REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

165 | octobre-décembre 2008
L'éducation et les politiques de la mémoire

Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens

Indicators of educational fairness. Analyzing social and academic segregation in European countries

Indicadores de equidad educativa. Un análisis de la segregación académica y social en los países europeos

Indikatoren der Erziehunsgleichheit. Eine Analyse der akademischen und sozialen Segregation in den europäischen Ländern

Marc Demeuse et Ariane Baye

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rfp/1140
DOI : 10.4000/rfp.1140
ISSN : 2105-2913

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 octobre 2008
Pagination : 91-103
ISBN : 978-2-7342-1143-3
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Marc Demeuse et Ariane Baye, « Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rfp/1140 ; DOI : 10.4000/rfp.1140

© tous droits réservés

Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens

Marc Demeuse et Ariane Baye

La première partie de l'article est consacrée à la présentation d'un cadre théorique ayant présidé à la construction d'un ensemble d'indicateurs d'équité européens. L'article présente ensuite deux types d'indicateurs d'inégalité de processus éducatifs : la ségrégation académique et la ségrégation sociale. Ces données, issues de PISA 2006, fournissent des informations sur la tendance des systèmes éducatifs européens à regrouper dans les mêmes écoles des élèves faibles ou défavorisés. Ces résultats sont ensuite confrontés à des données concernant l'organisation de ces mêmes systèmes éducatifs afin de voir si certaines structures favorisent plus que d'autres la mixité sociale ou académique au sein des établissements d'enseignement. Nos calculs, destinés à nourrir la réflexion sur les politiques éducatives en Europe, montrent un lien entre structures éducatives et ségrégation effective, ce qui indique que des modifications structurelles pourraient certainement améliorer l'équité de l'École.

Descripteurs (TEE) : indicateurs, équité, ségrégation académique, ségrégation sociale, structures éducatives.

INTRODUCTION

L'école jouit d'un statut tout à fait particulier lorsque l'on s'intéresse à la justice sociale. L'institution scolaire est à la fois considérée comme une source potentielle d'amélioration de la situation des plus démunis ainsi que comme un outil de reproduction des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1970). L'école suscite donc, dans le même temps, les plus grands espoirs et la plus grande méfiance, notamment de la part des sociologues qui s'attèlent à son analyse. Le système scolaire, précise Pierre Dandurand (1980) se présente, à la fois comme une instance importante de fixation des rapports de classe, de domination, et comme moyen de retournement, de renversement de ces rapports.

Pour documenter la question de la justice sociale dans le domaine de l'éducation, nous recourrons au concept d'équité. Ce concept interroge le caractère juste ou injuste de certaines inégalités (Meuret, 1999). Il s'agit d'un concept normatif qui implique un jugement et impose de dépasser la notion d'égalité formelle. En effet, toutes les différences ne constituent pas des inégalités et toutes les inégalités ne sont

pas nécessairement injustes. Comme le précise le Conseil d'État français dans son rapport annuel 1996, le concept d'équité peut être convoqué dans les situations où les moyens sont limités et où il s'agit de trancher pour aboutir à une juste répartition (par exemple, lorsqu'un traitement médical n'est disponible que pour un nombre limité de patients) : « L'équité consiste en l'occurrence à définir des critères de choix objectifs, de nature scientifique ou personnelle, permettant d'affiner et, en quelque sorte, d'humaniser l'universalisme de l'égalité » (1997, p. 63). Pour ce qui nous occupe, la situation peut paraître moins dramatique, mais l'éducation, si elle n'a pas de prix, a un coût. Il s'agit donc de répartir les moyens, nécessairement limités, consentis par la Nation pour offrir un service éducatif juste à tous les élèves (1).

Si la définition de ce qui constitue une école juste pour tous est loin d'être consensuelle ou universelle, on note toutefois qu'il est un type d'inégalités jugé injuste dans la plupart des pays industrialisés et par les théoriciens de la justice (Meuret, 2001) : les inégalités liées au niveau socioéconomique de départ. Ainsi, pour éviter l'exclusion des plus défavorisés à l'entrée de certains niveaux scolaires et pour limiter les disparités de résultats à leur sortie, des dispositifs compensatoires ont été mis en place, au nom de la justice sociale, dans la plupart des systèmes éducatifs des pays industrialisés (Demeuse & Nicaise, 2005 ; Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008). Cette logique, initiée notamment aux États-Unis pour lutter contre la ségrégation raciale par un système de quotas à l'entrée des universités, consiste « à donner plus à ceux qui ont moins », pour reprendre la formule attribuée au ministre Savary. Cette formule, qui sonne comme une évidence, charrie néanmoins de nombreuses questions.

La première concerne l'identification de ceux qui ont effectivement le moins de chances de tirer profit du service éducatif standard. L'idée même de « chances égales » renvoie nécessairement à une approche *a priori* et statistique, à la manière du concept d'espérance de vie. C'est compte tenu de l'appartenance d'un individu à un groupe dont on connaît les caractéristiques et qui a été étudié par le passé qu'il est possible de prédire les chances de cet individu, à politique inchangée, d'obtenir tel ou tel bénéfice. La rupture de l'égalité formelle de traitement (« donner la même chose à chacun ») n'est donc justifiable que pour autant que l'on dispose d'informations fiables sur le passé et qui permettent des projections dans l'avenir. Cette première question en appelle d'autres. Par exemple, sur quoi faut-il agir ? Sur la motivation des élèves, sur leurs capacités (langagières, instrumentales, cognitives) à l'entrée, sur le soutien familial, sur la qualité des établissements et des enseignants qui leur sont accessibles… ? Lorsqu'on a répondu à cette seconde vague de questions, il faut se pencher sur les actions concrètes à entreprendre : travail de socialisation ou travail d'instruction, travail sur le scolaire (acquisition de compétences et de connaissances) ou sur le péri-scolaire (activités culturelles, sorties…), donner plus de la même chose (plus d'heures de cours, plus d'enseignants) ou donner plus d'autre chose (aide personnalisée, plus de stimulation, plus de sens aux apprentissages…) ? Une fois les pistes identifiées, se pose la question des moyens et du volume nécessaires pour atteindre les objectifs, en sachant que le rapport entre moyens et résultats n'est pas nécessairement directement proportionnel, comme l'ont montré par exemple les études sur la réduction de la taille des classes.

On le voit, le passage d'une logique d'égalité de traitement à une logique d'égalité des résultats implique de disposer d'informations solides et fiables. C'est le prix à payer pour passer d'une forme aveugle d'égalité à une approche construite sur la base d'un modèle de justice qui tolère, et même favorise, certaines inégalités (de traitement) pour atteindre d'autres égalités (de résultats). C'est dans cette perspective que des indicateurs sur l'équité éducative ont été jugés nécessaires.

La première partie de cet article sera consacrée à la présentation du cadre théorique ayant présidé à la construction des indicateurs d'équité du GERESE (2). Nous nous focaliserons ensuite sur les processus éducatifs inéquitables que sont les mécanismes de ségrégation scolaire. Nous envisagerons la ségrégation de deux façons. D'abord, nous examinerons des indicateurs de ségrégation académique et sociale calculés à partir de la dernière base de données PISA disponible. Ces données permettront d'examiner la propension des systèmes éducatifs européens à regrouper dans les mêmes écoles des élèves faibles ou défavorisés. Dans un second temps, nous identifierons des modalités d'organisation des systèmes éducatifs favorisant *a priori* la ségrégation académique ou sociale. Les indicateurs de ségrégation académique et sociale seront enfin confrontés aux indicateurs de structures éducatives favorisant la ségrégation.

