

# L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales

**Estelle Herbaut**

Consultante

Direction de l'éducation, Organisation de coopération et de développement économique

**Dérivée du principe d'égalité, l'équité consiste à accorder à chacun ce qui lui est « dû ». Ce concept est donc normatif et les conceptions de l'équité scolaire dépendent notamment du lieu et de l'époque considérés. Comment, dès lors, les comparaisons internationales peuvent-elles éclairer les situations nationales d'équité ou d'inéquité scolaire ? Cet article cherche à expliciter le mode d'élaboration des évaluations internationales de l'équité en éducation et des informations qu'elles produisent. Pour cela, les différentes conceptions de l'équité scolaire, leurs traductions en mesures et en évaluations, et l'interprétation de leurs résultats sont interrogées. Il est ainsi possible de mettre en évidence les contraintes qui accompagnent les évaluations internationales de l'équité pour permettre une interprétation la plus rigoureuse possible de leurs résultats.**

L'équité est devenue une dimension incontournable de l'analyse des systèmes éducatifs aussi bien au niveau international que national, et dans la sphère de la recherche comme dans celle de la politique. Au-delà de simples considérations éducatives, l'équité renvoie à des enjeux sociaux très importants : nul ne conteste que l'école doit être juste et équitable. Cependant, l'équité apparaît comme une notion complexe : dérivée du principe d'égalité, l'équité peut être définie comme la « *disposition de l'esprit consistant à accorder à chacun ce qui lui est dû* »<sup>1</sup>. Cette première définition met en évidence la difficulté inhérente à ce concept : contrairement à l'égalité, l'équité est normative. Comment, en effet, définir en éducation ce qui est dû à chacun et comment évaluer si un système y réussit ou non ? Tout travail qui cherche à apprécier l'équité des systèmes éducatifs doit se positionner sur ces deux points et les réponses données ne sont pas équivalentes. Loin d'être anodine, la posture choisie dépend de valeurs sous-jacentes relatives à la disparité entre individus et au concept de justice. Quand la dimen-

sion comparative entre pays s'ajoute, il devient primordial de pouvoir expliciter et comprendre quelles contraintes guident la production d'indicateurs statistiques sur ce thème.

## L'ÉVALUATION DE L'ÉQUITÉ : DES APPROCHES MODELÉES PAR LES ENJEUX NATIONAUX

Deux conceptions de l'équité scolaire sont généralement distinguées : le principe d'égalité des chances et celui d'inclusion. Dans un objectif d'égalité des chances, l'école doit permettre que chacun réussisse en fonction de son mérite et l'appartenance à un groupe ne doit pas handicaper, ou favoriser, la réussite scolaire. Dans un idéal d'inclusion, il s'agit surtout de supprimer les phénomènes d'exclusion créés par l'école, en particulier l'échec scolaire, pour parvenir à une intégration de tous les élèves dans leur diversité. Si ces deux approches peuvent sembler complémentaires,

### NOTE

1. Dictionnaire de l'Académie française : <http://www.cnrtl.fr/definition/equite>

l'accent mis sur l'une ou sur l'autre se traduit par des politiques scolaires différenciées, voire contradictoires.

D'un pays à l'autre, des différences apparaissent dans l'importance accordée à la problématique de l'équité scolaire, dans les conceptions de l'équité mobilisées et dans l'identification des groupes jugés vulnérables. Meuret (2008) [1] note qu'« *en France, depuis la seconde guerre mondiale, [...] il allait de soi qu'une école équitable était une école où les enfants des différentes classes sociales auraient une probabilité égale d'accéder aux sommets du système scolaire.* » Le principe d'égalité des chances conserve ainsi un statut d'évidence en France et plus particulièrement pour la question de l'influence du milieu social. Cela n'est pourtant pas le cas dans tous les pays. L'encadré ci-contre sur les objectifs assignés à l'éducation par les législations française et finlandaise illustre ainsi différentes conceptions de l'éducation en général et de l'équité en particulier.

