcule un indice de redistribution (Reynolds-Smolenski) qui montre un effet redistributif des dépenses d'éducation plus fort en Irlande (4,46), en Italie (3,80), en France (3,35) au Royaume Uni (3,27), en Belgique (3,25) en Espagne (3,08) qu'en Grèce (2,15) et surtout qu'aux Pays Bas (0,32). Compliquant son approche pour tenir compte non seulement des dépenses, mais aussi des bénéfices retirés par les individus de leur éducation, il calcule par décile de revenu, les trois taux de rendements (privé, social et fiscal) d'une année supplémentaire d'éducation, ceci pour quatre pays (Allemagne, Irlande, Italie et Royaume Uni). Dans les quatre pays, le rendement de l'éducation est plus fort pour le dernier décile (les plus riches) que pour le premier (les plus pauvres), ceci pour les trois sortes de rendement.

⁴ C. O'Donoghue, The redistributive impact of Education in the European Union, Communication au séminaire du CERC sur les effets redistributifs de l'éducation, Paris, 2002.

Les inégalités de rendement privé sont cependant beaucoup plus fortes au Royaume Uni (le rapport des taux pour les deux déciles extrêmes est de 5,5) et en Allemagne (4,8) qu'en Irlande (2,5) et qu'en Italie (2,3).

Taille des classes fréquentées par les élèves d'origine sociale défavorisée

Moyenne des trois tailles des classes déclarées par les élèves dont la profession déclarée par celui de leurs deux parents qui exerce la plus élevée appartient aux 25% des professions dont l'indice ISEI est le plus faible * 100/ Moyenne des trois tailles des classes déclarées par les élèves dont la profession déclarée par celui de leurs deux parents qui exerce la plus élevée appartient aux 75% des professions dont l'indice ISEI est le plus fort. Source : calculs à partir des données PISA. Les valeurs entre parenthèse sont les erreurs types de l'indicateur.

C.3.1. Inégalités de carrières scolaires

Tableau 1 : Inégalités de carrière scolaire

	Inégalités inter-individuelles	Inégalités entre groupes				Proportion d'élèves sous le seuil de compétences
	% d'individus de 25-34 ans ayant atteint le niveau modal de formation (2001) (1)	Sortants précoces du système éducatif dont les parents ont reçu une éducation courte/longue (2000) (2)	Rapport des chances d'obtenir un diplôme du supérieur, selon le niveau d'études de ses parents (2000) (3)	Influence de l'origine sociale sur le plus haut niveau éducatif atteint (4)	% de femmes de 25-34 ans diplômées du tertiaire, rapporté au même % pour les hommes (2001) (5)	% d'individus de 25-34 ans sortis avant le second cycle long du secondaire (2001) (6)
B	39	26 / 3 = 8,7	3,0		39 * 100 / 33 = 118	25
DK	57				34 * 100 / 25 = 136	13
D	63			26 à 28 %	20 * 100 / 23 = 87	15
EL	49	20 / 6 = 3,3	2,3		27 * 100 / 21 = 128	27
E	43	40 / 11 = 3,6	2,0		39 * 100 / 32 = 122	43
F	43	26 / 6 = 4,3	2,3	20 %	37 * 100 / 32 = 115	22
IRL	48				50 * 100 / 45 = 111	27
I	45	38 / 11 = 3,5	6,8	26 à 28 %	13 * 100 / 10 = 130	43
L	41				22 * 100 / 25 = 88	41
NL	48			11 %	26 * 100 / 27 = 96	26
A	68	24 / 10 = 2,4	2,9		14 * 100 / 16 = 87	17
P	68				17 * 100 / 10 = 170	68
FIN	49	13 / 8 = 1,6	1,1		46 * 100 / 33 = 153	13
S	54	18 / 10 = 1,8	1,8		39 * 100 / 34 = 114	9
UK	38			17 %	29 * 100 / 30 = 97	32
NO	58				40 * 100 / 30 = 133	7
CH	66				17 * 100 / 35 = 48	8

- (1) En Belgique, le niveau éducatif auquel sont sortis le plus fréquemment les 25-34 ans est le second cycle du secondaire, qui est donc, dans ce pays, le niveau modal de formation pour cette tranche d'âge. 39 % des individus de cette tranche sont sortis à ce niveau là. Source : OCDE, 2002, Regards sur l'éducation, pp 40 et 52. .
- (2) En Grèce, 20 % des enfants dont les parents ont quitté l'école avant le second cycle du second degré, soit au niveaux CITE 1 ou 2, quittent l'école à ces mêmes niveaux CITE 1 ou 2, tandis que c'est le cas de seulement 6 % des enfants dont les parents ont fréquenté l'enseignement supérieur, soit les niveaux CITE 5 ou 6. L'indicateur est $20/6 = 3,3$.

- (3) Parmi deux jeunes sortis récemment du système éducatif en Espagne, le premier de parents issus de l'enseignement supérieur, le second de parents sortis de l'école avant le second cycle du secondaire, la situation où le premier possède un diplôme de l'enseignement supérieur et le second non est 2 fois plus probable que la situation inverse. L'indicateur est le rapport des probabilités (odd ratio), ici 2,0.
- (4) L'origine sociale des élèves, définie par la profession et le plus haut diplôme atteint par leur père, explique, sur des cohortes récentes, en France, environ 20 % de la variation du niveau éducatif atteint par les élèves à la fin de leur carrière scolaire.
- (5) Au Danemark, 34 % des femmes de 25 à 34 ans ont suivi une formation tertiaire contre 25 % des hommes de la même tranche d'âge. L'indicateur est $34.100/25 = 136$
Source : OCDE, 2002, Regards sur l'éducation, p 59.
- (6) En Espagne, 24 % des individus de 25 à 34 ans sont sortis du système éducatif avant le cycle long du secondaire (CITE 1 ou 2).

Influence de l'éducation des parents sur le niveau éducatif atteint

Les indicateurs (2) et (3) sont issus de Iannelli, C., 2002, Parental Education and Young people's educational and Labour Market Outcomes : A comparison across Europe, in Kogan, I. et Müller, W., School to Work transition in Europe, Mannheimer Zentrum für Europäisches Sozial Forschung. Ce rapport exploite des données de l'enquête européenne Labour Force Survey, 2000. La population est composée des jeunes de 15 à 35 ans en 2000 ayant quitté l'école pour la première fois dans les 10 années précédentes (5 ans pour Finlande et Suède). Ces indicateurs témoignent donc du fonctionnement de l'école entre 1970 et 2000.

Influence de l'origine sociale sur le niveau éducatif atteint

On peut mesurer cette influence de multiples façons puisque peuvent varier :

- la mesure de la réussite scolaire (le nombre d'années d'études, réel ou théorique, le plus haut diplôme atteint, le plus haut niveau éducatif atteint, le fait de passer tel ou tel point de transition)
- la mesure de l'origine sociale (la profession, la profession et l'éducation, et ceci du père, de la mère, ou des deux)
- la mesure de leur association (écarts ou ratios de ratios, probabilité logistiques (odd ratios), régressions multiples).