Les indicateurs en matière d'équité

Le recours aux indicateurs constitue, du moins dans le domaine du pilotage des politiques éducatives,

une caractéristique relativement récente, mais qui se généralise, aussi bien au niveau national, comme en France dans le cadre de la Loi organique aux lois de finances (LOLF) (Cytermann & Demeuse, 2005) qu'au niveau européen avec les objectifs de Lisbonne (European Commission, 2006).

La réflexion et les données présentées ici se situent dans la filiation des travaux du GERESE, groupe européen formé d'une vingtaine de chercheurs issus de disciplines différentes (sociologie, psychologie, sciences de l'éducation, statistique et économie) qui ont uni leurs efforts pour mettre sur pied un ensemble cohérent d'indicateurs d'équité des systèmes éducatifs. Ces développements font suite aux travaux des réseaux INES (3) de l'OCDE (Gibson & Meuret, 1995) et à la publication d'un ouvrage coordonné par Walo Hutmacher, Douglas Cochrane et Norberto Bottani (2001). La mise en œuvre d'indicateurs dans le domaine de l'éducation doit beaucoup eu projet INES. Il faut cependant reconnaître que dans les volumineuses publications qui sont produites chaque année, la place de l'équité a été assez variable (4). C'est la raison pour laquelle le GERESE (2005), dès le début de ses travaux, a tenu à développer d'abord un cadre théorique solide, sur la base des travaux de Denis Meuret (2001), pour ensuite construire sur cette base des indicateurs d'équité (Baye *et al.*, 2005 ; Demeuse, 2004 ; Demeuse, Baye, Straeten & Nicaise, 2004 ; Meuret, 2006 ; Nicaise, Straeten, Baye & Demeuse, 2005).

Le canevas d'indicateurs d'équité qui a été retenu s'organise selon deux dimensions principales. La première concerne les personnes (individus et groupes d'individus) entre lesquels des différences injustes peuvent se marquer, la seconde envisage différents domaines où des différences peuvent apparaître.

L'importance de la première dimension peut-être mise en évidence à partir d'un raisonnement relativement simple (Demeuse & Baye, 2005). L'un des problèmes centraux dans le domaine qui nous occupe concerne l'unité d'analyse. Parle-t-on des individus ou plutôt des groupes d'individus ? Cette question peut sembler triviale : assurer un traitement équitable aux individus reviendrait à assurer de fait un tel traitement aux groupes ou, au contraire, assurer l'égalité entre les groupes conduirait nécessairement à plus de justice entre individus. Ce lien n'est cependant pas certain. Il est en effet possible, après avoir instauré une politique éducative ciblée, de réduire les écarts entre les groupes (en termes de moyennes de groupes), tout en conservant, voire en amplifiant les différences interindividuelles au sein des différents groupes. Il est cependant possible, à l'inverse, de réduire les différences au sein de chacun des groupes, sans modifier les écarts entre les groupes eux-mêmes.

Les actions à mener pour corriger une situation inégale ne sont donc pas simples à implanter et des effets non désirés peuvent apparaître. Les avantages accordés à certains groupes peuvent ainsi profiter aux individus qui étaient les plus favorisés des groupes cibles, au détriment, en quelque sorte, des plus faibles de ces groupes, ce qui va accroître les disparités au sein des groupes cibles tout en élevant éventuellement la moyenne de ces groupes pour les rapprocher des groupes plus favorisés. Par ailleurs, les avantages indifférenciés permettent aux membres des groupes les plus avantagés au départ de distancer encore les plus faibles. Un cas simple et classique est la mise en vente de places de théâtre pour lesquelles une subvention publique est attribuée : seuls ceux qui peuvent (ou veulent) consentir un certain investissement bénéficient d'une retombée positive des moyens communs et accroissent leur capital culturel en grande partie grâce à des moyens publics. Bien que formellement accessibles à tous et financées par tous, certaines formes de culture profitent donc davantage aux plus favorisés. Il en va de même des études supérieures lorsqu'elles sont à la fois largement financées par les fonds publics et non réellement accessibles aux groupes les plus défavorisés (Bayenet & Demeulemeester, 2005).

La dimension relative aux personnes, à prendre en compte dans le canevas du GERESE, considère donc plusieurs situations. D'abord les différences sont envisagées de manière globale, sans associer ces différences à des caractéristiques particulières des individus, mais en considérant simplement que certains écarts entre les plus faibles et les plus forts peuvent être jugés inacceptables. Ensuite, sont examinées les différences qui sont observables au niveau de groupes sociaux identifiables (par exemple, les filles ou les garçons, les étrangers et les natifs, les jeunes dont les parents exercent des professions peu prestigieuses ou moins bien rétribuées, moins qualifiées… et les autres élèves plus favorisés de ce point de vue). À ce niveau, les groupes qui sont étudiés sont ceux qui sont définis par des caractéristiques non modifiables par les individus eux-mêmes. Le troisième type de différences étudiées concerne les individus qui se situent à un niveau particulièrement insupportable (sous un certain seuil, comparable au seuil de pauvreté dans le domaine économique). Dans le cadre de référence qui est adopté par le GERESE, la situation des individus sous un seuil jugé inacceptable est celle qui peut être

considérée comme la plus injuste, d'autant plus si les chances d'être sous ce seuil sont associées au fait d'appartenir à tel ou tel groupe social.

La seconde dimension qui structure le canevas d'indicateurs permet d'envisager le problème de l'équité éducative dans différents domaines. Les exemples qui ont été donnés pour illustrer la première dimension l'ont tous été en termes de résultats internes (des notes ou des résultats à des examens), mais l'école n'est pas seule, d'autres formes de résultats – que nous nommons résultats externes – sont importants. Ainsi, à côté des compétences acquises à l'école, du développement personnel des élèves ou des carrières scolaires (résultats internes), sont pris en compte des résultats « externes » tels que la mobilité sociale, les contributions des plus favorisés à l'amélioration de la situation des plus défavorisés ainsi que les bénéfices collectifs de l'éducation, comme l'accroissement de la tolérance, par exemple.

Outre les résultats de l'éducation, le canevas d'indicateurs s'intéresse au contexte social dans lequel s'inscrit l'école (inégalités économiques, sociales ou culturelles) ainsi qu'aux processus éducatifs (ségrégation, dépenses d'éducation, climat scolaire, soutien des enseignants, …).

Le canevas d'indicateurs du GERESE doit permettre de porter un jugement sur l'équité des systèmes éducatifs, en se basant sur l'examen d'un certain nombre d'inégalités, mesurées par des indicateurs. Ce jugement peut être fondé sur l'une ou l'autre théorie de la justice, c'est-à-dire sur l'un ou l'autre référentiel potentiel de ce qui est considéré comme « juste », certains auteurs se prêtant plus facilement que d'autres à l'opérationnalisation des comparaisons internationales. L'approche adoptée par le GERESE, largement inspirée de John Rawls (1971) est relativement syncrétique, dans le sens où les inégalités affectant les résultats internes et le processus de scolarisation signalent 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 bénéficient principalement aux plus favorisés, 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.

