HAL
open science

L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?

Vincent Dupriez, Vincent Vandenberghe

To cite this version:

Vincent Dupriez, Vincent Vandenberghe. L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?. 2004. halshs-00603505

HAL Id: halshs-00603505

https://shs.hal.science/halshs-00603505

Submitted on 25 Jun 2011

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

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

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

L'ÉCOLE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE : DE QUELLE INÉGALITÉ PARLONS-NOUS ?

Vincent Dupriez et Vincent Vandenberghe

N° 27 ●MAI 2004●

girsef
GROUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES D'EDUCATION ET DE FORMATION

CHAIRE UNESCO DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE
CPU

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le GIRSEF et la CPU.

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les sytèmes d'éducation et de formation. L'attention est portée notamment sur l'évaluation de leurs résultats en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation ou l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO sur l'Enseignement Supérieur en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, par le biais de la recherche dans le domaine et de l'enseignement (DES en pédagogie universitaire).

La série des Cahiers de recherche en Education et Formation était précédemment publiée sous le nom de « Cahiers de recherche du GIRSEF ». Cette série a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

L'ensemble de la série est téléchargeable gratuitement depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be), de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac) ainsi qu' I6DOC (www.i6doc.com).

Table des matières

1. Les conceptions de l'égalité 4
2. Du concept à la mesure : Essai d'application aux données PISA 2000 6
2.1. Principe de base 6
2.2. Données et variables retenues 6
2.3. L' égalité de résultats 7
2.4. L'égalité des acquis (de base) 8
2.5. L'égalisation des chances de résultats 9
2.6. Approche synthétique de l'égalité des chances de résultats 13
3. Ségrégation et différences entre établissements 15
3.1. Minorités 15
3.2. Ségrégation comme distribution de fréquences 15
3.3. Ségrégation et indice de dissimilarité 16
4. Ségrégation et inégalité 18
5. Mieux comprendre l'état des inégalités en Belgique francophone 20
5.1. Quasi-marché et premières années de l'école secondaire 20
5.2. Mais la ségrégation n'explique pas tout 21
5.3. Quel rôle pour les autorités politiques ? 22
Conclusion 23
Références 24
Annexe n° 1 23

L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? [1] - Résumé

Les premières analyses opérées à partir des données PISA - *Program for International Student Assessment* - produites en 2000 par l'OCDE font apparaître que le système scolaire de la Communauté française de Belgique (CFB) est peu efficace et très inégalitaire. Au-delà de ces premières indications, l'analyse secondaire de la base de données PISA nous permet de présenter ici une série d'indices complémentaires et de mieux documenter l'état actuel des inégalités à l'école. Ces différents indices sont construits en référence à une conception théorique de l'égalité et calculés pour chacun des systèmes scolaires de 18 pays européens. Suite à la présentation de ces indices portant sur l'état des inégalités, nous proposons également un indice de dissimilarité qui permet d'appréhender le degré de ségrégation des élèves et des établissements. La mise en relation du taux de ségrégation avec les indicateurs d'égalité fait apparaître qu'il existe une relation entre ces deux variables et qu'un taux de ségrégation élevé s'accompagne généralement d'un degré d'inégalité important. C'est sur base de ces différentes analyses que nous discutons enfin le niveau très élevé d'inégalités en CFB et le sens des politiques éducatives visant à diminuer ces inégalités.

Mots clef : politiques éducatives, égalité, ségrégation

1. Les conceptions de l'égalité

On commencera par rappeler que la notion d'égalité ou de justice, en matière scolaire comme en d'autres matières, est loin d'être univoque. Selon Sen (2000), il est bien un point commun entre toutes les théories de la justice en matière d'organisation de la société : 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. Car il y a bien de très nombreuses manières de répondre à la question « Egalité de quoi ? ». Les libertariens comme les sociodémocrates se disent bien soucieux de justice sociale et plaident pour un fonctionnement équitable de la société. Mais les premiers vont en fait 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. 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. En ce sens ils poursuivent tous la justice et l'équité. Cela ne les empêche pas de s'opposer, parfois fortement autour de ce qui doit faire l'objet d'une politique d'égalité.

En matière scolaire également, il y a bien 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 avec le souci d'une égale attention apportée à chacun des élèves ou étudiants concernés. Mais au-delà de cette unanimité première, apparaissent également nous semble-t-il des différences importantes entre les courants et différents auteurs. Egalité de quoi ? Commençons par préciser que le terme d'égalité renvoie à une volonté de stricte équivalence entre les individus ou les catégories pris en considération. La référence à l'équité fait dans une certaine mesure le deuil d'une volonté égalitariste. Il ne s'agit plus ici de viser la même chose

[1] Une première version de ce texte a été présentée au colloque de l'ADMEE, tenu en septembre 2003 à l'Université de Liège. Par ailleurs, nombre de statistiques présentées et utilisées ici sont extraites d'une note écrite par V. Vandenberghe dans le cadre du projet européen « REGULEDUC network n° de convention HPSE-CT-2001-00086». Cette note peut être téléchargée à l'adresse suivante : http://www2.econ.ucl.ac.be/~sexvdb/Papers/Regueduc_mai03.pdf.

pour chacun (ou pour chacune des catégories), mais de considérer un critère externe au regard duquel il semble juste d'accepter ou de mettre en place une distribution inégale des ressources. Dans le contexte scolaire, une politique de discrimination positive est un exemple assez classique de politique d'équité dans la mesure où il s'agit d'accorder plus de ressources aux écoles qui accueillent en grand nombre des élèves issus de milieux défavorisés.

Dans le contexte de cette communication, nous ne discuterons pas les différentes conceptions de la justice qui sous-tendent des visions différentes d'une école équitable. De manière plus modeste, nous mettons en évidence trois conceptions de l'égalité à l'école (l'égalité des résultats, des acquis et des chances) et nous proposons des indicateurs quantitatifs qui rendent compte de celles-ci. En sélectionnant ces trois conceptions de l'égalité, nous sommes conscients que nous accordons la priorité à des conceptions de l'égalité qui s'appuient sur l'analyse des résultats à l'issue d'une période de formation. Ce faisant, nous écartons d'autres conceptions, parmi lesquelles l'égalité d'accès et l'égalité de traitement, qui imprègnent cependant largement les débats politiques en matière scolaire.

Mais, si *l'égalité d'accès* est bien la « mère de toutes les égalités face à l'école », il nous semble cependant qu'elle est dans une large mesure acquise dans la plupart des pays occidentaux et qu'elle représente aujourd'hui une question moins brûlante que l'égalité des chances ou l'égalité des résultats. Rappelons cependant que l'égalité d'accès est la revendication la plus ancienne, défendue par les progressistes du 18ème et du 19ème siècle. Fondamentalement, elle correspond au droit de tous à l'instruction. C'est cette revendication qui est à l'origine du combat pour la gratuité de l'école et dans une large mesure de l'obligation scolaire. Car ce droit est suffisamment puissant que pour incorporer l'argument de la contrainte. Le droit de tous à l'instruction ne peut en effet être entravé ni par le coût de la fréquentation scolaire, ni par les aléas des situations individuelles et familiales.

Au-delà de l'égalité d'accès, *l'égalité de traitement* vise à donner la même chose a chaque élève et à faire la même chose avec chacun. La lutte pour l'égalité de traitement a porté essentiellement sur deux volets, articulés mais distincts. Le premier volet qu'on peut retrouver dans l'histoire de presque tous les systèmes scolaires (*cf.* Beckers, 1998) renvoie à la revendication d'une école unique où se retrouvent les enfants du peuple et de la bourgeoisie. Cette revendication passe donc par la dénonciation de tous les mécanismes qui tendent à séparer les élèves, surtout si le tri opéré est précoce, car l'égalité de traitement suppose la même école pour tous les enfants, le plus longtemps possible. C'est cette revendication qui est à l'origine des *comprehensive school* en Angleterre, du collège unique en France ou encore du rénové en Belgique. Le second volet renvoie à l'administration des ressources et aux orientations pédagogiques. Au nom de l'égalité de traitement, c'est de la manière la plus centralisée possible que l'affectation des ressources est décidée et que les orientations pédagogiques sont données, afin de garantir à chaque élève les mêmes conditions de travail qu'à tous ses condisciples. Ce second volet correspond à une conception très républicaine de l'égalité, laquelle jouit aujourd'hui d'une faible légitimité. En effet, une idéologie personnaliste (Beckers, 1998) et une pédagogie de la différenciation imprègnent incontestablement les discours éducatifs contemporains. Dans ce sens, ce n'est pas le même traitement pour chacun qui est valorisé, mais au contraire, la capacité de l'enseignant à construire ses propres outils et à prendre en compte les spécificités de chacun de ses élèves.