Le Code de l'éducation français précise explicitement que le but de l'éducation est de favoriser « *l'égalité des chances* ». Dans ce but, des aides sont attribuées aux étudiants en fonction de leurs ressources ainsi qu'aux écoles des zones défavorisées. Cela illustre parfaitement l'idéal d'égalité des chances mis en œuvre par un principe de compensation : des inégalités de traitements sont mises en place, ici une répartition des ressources en faveur des plus défavorisés, pour permettre de concrétiser l'objectif d'égalité des chances. La vision de l'équité en Finlande semble à l'inverse correspondre à l'idéal d'inclusion dans sa dimension d'égalité de réalisation sociale. Ainsi, l'éducation a pour mission de favoriser « *l'égalité dans la société* » en

## Objectifs de systèmes éducatifs et différentes visions de l'équité

### • France : Article L 111-1 du Code de l'éducation<sup>2</sup>

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale. Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. »

### • Finlande :

#### – Basic Education Act, section 2<sup>3</sup> (1998)

« L'objectif de l'éducation auquel se réfère cet acte est d'aider les élèves à croître en humanité et à devenir des membres éthiquement responsables de la société ; il est aussi de leur fournir les connaissances et les compétences nécessaires à la vie. De plus, le but de l'éducation préprimaire, en tant que composante de l'éducation de la petite enfance, est de développer la capacité des enfants à apprendre. L'éducation promouvra la civilisation et l'égalité dans la société et permettra aux élèves d'acquérir les moyens de poursuivre leur éducation et d'une manière générale de se développer durant leur vie. »

#### – Upper Secondary Schools Act (1998, cité par Robert, 2008)

« L'objectif de l'éducation secondaire supérieure générale est d'aider les élèves à devenir des individus bons, équilibrés, cultivés et intégrés dans la société, et de leur fournir les compétences et les connaissances nécessaires à la poursuite de leurs études, à leur future vie professionnelle, à leurs intérêts personnels et au développement d'une personnalité aux talents variés. Par ailleurs, l'éducation favorisera la capacité des élèves à apprendre et à se développer tout au long de leur vie. »

permettant aux élèves de développer « *une personnalité aux talents variés* » et la « *capacité à apprendre* ». En perspective, il faut favoriser l'éducation et le développement « *tout au long de la vie* ». La comparaison entre les textes français et finlandais illustre le fait que

### NOTES

2. Disponible en ligne : <http://www.legifrance.gouv.fr/affich/Code.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20100902>

3. Disponible en ligne : <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

la rhétorique de l'équité est au centre des fondements des systèmes scolaires, mais qu'elle peut y être exprimée très différemment.

L'objectif d'égalité des chances, en tant que fondement des sociétés démocratiques modernes, est un élément central dans de nombreux pays. Cependant, les groupes d'appartenance considérés comme pertinents pour vérifier sa concrétisation varient d'un pays à l'autre. Des chercheurs suisses notent que « depuis longtemps maintenant, le débat public en Suisse à propos de l'équité en éducation s'est concentré principalement sur les différences entre les hommes et les femmes et l'intégration des groupes ayant une expérience de migration » (Coradi Vellacott et Wolter, 2005) [2]. En France, nous l'avons dit, le débat s'est principalement focalisé sur les différences dues à l'origine sociale des élèves. En Espagne, l'intérêt pour les différences entre les régions est plus important, aux États-Unis les questions de « race et d'ethnicité » sont centrales depuis les années soixante (voir notamment Orfield, 2001) [3]. Le contexte et l'histoire de ces pays ne sont pas les mêmes et cela permet d'expliquer ces différences : en Suisse, 20,5 % de la population est étrangère, en Espagne les régions sont autonomes, etc. Ce qu'il convient pourtant de retenir ici, c'est que les données nécessaires pour produire une analyse qui soit pertinente pour le pays concerné ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre.

## DES DIFFÉRENCES DE CONCEPTIONS AUX DIFFÉRENCES D'ÉVALUATION

Le concept même d'équité étant sujet à différentes interprétations, il devient alors nécessaire de clarifier

comment les statistiques peuvent être utilisées pour quantifier cet aspect des systèmes éducatifs. Différents outils statistiques existent pour apprécier la répartition d'un bien. Relativement nombreux, nous ne les détaillons pas tous ici mais présentons les grandes catégories au sein desquelles ils se répartissent.

Les mesures de dispersion informent sur l'écart entre les individus : écart de compétences entre les élèves les plus faibles et les plus forts par exemple, ou dispersion du coût unitaire par élève. Tous correspondent à un objectif de répartition uniforme du bien considéré. Ces indicateurs sont donc mobilisés pour évaluer l'égalité, ou l'inégalité, entre les élèves et illustrent, par exemple, l'idéal d'égalité de traitement ou d'égalité de résultats.