Dans ses publications antérieures, le GERESE a développé une batterie d'indicateurs apportant une vision globale de l'équité des systèmes éducatifs, dans le sens où les données présentées permettent d'examiner, au moins partiellement, les trois critères d'équité rawlsiens (Baye et *al*., 2005 ; Baye, Demeuse, Monseur & Goffin, 2006). Dans cet article, nous nous centrerons sur l'examen du fonctionnement des systèmes éducatifs (2), via l'analyse des mécanismes de ségrégation académique et sociale en lien avec les structures éducatives de différents pays européens (5).

Méthodologie

Nous définirons la ségrégation comme la « traduction de différences sociales dans l'espace », en considérant qu'elle « se manifeste dès que des individus, classés par la société dans des catégories sociales distinctes, dotées d'une valorisation sociale différenciée, se trouvent séparés dans l'espace et sont ainsi amenés à peu se côtoyer » (Delvaux, 2005, p. 276). Les espaces sociaux envisagés ici sont les écoles, qui seront l'unité d'analyse (6). Nous utilisons le concept de ségrégation pour indiquer la présence de différences dans la composition des écoles en fonction des caractéristiques académiques des élèves (taux de retard, réussite inégale à des épreuves de mathématique, de lecture ou de sciences) ou en fonction des caractéristiques non scolaires des élèves (sexe, nationalité, langue, niveau socioéconomique…). Dans le premier cas, nous parlerons de ségrégation académique, dans le second, de ségrégation sociale.

Les données présentées dans le tableau 1 ont été calculées à partir de la base de données internationale PISA 2006 (7). Elles concernent donc toutes des élèves de 15 ans, quel que soit le niveau scolaire ou la filière fréquentée.

L'approche adoptée consiste à tenter la comparaison entre les différents États membres de l'Union, considérant, du point de vue de l'équité, que chaque pays constitue une unité (Demeuse, Crahay & Monseur, 2001, 2005) et qu'il est possible de dégager certains principes généraux.

Le mode de calcul adopté est directement inspiré de travaux antérieurs réalisés à partir des données de PISA 2003 (Demeuse & Baye, 2007a et b, 2008). Les indicateurs de ségrégation ont été calculés selon une méthode décrite par Stephen Gorard et Chris Taylor (2002). Il s'agit, dans chaque cas, de la proportion d'élèves appartenant au groupe cible (par exemple

le groupe des élèves faibles en sciences) qui devrait théoriquement changer d'établissement scolaire pour parvenir à une répartition homogène de ce groupe à travers l'ensemble des établissements scolaires du pays (8).

Deux méthodes sont utilisées pour identifier les élèves faibles dans chacun des trois domaines couverts par l'enquête PISA 2006. Dans le premier cas, c'est le 1er décile de la distribution dans chacun des pays qui est considéré (10 % faibles, dans le tableau 1). Dans le second cas, ce sont les élèves sous un certain niveau de compétence (niveau 2, décrit pour le domaine des sciences dans OCDE, 2007, p. 13 et suivantes).

Résultats

Ségrégation académique et sociale

Les six premières colonnes du tableau 1 s'intéressent aux élèves très faibles afin de documenter la question des individus sous un seuil jugé inacceptable. Les données de la colonne 5 indiquent qu'il faudrait déplacer 62 % des élèves allemands issus du groupe des 10 % les plus faibles (1er décile) en sciences si l'on voulait que les élèves faibles en sciences soient répartis en proportions identiques dans les différentes écoles de ce pays (en l'occurrence, 10 % d'élèves faibles dans chaque école). Ce déplacement d'élèves faibles ne serait que de 30 % en Finlande et en Islande.

La colonne 6 présente le même genre d'information mais cette fois-ci, le groupe cible n'est plus le groupe des 10 % les plus faibles, dont la moyenne des notes est assez variable selon le niveau de performance du pays (cf. colonne 13), mais bien le groupe des élèves qui n'atteignent pas le niveau 2 sur les 6 que compte l'échelle globale de sciences de PISA. Cette fois, ce sont 53 % d'élèves faibles qu'il faudrait déplacer pour équilibrer leur répartition entre les écoles allemandes, alors que seulement 26 % d'élèves islandais subiraient le même sort. Les quatre premières colonnes fournissent exactement les mêmes informations pour la lecture et les mathématiques.

Les deux méthodes fournissent des résultats globalement comparables (les corrélations entre les résultats obtenus respectivement en lecture, en mathématiques et en sciences, s'élèvent à 0,67, 0,72 et 0,66). Elles sont pourtant basées sur deux approches différentes : dans le cas du recours au premier décile, il s'agit d'une approche normative. Dans le cas de l'approche par niveau de compétences, c'est une approche critériée qui est mobilisée. Cette différence d'approche se traduit par des corrélations encore plus élevées entre les résultats obtenus, quel que soit le domaine, lorsqu'ils le sont selon une même méthode. Ainsi, la corrélation entre les résultats en lecture et en mathématique selon l'approche normative s'élève à 0,981. Elle est de 0,982 pour la lecture et les sciences et de 0,985 pour les mathématiques et les sciences. L'approche critériée conduit à des résultats semblables, soit 0,998, 0,999 et 0,998 lorsqu'on compare les résultats obtenus dans des domaines différents. La différence entre les deux méthodes de calcul réside essentiellement dans le fait que, si l'approche normative prend en compte chaque fois la même proportion d'individus, soit 10 % par définition, pour chacun des pays, l'approche critériée prend un compte une proportion variable d'élèves, en fonction de l'importance numérique du groupe de ceux qui obtiennent un résultat inférieur à un niveau de compétence donné.

Les colonnes 11, 12 et 13 indiquent la moyenne obtenue par le décile le plus faible pour la lecture, les mathématiques et les sciences. Ces informations permettent de situer le degré de faiblesse des 10 % d'élèves les plus faibles dans les différents pays. Ainsi, en Finlande, la moyenne du 1er décile (soit des scores de 413, 419 et 418 selon le domaine) est largement supérieure à celle des 10 % d'élèves français les plus faibles (avec des scores de 300, 340 et 323). En moyenne, les élèves finlandais les plus faibles sont donc plus compétents que les élèves français les plus faibles.

Les colonnes 7 à 10 du tableau 1 ne concernent plus la ségrégation académique, c'est-à-dire l'existence plus ou moins affirmée d'écoles dans lesquelles les élèves sont regroupés selon qu'ils sont plutôt forts ou plutôt faibles en termes de résultats scolaires, mais bien la ségrégation sur la base des caractéristiques personnelles des élèves : la profession de leurs parents (colonne 7), le sexe de l'élève (colonne 8), la langue parlée à la maison– le groupe cible étant constitué par les élèves qui déclarent ne pas parler la langue d'enseignement à la maison (colonne 9) et le lieu de naissance des élèves et de leurs parents (colonne 10).