Parmi les conceptions que nous avons retenues, *l'égalité des résultats* de l'action éducative est une visée largement mobilisée dans les débats socio-politiques sur l'école. Au sens strict, l'égalité de résultats correspond à une situation où tous les élèves obtiennent des performances égales à l'issue d'une période de formation. Une telle ambition apparaît évidemment comme beaucoup plus exigeante que l'égalité d'accès ou de traitement; en même temps, elle est facilement critiquée et présentée comme une ambition démesurée et largement utopique. Dans une certaine mesure, elle est surtout utile comme référence pour mesurer l'ampleur de l'écart face à une telle ambition, c'est-à-dire la valeur de la variance au sein d'une population ou d'un échantillon.

Il y a également ceux qui (dans la foulée de Rawls (1987) et de son concept de « biens » premiers ou de Sen et son concept de « capabilities »…) vont insister

non pas tant sur l'égalité des résultats mais bien l'égalité d'accès à un seuil minimal de résultats. De nouveau, c'est bien une notion égalitarienne qui est présente. Elle se distingue de la notion d'égalité de résultats en considérant que l'espace des résultats est lui-même multidimensionnel et que la dimension « savoirs et compétences de base » est celle qui prime. A la suite de M. Crahay (2000), nous qualifions cette conception *d'égalité des acquis de base*, conçue comme l'égale accession à un niveau commun de base.

Il y a enfin les auteurs qui se réfèrent à la notion d'*égalité des chances*. Signalons tout d'abord que cette notion est largement polysémique et recouvre tantôt l'égalité d'accès, tantôt l'égalité de traitement, tantôt l'égalité de résultats. Comme le suggèrent Blais, Gauchet et Ottavi (2002), sa signification a évolué avec les enjeux politiques et a couvert des revendications distinctes. Dans une acception radicale du terme, assez conforme au sens de *fair equalities of opportunities (*Rawls, 1987), il s'agit de veiller à ce que chacune des catégories prises en considération (les filles versus les garçons, les riches versus les pauvres, les étrangers versus les nationaux, …) ait, globalement, le même niveau de réussite scolaire. C'est ce que Letor & Vandenberghe (2003) appellent *l'égalité* d'espérance ou de chances de résultats au sens statistique du terme. Dans la suite de ce texte, nous utiliserons parfois l'expression « égalisation des chances » afin de mettre en évidence le processus de transformation qui appelle les enseignants à « lutter » contre les inégalités de départ dans la perspective d'atteindre une probabilité égale, pour les membres de groupes différents, d'accès à certains biens (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002). Ajoutons que cette notion est également différente de celle d'égalité de résultats. La nuance tient au fait que la réalisation de l'égalité des chances est compatible avec la persistance d'une certaine inégalité des résultats. Et ce au nom d'une vision de la société (donc 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'a pas envie…).

2. Du concept à la mesure : Essai d'application aux données PISA 2000

2.1. Principe de base

L'objectif de cette section est de proposer des indicateurs quantitatifs permettant de documenter les différentes conceptions de l'égalité présentées ci-dessus et de calculer la valeur de différents indices pour les pays retenus dans l'étude.

2.2. Données et variables retenues

Toutes les données exploitées ici proviennent de PISA 2000. Cette enquête internationale a été menée en 2000 à travers un large ensemble de pays industrialisés dont la plupart sont membres de l'OCDE. Il s'agit d'une des plus vastes enquêtes internationales à ce jour sur les acquis des élèves à l'âge de 15 ans (fin de l'école du fondement). Les élèves 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.[2]

La dispersion des scores individuels permet d'apprécier le degré d'inégalité des pays participants au sens de l'inégalité des résultats ou d'acquisition d'un seuil minimal de compétences. En parallèle, les enquêteurs ont récolté également nombre d'informations sur le profil des élèves dont le genre et des éléments constitutifs d'un profil socioéconomique comme le niveau d'éducation du père et de la mère. Ce sont ces catégories qui vont nous aider à traiter la question de l'égalisation des chances.

[2] Connue chez les psychopédagogues sous le terme d'IRT (Item Response Theory). Elle 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.

Pour cette étude, nous avons pris en considération tous les systèmes scolaires des pays membres de l'Union européenne (UE). Nous y avons joint les données sur la Suisse, l'Islande et la Norvège, pays qui ont une structure socio-économique proche de celle des pays de l'UE. Nous n'avons pas voulu travailler sur l'ensemble des pays de la base de données afin de ne pas comparer des réalités sociales trop dissemblables.

2.3. L' égalité de résultats

Le tableau 1 se rapporte à la mesure d'égalité de résultats. Elle est fondée sur le rapport entre les 9ème et 1er déciles de la distribution des résultats. On peut y voir que l'inégalité de résultats est singulièrement forte en Communauté française de Belgique tandis que la Finlande apparaît comme le pays étudié où l'écart entre les meilleurs et les plus faibles élèves est le plus petit. Les données sont présentées pour les trois disciplines évaluées dans PISA.

Tableau 1 – Inégalité de résultats. Rapport entre le 9ème et le 1er déciles.

PAYS-RÉGION	math	lecture	sciences	Moyenne
BEL_FR	1,83	1,88	1,89	1,87
GREECE	1,96	1,71	1,69	1,79
GERMANY	1,79	1,81	1,75	1,78
LUXEMBOURG	1,74	1,87	1,69	1,77
PORTUGAL	1,68	1,71	1,67	1,69
SWITZERLAND	1,64	1,73	1,66	1,67
N IRELAND	1,64	1,70	1,68	1,67
ITALY	1,71	1,62	1,69	1,67
DENMARK	1,55	1,65	1,71	1,64
SPAIN	1,72	1,57	1,62	1,64
NORWAY	1,59	1,69	1,61	1,63
FRANCE	1,57	1,62	1,65	1,61
ENGLAND	1,59	1,64	1,60	1,61
SWEDEN	1,62	1,61	1,59	1,60
BEL_NL	1,58	1,61	1,60	1,60
AUSTRIA	1,59	1,60	1,59	1,59
ICELAND	1,55	1,60	1,57	1,57
IRELAND	1,51	1,61	1,59	1,57
SCOTLAND	1,51	1,62	1,58	1,57
NETHERLANDS	1,51	1,56	1,58	1,55
FINLAND	1,49	1,52	1,53	1,51

Source: PISA (2000)

2.4. L'égalité des acquis (de base)

Le tableau 2 contient la mesure d'inégalité des résultats comprise comme non-accès à un certain seuil de compétence; ici le pourcentage d'individus ayant un score inférieur ou égal à la valeur du 1er quartile de la distribution internationale des scores. Nous sommes bien conscients qu'une telle définition du seuil est discutable à double titre.

Pourquoi tout d'abord fixer le seuil au niveau du 1er quartile? Ne serait-il pas plus pertinent de le fixer au niveau du 1er décile, c'est-à-dire opte pour une définition plus restrictive du minimum de compétences indispensable au fonctionnement en société? A vrai dire, la gestion intelligente d'un tel débat dépasse nos moyens et la portée du présent travail. Nous suggérons au lecteur de considérer que les chiffres qui suivent sont là avant tout à titre indicatif.

La deuxième question qui se pose – plus substantielle sans doute – concerne 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. 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 scores qui soit commune à un ensemble de systèmes très divers? La réponse est clairement oui à travers l'ensemble du projet PISA et donc chacune des mesures produites ici, en ce compris toutes celles qui se fondent exclusivement sur des moments de distributions (moyennes...) 'locaux'. Il paraît donc difficile dès lors 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 présentés ici - 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 retenue ici parce que nous nous y référons implicitement à travers tous les autres indicateurs que nous calculons dans cette note. 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 catalogué analphabète fonctionnel, menacé d'exclusion sociale s'il vit en Finlande (pays ayant le meilleur niveau de scores dans PISA) et membre de la classe sociale 'savante' s'il vit au Brésil (pays ayant le score moyen le plus faible dans PISA). Pour clôturer 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 'absolutiste' de la pauvreté (avoir ou non un ensemble de biens) et ceux qui défendent le caractère 'relativiste' du phénomène. Pour les premiers, il n'existe aucun pauvre en Finlande (même sous les ponts). Pour les seconds, il en va bien autrement.