Les mesures qui permettent de comparer des groupes sont très souvent utilisées pour s'assurer que deux groupes préalablement identifiés ont des caractéristiques équivalentes en moyenne. Il s'agit, par exemple, de déterminer si les élèves de milieu modeste et de milieu aisé obtiennent des résultats moyens identiques, si les garçons et les filles participent dans la même proportion à la filière scientifique, etc. Il est aussi possible de chercher à vérifier si l'appartenance à un groupe a une influence sur la variable étudiée : est-ce que le nombre d'années de scolarité évolue en fonction du salaire des parents ? Du point de vue de l'équité, l'idéal est que l'appartenance à un groupe ne soit statistiquement pas liée aux variables étudiées. Ces instruments statistiques permettent donc d'illustrer le principe d'égalité des chances.

Il est enfin possible de se focaliser sur la proportion d'individus sous un seuil minimum. Ce seuil peut être

déterminé soit de manière absolue, soit de manière relative. Dans une approche relative, la situation des élèves situés en bas de la distribution nationale est analysée. Les élèves faibles pourront par exemple être définis comme les 10 % ayant les scores les plus bas. Cela « permet notamment de prendre en compte la situation d'élèves qui, bien qu'ayant de bons scores par rapport à la moyenne internationale, sont tout de même les moins bons dans leur système éducatif » (Baye, 2005) [4]. Dans une approche absolue, on détermine un palier sous lequel, quel que soit le pays ou l'individu, le niveau est jugé trop faible : par exemple le niveau minimum en lecture que l'on considère nécessaire pour une vie sociale et professionnelle réussie. Ces outils d'évaluation s'appliquent donc au principe d'inclusion en éducation.

Ces différents instruments statistiques peuvent donc être utilisés pour interroger les données d'un système éducatif sur la question de l'équité. Les caractéristiques d'un système scolaire qui peuvent être étudiées sont aussi nombreuses et cinq domaines d'application peuvent notamment être distingués :

- l'allocation des ressources telle que la distribution des professeurs, du nombre d'heures d'enseignement, du matériel pédagogique, etc. ;

- l'accès et la participation à chaque niveau du système éducatif (du préprimaire à la formation d'adultes) et, le cas échéant, pour chaque filière (générale *versus* technologique par exemple) ;

- le processus d'éducation qui concerne les conditions d'apprentissage telles que le curriculum proposé, les pratiques enseignantes, la ségrégation ou la mixité scolaire entre

établissements et au sein d'un même établissement ;

- les résultats internes du système éducatif qui regroupent à la fois l'évolution et la transition des élèves au sein du système éducatif (redoublement, abandon) et les carrières scolaires en termes de niveau atteint, diplômes obtenus et compétences acquises par les élèves ;

- les résultats externes qui se réfèrent aux effets économiques et sociaux de l'éducation, en particulier à son rendement privé et public (influence sur l'emploi, avantages salariaux...).

Les indicateurs pouvant être utilisés pour apprécier l'équité d'un système sont par conséquent extrêmement divers suivant les types d'instruments statistiques mobilisés et les domaines du système éducatif auxquels ils sont appliqués. Cela illustre le fait qu'« *on ne peut envisager les inégalités comme si elles étaient une caractéristique objective du monde : la notion d'inégalité est inévitablement infiltrée par des considérations normatives, qui amènent à être davantage sensible à telle ou telle forme d'inégalité.* » (Duru-Bellat, 2002) [5]. Dans ce cas, comment les travaux qui comparent l'équité de plusieurs systèmes éducatifs nationaux peuvent-ils se positionner ?

