



HAL
open science

Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe

Marc Demeuse, Ariane Baye

► **To cite this version:**

Marc Demeuse, Ariane Baye. Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Éducation & formations*, 2008, 78 (Novembre), pp.137-149. <hal-00408372>

HAL Id: hal-00408372

<https://hal.science/hal-00408372v1>

Submitted on 30 Jul 2009

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.



HAL Authorization

Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe

Cet article a été publié en langue anglaise sous le titre "Measuring and Comparing Equity of Education Systems in Europe" in Nils C. Soguel et Pierre Jaccard, Governance and Performance of Education Systems. Dordrecht (NL) : Springer.

Les données issues des enquêtes internationales ont permis de réaliser des indicateurs quantitatifs qui décrivent la manière dont les systèmes éducatifs traitent la jeune génération dont ils ont la charge et la manière dont ils s'acquittent de cette tâche (Baye, Demeuse, Monseur et Goffin, 2006 ; *European Group for Research on Equity in Educational Systems*, 2005 ; OCDE, 2005). Alors que les premiers travaux dans le domaine ont essentiellement mis l'accent sur l'efficacité des systèmes éducatifs, un intérêt s'est progressivement développé pour l'équité, d'abord à travers les documents existants, comme les *Regards sur l'Éducation* de l'OCDE, puis à travers des documents spécifiques (Baye, 2005 ; Gibson et Meuret, 1995 ; Hutmacher, Cochrane et Bottani, 2001).

Partant de l'égalité d'accès, conçue comme le droit de chacun d'accéder à l'école, quelle que soit son origine, puis de l'égalité de traitement qui consiste à offrir à tous un service identique, la société moderne s'est montrée de plus en plus exigeante vis-à-vis de son école pour attendre d'elle l'égalité de résultats ou des acquis. C'est ainsi que dans la plupart des pays européens, il est attendu de l'école que tous les élèves obtiennent des performances égales à l'issue d'une période de formation, du moins au sens de la maîtrise de compétences de base, d'un seuil minimum de compétences indispensables pour la vie. Cela ne doit naturellement pas empêcher certains, en nombre de plus en plus important, de poursuivre une carrière scolaire plus ou moins longue au-delà de l'enseignement obligatoire.

Dans la suite du texte, nous nous intéresserons au seul enseignement que tous doivent fréquenter durant la période d'obligation scolaire et dont tous doivent retirer un égal profit en termes de compétences pour la vie (OCDE, 1999, 2003), même si certaines données utilisées permettant d'analyser les résultats de ce niveau proviennent de l'enseignement supérieur.

Marc Demeuse

Institut d'administration scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Mons-Hainaut (Belgique)

Ariane Baye

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

INÉGALITÉS ET INIQUITÉ

La dispersion des scores individuels lors d'épreuves standardisées, telles celles développées par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) ou l'OCDE à travers son Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), permet d'apprécier le degré d'inégalité entre élèves au sein des pays participants. Si tous les pays connaissent une hétérogénéité des performances de leurs élèves, les écarts y sont plus ou moins marqués. Ainsi, si on mesure l'écart entre les meilleurs élèves et les plus faibles en mathématiques ou en lecture, cette inégalité de résultats apparaît comme la plus forte en Belgique (Baye, Demeuse, Monseur et Goffin, 2006, p. 12). C'est ce qui a motivé, en grande partie, les auteurs et leurs collègues belges à s'intéresser non seulement au problème du rendement moyen, mais aussi aux disparités entre élèves.