Tableau 2 – Inégalité comme inégalité d'accès aux compétences de base. Pourcentage d'élèves sous la valeur définie par le 1er quartile de la distribution internationale des scores.

PAYS-RÉGION	math	lecture	sciences	Moyenne
LUXEMBOURG	31,99	28,73	29,46	30,06
GREECE	22,18	24,01	24,67	23,62
BEL_FR	22,96	24,70	21,34	23,00
PORTUGAL	21,37	21,75	21,38	21,50
ITALY	16,31	19,23	18,99	18,18
GERMANY	17,51	16,76	15,99	16,75
DENMARK	15,78	19,13	14,35	16,42
SWITZERLAND	17,84	16,17	13,88	15,96
SPAIN	15,13	16,49	16,05	15,89
NORWAY	15,97	14,95	14,65	15,19
FRANCE	14,70	16,88	13,77	15,12
AUSTRIA	15,66	12,66	13,19	13,84
N IRELAND	14,74	12,79	12,76	13,43
ICELAND	13,70	13,95	11,90	13,18
SWEDEN	11,84	11,74	11,53	11,70
IRELAND	10,23	10,49	10,05	10,26
SCOTLAND	10,59	10,51	9,36	10,15
ENGLAND	11,72	9,11	9,58	10,14
BEL_NL	8,74	10,41	8,77	9,31
NETHERLANDS	8,02	7,78	6,63	7,48
FINLAND	6,50	6,42	6,01	6,31

Source: PISA (2000)

2.5. L'égalisation des chances de résultats

i) Le genre

Le tableau 3 illustre une première fois la tendance des pays à violer le principe d'égalité des chances de résultats. 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. Mais c'est tout l'inverse – avec une intensité à vrai dire plus forte – pour la lecture. S'agissant du genre, c'est donc l'aspect inégalité selon les disciplines qu'il convient de retenir, bien plus que les écarts entre pays.

Tableau 3 – Inégalité comme inégalité de chances filles-garçons. Différence entre les scores des filles et des garçons (moyenne internationale=500, écart-type=100).

PAYS-RÉGION	math	lecture	sciences	Moyenne
AUSTRIA	-24,48	23,74	-10,73	-3,82
DENMARK	-15,99	24,38	-8,44	-0,02
SPAIN	-16,21	23,01	-0,53	2,09
SWITZERLAND	-11,11	28,04	-5,79	3,71
PORTUGAL	-16,61	23,17	4,83	3,80
FRANCE	-10,48	27,30	-4,40	4,14
ENGLAND	-7,53	24,25	-2,96	4,59
NETHERLANDS	-10,25	27,47	2,43	6,55
IRELAND	-11,86	27,15	5,68	6,99
GERMANY	-8,67	32,54	-1,18	7,56
SCOTLAND	-3,91	28,95	-0,88	8,05
LUXEMBOURG	-13,01	32,59	6,18	8,58
SWEDEN	-6,70	34,91	1,10	9,77
BEL_NL	-4,93	32,81	1,43	9,77
GREECE	-6,57	35,05	4,95	11,14
ITALY	-7,42	34,82	7,52	11,64
NORWAY	-10,51	40,95	7,48	12,64
BEL_FR	-3,31	32,82	8,89	12,80
N IRELAND	2,93	33,91	4,63	13,82
ICELAND	3,57	38,52	4,05	15,38
FINLAND	-0,64	47,82	6,30	17,83

Source: PISA (2000)

ii) Le diplôme de la mère

Le tableau 4 présente la mesure de l'inégalité des chances de résultats en termes de dépendance des acquis au niveau du diplôme de la mère de l'élève. On observe globalement que, comme l'a montré la sociologie de la reproduction, le capital culturel reste un facteur-clé dans la détermination des performances scolaires. En effet, les enfants dont la mère a un niveau de diplôme élevé (enseignement supérieur : Isced[3] 5, 6 ou7) réussissent toujours mieux que ceux dont la mère est diplômée du primaire ou du secondaire (Isced 0,1, 2 ou 3), mais les variations entre pays et régions sont tout simplement énormes.

[3] International Standard Classification of Education (de l'UNESCO).

Tableau 4 – Inégalité comme inégalité de chances. Différence entre les scores des jeunes dont la mère a un faible niveau d'éducation (primaire ou secondaire) et ceux dont la mère a un diplôme de l'enseignement supérieur (moyenne internationale=500, écart-type=100).

PAYS-RÉGION	math	lecture	sciences	Moyenne
GERMANY	-75,94	-94,59	-67,94	-79,49
BEL_FR	-81,73	-74,30	-74,24	-76,76
DENMARK	-50,86	-71,64	-67,04	-63,18
SWITZERLAND	-57,05	-64,68	-63,08	-61,60
ENGLAND	-53,45	-58,28	-55,78	-55,84
BEL_NL	-56,15	-59,77	-50,70	-55,54
N IRELAND	-48,68	-56,95	-53,42	-53,02
FRANCE	-43,15	-46,44	-50,18	-46,59
SPAIN	-41,98	-47,33	-48,38	-45,89
GREECE	-51,67	-47,56	-36,30	-45,18
LUXEMBOURG	-41,24	-46,30	-43,77	-43,77
PORTUGAL	-35,27	-42,21	-36,56	-38,01
NETHERLANDS	-33,85	-35,71	-43,02	-37,53
AUSTRIA	-36,87	-43,07	-31,44	-37,13
NORWAY	-29,31	-39,50	-38,44	-35,75
ITALY	-30,35	-38,26	-38,09	-35,57
SWEDEN	-33,71	-40,67	-25,63	-33,34
ICELAND	-32,09	-36,54	-28,93	-32,52
SCOTLAND	-22,88	-38,73	-33,36	-31,66
IRELAND	-28,10	-29,73	-32,49	-30,11
FINLAND	-21,48	-25,64	-19,45	-22,19

Source: PISA (2000)

iii) Le père d'origine étrangère

Le tableau 5 présente l'inégalité des chances de résultats sous l'angle de la dépendance des acquis à l'origine étrangère du père (père né en dehors du pays du test). A nouveau, on détecte une forte tendance au déterminisme selon l'origine, mais on est frappé des écarts entre pays et régions. Le score positif observé au Portugal et en Irlande indique que, dans ces pays, les élèves dont le père est né en dehors du pays réussissent mieux que les élèves dont le père est né dans le pays du test. Cela s'explique probablement par une histoire de l'immigration qui est différente dans ces deux pays de ce que qui s'observe dans la plupart des autres pays européens.

Tableau 5 – Inégalité comme inégalité de chances. Différence entre les scores des jeunes dont le père est né hors du pays et ceux dont le père est né dans le pays (moyenne internationale=500, écart-type=100).

PAYS-RÉGION	math	lecture	sciences	Moyenne
NETHERLANDS	-83,01	-73,41	-85,76	-80,73
BEL_NL	-81,47	-72,44	-56,87	-70,26
GERMANY	-63,17	-65,04	-58,54	-62,25
SWITZERLAND	-60,43	-62,07	-57,60	-60,03
AUSTRIA	-56,79	-56,12	-60,34	-57,75
LUXEMBOURG	-44,48	-67,97	-58,84	-57,10
BEL_FR	-63,23	-53,54	-54,46	-57,08
DENMARK	-37,46	-45,63	-56,91	-46,66
GREECE	-49,86	-37,28	-26,66	-37,93
N IRELAND	-48,00	-37,33	-27,19	-37,51
SWEDEN	-38,94	-37,04	-35,88	-37,29
FRANCE	-31,81	-33,23	-45,90	-36,98
NORWAY	-26,12	-33,59	-43,62	-34,45
FINLAND	-16,76	-35,32	-33,95	-28,68
SPAIN	-10,29	-22,90	-36,73	-23,31
ENGLAND	-22,90	-18,97	-22,41	-21,43
ICELAND	-4,60	-14,79	-5,77	-8,39
ITALY	-12,86	-12,30	11,91	-4,42
SCOTLAND	8,83	-8,79	-3,56	-1,17
PORTUGAL	8,53	3,57	-8,04	1,35
IRELAND	15,57	9,92	20,46	15,32

Source: PISA (2000)

Iv) Le profil socio-économique (le plus élevé) des parents

Terminons notre présentation de l'aspect inégalité des chances de résultats par l'examen de la relation entre le score de l'élève et l'indice socio-économique le plus élevé des parents que nous fournit PISA (Highest International Socio-Economic Index ou HISEI). Le tableau 6 contient, au terme d'une analyse en régression simple (variable dépendante = score), la valeur des coefficients de régression, tous significatifs au seuil de 2,5%. On peut donc constater que dans tous les pays le niveau socio-économique des parents est prédictif du score des élèves, mais avec de profondes variations selon les pays.