L'indicateur retenu dans la colonne (4) est le R^2 d'analyses de régression du plus haut niveau éducatif atteint par l'élève sur son milieu social. Les valeurs indiquées doivent être prises comme des ordres de grandeur parce que les calculs qui les ont produits ne sont pas homogènes.

Les différences dans le mode d'élaboration de l'indicateur apparaissent dans le tableau suivant :

	Cohortes nées entre	Origine sociale définie par	Echelle des niveaux éducatifs	Profession du père mesurée par
Italie	1948 et 1961	Instruction et profession du père		
Allemagne	1916 et 1960	Instruction et profession du père	4 degrés	Echelle de prestige
France	1964 et 1973	Instruction et profession du père ; instruction de la mère	7 degrés	Nomenclature des professions et positions sociales (INSEE)
Pays-Bas	1951 et 1960	Profession du père	4 degrés	
Royaume-Uni	1913 et 1959	Instruction et profession du père	6 degrés	
Suède	1902 et 1961	Instruction et profession du père ; type de communauté (urbaine ou rurale)	4 degrés	

D.2.1. Contribution des plus éduqués à la situation des plus défavorisés

La justification théorique de cet indicateur se trouve notamment chez Rawls (1971). A propos de l'éducation, ce dernier écrit que le fait que l'on consacre plus d'attention aux mieux dotés (*better endowed*) est justifié seulement si cela a pour effet « *d'améliorer les attentes à long terme des plus défavorisés* ». Rawls considère également qu'il n'est pas possible d'atteindre l'égalité des chances en éducation, entendue comme l'indépendance totale entre réussite scolaire et origine sociale. Il faut donc s'approcher autant que possible de cette égalité des chances et les inégalités scolaires d'origine naturelle d'une part, et la part irréductible des inégalités scolaires d'origine sociale d'autre part, doivent être mises au service des plus défavorisés⁵.

Comment décider si l'action des plus éduqués est favorable aux attentes à long terme des plus défavorisés ? Nous manquons évidemment d'indicateurs absolument pertinents. Il est des situations relativement claires : les avocats commis d'office mettent davantage leurs compétences au service des plus défavorisés que les avocats qui gèrent les divorces des personnes fortunées. De même, les jeunes filles brillantes d'origine pauvre aux USA qui ont bénéficié de bourses pour rejoindre un « collège prestigieux » et dont le discours témoigne d'une intention de devenir « *des agents de changement et des avocats au service des défavorisés* » témoignent d'un système éducatif plus équitable que si elles avaient énoncé leur satisfaction de pouvoir espérer entrer dans les classes supérieures (Marantz-Cohen, 1998). La production de médecins par le système éducatif contribue également davantage au renforcement de l'équité depuis que les inégalités d'accès aux soins médicaux se sont réduites.

Nous présentons ici notre travail pour instruire cette question : d'abord, deux approches que nous avons abandonnées, celle de l'activité professionnelle et celle du taux de rendement fiscal, puis les trois que nous avons finalement décidé d'utiliser : les transferts sociaux, la cohabitation et les valeurs.

Nous avons d'abord cherché à mesurer si, dans certains pays plus que dans d'autres, l'activité professionnelle des plus éduqués s'exerçait au bénéfice des plus pauvres. Cet indicateur reposait sur le principe suivant : toutes choses égales par ailleurs, un système éducatif est d'autant plus équitable que les plus qualifiés mettent au service des plus défavorisés, ou de tous en général, les compétences qu'ils ont acquises. Toutefois, cette tentative a échoué. Cette approche, en effet, pose des problèmes redoutables. D'abord, il faudrait disposer, pour chaque pays européen, d'un dénombrement des « professions » occupées par des personnes les plus diplômées, de façon à pouvoir mesurer, pour chacune, la proportion de ses « clients » selon leur position sociale ou leur niveau de revenu, et pondérer cette proportion par la fréquence de cette profession parmi l'ensemble des professions. L'enquête « Force de travail en Europe » ne donne qu'une décomposition très agrégée de la population active : la population qui nous intéresse est présentée en deux rubriques seulement : Dirigeants et cadres supérieurs ; professions intellectuelles et scientifiques. De même, la base de données LABORSTA, consultée sur le site web de l'OIE, présente la population active, classée selon la classification ISCO88 (sur cette classification, cf. Ganzeboom et Treiman, 1996, *Internationally Comparable measures of Occupational status for the 1988 ISCO*, *Social science research* 25, 201-239), mais seulement en utilisant la décomposition en neuf postes.

⁵ Cette lecture de Rawls est présentée plus en détail in Meuret D. (Ed.), *La justice du système éducatif*, De Boeck, 1999.

Une autre approche que nous avons explorée est celle du taux de rendement fiscal. Les travaux sur le taux de rendement privé de l'éducation font apparaître des taux de rendements importants et positifs de l'éducation tertiaire, en particulier dans les pays où cette éducation est financée par l'Etat (France, 20 % pour les hommes et 28 % pour les femmes, par exemple). Ces taux bénéficient particulièrement aux catégories favorisées, plus nombreuses dans l'enseignement supérieur. Deux réactions sont possibles du point de vue de l'équité : faire participer davantage les étudiants au financement de leurs études, par une contribution proportionnelle au revenu parental (Piketty, *Le Monde Economie*, 20/05/02) ; faire rembourser aux plus éduqués, sous forme d'impôts, la contribution publique qu'ils ont reçue pour leurs études. On peut apprécier ce dernier remboursement en calculant le taux de rendement fiscal des dépenses d'éducation, par exemple, des dépenses publiques consenties pour le financement de l'enseignement supérieur. Il y a là une « mise au pot commun » des revenus des plus éduqués qui va dans le sens de ce que nous cherchons à mesurer.