De manière globale, comme l'on montré les travaux antérieurs (Demeuse & Baye, 2007a et b, 2008), les classements obtenus mettent en évidence un ensemble de pays où les effets de ségrégation académique semblent faibles : principalement les pays du nord de l'Europe (pays scandinaves et Islande), mais aussi l'Espagne et la Pologne, par exemple. À l'opposé, on

Tableau 1. – **Ségrégations scolaires (Source : base de données internationale PISA 2006)**

	En fonction des compétences en lecture (10 % faibles)	En fonction des compétences en lecture (sous niv.2)	En fonction des compétences en mathématiques (10 % faibles)	En fonction des compétences en mathématiques (sous niv.2)	En fonction des compétences en sciences (10 % faibles)	En fonction des compétences en sciences (sous niv.2)	Selon la profession des parents	Selon l e sexe	Selon l'origine linguistique	Selon le lieu de naissance des parents	Moyenne décile le plus faible en lecture	Moyenne décile le plus faible en mathématique	Moyenne décile le plus faible en sciences
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Allemagne	66	54	62	51	62	53	32	11	46	36	283	338	345
Autriche	62	54	61	51	62	53	34	26	49	34	293	343	341
Belgique	59	52	58	49	59	52	34	18	35	35	296	332	336
Bulgarie	58	28	52	26	56	28	37	19	58	53	214	258	269
Croatie	51	35	47	33	47	35	29	21	80	20	326	337	359
Danemark	40	37	38	33	38	36	26	10	50	32	338	375	343
Espagne	41	29	37	26	38	28	31	9	59	38	300	331	334
Estonie	47	43	42	39	40	42	32	9	53	50	349	386	393
Finlande	32	44	30	38	30	43	27	7	67	44	413	419	418
France	64	53	59	50	59	52	34	13	44	28	300	340	323
Grèce	63	33	55	30	62	33	36	12	63	35	273	312	314
Hongrie	68	53	63	49	62	52	33	18	84	47	313	344	357
Irlande	43	36	39	33	38	36	32	29	61	17	359	373	351
Islande	33	26	30	23	30	26	32	7	58	32	315	362	327
Italie	60	40	55	37	56	39	32	21	39	33	269	305	318
Lettonie	42	34	41	31	39	34	35	8	55	38	328	352	352
Liechtenstein	69	64	64	61	67	63	41	9	40	7	331	378	357
Lituanie	43	34	42	31	42	33	35	9	78	38	313	343	342
Luxembourg	44	36	44	33	43	35	22	11	4	13	304	340	324
Norvège	37	27	36	25	37	27	29	8	45	32	301	344	325
Pays-Bas	61	63	62	60	59	63	36	9	51	32	328	383	366
Pologne	34	26	31	23	32	26	40	8	93	83	340	361	354
Portugal	49	34	46	31	48	33	30	9	62	31	301	319	329
Rép. tchèque	59	46	53	44	51	46	35	18	67	32	293	342	352
Roumanie	60	27	60	24	58	27	33	15	76	96	253	287	299
Royaume-Uni	41	34	41	31	40	33	29	13	65	40	320	357	333
Serbie	49	30	49	27	49	29	33	20	76	28	253	289	303
Slovaquie	57	44	55	40	53	43	39	17	53	35	283	331	334
Slovénie	69	59	64	55	65	59	35	24	52	29	335	367	359
Suède	38	29	37	26	36	29	29	8	53	33	336	359	348
Suisse	46	44	46	41	48	44	32	11	33	21	331	365	339
Turquie	53	25	47	23	47	25	25	16	78	69	296	297	307
Moyenne	51	40	48	37	49	39	32	14	57	37	309	343	339

retrouve des pays d'Europe centrale et de l'Est, tels que l'Autriche, la Hongrie, l'Allemagne, la République tchèque, la Slovénie, les Pays-Bas, la France et la Belgique. Les données indiquent que les systèmes qui pratiquent peu la ségrégation académique au niveau des écoles enregistrent des différences sociales faibles (à ce sujet, voir aussi Monseur & Crahay, 2008). Au contraire, les systèmes plus ségrégatifs d'un point de vue académique tendent aussi à accroître les différences de résultats entre les groupes sociaux (la propension à la ségrégation académique corrèle avec la propension à la ségrégation selon la profession des parents (9)). 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, comme le précisent les auteurs du rapport européen (Baye *et al.*, 2006). Il existe cependant des situations particulières. Ainsi, du point de vue de la langue parlée à la maison, la Finlande (indice de ségrégation linguistique = 67 %) se classe moins bien, par exemple, que la France (44 %) ou la Belgique (35 %) (Colonne 9). On peut certainement voir dans ce type de résultats l'influence de la concentration de certains groupes, peu représentés dans le pays. Ainsi, en Finlande, les minorités nationales suédoises ou les étrangers à Helsinki sont concentrés dans certains établissements alors que ces groupes peuvent être davantage « dilués » lorsque leur proportion sur le territoire est plus importante et leur répartition plus homogène, comme en France ou en Belgique, facteurs qui ne sont pas pris en compte par l'indice de ségrégation utilisé.

Comme on le voit, il est important, si les indicateurs doivent être utilisés à des fins de pilotage, de prendre en compte un ensemble riche d'informations et d'interpréter les chiffres, en regard des spécificités nationales.

Le propos de cet article n'étant pas d'analyser dans le détail des situations nationales, mais bien d'appréhender globalement des processus éducatifs inéquitables dans des pays européens, des traitements conduisant à résumer l'information du tableau 1 ont été opérés. Le premier consiste à calculer le rang occupé par chaque système éducatif pour chacune des variables (colonnes 1 à 10), puis à calculer un rang moyen à travers l'ensemble de ces variables. Cette solution conduit à des résultats relativement stables d'une collecte de données à l'autre puisque la régression de la variable de synthèse 2006 sur celle calculée au départ des données de PISA 2003 (Demeuse & Baye, 2007a et b, 2008) fournit un R^2 de 0,80.

Une autre méthode, reposant sur une analyse factorielle en composantes principales sans rotation et le calcul des scores factoriels pour l'ensemble des variables de 2003 et de 2006, permet d'identifier une structure relativement proche dans les deux cas. Les trois premiers facteurs permettent de résumer des parts très semblables de l'information contenue dans l'ensemble des variables de départ (55 %, 19 % et 11 %, soit ensemble 85 %, pour 2006 contre 51 %, 24 % et 12 %, soit ensemble 87 %, pour 2003). Les saturations sont elles aussi très semblables. La corrélation entre les premiers facteurs, pour les 25 pays qui sont présents à la fois en 2003 et en 2006, s'élève à 0,45. Elle est de 0,46 pour les seconds et de – 0,69 pour les troisièmes.

Les résultats fournis par les deux méthodes, celle des rangs moyens et l'approche factorielle, présentent de fortes similitudes puisque la corrélation entre, d'une part, le rang moyen et, d'autre part, le score factoriel (premier facteur) s'élève à 0,92 pour les 32 pays présents en 2006.

Structures éducatives favorisant la ségrégation

Nous venons de mettre en évidence l'importance des phénomènes de ségrégation académiques et sociaux, au sens où nous les avons définis et dans la mesure où nous reconnaissons la qualité des instruments utilisés. Il est cependant beaucoup plus difficile, mais essentiel, de répondre aux questions portant sur leurs causes et les moyens d'action permettant d'en limiter l'ampleur. Ce glissement, du descriptif à l'explicatif, puis éventuellement au prescriptif est fort délicat pour le chercheur (Aubert-Lotarski *et al.*, 2007). Cela se comprend aisément lorsque l'on examine la nature des études internationales sur lesquelles nos travaux reposent : il s'agit d'études descriptives, dans lesquelles l'approche est corrélationnelle et s'attache principalement à une « analyse par les variables » (Ragin, 1996, cité par Mons, 2007b, p. 412) (10).