Tableau 6 – Inégalité comme inégalité de traitement. Association entre l'indice socio-économique le plus élevé des parents (HISEI)[4] et le score

PAYS-RÉGION	math	lecture	sciences	Moyenne
BEL_FR	2,42	2,56	2,50	2,49
GERMANY	2,20	2,60	2,17	2,32
ENGLAND	2,01	2,25	2,05	2,10
LUXEMBOURG	2,03	2,33	1,88	2,08
SWITZERLAND	1,83	2,25	2,14	2,08
BEL_NL	2,02	2,09	1,91	2,01
PORTUGAL	1,86	2,22	1,75	1,94
SCOTLAND	1,84	2,14	1,78	1,92
N IRELAND	1,81	2,01	1,90	1,91
AUSTRIA	1,69	2,02	1,84	1,85
FRANCE	1,46	1,77	1,83	1,69
NETHERLANDS	1,62	1,76	1,56	1,65
DENMARK	1,46	1,67	1,71	1,61
IRELAND	1,46	1,74	1,57	1,59
SPAIN	1,49	1,53	1,63	1,55
SWEDEN	1,72	1,56	1,34	1,54
GREECE	1,63	1,63	1,31	1,52
NORWAY	1,42	1,65	1,39	1,49
ITALY	1,19	1,52	1,30	1,34
FINLAND	1,04	1,16	0,96	1,05
ICELAND	0,89	1,13	0,76	0,92

Source: PISA (2000)

Coefficients de régression significativement différents de zéro au seuil de 2,5%

2.6. Approche synthétique de l'égalité des chances de résultats

Les quelques indicateurs qui précèdent offrent un premier aperçu des possibilités qu'offre une base de données comme PISA 2000 pour explorer les différentes facettes de l'égalité 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 genre et le diplôme des parents, nous sommes parvenus à produire une mesure chiffrée de 3 des principales conceptions de l'égalité auxquelles se réfèrent la plupart des commentateurs et analystes.

L'exercice débouche également sur une première comparaison internationale portant sur 18 pays membres de l'OCDE, laquelle fait apparaître des fortes différences existant entre pays/régions au regard des

[4] Voir l'adresse web suivante pour le détail sur ISEI : http://www.fss.uu.nl/soc/hg/pisa/index.htm

critères considérés. A l'évidence tous les systèmes d'enseignement ne se valent pas quant à leur capacité à traiter les élèves de manière égale.

Si l'(in)égalité des résultats ou des acquis peut être appréhendée de manière satisfaisante à travers un indice global, l'analyse de l'état de l'(in)égalité des chances de résultats est évidemment plus complexe, dans la mesure où c'est au regard de nombreux paramètres qu'on peut s'interroger sur la capacité d'égalisation des chances d'un système scolaire. Or, chaque tableau présenté jusqu'à présent se contente d'appréhender cette question à travers chaque fois un seul paramètre. Et la position des pays étudiés évolue en fonction du paramètre choisi. Afin de disposer d'un indicateur à la fois plus global et plus fiable de la capacité des pays à égaliser les chances de résultats des élèves, nous proposons dans le tableau 7 le résultat d'une analyse de régression multiple. Nous avons, dans cette analyse, volontairement laissé de côté la variable « genre » qui s'inscrit dans un registre différent des autres critères et dont la corrélation avec les autres indicateurs d'égalité des chances de résultats est très faible. Les trois autres critères étudiés (niveau d'éducation de la mère, indice socio-économique des parents et pays de naissance du père) ont été introduits comme variables prédictrices dans des équations dont les variables dépendantes sont les scores des élèves en mathématiques, lecture et sciences. Les chiffres présentés dans le tableau 7 correspondent, pour chacun des pays concernés, à la valeur du coefficient de détermination R^2. Rappelons que le R^2 est une mesure du pouvoir prédictif d'une équation considérée globalement. Dans le cas présent, au plus le R^2 est élevé, au plus cela révèle que les scores des élèves dans le pays considéré est déterminé par les caractéristiques sociales et culturelles de leurs familles. Un R^2 élevé est dès lors un indice d'une faible capacité d'égalisation des chances de résultats.

Tableau 7 – Indice global d'inégalité des chances (R^2)

	Math	**Lecture**	**Science**	Moyenne
Bel Fr	0,218	0,189	0,158	0,18833
Luxembourg	0,135	0,21	0,162	0,169
Switzerland	0,137	0,176	0,164	0,159
Germany	0,163	0,167	0,132	0,154
Bel Nl	0,137	0,125	0,119	0,127
Netherlands	0,116	0,132	0,123	0,12367
Austria	0,107	0,131	0,117	0,11833
England	0,11	0,123	0,112	0,115
Portugal	0,106	0,143	0,096	0,115
France	0,086	0,128	0,129	0,11433
Denmark	0,099	0,123	0,112	0,11133
Spain	0,092	0,115	0,111	0,106
N. Ireland	0,101	0,103	0,097	0,10033
Scotland	0,099	0,112	0,076	0,09567
Sweden	0,098	0,088	0,062	0,08267
Greece	0,09	0,088	0,058	0,07867
Ireland	0,067	0,089	0,075	0,077
Norway	0,068	0,074	0,068	0,07
Italy	0,046	0,08	0,056	0,06067
Finland	0,049	0,055	0,039	0,04767
Iceland	0,044	0,057	0,032	0,04433

Au regard de ce tableau, il apparaît que la Belgique francophone, le Luxembourg, la Suisse et l'Allemagne se caractérisent par une inégalité davantage prononcée que dans les autres pays. A l'opposé, l'Islande et la Finlande apparaissent comme les pays où l'égalité des chances est la plus forte.

3. Ségrégation et différences entre établissements

Dans le cadre d'une réflexion sur l'égalité dans les systèmes scolaires, il peut être intéressant d'évaluer le degré de ségrégation entre établissements à plusieurs titres. La ségrégation, appréhendée comme l'inégale distribution des groupes minoritaires entre établissements, peut être vue comme une forme d'inégalité en elle-même et les indicateurs de ségrégation que nous exposons ci-après auraient pu être intégrés à la section 2. Denis Meuret (2001) considère d'ailleurs qu'un indicateur de la disparité dans les populations scolaires des écoles peut être considéré comme une information relative à l'égalité de traitement entre élèves. A la réflexion cependant, une telle assimilation mérite d'être discutée, car la ségrégation est plutôt un facteur susceptible d'intervenir dans la production des inégalités de résultats qu'un indicateur d'inégalité en tant que tel. D'où cette section distincte. D'où également la question de la relation entre ségrégation (S) et inégalité (I) qui sera traitée plus en avant dans ce texte. Mais comment appréhender la ségrégation, soit la tendance des minorités à se répartir entre établissements de manière biaisée (surreprésentation dans certains, sous-représentation dans d'autres)?

3.1. Minorités

Il convient en premier lieu de définir la ou les manières de caractériser les élèves, en particulier les traits constitutifs d'un groupe minoritaire *k*. Dans le cas présent, nous optons pour trois caractéristiques que sont i) un score inférieur à la valeur définissant le 1er quartile de la distribution totale des scores dans le pays (élèves faibles) ii) une mère ayant au mieux le diplôme secondaire supérieur iii) un indice socio-économique inférieur à la valeur définissant le 1er quartile de la distribution totale de la variable dans le pays.

3.2. Ségrégation comme distribution de fréquences

On peut ensuite s'intéresser à la distribution de fréquences de ces minorités comme moyen d'apprécier et de 'visualiser' le phénomène de ventilation biaisée entre établissements. Le tableau 8 illustre le résultat d'une telle analyse pour les 4 pays/régions sur base du critère *k* du faible score. On y observe, de manière générale, qu'il y a de la ségrégation inter-établissements dans chacun de ces systèmes car on observe qu'il existe des établissements comprenant soit nettement moins soit nettement plus de 25% [5] d'élèves à faible score. Mais apparaissent bien vite également d'importantes différences entre les systèmes. Ainsi le pourcentage d'établissements dans lesquels il y a relativement peu d'élèves faibles (0 à 10%) est plus important en Communauté française de Belgique (BEL_FR) et en France qu'en Angleterre (England). A l'autre extrémité de la distribution, on note que c'est aussi en Communauté française où l'on rencontre le plus fréquemment des établissements comptant beaucoup (60 à 100%) d'élèves faibles et l'Angleterre où cette fréquence est la plus faible.