## LES COMPARAISONS INTERNATIONALES DE L'ÉQUITÉ ÉDUCATIVE : TENDANCES ET ENJEUX

Il convient de rappeler l'intérêt renouvelé dont bénéficie le thème de l'équité en éducation depuis une dizaine d'années dans la sphère internationale. Si la rhétorique de l'équité n'est pas nouvelle, ce n'est que plus

récemment que les organisations internationales ou intergouvernementales ont commencé à s'intéresser plus spécifiquement à ce domaine et à son évaluation. Longtemps cantonnée à un objectif idéologique, voire militant, l'équité d'un système éducatif est désormais perçue en lien avec l'efficacité de l'école. Ainsi, dès les premiers résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2000), il était possible de prouver que les pays qui réussissaient le mieux étaient aussi ceux où l'équité était la mieux respectée. Contrairement à une crainte largement répandue, l'attention portée à la réussite des élèves les plus faibles ne portaient donc pas préjudice, au contraire, aux meilleurs. Désormais, l'équité apparaît comme indispensable à la réussite d'un système éducatif dans son ensemble. Il est alors nécessaire d'évaluer le degré d'équité des systèmes éducatifs pour alimenter le débat public et pour aider au pilotage du système. La mise en place d'indicateurs statistiques répond à ces besoins.

Dans cette démarche, l'équité des systèmes éducatifs pose cependant des problèmes spécifiques : l'un d'eux, et non le moindre, est la multiplicité des conceptions de l'équité. Les questions pertinentes politiquement sur ce thème sont variables d'un pays à l'autre et il apparaît difficile d'isoler une conception de l'équité et un mode d'évaluation qui ferait consensus entre différents pays. De plus, la notion de justice, et donc la définition de l'équité en éducation, est non seulement socialement construite mais aussi idéologique. Tout simplement « *parce que l'équité concerne par définition la distribution des biens, elle est toujours politiquement litigieuse* » (Levin, 2003) [6]. L'équité en éduca-

tion reste donc une notion politique et idéologique qui se caractérise par la multiplicité, la coexistence, voire la lutte entre différentes approches.

Il semble enfin illusoire d'arriver à une définition unique de l'équité d'un système éducatif puisqu'aucune ne pourrait s'appliquer de la même façon à tous les niveaux du système scolaire. L'équité ne peut avoir les mêmes implications au niveau primaire et à l'université. S'il est possible d'affirmer que l'égalité d'accès est fondamentale pour assurer l'équité au niveau primaire, ce principe ne s'applique pas de la même façon pour l'enseignement supérieur. Entre ces deux niveaux, les principes de justice, les indicateurs et leurs interprétations sont en effet différents et ce, quelle que soit la posture idéologique ou culturelle. Pour schématiser, le principe d'égalité d'accès est prédominant au niveau préprimaire, le principe d'égalité de résultats au primaire et au secondaire inférieur (collège) et le principe d'égalité des chances au-delà (secondaire supérieur, tertiaire). Un niveau supplémentaire est, de plus en plus souvent, inclus dans les analyses de l'équité du système éducatif au niveau international : la formation des adultes (soit les programmes de seconde chance, soit la formation continue professionnelle) en lien avec une conception de « l'éducation tout au long de la vie ».

Face à une multitude d'approches et d'évaluations possibles, la position des travaux de comparaisons internationales consiste donc à proposer des cadres d'analyse multidimensionnels qui cherchent à refléter les différents regards sur l'équité plutôt qu'à distinguer celui qui serait le plus consensuel. Le GERES (2005) souligne que « *l'important est qu'aucune*

de ces théories ne s'est imposée de façon universelle. L'existence de plusieurs principes n'implique pas que les uns invalident les autres, mais conduit plutôt à penser la question de l'équité de l'éducation dans le cadre de la discussion qui est engagée entre eux» [7]. Pour apprécier l'équité d'un système éducatif dans son ensemble, il convient donc de croiser différents indicateurs statistiques au sein d'un cadre d'analyse. Le processus de sélection de ces indicateurs dépend notamment des enjeux associés à l'équité en éducation. Au fil du temps, ces enjeux se sont déplacés et « Il faut sans doute accepter que [la notion d'équité] renvoie à des inégalités qu'un certain état de la conscience et des mouvements sociaux considère comme importantes à une époque donnée » (Meuret, 2008, *op. cit.*).