Cette dernière approche soulève cependant des questions :

- L'étudiant fournit un travail pour suivre ses cours, faire ses devoirs et préparer ses examens. On peut arguer que c'est ce travail que rémunère le financement public de sa scolarité. L'investissement de l'Etat ne consiste pas à « donner » de l'argent à quelqu'un – argent que ce quelqu'un devrait dès lors rembourser- mais à le payer pour un travail. Si l'Etat a misé à bon escient, il rentre dans ses fonds. S'il s'est trompé, tant pis pour lui : cela ne change rien au fait que l'étudiant ne lui doit rien... Si on accepte ce raisonnement, on peut calculer des taux de rendement fiscaux pour mesurer la pertinence des investissements de l'Etat, mais cela n'a rien à voir avec la justice.
- Une personne qui gagne par l'intensité de son travail la même somme qu'un très diplômé paiera autant d'impôt que lui, sans avoir pour autant à « rembourser » aucune « dette » à l'Etat. Pourquoi alors considérer que les impôts du second servent à rembourser un investissement qu'on a fait sur lui ? A quoi correspondent alors les impôts du premier ?
- Il semble qu'on pourrait distinguer, du point de vue de l'équité, deux aspects des surcroît de revenus que l'on retire de sa scolarité : l'un qui rémunère une productivité supérieure, l'autre, une rente, qui correspond à une limitation artificielle du nombre d'élus. Ces deux formes de revenus ne devraient pas être taxées de façon semblable, et donc être prise en compte de la même façon dans une réflexion sur l'équité des revenus tirés d'une scolarité. Une façon de mesurer la rente serait de mesurer l'écart de rémunération entre deux personnes de productivité identique mais dont l'une serait plus éduquée que l'autre. On sait cependant que la rente s'exerce à travers la segmentation du marché du travail plus que sur des postes dont on pourrait mesurer la productivité identique.
- Le calcul de ce taux repose sur l'idée que c'est la dépense d'éducation qui « produit » les compétences qui vaudront aux plus éduqués leurs plus hauts revenus. Or, les travaux sur les fonctions de production éducatives, ont montré que le lien entre le montant des dépenses et celui des compétences était fort lâche.
- Enfin, si l'on interprète vraiment le taux de rendement fiscal dans la perspective du Principe de différence, il ne vaut que si les dépenses publiques sont favorables aux défavorisés, ce qui peut n'être pas le cas, soit qu'elles visent d'autres objectifs -les subventions aux opéras et à la restauration des abbayes médiévales n'intéressent que modérément les catégories défavorisées – soit qu'elles soient inefficaces.

Ces raisons, jointes au fait que nous ne connaissons le taux de rendement fiscal que pour un petit nombre de pays⁶, nous ont fait abandonner cet indicateur.

A l'approche par le taux de rendement fiscal, nous avons préféré celle par les transferts sociaux. L'idée qui la fonde est que, dans un pays où la redistribution est forte, les plus hauts salaires gagnés par les plus éduqués servent davantage le bien-être des plus défavorisés que dans un pays où la redistribution est faible. Plus précisément, nous proposons ici un indicateur qui porte sur la réduction du nombre d'individus pauvres grâce aux transferts sociaux, soit un indicateur qui cible l'usage des transferts sociaux en faveur des plus pauvres et qui donc convient mieux à notre propos que, par exemple, la proportion des transferts sociaux dans le revenu national.

Sa définition est la suivante « % de la population avec un revenu faible avant (a) et après (b) appropriation des transferts sociaux par leurs bénéficiaires ». L'indicateur est : $(a-b)*100/a$. Par exemple, le pourcentage de personnes avec un revenu faible est, aux Pays Bas, de 24 % avant transferts sociaux et de 12 % après transferts sociaux : les transferts ont donc diminué de 50 % le nombre de personnes avec un revenu faible.

Données issues de la vague 1995 du panel européen des ménages; Living conditions in Europe, Statistical pocket book. Further reading : Statistics in focus (population and social conditions) : Social benefits and their redistributive effects in the EU, n° 13 /1999 (2000 update forthcoming) ; European Community household panel : selected indicators from the 1995 wave, 1999.

Cependant, on sait que Rawls lui-même privilégie une réduction des inégalités primaires sur celle qui passe par la redistribution, laquelle peut, selon lui, nuire aux «respect de soi » des plus défavorisés, un autre des « biens sociaux premiers » dont la théorie de la justice organise la distribution.

Une autre approche est celle de la cohabitation. L'idée est que, si les plus qualifiés habitent dans les mêmes endroits que les « *plus défavorisés*, » ils contribuent davantage à augmenter leurs « *attentes à long terme* » (Rawls, TJ, p 132). A l'inverse, si, dans un pays, les plus qualifiés et les plus pauvres habitent des endroits complètement distincts, cela signifierait qu'en quelque sorte ils appartiennent à deux humanités différentes. Autrement dit, de fréquenter les plus qualifiés se traduirait pour les pauvres par l'idée qu'ils appartiennent au même monde d'une part, et que cette situation n'est pas hors d'atteinte de leurs enfants d'autre part. Cette idée vaut dans la mesure où la ville moderne, à la différence de la ville du XIXème siècle, rassemble en un même lieu ceux qui s'estiment semblables (Donzelot, J., 2003, Faire société, Seuil). Il se trouve que, pour le dernier recensement (1999), l'INSEE procure une division du territoire en unités de moins de 2000 habitants (IRIS) qui permet de mesurer si qualifiés et pauvres habitent les mêmes endroits.

La réalisation d'un index pour cette approche cohabitation pose un problème, qui vient de ce que pauvres et qualifiés sont deux catégories indépendantes. Une solution serait de s'intéresser à la ségrégation des qualifiés au sein de l'ensemble de la population, mais on perd l'idée de priorité aux plus défavorisés. A supposer qu'on adopte néanmoins cette solution, il

⁶ Il vaut en Belgique 9 % pour les hommes et 13 % pour les femmes. Les chiffres correspondants sont au Danemark 8 et 8, en France 11 et 9, en Suède ,6 et 4. Source : L'investissement en Capital Humain, une comparaison internationale, OCDE, 1998. Cet indicateur rapporte la somme actualisée des surcroûts d'impôts perçus de ceux qui ont reçus une éducation tertiaire par rapport à ceux qui se sont arrêtés à la fin des études secondaires à la dépense actualisée consentie par les collectivités publiques pour leur scolarité tertiaire.

faudrait choisir l'indice : soit le « *dissimilarity index* » (Combien de qualifiés faudrait-il déplacer pour qu'ils soient également répartis entre toutes les zones IRIS ?) soit le « *isolation index* » qu'utilise Noden (Quelle est la probabilité que le cohabitant d'un qualifié dans une zone IRIS soit aussi un qualifié ?).

On pourrait aussi imaginer, si l'on ne veut pas perdre la cohabitation qualifiés/pauvres, un indice à partir du produit de la proportion de qualifié dans une zone et de la proportion de pauvres dans la même zone (Si le % de plus éduqués est fort quand le % de pauvres est fort, on est dans des conditions Rawlsiennes optimales).