[5] Le chiffre de 25% est par définition du 1°quartile, le % d'élèves faibles dans l'ensemble de l'échantillon, tous établissements confondus.

Tableau 8 -- Distribution entre établissements de la proportion d'élèves à faible score (score < au 1° quartile).

Pays-région	math				lecture				sciences			
	[0-0.1[	[0.1-0.35[	[0.35-0.6[	[0.6-1]	[0-0.1[	[0.1-0.35[	[0.35-0.6[	[0.6-1]	[0-0.1[	[0.1-0.35[	[0.35-0.6[	[0.6-1]
BEL_FR	39,36	32,98	12,77	14,89	41,49	25,53	14,89	18,09	36,17	32,98	19,15	11,70
England	20,65	50,97	25,81	2,58	14,19	62,58	20,00	3,23	14,84	60,65	21,29	3,23
FRANCE	35,44	32,91	19,62	12,03	43,04	18,35	24,68	13,92	39,49	27,39	21,66	11,46
PORTUGAL	27,52	47,65	17,45	7,38	35,57	36,24	19,46	8,72	30,20	46,31	20,81	2,68

Guide de lecture: Par matière, la somme des pourcentages en ligne vaut 100.
En Communauté française de Belgique, pour les mathématiques, 39,36% des établissements échantillonnés ont moins de 10% d'élèves à faible score; 32,98% ont entre 10 et 35% d'élèves faibles, 12,77% ont entre 35 et 60% d'élèves faibles et 14,89% concentrent plus de 60% d'élèves faibles.

3.3. Ségrégation et indice de dissimilarité

On peut enfin chercher à résumer le phénomène de ségrégation à travers un scalaire (un simple nombre ou indice) résumant le degré de ségrégation. Nous retenons ici l'indice de dissimilarité. Ce dernier renseigne la proportion d'une population présentant une certain caractéristique *k* (un faible score, une mère peu diplômée ou des parents à profil socioéconomique faible) appartenant à une zone géographique donnée (ici un pays ou un région) qu'il y a lieu de déplacer si l'on veut atteindre la situation d'égale répartition entre écoles. En termes analytiques, l'indice de dissimilarité se définit comme suit :

$$D_d^k = \frac{1}{2.EL_d.P_d^k(1-P_d^k)}.\sum_{j=1}^{N_d} EL_{d,j}.\left|p_{d,j}^k - P_d^k\right|$$

où

ELd,j est le nombre d'élèves dans l'établissement *j*, pays *d*

*ELd,*est le nombre total d'élèves dans le pays *d*

$p_{d,j}^k$ est la proportion d'élèves dans l'établissement *j*, pays-région *d*, appartenant à la minorité *k*

P_d^k est la proportion d'élèves dans le pays-région *d* appartenant à la minorité *k*

d=1…est l'indice des pays/régions

j = 1…Nd l'indice d'établissements avec *Nd* le nombre de ceux présents dans le pays-région *d*;

k= l'indice de minorité

On note que le numérateur de cet indice est fonction de l'écart entre la proportion de la minorité *k* dans chaque école et la proportion de cette minorité dans l'ensemble du pays-région (tous établissements confondus : $p_{d,j}^k - P_d^k$)

On remarquera aussi que le dénominateur a pour effet de normaliser la mesure de manière à ce que les valeurs prises par l'indice soient comprises entre 0 et 1. La situation de ségrégation totale correspond à la valeur 1 tandis que celle de non-ségrégation se traduira par la valeur 0. Insistons sur le fait que la mesure de dissimilarité n'est pas influencée par la valeur moyenne de la P_d^k proportion au sein du pays-région.
Ce qui est pris en compte est l'intensité de la dispersion autour de cette moyenne.

Les résultats sont repris dans le tableau 9, pour chacune des matières (math, lecture et sciences) et pour chacune des caractéristiques dont on cherche à connaître le degré de ségrégation entre écoles dans le pays/la région. Ces traitements font apparaître que la Belgique francophone et l'Allemagne connaissent les systèmes scolaires où ce taux de ségrégation est le plus élevé. En bas de classement, on retrouve trois pays scandinaves, l'Islande, la Suède et la Finlande. Remarquons que la première place occupée par la Belgique francophone s'explique surtout par un indice élevé de ségrégation socio-économique. L'Allemagne et surtout les Pays-Bas ont un indice de ségrégation « scolaire » (FS) plus élevé que la Belgique francophone, mais au regard de l'indice socio-économique, la ségrégation est systématiquement la plus élevée en Belgique fran-

Tableau 9 – Ségrégation. Estimation du pourcentage d'élèves formant un groupe minoritaire (faible score, mère peu éduquée, faible profil socio-économique des parents (HISEI) qu'il faudrait changer d'école pour éliminer la ségrégation (Indices de dissimilarité)

	Math			Lecture			Sciences			Moyenne
PAYS-RÉGION	**FS**	**MPD**	**FHISEI**	**FS**	**MPD**	**FHISEI**	**FS**	**MPD**	**FHISEI**	
BEL_FR	0,59	0,41	0,49	0,61	0,38	0,45	0,53	0,40	0,47	0,48
GERMANY	0,59	0,42	0,41	0,62	0,39	0,39	0,54	0,42	0,43	0,47
BEL_NL	0,51	0,36	0,37	0,54	0,32	0,36	0,52	0,37	0,38	0,41
AUSTRIA	0,51	0,35	0,40	0,57	0,30	0,36	0,51	0,34	0,38	0,41
FRANCE	0,53	0,33	0,36	0,59	0,31	0,34	0,52	0,36	0,37	0,41
NETHERLANDS	0,62	0,28	0,37	0,65	0,23	0,33	0,59	0,28	0,37	0,41
GREECE	0,48	0,36	0,37	0,57	0,34	0,35	0,48	0,36	0,39	0,41
ITALY	0,47	0,39	0,35	0,55	0,35	0,33	0,46	0,38	0,36	0,41
N IRELAND	0,53	0,33	0,38	0,49	0,32	0,34	0,50	0,37	0,37	0,40
PORTUGAL	0,43	0,37	0,41	0,48	0,34	0,39	0,43	0,37	0,40	0,40
SWITZERLAND	0,44	0,33	0,39	0,46	0,30	0,35	0,47	0,32	0,37	0,38
SPAIN	0,36	0,39	0,40	0,34	0,37	0,34	0,37	0,39	0,39	0,37
ENGLAND	0,37	0,33	0,38	0,34	0,30	0,36	0,36	0,33	0,36	0,35
DENMARK	0,37	0,32	0,37	0,31	0,29	0,32	0,34	0,35	0,34	0,34
SCOTLAND	0,32	0,31	0,34	0,30	0,27	0,31	0,34	0,35	0,32	0,32
IRELAND	0,31	0,30	0,30	0,36	0,27	0,29	0,36	0,29	0,34	0,31
NORWAY	0,35	0,28	0,34	0,29	0,24	0,29	0,33	0,31	0,34	0,31
LUXEMBOURG	0,37	0,24	0,30	0,43	0,22	0,28	0,38	0,23	0,26	0,30
ICELAND	0,25	0,28	0,36	0,25	0,26	0,31	0,28	0,29	0,34	0,29
SWEDEN	0,31	0,30	0,33	0,27	0,24	0,29	0,27	0,30	0,32	0,29
FINLAND	0,26	0,25	0,31	0,24	0,20	0,28	0,27	0,24	0,33	0,26

FS: faible score (inférieur au 1er quartile de la distribution dans le pays)
MPD: mère peu diplômée (possédant au mieux le diplôme secondaire supérieur)
FHISEI: indice socioéconomique le plus élevé des parents (HISEI) faible (inférieur au 1er quartile de la distribution du pays)
Source: PISA (2000)