La situation belge est intéressante à plus d'un égard, et notamment parce que l'éducation, depuis 1989, est de la responsabilité exclusive de ses trois communautés – française, flamande et

germanophone – alors que ses structures, au départ parfaitement identiques, divergent progressivement. Si les disparités y sont très importantes entre élèves, que l'on considère la Belgique dans son ensemble, ou chacune de ses communautés, le niveau moyen des élèves n'est pas identique en communauté française et en communauté flamande. Ainsi, si l'on peut affirmer que ces deux systèmes éducatifs sont peu aptes à réduire les différences de résultats, il faut reconnaître que la situation des jeunes néerlandophones, en moyenne, est plus enviable que celle de leurs compatriotes du sud du pays. En effet, les jeunes flamands obtiennent respectivement 553 points en culture mathématique, 530 en compréhension de l'écrit et 529 en culture scientifique alors que leurs homologues francophones n'obtiennent que 498, 477 et 483 points dans ces trois domaines, respectivement (Baye *et al.*, 2004, p. 49).

Comme Hanushek et Woessmann (2005) le mentionnent, il est extrêmement difficile, comme le demandent généralement usagers et politiciens, d'évaluer l'impact de structures particulières, comme l'existence de filières organisées de manière précoce dans

le cursus des élèves ou le redoublement, sur l'efficacité ou l'équité d'un système éducatif. Le recours à des comparaisons internationales est donc à la fois utile pour estimer l'ampleur relative d'un phénomène et les modalités organisationnelles qui y semblent associées. S'il existe des inégalités dans tous les systèmes éducatifs étudiés, de fortes différences existent néanmoins entre pays/régions et « *tous les systèmes d'enseignement ne se valent pas quant à leur capacité à traiter de manière équitable les élèves* » (Vandenbergh, 2003). À l'aide d'un indice global, Dupriez et Vandenberghe (2004) montrent ainsi que la communauté française de Belgique se caractérise par une inégalité plus prononcée, au sens où les scores des élèves en mathématiques, lecture et sciences sont déterminés plus qu'ailleurs par les caractéristiques sociales et culturelles des familles. À l'autre bout du spectre, comme d'ailleurs pour ce qui concerne le rendement moyen, la Finlande présente des résultats nettement plus favorables, c'est-à-dire plus homogènes entre élèves.

Il reste à présent à définir ce qui constitue des différences de résultats acceptables et des différences de résultats qu'il est possible de considérer comme injustes, c'est-à-dire de passer du concept d'inégalité à celui d'iniquité (Demeuse et Baye, 2005). Pour ce faire, l'*European Group for Research on Equity in Educational Systems* (2005), dont les auteurs ont assuré la coordination, à la suite des travaux déjà menés par l'*Ad Hoc Group on Equity Issues* de l'*Internal Education Indicators Project* (INES) de l'OCDE (Hutmacher, Cochrane et Bottani, 2001), a proposé un cadre de référence permettant d'organiser les

données en un système cohérent d'indicateurs (Demeuse, 2004 ; Nicaise, Straeten, Baye et Demeuse, 2005). Il est en effet nécessaire de disposer non pas d'un seul indice, mais d'un ensemble d'indicateurs pour parvenir à cerner la complexité des systèmes éducatifs, en regard de cette qualité particulière que constitue l'équité. Un système éducatif peut fort bien présenter de faibles différences de résultats à un test, si on considère globalement sa population scolaire, mais concentrer les différences observées entre des groupes particuliers, que l'un d'eux constitue ou non une minorité. De ce point de vue, la comparaison des résultats des filles et des garçons constitue un bon exemple d'une situation où aucun des groupes considérés ne constitue une minorité.

Pour les raisons évoquées précédemment, le canevas d'indicateurs d'équité s'organise selon deux dimensions. La première concerne les individus entre lesquels des différences injustes peuvent se marquer :

- soit de manière globale, sans qu'il soit possible d'associer ces différences à des caractéristiques particulières des individus, mais simplement parce que les écarts entre les plus faibles et les plus forts sont jugés inacceptables,
- soit envers des groupes identifiables d'individus (par exemple, les filles ou les garçons, les étrangers et les natifs, les jeunes dont les parents exercent des professions peu prestigieuses ou moins bien rémunérées, moins qualifiées... et les autres élèves plus favorisés),
- soit envers des individus, qu'ils appartiennent ou non à des catégories identifiables, qui se situent à un niveau particulièrement insupportable (sous un certain seuil, comparable au

seuil de pauvreté dans le domaine économique).