Malgré ces limites, nous avons voulu confronter nos résultats sur la ségrégation académique et sociale aux données disponibles concernant l'organisation des systèmes éducatifs européens essentiellement recueillies par Eurydice (2005) (11) et présentées dans les *Chiffres clés de l'éducation*. Comme pour les indicateurs de ségrégation, il a été nécessaire d'opérer des choix. Ces choix se sont appuyés d'une part, sur un premier travail d'analyse accompli par l'un

des auteurs (Monseur & Demeuse, 2001, Demeuse, Crahay & Monseur, 2001, 2005) (12) et, d'autre part, sur une nouvelle analyse des données disponibles, au regard de deux dimensions *a priori* susceptibles d'engendrer des effets de ségrégation :

– la mise en place de structures permettant de séparer des élèves en fonction de caractéristiques académiques ou non (modalité d'organisation de l'enseignement pré-primaire, âge de la première orientation/sélection, scolarisation dans des établissements différents des élèves à besoins spécifiques…) ;

– la mise en œuvre de mécanismes permettant d'assurer une certaine égalité de traitement à travers tous les établissements d'enseignement (par exemple, la certification uniforme en fin d'enseignement secondaire inférieur) ou, au contraire, maximisant les possibilités d'observer des mécanismes spécifiques (part de financement privé, choix par les parents des établissements dans l'enseignement public…).

Les données issues des *Chiffres clés* (Eurydice, 2005) et de la base de données PISA 2003 pour ce qui concerne le redoublement, sont présentées en détail par Marc Demeuse et Ariane Baye (2007a et b, 2008). Nous décrirons simplement ici ce qu'elles nous apprennent en termes d'égalité de processus et de traitement. Ainsi, dès la première variable prise en compte, à savoir les modalités de regroupement des enfants dans l'éducation pré-primaire, des groupes de pays se démarquent. Par exemple, les pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède) et l'Allemagne privilégient un modèle « familial », et non une organisation par âge qui prévaut dans la majorité des « anciens » États membres (13) (Eurydice, 2005).

L'âge auquel intervient la première possibilité d'orientation/sélection des élèves a également été pris en compte. Cet indicateur permet de distinguer les pays qui pratiquent une orientation/sélection très précoce, entre 10 et 12 ans, et ceux qui attendent au moins 14 ans, voire plus. Dans le premier groupe, outre la Turquie, on trouve l'Autriche, la Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, la Hongrie, la Lettonie, le Liechtenstein, le Luxembourg, les Pays-Bas et la République slovaque. Dans le second groupe (sélection/orientation à partir de 16 ans), on trouve le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Norvège, Malte, la Pologne, l'Espagne, la Suède et le Royaume-Uni (Eurydice, 2005).

Une autre manière d'organiser les groupes d'apprentissage consiste à recourir intensément ou non au redoublement. Dans ce cas, les élèves les plus faibles ou qui n'atteignent pas le niveau d'exigence en fin d'année ou de cycle sont maintenus dans la classe qu'ils fréquentaient pour une année encore. Les données de PISA 2003, qui indiquent la proportion d'élèves de 15 ans déclarant avoir au moins redoublé une fois, indiquent que certains pays pratiquent encore massivement la rétention, comme la Belgique (29,5 %), la France (38,3 %), l'Allemagne (20,3 %), le Luxembourg (37,9 %), les Pays-Bas (28,4 %), le Portugal (29,5 %), l'Espagne (28,6 %) et la Suisse (21,6 %). À l'opposé, on note les très faibles taux de retard de la République tchèque (2,6 %), du Danemark (3,4 %), de la Finlande (2,8 %), de l'Islande (0 %), de la Norvège (0 %), de la Pologne (3,6 %), de la République slovaque (2,5 %) et de la Suède (3,4 %).

Les taux de retard élevés sont associés positivement à la sélection précoce, sauf dans le cas des républiques tchèque et slovaque qui sélectionnent/orientent précocement, mais connaissent des taux de retard relativement faibles.

Le pourcentage d'élèves qui présentent des besoins spécifiques et qui ne sont pas scolarisés dans les mêmes écoles que les autres élèves traduit également une tendance à organiser une ségrégation. Ainsi, si 0,5 % d'élèves à besoins spécifiques sont scolarisés dans des établissements particuliers en Italie, ils sont plus de neuf fois plus nombreux (4,6 %) dans cette situation en Belgique, juste derrière l'Allemagne (4,8 %) et la République tchèque (5 %). Même si les effectifs concernés sont relativement faibles, ceux-ci varient de manière importante d'un pays à l'autre. Ce facteur semble associé aux autres indicateurs de structures ségrégatives dans un certain nombre de pays, dont la Belgique, la Hongrie, l'Allemagne ou la République tchèque. Les valeurs plus faibles sont quant à elles plutôt associées à des pays aux structures peu ségrégatives, à l'exception notable de la Finlande qui présente un taux relativement élevé (3,6 %) d'élèves à besoins spécifiques dans des écoles spécialisées (Eurydice, 2005).

La tendance à plutôt regrouper ou séparer les élèves se marque également au niveau de l'intégration des élèves immigrants allophones dans les écoles. À cet égard, l'Allemagne, la Roumanie et la Lettonie font figure d'exception en plaçant ces élèves dans des classes séparées (Eurydice, 2005).

Nous avons également examiné les conditions d'admission dans les filières de l'enseignement supérieur décrites dans *Les chiffres clés* (Eurydice, 2005). Plusieurs cas de figure se présentent : un accès libre

à la plupart des filières est assuré dans certains systèmes, alors que dans d'autres, une sélection au niveau de l'établissement (en fonction du nombre de places ou sur la base de critères nationaux) ou une sélection au niveau national sont mises en place. La distinction qui est effectuée entre les deux modes de sélection ne permet d'identifier qu'un seul pays réellement centralisé au niveau du contrôle de l'accès aux études supérieures : la Grèce. De manière très globale, le mode d'accès semble particulièrement libre en Autriche, en Belgique, en France, en Allemagne, en Islande, en Italie, au Liechtenstein, au Luxembourg et aux Pays-Bas, du moins dans une majorité de filières du supérieur (en dehors des « grandes écoles »), alors que l'accès est plus limité dans les autres cas. Il semble ici, par comparaison avec d'autres pratiques déjà identifiées (redoublement et sélection/orientation précoce), se dégager deux ensembles de pays : l'un dans lequel les filtres sont importants au sein de l'enseignement obligatoire et peu à l'entrée de l'enseignement supérieur et l'autre ensemble de pays, incluant les pays scandinaves, très compréhensif durant la période d'obligation scolaire, mais plus sélectif à la fin de celle-ci.