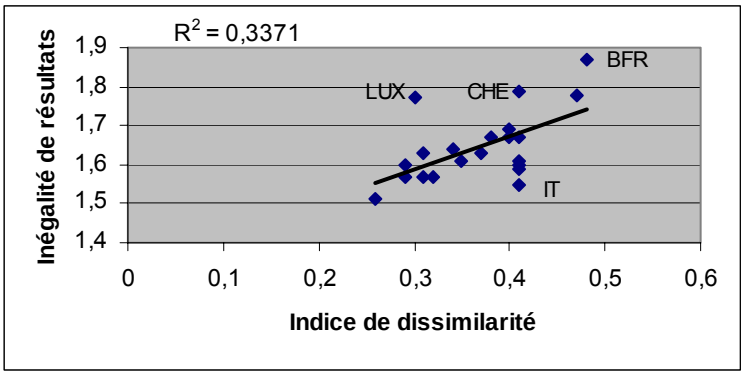
Comme cela a déjà été montré ailleurs (Zachary, Dupriez et Vandenberghe 2002) sur base des données TIMMS, la distribution des pays au regard d'un indice de ségrégation dans l'enseignement secondaire semble être associée à la durée du tronc commun. Ainsi, dans le tableau 9, ce sont trois pays caractérisés par un tronc commun long qui apparaissent comme présentant le moins de dissimilarité entre établissements. A l'autre extrémité, l'Allemagne et l'Autriche, pays qui se caractérisent par une différenciation précoce des élèves, se retrouvent parmi les premières places du classement. Et une telle relation est évidemment logique : les pays qui gardent tous les élèves dans les mêmes écoles et les mêmes classes jusque 15 ans ou plus sont singulièrement moins exposés à la ségrégation des publics (mesurée à partir

d'un indice scolaire en tout cas) qu'un pays comme l'Allemagne qui organise des filières dès l'âge de 10 ans. Mais, visiblement, le tableau 9 suggère que la ségrégation des publics scolaires de 15 ans ne dépend pas uniquement de la durée du tronc commun. Et les positions respectives des deux systèmes scolaires belges et de celui des Pays-bas laissent entendre qu'une tradition (très ancienne dans ces deux pays) de libre choix de l'établissement affecte également le degré de ségrégation à l'école. L'hypothèse sous-jacente est ici qu'un mode de distribution des élèves sur base du principe de quasi-marché (Vandenberghe, 2002) est source d'un accroissement de la ségrégation entre les établissements scolaires. L'analyse des déterminants de la ségrégation ne constitue pas l'objet majeur de ce papier, mais les données présentées ici représentent une ressource pour une analyse plus détaillée de la double hypothèse (poids du tronc commun et poids du mode de répartition des élèves entre établissements) que nous venons d'évoquer.

4. Ségrégation et inégalité

Nous avons mis en évidence dans la section 2 qu'il est possible, au regard de conceptions formelles de l'égalité, d'en proposer des indicateurs quantitatifs et de situer pays et régions à l'aune de ces indicateurs. Dans la section suivante, nous avons fait de même en référence à la question de la ségrégation entre écoles et entre publics scolaires. Jusqu'à présent, notre contribution permet donc de documenter la question des inégalités face à l'école et de l'appréhender sous des facettes différentes et complémentaires.

Les données à notre disposition nous permettent à présent de mettre en relation les deux phénomènes traités jusqu'à présent : inégalité et ségrégation entre établissements. Cette mise en relation n'est en soi pas très originale. Elle a en effet déjà été largement travaillée dans les recherches en sciences de l'éducation, mais le plus souvent à un autre niveau d'analyse. Les nombreuses recherches sur la formation des classes, la gestion de l'hétérogénéité ou les effets de pairs interrogent en effet la relation entre le degré de ségrégation entre élèves et d'une part l'efficacité des apprentissages, d'autre part les inégalités de résultats. Les conclusions de telles recherches (pour une revue de la littérature sur le sujet, *cf.* Dupriez et Draelants à paraître) tendent à montrer que le mode de regroupement des élèves n'a qu'un effet modeste et parfois non significatif sur la moyenne des résultats, mais qu'il influence par contre la distribution de ceux-ci.

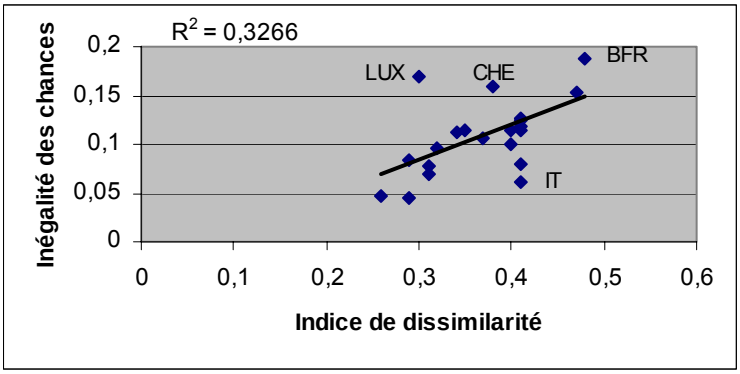


Graphique 1 [6]**:** Indice de dissimilarité et inégalité de résultats

[6] Les données à la source des graphiques 1, 2 et 3 sont présentées en annexe 1.

Au plus les groupes-classes se différencient par leur composition, au plus les différences de scores entre élèves ont tendance à s'accroître. C'est dans une large mesure le même raisonnement qui est tenu ici au niveau des établissements. L'hypothèse que nous posons est donc qu'il y a une relation positive entre l'indice de dissimilarité et le degré d'inégalité dans les systèmes scolaires. Le graphique 1 présente le résultat d'une telle analyse et fait apparaître un lien relativement intense (part de variance expliquée = 34 %) entre l'indice de dissimilarité et l'inégalité des résultats, telle que définie et appréhendée plus haut dans ce texte. De manière complémentaire, nous présentons dans le graphique 2 une analyse semblable menée avec l'indice global d'inégalité des chances. Le coefficient de détermination a une valeur très proche (33 %) et les positions des pays sont largement semblables. Une première conclusion que l'on peut tirer de ces traitements, c'est qu'au regard de ces données en tout cas, il semble y avoir une relation non négligeable entre la ségrégation des publics scolaires et l'intensité des inégalités.

L'analyse plus détaillée de ces deux graphiques fait apparaître des éléments complémentaires. Si un nombre important de pays se positionnent très près de la droite de régression et semblent épouser une relation linéaire entre ségrégation et inégalité, quelques pays ont des positions plus surprenantes. C'est le cas en particulier du Luxembourg, de la Belgique francophone, de la Suisse et de l'Italie.



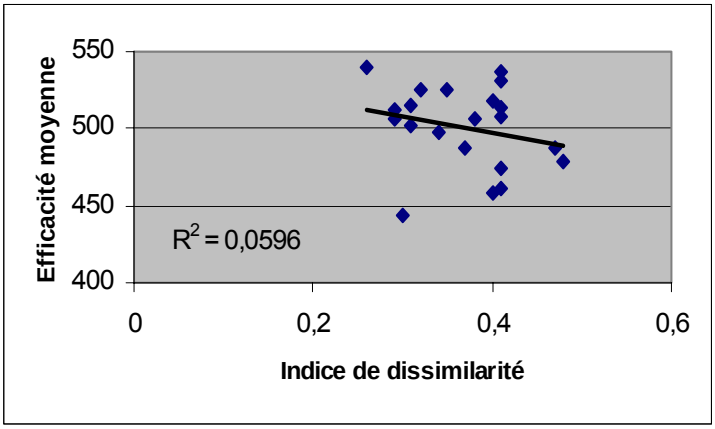
Graphique 2 [7]**:** Indice de dissimilarité et inégalité des chances

Les trois premiers pays apparaissent comme beaucoup plus inégalitaires que ce qu'on aurait pu prédire au regard de leur indice de dissimilarité, tandis que l'Italie apparaît au contraire comme plus égalitaire que prévu. Ces « résidus » non négligeables rappellent également que l'inégalité ne peut être expliquée uniquement par le phénomène de ségrégation. D'autres facteurs, dont certains résistent sans doute à une appréhension par des méthodes quantitatives, interviennent également et plaident pour des analyses plus fines de la situation de ces 4 pays en particulier. C'est ce que nous proposons ci-dessous pour le système scolaire que nous connaissons le mieux, celui de la Belgique francophone.