Dans le cadre de référence, la situation des individus sous un seuil jugé inacceptable et dont les caractéristiques permettent une identification est celle qui peut être considérée comme la plus injuste.

La seconde dimension envisage différents domaines où des différences peuvent apparaître :

- le contexte (en dehors de l'école) en termes de
 - conséquences individuelles de l'éducation, comme les disparités de revenus ou les avantages sociaux,
 - inégalités économiques et sociales, comme la pauvreté et l'insécurité,
 - ressources culturelles, comme le niveau de formation et l'accès aux biens culturels,
 - aspirations et sentiments, comme les aspirations professionnelles ou le sentiment d'être traité avec justice,
- le processus éducatif en termes de
 - différences quantitatives d'éducation reçue (inégalité de durée de scolarisation ou de dépenses),
 - différences qualitatives d'éducation reçue (soutien de la part des enseignants, ségrégation scolaire),
- les résultats internes au système éducatif en termes de
 - compétences,
 - développement personnel,
 - carrières scolaires,
- les résultats externes en termes de
 - mobilité sociale,
 - bénéfices individuels à l'égard des plus défavorisés qui bénéficient, par exemple, des prestations des plus scolarisés,
 - bénéfices collectifs, notamment face aux institutions ou aux autres (accroissement de la tolérance, par exemple).

Dans les pages qui suivent, il est impossible de présenter l'ensemble des indicateurs développés, aussi les auteurs ont-ils privilégié une dimension particulière : la ségrégation scolaire. Ce choix permettra plus aisément de faire un lien entre les résultats observés en termes de ségrégation et les structures des différents systèmes éducatifs.

Pour pouvoir réellement parler de ségrégation, il faut cependant que les différences observées puissent être associées à la fréquentation d'écoles, de classes ou de filières différentes et, facteur aggravant, s'identifier en tout ou en partie à des caractéristiques particulières des individus (sexe, nationalité, langue, niveau socio-économique...). C'est ce que nous allons examiner à présent.

SÉGRÉGATIONS SCOLAIRES

Le *tableau 1*, extrait du rapport européen rédigé par Baye et ses collègues (2006, p. 42), permet d'étudier les mécanismes de ségrégation à l'œuvre dans les différents systèmes éducatifs pris en compte. Les effets de ségrégation scolaire ont été estimés au départ de données issues du PISA 2003.

L'une des qualités des indicateurs, outre leur précision et leur exactitude, c'est aussi de permettre une bonne compréhension et faciliter l'analyse (Demeuse, 2006), aussi les auteurs ont-ils choisi un mode de calcul qui rend la compréhension des différentes valeurs assez intuitive : il s'agit de la proportion d'élèves appartenant au groupe cible qui devrait changer d'établissement scolaire pour parvenir à une répartition homogène de ce groupe dans l'ensemble des écoles (Gorard et Taylor, 2002).

La consultation du *tableau 1* permet de se rendre compte (colonne 3) qu'il faudrait déplacer 59,2 % des élèves belges issus du groupe des 10 % des plus faibles en mathématiques pour les répartir dans les différentes écoles, de manière à observer une proportion identique, en l'occurrence 10 %, d'élèves faibles dans chaque école. Ce déplacement d'élèves faibles en mathématiques ne serait que de 27,7 % en Finlande et de 26,1 % en Islande. La colonne 4 présente le même genre d'information mais cette fois-ci, le groupe cible n'est plus le groupe des 10 % des plus faibles au test de mathématiques, dont la moyenne des notes est assez variable selon le niveau de performance du pays, mais bien le groupe des élèves qui n'obtiennent pas le niveau 2 (sur les 5 que compte l'échelle globale) au test de mathématiques. Cette fois, ce sont 50,4 % d'élèves faibles, donc sous le niveau 2 de l'échelle PISA pour les mathématiques qu'il faudrait déplacer pour équilibrer leur répartition entre les écoles belges alors que 33,7 % d'élèves finlandais, mais seulement 21,5 % d'élèves islandais subiraient le même sort.