Au niveau international, il est ainsi possible de mettre en évidence un basculement des politiques éducatives des pays développés d'une approche par l'égalité des chances à celle

d'égalité des résultats (Levin, 2003 *op. cit.*). Cette évolution a été plus au moins précoce suivant les pays mais s'est progressivement diffusée<sup>4</sup>. Par ailleurs, la conception même d'égalité de résultats évolue aussi : Levin (2003, *op. cit.*) souligne qu'en trente ans l'objectif est désormais moins de réduire la différence de résultats entre les plus faibles et les plus forts que de permettre aux plus faibles de progresser. La progressive diffusion de notions d'inclusion, de seuil minimum ou de socle commun traduit bien cette évolution. Il faut cependant souligner que le principe d'égalité de résultats n'a pas remplacé le principe d'égalité des chances. En réalité, il est venu s'ajouter à ce principe fondamental et la tendance internationale est de combiner ces deux principes malgré les potentielles contradictions entre eux. Chaque pays trouve alors un équilibre différent entre ces deux idéaux, et les évaluations internationales des systèmes scolaires tentent de rendre compte de ces deux perspectives sur l'équité.

même ampleur, traduit une injustice de même gravité ?

Un premier élément consiste à prendre en considération, non seulement l'ampleur d'une inégalité, mais aussi son impact dans les populations comparées. On peut considérer que le caractère injuste d'une inégalité dépend, même s'il ne s'y réduit pas, de l'importance de la population touchée par cette inégalité. En effet, si une inégalité touche 20 % de la population scolaire, elle traduit un dysfonctionnement du système nettement plus grave que si elle ne concerne que 2 % des élèves. Cela ne signifie nullement qu'une inégalité qui ne toucherait qu'une toute petite partie de la population n'en serait pas moins injuste, mais force est de constater qu'il faut, et notamment du point de vue de l'action politique, être capable de reconnaître les priorités parmi les multiples problématiques que doit gérer un système scolaire. Nul doute que la prise en compte des caractéristiques du contexte démographique et social est une étape importante pour pouvoir « pondérer » les inégalités constatées et souligner la pertinence d'une action politique en vue de les réduire. À titre d'exemple, les résultats en compréhension de l'écrit de PISA 2009 montrent que l'écart de scores entre les élèves autochtones et les élèves d'origine étrangère (de première et deuxième générations) varie énormément d'un pays à l'autre<sup>5</sup>. Cet écart atteint ainsi 99 points sur l'échelle de compréhension de l'écrit au Mexique alors qu'il est non-significatif dans plusieurs pays de l'OCDE. L'interprétation de ces résultats ne peut se faire sans intégrer le pourcentage d'élèves concernés par cette inégalité de résultats. En effet, l'importance des élèves d'origine

## NOTES

4. En Suède, Francia, Moreno Herrera et Englund (2005) [10] montrent que dans les années quatre-vingts la conception de l'école passe d'un principe d'égalité de traitement (un système éducatif uniforme est préconisé) à un principe d'égalité de résultats avec l'apparition de la notion d'« équivalence » qui prône une diversification de l'offre scolaire associée à une gestion par les résultats. La loi « *No Child left behind* » aux États-Unis (2002) ou l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences en France (2005) illustrent ce courant qui se traduit par un intérêt plus marqué pour les « *outputs* » des systèmes éducatifs.

5. Voir le Tableau II.4.1, p. 172, de « Volume II, Résultats du PISA 2009. Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage », OCDE [11]. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810081e.pdf>

## INTERPRÉTER LES RÉSULTATS DE COMPARAISONS INTERNATIONALES À LA LUMIÈRE DES CONTEXTES NATIONAUX

Un des enjeux majeurs pour les comparaisons internationales est sans aucun doute de réussir à intégrer les spécificités des situations nationales dans l'interprétation des résultats qu'elles produisent. Dans le cas de l'évaluation de l'équité, cette question est d'autant plus prégnante : comment, en effet, savoir si une inégalité constatée dans deux pays différents, même si elle est de

étrangère varie tout autant au sein de l'OCDE, allant de moins de 1 % à plus de 40 % au Luxembourg. En Suisse et en Slovénie, l'écart entre les élèves d'origine étrangère et les élèves autochtones est par exemple équivalent en termes de différence de niveau (48 et 47 points respectivement) mais en Suisse, 23,5 % des élèves sont concernés par cette inégalité contre 7,8 % en Slovénie. Cela conduit à interpréter différemment cet indicateur dans ces deux pays. L'impact pour l'ensemble d'un système scolaire d'une inégalité constatée dépend à la fois de l'ampleur de l'inégalité entre deux groupes et de l'importance du groupe défavorisé. Dans le cas de la différence de résultats entre élèves d'origine étrangère et élèves autochtones, c'est ainsi au Luxembourg que cet impact est le plus important, même si l'ampleur de l'inégalité y est plus faible que dans d'autres pays<sup>6</sup>.