Avant cela, il nous semble intéressant de présenter un dernier graphique qui croise cette fois l'indice de dissimilarité avec un indicateur de l'efficacité

[7] Les données à la source des graphiques 1, 2 et 3 sont présentées en annexe 1.

moyenne des systèmes scolaires. Cet indicateur d'efficacité est calculé de manière très simple : il correspond à la moyenne des « scores » de chaque pays dans les trois disciplines considérées. L'observation du graphique suggère un accroissement de l'efficacité lorsque la ségrégation est plus faible. Mais le très faible coefficient de détermination indique que la relation entre ces deux variables est beaucoup plus lâche et donc peu significative.



Graphique 3 [8]: Indice de dissimilarité et efficacité moyenne

5. Mieux comprendre l'état des inégalités en Belgique francophone

A partir des données présentées jusqu'à présent, la situation de la Belgique francophone est interpellante à double titre. D'une part, au regard de plusieurs indicateurs, elle apparaît comme un système scolaire très inégalitaire et d'autre part, le degré d'inégalité ne correspond que partiellement à une prédiction faite à partir du taux de ségrégation. Signalons par ailleurs que si l'intensité des inégalités observées dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone peut surprendre, des recherches préalables attiraient déjà l'attention sur des disparités entre élèves beaucoup plus fortes qu'ailleurs (Lafontaine, 1996) et sur de très importantes différences de scores entre les élèves qui parlent le français à la maison et les autres (Lafontaine, 1996). Intéressons-nous à présent aux facteurs qui sont susceptibles de rendre compte de ce niveau d'inégalité particulièrement élevé.

5.1. Quasi-marché et premières années de l'école secondaire

Nous avons mis en évidence qu'il existe une relation entre le degré de ségrégation entre établissements et le degré d'inégalité au sein des systèmes scolaires. Il est dès lors raisonnable de considérer que les déterminants de la ségrégation affectent l'état des inégalités. A ce titre, conformément à ce que nous avons mentionné dans la section trois, on peut considérer que le libre-choix de l'établissement par les familles et la possibilité d'orientation précoce vers la première accueil et l'enseignement professionnel sont des paramètres structurels qui contribuent à accroître les

[8] Les données à la source des graphiques 1, 2 et 3 sont présentées en annexe 1.

écarts entre les écoles (indice de ségrégation), les écarts entre les élèves (inégalité des résultats) et la détermination socioculturelle des performances scolaires (inégalité de chances de résultats). La modification de ces paramètres apparaît dès lors comme une piste pour diminuer le degré de ségrégation entre établissements. C'est d'ailleurs dans cette perspective que peuvent être lues des politiques éducatives récentes en Belgique francophone visant à globalement prolonger le tronc commun d'enseignement (réforme du 1er degré de l'enseignement secondaire) ou à encadrer un tant soit peu le quasi-marché scolaire (réglementation plus stricte des conditions d'inscription et de renvoi des élèves).

5.2. Mais la ségrégation n'explique pas tout

Cependant, les traitements présentés à travers les graphiques 1 et 2 font clairement apparaître que si l'inégalité des résultats et l'inégalité des chances sont affectées par le taux de ségrégation, cette variable n'explique qu'approximativement un tiers de la variance observée en termes d'inégalité. Il s'agit donc d'identifier quels sont les autres facteurs qui permettent de comprendre les origines de l'inégalité et son intensité particulière en Belgique francophone.

A ce titre, il nous semble pertinent de s'interroger sur les effets de la liberté pédagogique dont bénéficient en Belgique les établissements scolaires. Cette liberté pédagogique est une caractéristique historique du système scolaire belge. Au nom du respect de la pluralité des conceptions philosophiques de l'éducation, le Constituant a affirmé la liberté d'enseignement qui, rappelons-le, signifiait initialement davantage la liberté d'initiative en matière d'enseignement que la liberté de choix d'établissement. Cette liberté reste aujourd'hui importante dans la mesure où chaque pouvoir organisateur est légalement responsable, parmi d'autres matières, de l'engagement des enseignants, du choix ou de la définition du programme d'étude et de l'évaluation des élèves. A une époque où l'école apparaissait comme une institution peu contestable (*cf.* Maroy et Dupriez, 2000 ; Bastenier, 1998) dont les objectifs d'instruction s'imposaient avec une relative évidence, cette liberté pédagogique s'est sans doute accommodée d'une grande homogénéité dans les pratiques pédagogiques, même si des sensibilités philosophiques différentes traversaient les projets de l'enseignement catholique d'une part et de l'enseignement public d'autre part.

Mais la massification de l'école, la nécessité de prendre en compte les différents types de lycéens (Dubet,1991) de même que la diversité des rapports au savoir (Charlot, 1999) ont créé un environnement propice à un souci de diversité et d'adaptation de l'école à la pluralité de ses usagers. C'est certainement dans le domaine pédagogique que cette tendance est la plus manifeste. Et les multiples ouvrages parus autour du thème de la pédagogie différenciée sont une expression de cette demande d'adaptation du projet scolaire aux caractéristiques des élèves. Plutôt que de s'appuyer sur des ressources pédagogiques standardisées, le maître est aujourd'hui invité à construire en partie ses propres outils et à s'appuyer sur ce qui fait sens pour ses élèves. De telles pratiques et discours pédagogiques sont par ailleurs largement compatibles avec la conception « moderne » de l'individu véhiculée dans le monde occidental. Conviés à participer à la formation d'individus autonomes, les enseignants sont dès lors invités à « mettre l'élève au cœur des apprentissages », à « accorder une attention particulière et adaptée à chacun » ou encore « à veiller à l'épanouissement personnel de chaque élève ». Loin de nous l'intention d'évaluer la pertinence de telles orientations. Nous ne sommes ni suffisamment outillés, ni suffisamment documentés pour le faire. Il nous semble cependant indispensable d'acter cette tendance, exprimée ici avec bien peu de nuances, et de la prendre en considération dans l'analyse de l'état des inégalités.

L'analyse peut être affinée en considérant que le contexte de quasi-marché pousse également les écoles à se différencier des établissements voisins et concurrents. Les analyses qualitatives réalisées par Dupriez (2002) dans le cadre de sa thèse de doctorat montraient bien combien il est important pour un établissement de se créer une « niche », c'est-à-dire un espace le protégeant des turbulences du marché, construit à partir de l'adhésion de catégories d'usagers aux caractéristiques (sociales, culturelles, péda-

gogiques, …) de l'établissement. Et la construction de niches éducatives repose probablement tout autant sur un rapprochement des familles qui choisissent l'école que sur une adaptation de l'école aux caractéristiques des familles et des élèves qu'elle accueille.

En somme, nous considérons que le cadre historique de l'enseignement en Belgique est favorable à une différenciation des projets pédagogiques des établissements. L'accentuation de la concurrence entre établissements et la nécessité pour chaque école de capter une part du public scolaire crée par ailleurs un contexte où chaque école a intérêt à se différencier des autres, quitte pour cela à s'adapter à son public en prenant des libertés avec les recommandations et injonctions émises par le Ministère de l'éducation. Enfin, le discours éducatif contemporain, en plaidant pour une différenciation pédagogique et un souci accru pour l'épanouissement de chacun, pourrait accentuer cette tendance en valorisant explicitement des pratiques éducatives singulières mais d'inégale qualité. L'hypothèse que nous posons est que l'effet conjoint de ces différents facteurs entraîne une différenciation forte des pratiques pédagogiques dans les classes qui, *in fine*, contribue à un accroissement des inégalités.

5.3. Quel rôle pour les autorités politiques ?

Les autorités politiques ont bien pris quelques (modestes) initiatives visant à atténuer les inégalités face à l'école. Ces initiatives visent tantôt à prolonger l'enseignement du fondement (réforme du 1er degré), tantôt à accorder davantage de moyens aux écoles accueillant des élèves défavorisés (discrimination positive et différenciation positive) ou encore à réglementer la concurrence entre écoles afin d'atténuer les pratiques discriminatoires (précisions relatives à la gratuité de l'enseignement, à l'inscription et au renvoi des élèves).