La proportion des jeunes de 20 à 24 ans dont le niveau de qualification ne leur permet pas de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur constitue aussi une manière d'estimer si l'enseignement obligatoire a permis au plus grand nombre d'atteindre une formation au plus haut niveau. Ces taux sont très variables, de 57,6 % au Luxembourg, 57 % en Islande, 61 % à Malte ou 56,3 % au Portugal, cette valeur peut descendre à 5,1 % en Norvège, 13,3 % en Suède et 13,8 % en Finlande (Eurydice, 2005). Il semble ainsi exister un lien, au moins partiel, entre les pays qui pratiquent une approche compréhensive durant l'enseignement obligatoire et le taux élevé de jeunes susceptibles de fréquenter l'enseignement supérieur, d'une part, et l'existence d'une régulation de l'accès à ces études supérieures.

À côté d'indicateurs concernant les modalités de regroupement des élèves, nous avons sélectionné des indicateurs traduisant des inégalités de traitement entre écoles. Dans cette perspective, l'existence d'une évaluation/certification externe a été considérée comme gage d'égalité entre établissements scolaires. Différentes modalités coexistent en Europe (Eurydice, 2005) :

– un certificat attribué sur la base d'une épreuve finale externe ;
– un certificat attribué sur la base des notes et du travail de l'année ;
– un certificat attribué sur la base d'une épreuve finale et du travail de l'année ;
– aucun certificat n'est attribué.

Le dernier cas ne concerne que les républiques tchèque et slovaque. Le modèle reposant sur une épreuve externe ne se présente qu'en Irlande et en Roumanie. Les autres systèmes se partagent entre le modèle mixte (travail de l'année et épreuve interne) et la seule prise en compte du travail de l'année, sans épreuve finale. Il faudrait sans doute pouvoir mieux appréhender la situation de ces pays, et examiner la variance de résultats entre écoles, pour pouvoir réellement utiliser cet indicateur dans la majorité des cas.

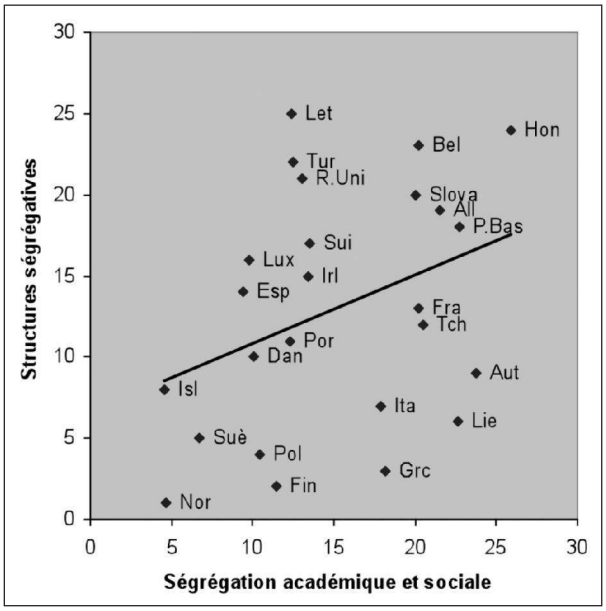
Par rapport à la dimension « égalité de traitement », une manière d'estimer les différences entre écoles est de considérer la proportion de ressources privées (droits de scolarité et tout autre paiement aux établissements d'enseignement) dans les dépenses d'éducation. Les données présentées par Eurydice (2005) ne sont malheureusement pas facilement interprétables et présentent des cas de figure potentiellement très différents. Par contre, le degré de liberté des parents dans le choix d'une école dans l'enseignement public constitue un indicateur plus aisé à interpréter. Dans ce cadre, en dehors de la Belgique, des Pays-Bas et de l'Irlande, peu de pays connaissent une solution totalement libérale, même si on y ajoute ceux pour lesquels les parents choisissent, sauf lorsque les capacités d'accueil sont atteintes (Bulgarie, Italie, Lettonie, Roumanie, République slovaque et Espagne). À l'autre extrême du spectre, Chypre, la France, la Grèce, le Liechtenstein, le Luxembourg, Malte et le Portugal assignent les élèves aux établissements publics, avec la possibilité, lorsqu'ils existent, de choisir un établissement privé pour y échapper.

Un dernier indicateur (part des élèves scolarisés dans des établissements d'enseignement publics au 1er cycle secondaire) a également été pris en compte. Sur cette base, on pourrait sans doute identifier les systèmes qui laissent une part plus grande à la régulation par le marché (Maroy, 2006). Il faut cependant bien constater qu'en dehors des Pays-Bas et de la Belgique qui scolarisent seulement 28,8 % et 43,2 % de leurs élèves dans des établissements publics et qui s'illustrent par leur fort taux de ségrégation académique, cette variable est peu discriminante, car la majorité des pays signale un pourcentage supérieur à 90 % d'élèves dans l'enseignement public, à l'exception du Danemark (76,9 %), de la France (78,8 %), du Luxembourg (79,3 %), du Portugal (88,7 %) et de l'Espagne (67,2 %).

La mise en relation des indicateurs de ségrégation développés dans la première partie de l'article et les indicateurs d'organisation a été opérée en attribuant, pour ces derniers, un ensemble de valeurs (rangs) en fonction du caractère plus ou moins favorable à l'hétérogénéité des groupes d'apprentissage du mode d'organisation considéré. Une variable (ordinale) de synthèse a ensuite été calculée (rang moyen) de manière à résumer l'ensemble des informations contenues dans les 14 indicateurs d'organisation (Demeuse & Baye, 2007a et b, 2008).

Sur la base des données de PISA 2003, une corrélation de rang a permis d'identifier une liaison significative (rho de Spearman = 0,45) entre ségrégation et modalités d'organisation des systèmes éducatifs. Ainsi, les pays nordiques présentent à la fois des valeurs faibles, quant aux indices de ségrégation, et des structures scolaires peu ségrégatives alors qu'à l'opposé, la Belgique, la Hongrie, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Turquie et la République slovaque présentent des valeurs élevées pour l'ensemble des indicateurs des deux dimensions. Certains pays, comme par exemple la Lettonie (structures scolaires fortement ségrégatives, mais indices de ségrégation relativement moyens) ou la Grèce (structures scolaires faiblement ségrégatives, mais indices de ségrégation moyens), présentent des profils plus contrastés et pour lesquels il semble actuellement difficile de comprendre le lien entre ces deux dimensions. Les indicateurs de ségrégation calculés à partir des données plus récentes de PISA 2006 (figure 1) présentent un lien plus faible avec les informations recueillies à propos des modes d'organisation (rho de Spearman = 0,35), mais la tendance déjà dégagée se confirme, malgré le caractère plus global et ancien des variables d'organisation et la nécessité de les réactualiser.

Figure 1. – **Rangs moyens des pays européens pour les indicateurs de ségrégation académique et sociale et de structures ségrégatives**



CONCLUSION

L'étude des systèmes éducatifs et de leur équité tire profit tant d'une approche comparative que du recours à des indicateurs. Pour ce faire, il faut disposer de données harmonisées et comparables telles que celles qui sont offertes par le Programme international de suivi des acquis des élèves. La mise à disposition de données ne dispense pas de les intégrer dans un canevas théorique solide et multidimensionnel (Hofman et *al.*, 2008), comme a tenté de le faire le GERESE. C'est ce canevas qui doit guider le choix et la sélection des données et non l'inverse, même s'il faut reconnaître que certaines informations, pourtant essentielles, ne sont pas toujours disponibles. Cela impose aussi le recours à plusieurs sources de données dont il convient à la fois d'apprécier la qualité et la compatibilité (Olsen & Lie, 2006).