Toutefois, nous ne disposons pas de données permettant des comparaisons internationales en la matière. L'approche de la cohabitation est donc représentée dans notre fiche par deux autres indicateurs, tous deux calculés à partir de données PISA :

- Elèves dont le père a achevé avec succès des études de niveau CITE 5+6 et la mère un niveau ISEI qui la situe dans le quart inférieur de l'échelle ISEI de son pays + Elèves dont la mère a achevé avec succès des études de niveau CITE 5+6 et le père un niveau ISEI qui le situe dans le quart inférieur de l'échelle ISEI de son pays) * 100 / Elèves dont au moins un des deux parents a achevé avec succès des études de niveau CITE 5+6 . Source : Calculs à partir des données PISA. Il est bien sûr possible que les deux parents ne vivent plus ensemble au moment où leur enfant répond au questionnaire, mais au moins est-on sûr qu'ils l'ont fait un certain temps.
- Surcroît de chances, si au moins un des deux parents d'un élève est diplômé de l'enseignement supérieur, qu'il fréquente un établissement dont plus de la moitié des élèves de 15 ans qui le fréquentent ont au moins un de leurs parents qui appartiennent à la moitié la plus élevée de l'indice ISEI. (A l'inverse du précédent, plus cet indicateur est grand moins les plus éduqués se mêlent aux pauvres). Attention, dans certains pays comme la France et la Grèce, où les élèves qui ont un an de retard sont dans des établissements de nature différente des élèves qui sont à l'heure, la population des élèves de 15 ans peut être d'un niveau scolaire et social différent de celui des autres élèves de l'établissement, de sorte que les indications doivent être prises avec beaucoup de prudence.

Une troisième approche est celle des valeurs. Les plus éduqués se sentent ils plus solidaires des plus pauvres dans certains pays que dans d'autres ? Si c'est le cas, on peut penser que leur pratique sera davantage orientée vers les «attentes à long terme» des plus faibles et se trouvera donc davantage conforme au principe de différence rawlsien. Plusieurs questions de l'European Value Survey (EVS)⁷ de 1999 abordent cette question de la solidarité :

⁷ L'EVS est un programme d'études international, piloté par des chercheurs en sciences politiques et en psychologie sociale, qui repose sur un questionnaire passé sur des échantillons d'environ 1000 personnes dans, entre autres, tous les pays de l'Union Européenne. La première version a été réalisée en 1981, la deuxième en 1990. Nous utilisons ici la troisième (1999). Nous devons les traitements sur ces données à M. Pierre Bréchon, Président d'ARVAL (Association pour la recherche sur les systèmes de valeurs) et chercheur au Centre d'Informatisation des Données en Sciences Politiques (CIDSP- CNRS), Grenoble (France).

Q5a Which of these voluntary organisations do you belong to :

A Social welfare service for elderly, handicapped or deprived people

B Religious or church organisations

C Education, arts, music or cultural activities

D Trade unions

E Political parties and groups

F Local community action on issues like poverty, employment, housing, racial equality

G Third world development or human rights

H Conservation, environment, ecology, animal rights

I Professional associations

J Youth work

K Sports or recreation

L Women's groups

M Peace movement

N Voluntary organisations concerned with health

O Other groups

Q11 Why are there people in this country who live in need?

A because they are unlucky

B because of laziness and lack of willpower

C because of injustice in our society

D it's an inevitable part of modern progress

Q76 In order to be considered just what should a society provide?

A Eliminating big inequalities in income between citizens (1 very important, 5 not at all important)

B Guaranteeing that basic needs are met for all in terms of food, housing, cloths, education, health

C Recognising people on their merits

D Giving young people equal opportunity to pursue their education irrespective of family income

Ces trois questions ont été utilisées pour construire les indicateurs suivants :

Parmi les adultes qui déclarent avoir atteint un diplôme de l'enseignement supérieur, pourcentage de ceux qui :

- répondent 1 (« très important ») à la question Q76 A ;

- répondent 1 (« très important ») à la question Q76 B ;

- répondent C à la question Q11 ;

- répondent A, F ou G à la question Q5a⁸.

Nous avons préféré ces indicateurs à une mesure de l'écart, dans chaque pays, entre les réponses des plus éduqués et des autres adultes à ces mêmes questions. Bien que cet écart ne soit pas sans intérêt, ce qui nous intéresse ici du point de vue de la justice est l'inclination des plus qualifiés à la solidarité en tant que telle, qu'elle trouve son origine dans les valeurs transmises par la scolarité ou dans d'autres modes d'imprégnation. D'autre part, une mesure simple de l'écart entre les plus éduqués et les autres ne nous aurait pas vraiment indiqué l'effet net de la scolarité sur les valeurs.

La taille de l'échantillon des plus éduqués dans les pays considérés oscille le plus souvent entre 200 et 300 individus, les extrêmes sont 361 (France) et 77 (Portugal).

⁸ Le numérateur de l'indicateur est la somme des personnes qui ont répondu participer à l'une ou l'autre forme d'association. Si certains individus participent à plusieurs types d'associations, notre indicateur surestime le pourcentage d'individus qui participent à « un ou plusieurs » de ces types d'associations. Nous n'avons pas fait figurer la participation aux trade-unions dans l'indicateur, bien qu'il eut été intéressant de prendre en compte des formes politiques et pas seulement caritatives de solidarité, faute de savoir si les syndicats concernés étaient à portée générale ou corporatistes.

ANNEXE RELATIVE A
L'ENQUETE PILOTE EUROPEENNE SUR LES
SENTIMENTS DE JUSTICE A L'ECOLE
(Quick survey)

Cette annexe est consacrée à l'enquête sur le sentiment de justice réalisée au cours du projet. La première partie⁹ expose brièvement les raisons de s'intéresser à la justice scolaire et aux représentations qu'en ont les acteurs. La seconde, exclusivement technique, précise les domaines investigués, relate la procédure mise en place, fournit les informations techniques relatives aux différents échantillons et enfin, présente les questionnaires construits.

Pour rappel, le projet *Construire des indicateurs internationaux des systèmes éducatifs* poursuit, à long terme, trois objectifs majeurs :

- permettre de mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs des pays de l'Union ;
- aider les décideurs pour la (re)définition des politiques éducatives et enfin,
- permettre tant aux usagers qu'aux gouvernants de juger de l'équité du système. Partant, les décideurs seront ainsi informés du jugement des citoyens quant à l'équité du système en place.

Si la construction de la majeure partie des indicateurs envisagés repose sur une lecture nouvelle de données déjà existantes, issues notamment des grandes enquêtes internationales (TIMSS, PISA), une récolte de nouvelles données était prévue et a été organisée, dans chacun des pays partenaires, par le biais d'une enquête auprès d'enseignants et d'élèves. Cette enquête s'intéressait aux critères de justice des usagers de l'école, cherchait à appréhender leur jugement par rapport à l'équité du système et leurs attentes face à ce système. Cette enquête vise, en partie et à ce jour, modestement, à répondre au troisième objectif visé. L'enquête ici organisée est à envisager comme une enquête pilote même si certains, dans des contextes différents, s'étaient déjà intéressés aux sentiments et critères de justice d'élèves, d'enseignants ou plus généralement, d'adultes (GRISAY, 1993, 1997 ; MEURET & ALLUIN, 1998, HUTMACHER, 2001).

⁹ Ce texte est une synthèse de la première partie d'un texte de D. MEURET, présenté dans le cadre d'un séminaire sur l'éducation au *vivre ensemble*. Mars 2002.