Dans la droite ligne du raisonnement que nous venons de tenir, on peut cependant s'interroger sur l'efficacité de telles orientations.. Fondamentalement, nous pensons que les énormes différences présentes aujourd'hui entre écoles et entre élèves rendent particulièrement difficile l'adoption de mesures visant à prolonger le tronc commun ou à rendre les écoles plus hétérogènes. Autrement dit, tant que les écoles sont à ce point dissemblables, toutes les mesures prises dans le but de rendre les écoles plus hétérogènes en termes de public-élève risquent de se heurter à la crainte des familles de côtoyer des groupes trop différents ou d'être confrontées à des conceptions de l'éducation trop dissemblables. De même, tant que les élèves sont à ce point différents, sous l'angle des acquis scolaires notamment, les tentatives de prolongement du tronc commun se heurtent à une hétérogénéité très prononcée, et parfois difficile à assumer pour les enseignants, en particulier au début de l'enseignement secondaire

A nos yeux, il est donc tout aussi important de réfléchir à d'autres dispositifs, plus globaux, visant plus directement l'homogénéisation des contenus enseignés ainsi que leur qualité. La définition de référentiels de compétences a certainement représenté un pas pertinent dans cette voie. Mais cela reste probablement insuffisant. Le gouvernement a parfois été tenté d'affirmer cette volonté en décrétant les pratiques pédagogiques souhaitables (l'évaluation formative et la pédagogie différenciée par exemple) ou les formes de coordination à adopter dans les établissements (l'obligation de concertation entre enseignants dans l'enseignement fondamental par exemple). Nous restons sceptiques par rapport à l'impact de telles décisions. D'une part car la formulation et l'adoption de telles mesures se heurtent au prescrit constitutionnel (la liberté d'enseignement), ce qui rend le plus souvent la mise en oeuvre de telles décisions très aléatoire. D'autre part et plus fondamentalement car de tels changements ne se décrètent pas. Au contraire, la définition par des experts des pratiques pédagogiques souhaitables risque in fine d'appauvrir le travail des enseignants, sommés d'exécuter ce que l'autorité a pensé pour eux. Au modèle de l'Etat-pédagogue (définissant les pratiques pédagogiques souhaitables), nous préférons donc celui de l'Etat-évaluateur (définissant des objectifs et se dotant des dispositifs et des outils permettant périodiquement d'évaluer l'atteinte des objectifs).

Dans ce sens, Il est à nos yeux plus judicieux de valoriser pleinement la responsabilité et l'expertise pédagogique des enseignants, mais de soumettre périodiquement leurs élèves à des épreuves externes standardisées, à ne pas totalement confondre avec des épreuves individuelles diplômantes (baccalauréat...) qui ont avant tout pour objectif de déterminer l'aptitude de l'élève à poursuivre au niveau supérieur. Cette pression par les résultats plutôt que par les moyens à suivre est probablement une source d'homogénéisation de la qualité du travail éducatif beaucoup plus efficace. Les résultats des élèves à de telles épreuves - à pondérer en fonction de leur profil socio-économique et idéalement de mesures antérieures de leurs acquis - permettraient par ailleurs d'informer les enseignants sur l'efficacité de leur travail et de mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de réflexion - mais aussi parfois de pression - sur les établissements peu efficaces et/ou équitables. L'analyse et la suggestion formulées ici mériteraient bien entendu d'être davantage discutées et documentées. Il serait notamment intéressant d'observer à partir d'une base de données comme PISA l'éventuelle relation entre le degré de décentralisation dans l'évaluation des élèves et les différentes formes d'inégalité. Mais, cette perspective dépasse les objectifs de ce papier.

Conclusion

L'objectif poursuivi à travers cette note était d'expérimenter un certain nombre de méthodes statistiques simples dans le but de comparer, du point de vue de l'(in)égalité, des systèmes d'enseignement de base d'un ensemble de pays ou régions. L'exercice a été mené au moyen des données internationales PISA produites en 2000 par l'OCDE. Le but était également de présenter des mesures de ségrégation des établissements ainsi que des corrélations susceptibles de s'établir entre ces deux dimensions.

Les résultats présentés ici sont à considérer avec les réserves d'usage. Ils correspondent à des traitements statistiques essentiellement descriptifs et les méthodes employées pour les synthétiser conduisent inéluctablement à des simplifications et réductions discutables. Cela étant, nous pensons que ces résultats offrent une première mise en perspective utile à l'élaboration de travaux plus élaborés tant au niveau de la mesure que de l'interprétation de phénomènes complexes comme ceux de l'inégalité, de la ségrégation des publics scolaires et du lien entre ces caractéristiques.

En termes de résultats, les données présentées font apparaître qu'il existe un lien important entre la ségrégation entre établissements et deux mesures de l'inégalité, l'inégalité de résultats et l'inégalité des chances de résultats. Une telle relation vient globalement conforter les résultats de travaux antérieurs et s'accompagne d'une interrogation sur les facteurs à l'origine de la ségrégation entre établissements. Et, à ce titre, ce sont de manière classique la durée du tronc commun et le mode de distribution des élèves entre écoles (quasi-marché *versus* carte scolaire) qui ressortent comme facteurs explicatifs. Dans ce texte, nous plaidons en parallèle pour une analyse plus large des facteurs d'inégalité et nous posons comme hypothèse que les taux très élevés d'inégalité en Belgique francophone s'expliquent par la présence simultanée d'autres facteurs. Nous retenons en particulier la présence d'un cadre institutionnel qui s'appuie sur la liberté pédagogique des établissements, des rapports de concurrence entre écoles qui poussent chacune d'entre elles à se démarquer des autres et des orientations pédagogiques favorables à une différenciation des apprentissages. En l'absence de contrepoids face à une telle diversité des situations pédagogiques, il est probable que la diversité soit un terrain propice à la perpétuation, voire à l'accroissement des inégalités socioculturelles de départ.

Références

Bastenier, A. (1998). La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger. La Revue Nouvelle, (10, CVIII), 16-45.

Beckers, J. (1998). Les politiques scolaires de l'égalité des chances et de l'égalité des acquis dans l'enseignement secondaire (après 1945). D. Grootaers (Ed.), Histoire de l'enseignement en Belgique (pp. 303-372). Bruxelles: Ed. du CRISP.

Blais, M. C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2002). Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui. Paris: Bayard Editions.

Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionels de banlieue. Paris: Anthropos.

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

Dubet, F. (1991). Les lycéens. Paris: Ed du Seuil.

Dupriez, V., & Draelants, H. (à paraître). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. Cahiers De Recherche Du Girsef.

Dupriez, V. (2002). La régulation dans les établissements et les systèmes scolaires. Analyse du cadre institutionnel et des établissements d'enseignement secondaire en Belgique francophone. Thèse de doctorat non publiée. Université de Louvain-la-Neuve.

Letor, C., & Vandenberghe, V. (2003). L'accès aux compétences est-il plus (in)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? Colloque de l'Admee, Université de Liège.

Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. Revue Française De Pédagogie, (130), 73-87.

Meuret, D. (2001). A system of equity indicators for educational systems. W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani (Ed.), In pursuit of equity in education (pp. 133-165). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Rawls, J. (1987). Théorie de la justice. Paris: Ed du Seuil.

Sen, A. (2000). Repenser l'inégalité. Paris: Ed. du Seuil.

Vandenberghe, V. (2002). Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser: état des lieux et utopie. Bruxelles: Labor.

Zachary, M. D., Dupriez, V., & Vandenberghe, V. (2002). Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement. D. de la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, & E. Wasner (Ed.), Capital humain et ualisme sur le marché du travail (pp. 259-279). Bruxelles: De Boeck.

Annexe 1

	Dissimil.	Inégalité résultats	Inégalité chances	Efficacité
Bel Fr	0,48	1,87	0,188	478
Germany	0,47	1,78	0,154	487
Austria	0,41	1,59	0,118	514
Bel Nl	0,41	1,6	0,127	531
France	0,41	1,61	0,114	507
Greece	0,41	1,79	0,079	461
Italy	0,41	1,67	0,061	474
Netherlands	0,41	1,55	0,124	537
N. Ireland	0,4	1,67	0,1	517
Portugal	0,4	1,69	0,115	458
Switzerland	0,38	1,67	0,159	506
Spain	0,37	1,63	0,106	486
England	0,35	1,61	0,115	525
Denmark	0,34	1,64	0,111	497
Scotland	0,32	1,57	0,096	526
Ireland	0,31	1,57	0,077	514
Norway	0,31	1,63	0,07	501
Luxembourg	0,3	1,77	0,169	443
Sweden	0,29	1,6	0,083	513
Iceland	0,29	1,57	0,044	506
Finland	0,26	1,51	0,048	540

Cahiers de Recherche du GIRSEF

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°*6.*

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°14.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 6 €, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : http:// www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html.

Cahiers de Recherche du GIRSEF (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibilty, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique*. Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°24

Letor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF,* n°26