Un débat récurrent concernant l'équité en éducation est de savoir si les inégalités constatées doivent être attribuées à un problème du système scolaire lui-même ou ne sont que la conséquence des inégalités présentes dans la société. Sans rentrer dans ce débat, il semble pourtant important de tenter d'identifier ce qui est du rôle propre du système éducatif en termes d'inégalités, et ce d'autant plus dans une perspective comparative des systèmes éducatifs. En effet, il semble logique de considérer qu'un système éducatif est d'autant plus inéquitable qu'il renforce voire amplifie les inégalités préexistantes. Au-delà du simple constat de l'étendue des inégalités, comment différencier les systèmes éducatifs qui accroissent les inégalités sociales de ceux qui ne les compensent pas et de ceux qui les atténuent ? Une possibilité est de mettre en parallèle

les inégalités constatées dans la sphère sociale et celles constatées dans la sphère scolaire. Comme les données dans les deux domaines ne sont pas directement comparables, les comparaisons internationales permettent de mettre en parallèle le rang de chaque pays sur ces deux dimensions. À ce sujet, Baye, Demeuse, Monseur et Goffin (2006) [8] proposent une analyse très complète de l'équité de 25 pays européens en compilant les résultats des pays sur des indicateurs de « contexte social, économique et culturel » (25 données), des « inégalités de traitement » (26 données) et des indicateurs de « différences de résultats » (15 données). La mise en parallèle du classement de chaque pays en termes d'équité de contexte et d'équité de résultats scolaires permet de mettre en évidence les pays qui montrent des écarts importants dans ces deux domaines, laissant supposer un rôle important du système scolaire<sup>7</sup>. L'Allemagne présente par exemple un contexte social intermédiaire en termes d'égalité et d'équité, mais les résultats de son système scolaire sont parmi les plus inéquitables des 25 pays étudiés. À l'inverse, l'Espagne, la Pologne ou le Luxembourg présentent un contexte social plutôt défavorable, mais leurs systèmes éducatifs présentent des résultats relativement moins inéquitables. Cela souligne que, d'un pays à l'autre, le « rôle » du système éducatif est variable et un croisement des données du contexte et des résultats éducatifs, approfondi par une analyse des processus d'éducation, permet de mettre en lumière le caractère plus ou moins inéquitable de tel ou tel système.

Il est enfin primordial de prendre en compte la répercussion des inégalités scolaires dans la sphère économique et sociale pour estimer leur importance.

La sphère scolaire ne fonctionne pas isolée du reste de la société et, s'il faut s'interroger sur les inégalités sociales en amont du système scolaire, il faut aussi prendre en compte les conséquences en aval. Du point de vue de l'équité, plus le niveau scolaire ou l'obtention d'un diplôme a un impact fort sur la vie adulte, plus les inégalités scolaires sont graves puisqu'elles peuvent handicaper les élèves durablement. Il est ainsi pertinent d'interpréter les inégalités d'accès à l'enseignement tertiaire en tenant compte des avantages dont bénéficient ceux qui atteignent ce niveau. Cette démarche consiste donc à aller au-delà de l'analyse de la répartition des biens éducatifs (est-elle juste ou non ?) pour intégrer la valeur de ces biens. En effet, « *une injustice comparable à une autre sous le seul angle du critère de justice aura des répercussions plus ou moins importantes sur les bénéficiaires, selon la nature et la valeur du bien en cause.* » (GERESE, 2005, *op. cit.*). La prise en compte de la valeur des biens éducatifs, notamment à travers les résultats externes de l'éducation, nous semble d'autant plus indispensable pour comparer différents pays sur la dimension de l'équité. En effet, l'influence du parcours scolaire sur la vie professionnelle peut être très variable d'un pays à l'autre : en 2008, l'avantage que procurait un diplôme de l'enseignement tertiaire en termes de

## NOTES

**6.** Au Luxembourg, l'écart sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit entre les élèves autochtones et ceux d'origine étrangère est de 52 points, comparé, par exemple, à un écart de 72 points en Finlande.