L'indicateur choisi, nous venons d'en montrer deux, n'est donc pas anodin (R^2 entre les deux méthodes = 0,6674 pour les 25 pays qui disposent de données). Pour bien interpréter ces chiffres, il faut naturellement prendre en compte la proportion d'élèves sous le niveau 2, c'est-à-dire qui sont dans une situation très préoccupante, dans les différents systèmes éducatifs. Ils sont ainsi seulement 6,8 % en Finlande contre 15,0 % en Islande et 16,5 % en Belgique (colonne 11). Cette répartition peut être affinée par communauté dans le cas de la Belgique : 12 % en communauté

flamande, 17 % en communauté germanophone et 23 % en communauté française (Baye et al., 2004, p. 60). La colonne 13 renseigne la moyenne obtenue par le décile le plus faible, soit 409,7 points pour les 10 % des plus faibles en Finlande contre 364,2 points en Islande et 332,3 points en Belgique. Le classement des trois pays se maintient donc, que l'on considère la proportion d'élèves faibles (sous le niveau 2 de l'échelle globale) ou la moyenne des 10 % d'élèves les plus faibles au sein de chacun des pays, mais les valeurs des indicateurs sont différentes et induisent des rapprochements plus ou moins prononcés entre systèmes éducatifs.

Le même raisonnement peut être fait à partir de l'échelle de lecture de PISA. Les colonnes 1 et 2 portent sur les effets de ségrégation lorsque l'on considère cette fois le test de lecture. Les résultats sont très semblables à ceux qui viennent d'être décrits en mathématiques et mettent en évidence la stabilité des mécanismes de ségrégation académique, indépendamment des disciplines considérées. Les deux méthodes sont davantage concordantes en lecture (R^2 entre les deux méthodes = 0,7531 pour les mêmes 25 pays). Les résultats sont plus convergents lorsque l'on utilise la même méthode et le même groupe cible (soit le groupe des 10 % d'élèves les plus faibles, soit le groupe d'élèves sous le niveau 2), appliquée sur les résultats obtenus dans les deux disciplines, mathématiques et lecture (R^2 = 0,9779 pour la prise en compte des 10 % les plus faibles, quelle que soit la discipline, et R^2 = 0,8946 pour la prise en compte des élèves sous le niveau 2, quelle que soit la discipline) que lorsqu'on utilise deux méthodes différentes au sein de la même discipline.

Tableau 1 – Ségrégations scolaires
(d'après Baye, Demeuse, Monseur et Goffin, 2006, p. 42)