1. Pourquoi mesurer les critères et les sentiments de justice des acteurs des systèmes éducatifs ?

Un système éducatif ou un établissement scolaire qui ferait de grands sermons sur la citoyenneté, le respect et autres éminentes valeurs et qui, dans un même temps, traiterait ses élèves de façon injuste, ne manquerait pas de s'exposer au mépris et à la violence. Ainsi, permettre aux acteurs de l'école de s'interroger et de vérifier s'ils sont traités de manière juste est sans doute une condition du bon fonctionnement des systèmes éducatifs.

GRISAY (1997), pour la France, a mis en évidence que les élèves qui pensaient être traités de façon juste dans leur collège par les enseignants progressaient davantage en français et en math mais améliorent également leur motivation, leur sentiment de maîtrise, leur méthode de travail, leurs attitudes civiques, leur image d'eux-mêmes et leur vision de l'avenir. Ils éprouvent également un meilleur bien-être (MEURET & MARIVAIN, 1997). Plus généralement, l'enquête PISA montre que, pour les 32 pays participants, les établissements scolaires dont les élèves déclarent avoir de bonnes relations avec les professeurs¹⁰ ont de meilleures performances que les autres.

Pourquoi s'intéresser aux perceptions de l'injustice des systèmes éducatifs ?

Il convient de s'intéresser aux sentiments de justice à l'école pour des raisons d'ordre politique d'une part, théorique d'autre part.

La dénonciation des inégalités scolaires a été le fait des statisticiens et des sociologues avant d'être le fait des citoyens. Cette question interpellait enseignants et responsables du système éducatif mais elle n'était pas un problème politique au sens premier du terme : un problème dont les citoyens souffrent directement, jugent les politiques responsables et par conséquent les départagent en fonction de leur capacité à le régler. Le chômage ou encore l'insécurité sont dans ce sens des problèmes politiques, l'éducation non ou plutôt pas encore.

Aux États-Unis par exemple, l'équité de l'éducation est devenue un problème politique. Les cours suprêmes de plusieurs états ont dû se prononcer sur diverses plaintes pour iniquité déposées contre l'organisation du système éducatifs et où les choix posés en matière d'éducation ont joué un certain rôle dans la dernière campagne présidentielle. Si telle n'est pas encore la réalité dans tous les pays, il est probable que cela le devienne rapidement.

En effet, les conséquences sociales de l'échec scolaire seront de plus en plus importantes. Par ailleurs, l'idée que les enfants et les jeunes doivent être traités avec justice ne cesse de progresser. Les individus risquent ainsi de soucier de plus en plus d'équité ; il est de ce fait fort peu probable que l'éducation et partant l'équité de sa distribution, ne deviennent pas une question politique au sens premier du terme.

Des signes avant-coureurs sont observés, par exemple ce sondage français (Challenge, 2000), mené auprès de 400 parents, selon lequel 31 % des parents employés, contre 65 % de parents cadres trouvent que « collège et lycée traitent les élèves à égalité ». De même que l'enquête menée par HUTMACHER (2001) révèle que 70 % des adultes suisses estiment que l'école a une grande responsabilité dans la genèse des inégalités éducatives.

Face à cette analyse, les gouvernements ont intérêt à se doter d'un outil leur permettant de connaître à la fois ce que les citoyens et les acteurs du système éducatif (enseignants, élèves et

¹⁰ Un construit dont fait partie le sentiment d'être traité avec justice.

parents) pensent de la justice de leur système éducatif et les critères à l'aide desquels ils fondent leurs jugements.

Outre ces quelques raisons politiques, des raisons théoriques peuvent également être avancées.

L'étude des inégalités a été entreprise depuis longtemps. L'étude des injustices elle, est encore peu fréquente. Les sociologues expliquent les inégalités sociales devant l'école par des mécanismes sociaux. Ces explications ne justifient vraiment de s'intéresser aux sentiments des acteurs de l'école sur la justice de leur expérience scolaire, d'autres explications peuvent par contre les justifier.

Si l'accent est mis sur la responsabilité de l'école dans la genèse des inégalités scolaires, si l'école elle-même et pas seulement l'environnement social a ce type de responsabilité, il est alors probable qu'une partie au moins des inégalités observées résulte de processus injustes envers certains élèves.

Cette responsabilité de l'école est maintenant établie : les élèves faibles et les élèves défavorisés progressent moins que les autres élèves moins à cause de leur handicap initial qu'à cause des moins bonnes conditions d'apprentissage qui leur sont offertes (Grisay, 1997 ; PISA, 2001). Ces inégalités s'exercent au sein de la classe, entre classes d'un même établissement et entre établissements.

Ces inégalités portent cependant sur des interactions entre enseignants et élèves ; il est de ce fait difficile d'y démêler la part de responsabilité des enseignants, des élèves et de l'institution. Certaines situations inéquitables ne seront peut-être pas perçues comme telles tandis que d'autres, dites inéquitables, ne le sont probablement pas. Mesurer le degré d'iniquité réelle de l'action inégalitaire de l'école est sans aucun doute difficile mais néanmoins intéressante. Pour ce faire, l'interrogation des acteurs apparaît comme une des seules voies possibles.

En s'engageant dans cette voie, plusieurs biais doivent être soulignés. Tout d'abord, l'environnement social peut influencer les critères et rendre difficiles les comparaisons d'un pays à l'autre ; ensuite, l'ignorance des possibles peut faire trouver juste une situation qui ne l'est pas ; enfin, l'ignorance du sort des autres peut aussi biaiser la comparaison et donc le sentiment de justice. Ainsi par exemple, des élèves d'établissements populaires et leurs parents pourraient ne pas trouver leurs conditions de scolarisation injustes parce qu'ils ignorent ce que sont ces conditions pour d'autres établissements.

Il ne s'agit donc pas d'aller chercher dans les sentiments de justice une « vraie » mesure de l'injustice. Il s'agit plutôt de reconnaître que les théories sont quelques fois incertaines et ne peuvent faire l'économie d'une confrontation avec les sentiments de justice, aussi mal fondés qu'ils puissent être.

II. Informations techniques

- Tous les pays partenaires se sont engagés dans l'enquête : la Belgique, la France, l'Espagne, l'Italie et l'Angleterre.
- Un prétest a été réalisé dans 3-4 classes et auprès d'un petit échantillon d'enseignants des différents pays. L'enquête étant elle-même exploratoire, le prétest réalisé portait essentiellement sur la forme (compréhension des questions, questions éventuellement problématiques,...) des questionnaires et la procédure à suivre.
- L'enquête a été menée dans le courant du mois de novembre 2002 dans les différents pays concernés. Elle s'adressait aux élèves de 8^e grade et aux enseignants de ce niveau d'études.
- Dans chacun des pays partenaires, l'enquête s'adressait à **deux échantillons**, l'un de classes (élèves) ; l'autre d'enseignants. Il a été décidé de sélectionner, dans la mesure du *possible*,
 - **40 écoles** (2 classes interrogées par école) : dans une série de 10 écoles, les questionnaires élèves étaient administrés par des externes aux établissements (équipes universitaires). Dans les 30 écoles restantes, les questionnaires étaient envoyés aux directeurs ; le personnel des établissements prenant en charge la passation des questionnaires.
 - +/- **500 enseignants** : seuls les enseignants des 10 écoles où les équipes universitaires ont administré les questionnaires *élève* ont été interrogés. Les questionnaires étaient adressés à tous les enseignants du niveau d'études touché par l'enquête.