**7.** Voir le Tableau 6, p. 50, du rapport remis à la Commission européenne [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/84/86/PDF/Rapport\\_final\\_Equite.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/84/86/PDF/Rapport_final_Equite.pdf)

rémunération par rapport à un diplôme du secondaire variait, uniquement au sein des pays de l'OCDE, de 18 % en Nouvelle-Zélande à 110 % en Hongrie (*Regards sur l'Éducation*, 2010) [9]. Dans ces deux pays, la prise en compte de cette donnée change radicalement le regard porté sur, par exemple, les inégalités d'accès à l'enseignement tertiaire.

Pour contribuer véritablement à la lutte contre les inégalités scolaires, les comparaisons internationales doivent permettre d'identifier et de caractériser précisément les dysfonc-

tionnements des systèmes éducatifs dans ce domaine. Concept multidimensionnel concernant l'ensemble d'un système éducatif, l'équité est un champ extrêmement vaste dont la caractérisation précise nécessite donc une évaluation complexe. Le développement d'indicateurs statistiques au sein de cadres d'analyse cohérents et l'utilisation des données contextuelles pour pondérer les inégalités permettent sans aucun doute d'affiner et d'enrichir le regard porté sur l'équité de différents systèmes scolaires. Pour développer des moyens d'actions qui améliorent l'équité des systèmes sco-

laires, il serait extrêmement utile de pouvoir identifier les pays ayant connu une amélioration, ou une détérioration, significative dans ce domaine. Cependant, en raison des changements dans les mesures de l'équité et du lien mouvant entre société et école, il est pour l'instant risqué de vouloir déterminer précisément les tendances temporelles de différents pays quant à l'équité éducative. La volonté des organisations internationales de développer des évaluations de politiques éducatives et de leur efficacité nécessitera sans aucun doute de progresser sur cet aspect. ■

## BIBLIOGRAPHIE

- [1] **Meuret, D.** « Égalité et équité des systèmes éducatifs », in Van Zanten A. (dir), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris PUF, 2008.
- [2] **Coradi Vellacott, M. et Wolter, S.-C.** (2005), *Equity in Education Thematic Review : Country Analytical Report – Switzerland*, OCDE, Paris, 2005.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/50/10/38692889.pdf> >
- [3] **Orfield, G.**, « Why Data Collection Matters », in Hutmacher, Cochran & Bottani (eds.), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*, Dordrecht : Kluwer, 2001.
- [4] **Baye, A.**, « Entre efficacité et équité : ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire », in Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J., Matoul, A. (dir.). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Économie, Société, Région », pp. 539-558, 2005.
- [5] **Duru-Bellat, M.**, *Les Inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002.
- [6] **Levin, B.**, *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*, étude demandée par la Division des politiques d'éducation et de formation de l'OCDE, 2003.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf>
- [7] **GERESE**, « Equity of the European Educational Systems. A Set of Indicators », *European Educational Research Journal*, 4 (2), 2005.  
 Version française : Baye, A., Banadusi, L., Bottani, N. et al., *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*, Liège, Service de Pédagogie expérimentale et théorique de l'Université, 2005.  
[http://www.aspe.ulg.ac.be/equite/fichier/pdf/2005PDF\\_FRANCAIS.pdf](http://www.aspe.ulg.ac.be/equite/fichier/pdf/2005PDF_FRANCAIS.pdf)
- [8] **Baye, A., Demeuse, M., Monseur, C., et Goffin, C.** *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des vingt-cinq systèmes éducatifs de l'Union européenne*, Bruxelles, Rapport remis à la Commission européenne, Direction générale Éducation et Culture 2006.  
[http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/84/86/PDF/Rapport\\_final\\_Equite.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/84/86/PDF/Rapport_final_Equite.pdf)
- [9] **OCDE**, *Regards sur l'éducation 2010, les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2010.
- [10] **Francia, G., Moreno Herrera, L. et Englund, T.**, « L'équité dans les pays nordiques : une réflexion sur la notion d'équivalence dans le système éducatif suédois », in Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise J., Matoul, A. (dir.). *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles, De Boeck, coll. « Économie, Société, Région ». pp. 171-189, 2005.
- [11] **OCDE**, *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, PISA, Éditions OCDE, 2011.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr>
- Crahay, M.**, *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* (Collection Pédagogies en développement), Bruxelles, De Boeck, 2000.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., et Véréout, A.**, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 2010.
- Dubet, F.**, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil, « La république des idées », 2004.