La présentation qui a été faite dans cet article a privilégié une dimension particulière. La ségrégation académique et socioéconomique qui a été traitée ne constitue qu'un aspect spécifique que les auteurs ont tenté de mettre en perspective avec les données relatives à l'organisation des systèmes éducatifs. Cette approche doit être menée avec prudence car les données disponibles s'inscrivent dans une perspective descriptive et corrélationnelle. L'objectif central des auteurs n'est pas d'établir un classement des pays, à la manière d'un palmarès, mais de mieux comprendre les phénomènes à l'œuvre, notamment à travers la construction et l'analyse d'indicateurs *ad hoc* typologiques destinés à « capturer simultanément plusieurs dimensions des politiques éducatives » (Mons, 2007b, p. 419) de manière à alimenter la réflexion au niveau européen (Demeuse & Baye, 2007c, Baye & Demeuse, 2008).

Une façon d'aller plus loin dans la compréhension des mécanismes menant à l'inéquité sociale serait de collecter des informations et de calculer des indi-

cateurs à un niveau de désagrégation plus fin que le niveau national. Ce niveau de désagrégation infranational est d'autant plus important qu'il correspond à un niveau politico-administratif en charge de l'enseignement (Mons, 2004), ce qui est notamment le cas lorsque plusieurs systèmes éducatifs coexistent au sein d'un même pays, comme en Belgique, en Espagne, en Suisse, ou en Allemagne.

Les analyses qui ont été menées portent sur l'articulation entre les structures organisationnelles et la manière dont se répartissent les élèves dans les établissements d'enseignement secondaire. L'étude des mécanismes de ségrégation constitue un champ important car la composition des groupes d'apprentissage n'est pas sans effet sur le niveau de performance des élèves, comme le souligne par exemple Douglas Willms. En la matière, l'opposition entre rendement élevé et non-sélectivité n'est pas avérée puisque :

« les résultats du PISA et du PIRLS prouvent clairement que les systèmes d'éducation peuvent être très inclusifs et avoir un rendement en lecture élevé. Il y a quelques exceptions, comme Hong Kong (région administrative spéciale de la Chine), qui a un rendement global élevé malgré un degré élevé de ségrégation. Mais généralement, les résultats suggèrent que les pays ayant les meilleurs scores ont des niveaux faibles de ségrégation fondée sur le statut socio-économique. » (2006, p. 70).

Marc Demeuse
Institut d'Administration scolaire (INAS),
faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Mons-Hainaut (Belgique

Ariane Baye
Unité d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe),
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Liège (Belgique)

NOTES

(1) Cet arbitrage est manifeste, par exemple, lorsqu'il est question des moyens dévolus à chaque niveau d'enseignement et de la modification de cette répartition.

(2) Le Groupe européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes éducatifs (GERESE) ou European Group for Research on Equity in Educational Systems (EGREES) (http://www.mag.ulg.ac.be/schoolequity) a été coordonné par les auteurs et ses travaux ont été rendus possibles par une aide du Programme Socrates de l'Union Européenne.

(3) INES est l'acronyme de International Indicators of Education Systems (Indicateurs internationaux des systèmes d'enseignement), un projet de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) dont les productions les plus visibles sont *Regards sur l'éducation* : les indicateurs de l'OCDE (OCDE, 2006), publiés quasiment annuellement depuis 1991. Ce projet est structuré en différents réseaux impliquant chercheurs et responsables politiques et administratifs des systèmes éducatifs des pays membres.

(4) Ariane Baye (2005) propose une analyse de l'évolution de *Regards sur l'éducation* quant au traitement de l'équité éducative et met en évidence l'absence d'un cadre théorique qui permettrait d'interpréter la très grande masse de données rendues disponibles, ce qui est particulièrement dommageable dans un domaine qui fait l'objet de nombreuses approches, basées sur des cadres d'analyses théoriques et politiques pas toujours explicités.

(5) Par « européen », nous entendons les États membres de l'Union européenne et d'autres États qui entretiennent des relations particulières avec celle-ci (AELE, préadhésion ou négociation en vue d'une adhésion). Ce choix est principalement gouverné par la disponibilité des données et par le fait que l'analyse initiale a été réalisée dans le cadre d'un projet soutenu par le programme européen Socrates.

(6) La définition d'une école correspond à celle utilisée dans notre base de données, c'est-à-dire PISA 2006. La définition d'une école n'est donc pas nécessairement uniforme d'un système éducatif à l'autre. Dans certains pays, il s'agit d'une unité géographique, dans d'autres, il peut s'agir d'une unité administrative. D'autre part, le design de PISA ne permet pas d'envisager un autre niveau d'analyse, tel que le niveau « classe ».

(7) Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves de 15 ans de l'OCDE.

(8) L'indice a été calculé selon la formule suivante : S = 0,5 * _ (Ai/A – Bi/B), où S correspond à l'indice de ségrégation, Ai représente le nombre d'élèves du groupe sous étude dans un établissement donné (par exemple, le nombre d'élèves faibles en lecture dans l'école i), A représente le nombre total d'élèves du groupe sous étude (le nombre total d'élèves faibles en lecture dans le pays), Bi représente le nombre d'élèves de chaque établissement ne présentant pas la caractéristique étudiée, et B le nombre total d'élèves dans le pays ne présentant pas la caractéristique étudiée.

(9) Les corrélations entre les séries de données mesurant la ségrégation académique (col. 1 à 6) et la ségrégation selon la profession des parents (col. 10) varient entre 0,34 et 0,44.

(10) « Cette approche, le plus souvent fondée sur des données statistiques, notamment en économie de l'éducation, peut cependant être compatible avec une démarche qualitative dès lors que, dans le cadre d'une analyse des politiques éducatives, les variables visent à décrire des configurations institutionnelles complexes », comme le précise Nathalie Mons (2007b, p. 412).

(11) Eurydice (Le réseau d'information sur l'éducation en Europe) est une unité au sein de l'Agence Éducation, Audiovisuel & Culture (EACEA) de la Commission européenne.

(12) La démarche entreprise est comparable à celle menée, par exemple, par Marie Duru-Bellat et ses collègues (2004), Nathalie Mons (2007a) ou Roelande.-Henriette Hofman et ses collègues (2008).

(13) Onze pays, parmi lesquels une majorité de nouveaux États membres (adhésion en 2004), adoptent un modèle qualifié de « mixte » par Eurydice, ce qui peut inclure la coexistence des deux modèles dans différentes structures, scolaires ou non.

BIBLIOGRAPHIE

AUBERT-LOTARSKI A., DEMEUSE M., DEROBERTMASURE A., FRIANT N. (2007). « Conseiller le politique : des évaluations commanditées à la prospective en éducation », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 18, p. 121-130.

BAYE A. (2005). « Entre efficacité et équité : ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire ». In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (dir.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation.* Bruxelles : De Boeck, (coll. Économie, Société, Région), p. 539-558.

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

BAYE A., DEMONTY I., FAGNANT A., LAFONTAINE D., MATOUL A., MONSEUR C. (2004). « Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003 ». *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale,* n° 18-19, p. 1-224.

BAYE A., DEMEUSE M. (2008). « The European Commission Stepping Up both the Efficiency and Equity of Education and Training Systems ». *Policy futures in Education*, n° 6(6), p. 771-780.