Le tableau présenté à la fin de cette note synthétise la manière dont chaque pays partenaire a pu construire un échantillon répondant à cette proposition de départ.

- Les échantillons sont des échantillons aléatoires, à deux degrés. Une sélection d'écoles a eu lieu, ensuite une sélection de classes. Si l'information était disponible, la sélection des écoles se faisait proportionnellement à la taille de l'établissement. Dans un cas, l'échantillon a été stratifié selon le type d'école (Angleterre). Dans tous les cas, l'ensemble des élèves des classes sélectionnées passaient le test.
- Si l'enquête n'a pas pu être réalisée sur la base de l'ensemble des écoles du pays, l'échantillon a été constitué aléatoirement dans une zone circonscrite connue. Bien qu'il s'agisse d'une étude pilote, il est effectivement important de pouvoir préciser la population visée.
- Une fois les écoles sélectionnées, un premier contact a été établi avec les écoles par courrier. Suite à ce courrier, un entretien téléphonique a eu lieu pour obtenir l'accord des écoles sélectionnées et le cas échéant, prendre et donner toutes les informations utiles au bon déroulement de l'enquête (nombre de classes du 8^e grade et désignation au hasard de 2 classes parmi celles-ci ; nombre d'élèves, nombre de professeurs à ce niveau d'étude, ...). En cas de refus, une école était choisie au hasard parmi les écoles de remplacement.
- La passation des questionnaires *élève* était organisée sur une période de cours au maximum. Si les écoles le souhaitaient, les élèves des classes concernées par l'enquête pouvaient être rassemblés dans une même salle. Afin de garantir l'anonymat quant aux réponses données, un élève, désigné par l'administrateur de test en fin de séance, était chargé de reprendre les copies, de les glisser dans une enveloppe et de remettre celle-ci, fermée, au directeur ou à l'administrateur extérieur, selon le cas.

- Pour le questionnaire *enseignant*, le temps de réponse ne devait pas dépasser les 20 minutes. Dans toutes les écoles, le directeur devait remettre un questionnaire à chaque enseignants du degré d'étude concerné par l'enquête (le 8^e grade)¹¹ ; les enseignants le complétaient au moment où ils le souhaitaient et le renvoyaient le plus rapidement possible aux enquêteurs, en utilisant l'enveloppe pré-adressée et pré-affranchie jointe au questionnaire.
- Les questionnaires construits visaient à récolter des informations relatives
 1. aux critères de justice des acteurs de l'école,
 2. aux jugements sur la justice du système éducatif et enfin,
 3. aux jugements sur la justice avec laquelle sont traités les élèves.

Les questionnaires enseignants et élèves sont repris en annexe, dans leurs différentes versions.

- Dans les deux questionnaires, les questions sont des questions à réponse fermée. Cependant, le questionnaire *élève* comprenait une question ouverte leur demandant s'ils avaient quelque chose à ajouter. S'ils le souhaitaient, les enseignants étaient invités à ajouter, sur une feuille à part, leurs commentaires éventuels.
- Une partie du questionnaire élève était réservée à l'identification des sujets : mois et année de naissance, sexe, pays de naissance et origine sociale. Pour appréhender l'origine sociale, une question à réponse ouverte a été utilisée. Cette réponse a dû être codée, en 1 chiffre, en fonction de la classification *Isco*. Chaque pays devait assurer pour ses questionnaires le codage des réponses données à cette question.
- Le tableau présenté à la page suivante reprend les caractéristiques des différents échantillons nationaux.

¹¹ Étant donné la procédure utilisée pour toucher les enseignants, nous ne savons pas si le faible taux de retour des questionnaires enseignants est dû au non-intérêt des enseignants pour l'enquête ou une mauvaise diffusion des questionnaires auprès des enseignants.

Belgique	
Population mère	Ensemble des écoles de la Communauté française (450 écoles)
Échantillon	Sélection des écoles proportionnelle à la taille des établissements
Les élèves :	36 écoles dans chacune desquelles 2 classes de 2 ^e <i>secondaire</i> désignées au hasard par l'équipe universitaire ont été interrogées (72 classes) (au total, 50 écoles ont été contactées ¹²). Dans 10 écoles, l'enquête a été administrée par l'équipe universitaire Dans 26 écoles, l'enquête, acheminée par voie postale, a été administrée par du personnel interne aux établissements
Les enseignants :	Dans les 10 premières écoles, des questionnaires à l'attention de tous les enseignants du <i>premier degré</i> ont été remis au chef d'établissement (entre 50 et 70 questionnaires selon les écoles).
France	
Population mère	Ensemble des établissements publics ou privés situés sur le territoire de la ville de Paris
Échantillon	Sélection des écoles proportionnelle au nombre d'élèves de 8 ^e grade.
Les élèves :	37 écoles dans chacune desquelles 2 classes de <i>quatrième</i> désignées au hasard par le chef d'établissement ont été interrogées. Dans 10 écoles, l'enquête a été administrée par des intervenants externes Dans 27 écoles, l'enquête, acheminée par voie postale, a été administrée par du personnel interne aux établissements
Les enseignants	Dans les 10 premières écoles, 30 questionnaires à l'attention des enseignants de <i>quatrième</i> ont été remis au chef d'établissement
Espagne	
Population mère	Ensemble des établissements de la ville de Madrid (383 écoles)
Échantillon	Aléatoire simple d'écoles (l'information <i>taille de l'établissement</i> n'étant pas disponible)
Les élèves :	30 écoles dans chacune desquelles 1 ou 2 classes du 8 ^e grade désignées au hasard ont été interrogées (39 classes). Dans 10 écoles, l'équipe universitaire a pris en charge l'administration de l'enquête, suivant strictement les consignes de la coordination (2 classes par école sauf 2 ou 1 seule classe de 8 ^e) Dans 20 écoles, l'enquête acheminée par voie postale, a été administrée par du personnel interne aux établissements. Un responsable avait été désigné par la direction.
Les enseignants	Dans les 10 premières écoles, 10 questionnaires par école ont été remis aux directeurs à l'attention des enseignants

¹² Plusieurs écoles ont motivé leur refus de participer en invoquant leur prochaine participation à l'enquête PISA. Ils ne pouvaient pas, en termes de temps et d'organisation, répondre à toutes les demandes.

Italie	
Population mère	Ensemble des établissements scolaires de la ville de Rome (<i>scuola media</i>)
Échantillon	Aléatoire simple d'écoles
Les élèves :	40 écoles dans lesquelles 1 classe du 8 ^e grade sélectionnée au hasard a été interrogée (40 classes) Dans 10 écoles, l'enquête a été administrée par l'équipe universitaire Dans 30 écoles, l'enquête, acheminée par voie postale, a été administrée par du personnel interne aux établissements
Les enseignants	Dans les 10 écoles où l'équipe universitaire a administré le questionnaire élèves, des questionnaires ont été remis à l'attention des enseignants.
Royaume-Uni	
Population mère	The south Wales unitary authorities of Cardiff, Bridgend, Caerphilly, Vale of Glamorgan and Rhondda, Cynon, Taff (111 écoles)
Échantillon	Aléatoire d'écoles, en tenant compte du type d'établissement ¹³
Les élèves :	25 écoles (46 classes) Dans 5 écoles, l'enquête a été administrée par l'équipe universitaire (2 classes par école) Dans 20 écoles, l'enquête, acheminée par voie postale, a été administrée par du personnel interne aux établissements (2 classes par école)
Les enseignants	Des questionnaires enseignants ont été remis aux directeurs des 5 premières écoles.

- Le tableau ci-après reprend les nombres de questionnaires *élève* et *enseignants* reçus en retour. Le nombre de questionnaires *élève* rentrés est relativement important dans tous les pays. Par contre, les questionnaires enseignants sont très peu nombreux. Sans doute est-ce dû à la procédure utilisée ?

	Questionnaires élèves	Questionnaires enseignants
Com. Fr. (Belgique)	1632 (/1644 ¹⁴)	121
Paris	837 (¹⁵)	80
Madrid	1122	48
Rome	819	168
Wales	1001	21

- Au vu des faibles taux de retour des questionnaires enseignants, seuls les données relatives aux questionnaires élèves ont été traitées.

¹³ 5 types d'écoles existent dans la zone prise comme population de référence : *comprehensive, cheruc, Welsh medium, independent, single sex*.

¹⁴ La différence s'explique par l'absence de certains élèves lors de la passation de l'enquête dans leur classe.

¹⁵ Les nombres exactes des questionnaires enseignants et élèves envoyés dans les autres pays partenaires ne nous ont pas été communiqués.

- Quelques difficultés ont été rencontrées pour l'analyse des ces données :
 - Pays d'origine : une proportion élevée d'élèves français ont répondu qu'ils étaient nés en dehors du pays du test. Près de 70 % d'entre eux ont répondu qu'au moins un de leurs parents n'était pas né en France. Ces problèmes sont sans aucune doute liés à une erreur qui s'est glissée dans le questionnaire : « Belgique » au lieu de « France » leur était proposé comme réponse comme le pays de lieu de test, même si des instructions ont été donnée pour corriger cette erreur ;
 - Profession des parents : les réponses données par les élèves italiens n'ont pas été codées. Pour les autres questionnaires, la répartition des professions en 10 catégories a été problématique. Les élèves qui ont donné des réponses vagues, qui ont dit leurs parents retraités, au chômage ou qui ont leur mère à la maison ont été placé dans une seule catégorie (9), la plus faible.
 - Il est important de signaler que la catégorie « faibles résultats » repose sur les dire des élèves et ne reprend donc que les élèves qui ont eux-mêmes déclarés avoir de faibles résultats. Aucune information relative aux résultats des élèves interrogés ne nous ont été transmises par les écoles.
 - Les élèves scolarisés dans les écoles non-mixtes n'ont pas pu répondre à la question 6f « Dans mon école, les enseignants traitent mieux les filles que les garçons ».

III. Questionnaires élèves et enseignants et instructions relatives à la passation

Sont repris ci-après la version belge du questionnaire adressé aux élèves et du questionnaire adressé aux enseignants.

ENQUÊTE EUROPÉENNE SUR LE SENTIMENT DE JUSTICE À L'ÉCOLE

Questionnaire élèves

Ne rien écrire dans les cases ci-dessous

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

○
○

Pour chacune des affirmations suivantes, choisis la proposition qui correond le plus à ton avis.

(Noircis une seule case par question.)

1. Pour que l'école primaire soit juste, les enseignants devraient consacrer

- | | |
|--|---|
| a) la même attention à tous les élèves. | 1 |
| b) plus d'attention aux meilleurs élèves. | 1 |
| c) plus d'attention aux élèves les plus faibles. | 1 |

○
○
○

2. Pour que l'école secondaire soit juste, les enseignants devraient consacrer

- | | |
|--|---|
| a) la même attention à tous les élèves. | 1 |
| b) plus d'attention aux meilleurs élèves. | 1 |
| c) plus d'attention aux élèves les plus faibles. | 1 |

○
○
○

3. En Belgique, l'école offre...

- | | |
|--|---|
| a) un enseignement de meilleure qualité aux meilleurs élèves. | 1 |
| b) la même qualité d'enseignement à tous les élèves. | 1 |
| c) un enseignement de meilleure qualité aux élèves les plus faibles. | 1 |

○
○
○

4. Pour toi, l'école est juste si ...

- | | |
|---|---|
| a) tous les élèves sont traités de la même manière en classe. | 1 |
| b) les notes que les élèves reçoivent correspondent à la valeur de leurs travaux. | 1 |
| c) tous les élèves sont respectés par les enseignants. | 1 |
| d) les notes que les élèves reçoivent correspondent à leurs efforts. | 1 |

○
○
○
○

5. Pour toi, l'école est juste si ...

- | | |
|---|---|
| a) tous les élèves quittent l'école avec une bonne base de connaissances et de compétences. | 1 |
| b) tous les élèves ont les mêmes chances de réussite scolaire quelles que soient la richesse et la profession de leurs parents. | 1 |
| c) à la fin de l'enseignement secondaire, l'écart entre les meilleurs et les moins bons élèves n'est pas trop important. | 1 |

○
○
○

Pour chacune des affirmations suivantes, indique si tu es : *pas du tout d'accord*, *pas d'accord*, *d'accord* ou *tout à fait d'accord* avec les différentes propositions

(Noircis la case qui correspond le plus à ton avis.)