BAYE A., DEMEUSE M., MONSEUR C., GOFFIN C. (2006). « A Set of Indicators to measure Equity in 25 European Union Education Systems ». Bruxelles : Rapport remis à la Commission européenne, Direction générale « Éducation et Culture ».

BAYENET B., DEMEULEMEESTER J.-L. (2005). « Politiques publiques de financement de l'enseignement supérieur : une tentative d'évaluation ». In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.-H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (dir.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation.* Bruxelles : De Boeck, (coll. Économie, Société, Région), p. 459-488).

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

Conseil d'Etat (1997). *Rapport public 1996. Sur le principe d'égalité (Etudes et Documents n°48)*. Paris : La Documentation française.

CYTERMANN J.R. (2005). « La convergence des systèmes éducatifs européens ». *Les Cahiers de l'Éducation,* mars 2005, n°43, p. 4-7.

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

DANDURAND P. (1980). « Présentation ». *Sociologie et sociétés*, Tome XII, n° 1, P. 3-7.

DELVAUX B. (2005). « Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle ». In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (dir.). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation.* Bruxelles : De Boeck Université, (collection Économie, Société, Région), p. 275-295.

DEMEUSE M. (2004). « A Set of Equity Indicators of the European Education Systems ». A synthesis. In L. MORENO HERRERA and G. FRANCIA (dir.). *Educational Policies. Implications for Equity, Equality and Equivalence.* Örebro (Sweden): Örebro University, Reports from the Department of Education.

DEMEUSE M., BAYE A. (2005). « Pourquoi parler d'équité ? » In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (dir.). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation.* Bruxelles: De Boeck Université, (collection Économie, Société, Région), p. 150-170.

DEMEUSE M., BAYE A. (2007a). « Measuring and Comparing the Equity of Educational Systems in Europe ». In N. Soguel & P. Jacquard (dir.). *Educational Systems and the Challenge of Improving Results : Explaining and Enhancing Performance and Equity*. Dordrecht : Springer.

DEMEUSE M., BAYE A. (2007b). « La equidad en educación con los resultados escolares ». In *Libertad, Calidad y Equidad en los Sistemas Educativos (Buenas prácticas internacionales)*. Madrid : Ed. Comunidad de Madrid y Fundación Europea Sociedad y Educación.

DEMEUSE M., BAYE A. (2007c). « La Commission européenne face à l'efficacité et à l'équité des systèmes éducatifs européens ». *Éducation et Sociétés,* 20(2), p. 105-119.

DEMEUSE M., BAYE A. (2008). « Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe ». *Éducation et Formations*, n° 78, 137-149.

DEMEUSE M., NICAISE J. (2005). « Discriminations et actions positives, politiques d'éducation prioritaire : vers une rupture de l'égalité formelle en matière d'éducation ». In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (dir.). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation.* Bruxelles : De Boeck Université, (Collection Économie, Société, Région), p. 233-257.

DEMEUSE M., CRAHAY M., MONSEUR C. (2001). « Efficiency and Equity ». In W. HUTMACHER, D. COCHRANE, N. BOTTANI (dir.). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies.* Dordrecht : Kluwer.

DEMEUSE M., CRAHAY M., MONSEUR C. (2005). « Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? » In M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (dir.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation.* Bruxelles : De Boeck (Collection Économie, Société, Région).

DEMEUSE M., FRANDJI D., GREGER D., ROCHEX J.-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats.* Lyon : Institut national de recherche pédagogique, (Coll. « Éducation, politiques, sociétés).

DEMEUSE M., BAYE A., STRAETEN M.-H., NICAISE J. (2004). « Equidade dos sistemas educativos europeus. Síntese e propósito da construção de um conjunto de indicadores de equidade ». *Revista de Estudos Curriculares, 2(2),* 217-237.

DURU-BELLAT M., MONS N., SUCHAUT B. (2004). Disponible sur le site : <http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publication/les_collections_del_iredu/cahiers/cahier66.pdf> *Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans : l'éclairage des comparaisons entre pays.* Les cahiers de l'IREDU, n° 66, février 2004.

European Commission (2006). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Commission staff working paper. 2006 Report.* Brussels : Commission of the European Communities, Education and Culture.

European Group for Research on Equity in Educational Systems. (2005) « Equity in European Educational Systems: a set of indicators », *European Educational Research Journal*, vol. 4, n° 2, p. 1-151.

EURYDICE (2005). *Chiffres clés de l'éducation*. Bruxelles : EURYDICE.

GORARD S., TAYLOR C. (2002). « What is segregation? A comparison of measures in terms of strong and weak compositional invariance », *Sociology*, n° 36(4), p. 875-895.

GIBSON A., MEURET D. (1995). « The Development of Indicators on Equity in Education ». In OECD, *Measuring the Quality of Schools*. Paris : OECD, Center for Educational Research and Innovation. 121-131.

HOFMAN R.H., HOFMAN W.H.A., GRAY J.M. (2008). « Comparing key dimension of schooling: towards a typology of European school systems », *Comparative Education,* vol. 44, n° 1, p. 93-110.

HUTMACHER W., COCHRANE D., BOTTANI N., (dir.) (2001). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

MAROY C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe.* Paris : Presses universitaires de France, (Coll. Éducation et société).

MEURET D. (dir.) (1999). *La justice du système éducatif.* Bruxelles : De Boeck université.

MEURET D. (2001). « A system of equity indicators for educational systems ». In W. HUTMACHER, D. COCHRANE, N. BOTTANI (dir.) *In Pursuit of Equity in Education.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 133-164.

MEURET D. (2006). « Valuare l'equità dei sistemi scolastici ». In N. BOTTANI & L. BENADUSI (dir.). *Uguaglianza e equità nella scuola.* Gardolo (Italia) : Edizioni Erickson.

MONS N. (2004). « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques ». *Revue française de Pédagogie*, n° 146,p. 41-52.

MONS N. (2007a). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris : Presses universitaires de France, (Coll. Éducation et société).

MONS N. (2007b). « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *Revue internationale de politique comparée,* vol. 4, n° 3, p. 409-423.

MONSEUR C., CRAHAY M. (2008). « Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale », *in Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 37-55.

NICAISE J., STRAETEN M.-H., BAYE A., DEMEUSE M. (2005). « Comment développer un système d'indicateurs d'équité au niveau européen ? » *In* M. DEMEUSE, A. BAYE, M.H. STRAETEN, J. NICAISE, A. MATOUL (dir.). (2005). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation.* Bruxelles: De Boeck Université (Collection Économie, Société, Région), p. 337-353.

OCDE (2006). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2006.* Paris : OCDE.

OCDE (2007). *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Volume 1 : analyse des résultats. Version préliminaire abrégée.* Paris : OCDE.

OLSEN R.V., LIE S. (2006). « Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives », *Revue française de pédagogie,* n° 157, p. 11-26.

RAWLS J. (1971). *A Theory of Justice.* Oxford : University press.

RAWLS J. (1997). *Théorie de la justice.* Paris : Éditions du Seuil, (Collection Essais).

WILLMS D. (2006). *Les écarts en matière d'apprentissage : dix questions stratégiques sur le rendement et l'équité des écoles et des systèmes d'éducation.* Montréal : Institut de statistique de l'UNESCO.