6. Dans mon école...		<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
<input type="radio"/>	a) les professeurs me traitent avec justice.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	b) les professeurs ne marquent pas de préférence entre les élèves.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	c) les notes attribuées par les professeurs correspondent au travail fourni par les élèves.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	d) les professeurs respectent tous les élèves.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	e) les autres adultes de l'école (secrétaires, surveillants, directeurs, ...) traitent tous les élèves de manière juste.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	f) les professeurs traitent mieux les filles que les garçons.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	g) les professeurs traitent mieux les élèves dont les parents sont plutôt favorisés.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	h) les professeurs traitent mieux les élèves d'origine belge que les élèves d'origine étrangère.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	i) les professeurs traitent mieux les meilleurs élèves.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	j) les notes que les élèves reçoivent sont justes.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	k) on punit les élèves quand ils le méritent.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	l) les punitions sont proportionnelles aux fautes.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	m) pour la même faute, certains sont plus facilement punis que d'autres.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	n) on récompense ou on félicite les élèves quand ils le méritent.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	o) certains élèves sont plus facilement félicités ou récompensés que d'autres.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	p) ce sont toujours les mêmes qui sont punis.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	q) ce sont toujours les mêmes qui sont récompensés.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	r) on oriente les élèves de manière juste.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	s) les professeurs traitent mieux les élèves les plus disciplinés.	1	1	1	1

7. Aujourd'hui, en Belgique ...		<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
<input type="radio"/>	a) les élèves qui ont les mêmes capacités et la même volonté de réussir à l'école ont les mêmes chances d'y arriver.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	b) tous les élèves quittent l'école avec des compétences suffisantes pour vivre dans la société actuelle.	1	1	1	1
<input type="radio"/>	c) à la fin de l'école secondaire, l'écart entre les meilleurs et les moins bons élèves n'est pas trop important.	1	1	1	1

8. Il est juste (équitable) ...		<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
<input type="radio"/>	que des gens qui sont mieux formés soient en général mieux payés.	1	1	1	1

12. Quels sont le mois et l'année de ta naissance?

(mois).....

(année) 19.....

Ne rien écrire dans les cases ci-dessous.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

86 87 88 89 90 91

13. Tu es

une fille. 1

un garçon. 1

14a. Quel est l'emploi principal de ta mère ?

(Ecris le nom du métier)

(ex. : institutrice primaire, employée de bureau, vendeuse de vêtements)

.....

.....

Ne rien écrire dans les cases ci-dessous.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

14b. Quel est l'emploi principal de ton père ?

(Ecris le nom du métier)

(ex. : comptable, menuisier, ouvrier dans la construction,...)

.....

.....

Ne rien écrire dans les cases ci-dessous.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

15. Ne coche qu'une case par ligne

- a) Dans quel pays es-tu né ?
b) Dans quel pays ta mère est-elle née ?
c) Dans quel pays ton père est-il né ?

En Belgique

Dans un autre pays

1

1

1

1

1

1

16a. Dans ton école, tes résultats sont jugés :

- a) plutôt bons. 1
b) plutôt moyens. 1
c) plutôt faibles. 1

16b. Es-tu d'accord avec ce jugement ?

- a) Oui. 1
b) Non. 1

Prise en charge des 29 indicateurs par les différents partenaires du projet :

A. Contexte des inégalités d'éducation

1. Conséquences individuelles de l'éducation

1. Disparités de revenus et d'accès à l'emploi
2. Avantages sociaux de l'éducation

Université catholique de Louvain - GIRSEF
Université de Bourgogne - IREDU

2. Inégalités économiques et sociales

1. Inégalités de revenus et de pauvreté
2. Inégalités de sécurité économique

Université catholique de Louvain - GIRSEF
Université de Liège - SPE

3. Ressources culturelles

1. Niveau de formation des adultes
2. Ressources culturelles des élèves de 15 ans
3. Pratiques culturelles des élèves de 15 ans

Université de Liège - SPE
Université de Liège - SPE
Université de Liège - SPE

4. Aspirations et sentiments

1. Aspirations professionnelles des élèves de 15 ans
2. Critères de justice des élèves
3. Opinions générales des élèves sur la justice

Université de Liège - SPE
Université de Cardiff
Université à distance de Madrid

B. Inégalités du processus d'éducation

1. Quantité d'éducation reçue

1. Inégalités de scolarisation
2. Inégalités des dépenses d'éducation

Université de Bourgogne - IREDU
Université de Bourgogne - IREDU

2. Qualité de l'éducation reçue

1. Perception du soutien des enseignants
2. Perception du climat disciplinaire
3. Ségrégation
4. Sentiment des élèves d'être traité avec justice

Université de Liège - SPE
Université de Liège - SPE
Université de Cardiff
Université à distance de Madrid

C. Inégalités d'éducation

1. Compétences

1. Inégalités de résultats/compétences
2. Faiblesse et excellence scolaires

Université catholique de Louvain - GIRSEF
Université de Bourgogne - IREDU

2. Développement personnel

1. Connaissances civiques des élèves

Université à distance de Madrid

3. Carrières scolaires

1. Inégalités des carrières scolaires

Université de Bourgogne - IREDU

D. Effets sociaux et politiques des inégalités d'éducation

1. Éducation et mobilité sociale

1. Statut professionnel selon le niveau d'éducation
2. Influence de l'origine sociale sur le statut professionnel

Université de Rome 1
Université de Rome 1

2. Bénéfices de l'éducation pour les défavorisés

1. Contribution des plus éduqués à la situation des plus défavorisés

Université de Bourgogne - IREDU

3. Effets collectifs des inégalités

1. Jugements des élèves sur l'équité du système éducatif
2. Attentes des élèves à l'égard du système éducatif
3. Opinion des élèves sur la justice dans le système éducatif
4. Indice de tolérance/intolérance
5. Indice de participation sociopolitique
6. Indice de confiance envers les institutions

Université de Cardiff
Université à distance de Madrid
Université de Cardiff
Université de Rome 1
Université de Rome 1
Université de Rome 1

Six équipes universitaires européennes ont travaillé à l'élaboration de ce rapport

La coordination du projet a été assurée l'Université de Liège,

Service de Pédagogie Expérimentale

Marcel Crahay (directeur)

Ariane Baye

Marc Demeuse

Julien Nicaise

Marie-Hélène Straeten

Cinq autres équipes partenaires ont contribué à la réalisation du projet.

Pour l'Université de Bourgogne, Iredu de Dijon

Denis Meuret

Sophie Morlaix

Denis Maguain

Pour l'Université de Rome « La Sapienza »

Luciano Benadusi

Orazio Giancola

Giuseppe Ricotta

Pour l'Université de Cardiff

Stephen Gorard

Emma Smith

Pour l'Université à Distance de Madrid

Alejandro Tiana-Ferrer

Noelia Alvarez

Marisa García de Cortázar

Jezabel Vico

Pour l'Université Catholique de Louvain

Vincent Vandenberghe

Deux experts suisses ont également participé activement à tous les travaux

Norberto Bottani (SRED, Genève)

Walo Hutmacher



Université de Liège, Belgique

Université de Bourgogne, France

Université de Rome I, Italie

Université de Cardiff, Royaume-Uni

Université à Distance de Madrid, Espagne

Université Catholique de Louvain, Belgique