	En fonction des compétences en lecture (10 % faibles) (2003)		En fonction des compétences en lecture (sous niv.2) (2003)		En fonction des compétences en maths (10 % faibles) (2003)		En fonction des compétences en maths (sous niv.2) (2003)		Selon la profession des parents (2003)		Selon le sexe (2003)		Selon l'origine linguistique (2003)		Selon le lieu de naissance des parents (2003)		Variance entre écoles exprimée comme un pourcentage de la variance totale dans le pays (rho) Math 2003 (p. 383)		% élèves faibles en lecture (2003)		% élèves faibles en maths (2003)		Moyenne décile le plus faible en lecture (2003)		Moyenne décile le plus faible en maths (2003)		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	
Chypre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Lituanie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Malte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Slovénie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estonie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bulgarie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Roumanie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Suisse	44,9	37,9	46,1	40,8	32,4	12,0	44,1	20,7	34,2	16,7	14,5	337,9	361,1	44,1	20,7	34,2	16,7	14,5	337,9	361,1	44,1	20,7	34,2	16,7	14,5	337,9	361,1
Finlande	25	32,9	27,7	33,7	30,8	7,5	65,4	45,3	4,8	5,7	6,8	407,3	409,7	65,4	45,3	4,8	5,7	6,8	407,3	409,7	65,4	45,3	4,8	5,7	6,8	407,3	409,7
Islande	26,2	19,3	26,1	21,5	35,4	8,4	63,5	30,7	3,8	18,5	15,0	326,9	364,2	63,5	30,7	3,8	18,5	15,0	326,9	364,2	63,5	30,7	3,8	18,5	15,0	326,9	364,2
Suède	31,4	26,8	32,3	24,5	29,3	8,5	57,9	31,6	10,5	13,3	17,3	353,8	353,3	57,9	31,6	10,5	13,3	17,3	353,8	353,3	57,9	31,6	10,5	13,3	17,3	353,8	353,3
Norvège	31,8	24,1	29,9	21,1	26,6	8,4	51,0	35,7	6,6	18,1	20,8	329,2	348,1	51,0	35,7	6,6	18,1	20,8	329,2	348,1	51,0	35,7	6,6	18,1	20,8	329,2	348,1
Pologne	34,5	27,7	31,8	23,3	42,5	7,8	95,5	93,9	12,6	16,8	22,0	338,9	349,3	95,5	93,9	12,6	16,8	22,0	338,9	349,3	95,5	93,9	12,6	16,8	22,0	338,9	349,3
Danemark	38,3	30,5	36,5	29,7	29,2	9,4	60,9	34,1	13,4	16,5	15,4	341,2	364,4	60,9	34,1	13,4	16,5	15,4	341,2	364,4	60,9	34,1	13,4	16,5	15,4	341,2	364,4
Royaume-Uni	38,4	33,7	40,7	32,8	33,9	14,9	64,5	32,4	-	14,9	17,8	349,2	360,4	64,5	32,4	-	14,9	17,8	349,2	360,4	64,5	32,4	-	14,9	17,8	349,2	360,4
Lettonie	39	30,2	40,9	28,5	28,8	9,1	86,7	37	22,5	18,0	23,7	350,2	342,3	86,7	37	22,5	18,0	23,7	350,2	342,3	86,7	37	22,5	18,0	23,7	350,2	342,3
Luxembourg	39,6	32,7	39,3	32,9	21,2	13	26,2	14,2	31,6	22,7	21,7	306,6	343,6	26,2	14,2	31,6	22,7	21,7	306,6	343,6	26,2	14,2	31,6	22,7	21,7	306,6	343,6
Irlande	40,8	39,8	37,4	30,5	30,9	28,3	83,1	21,6	15,9	11,0	16,8	364,6	363,4	83,1	21,6	15,9	11,0	16,8	364,6	363,4	83,1	21,6	15,9	11,0	16,8	364,6	363,4
Espagne	42,6	30,5	43,7	30,3	30,9	11,4	74,7	38,6	19,7	21,1	23,0	321,4	338,9	74,7	38,6	19,7	21,1	23,0	321,4	338,9	74,7	38,6	19,7	21,1	23,0	321,4	338,9
Grèce	50,3	36,2	51	28,2	31,1	10,5	70,2	37,7	36,3	25,3	38,9	302,7	299,7	70,2	37,7	36,3	25,3	38,9	302,7	299,7	70,2	37,7	36,3	25,3	38,9	302,7	299,7
Turquie	50,8	30,6	49,5	22,9	24,9	13,0	85,0	67,5	54,9	36,8	52,2	307,5	280,8	85,0	67,5	54,9	36,8	52,2	307,5	280,8	85,0	67,5	54,9	36,8	52,2	307,5	280,8
Rép. Slovaque	52	37	52,4	40,8	35,9	17,4	81,3	32,4	41,7	24,9	19,9	319,8	344,8	81,3	32,4	41,7	24,9	19,9	319,8	344,8	81,3	32,4	41,7	24,9	19,9	319,8	344,8
Portugal	54,3	41,5	52,5	34	29,4	9,2	71,5	35	33,6	21,9	30,1	323,0	326,4	71,5	35	33,6	21,9	30,1	323,0	326,4	71,5	35	33,6	21,9	30,1	323,0	326,4
Rép. Tchèque	55,3	42,6	55	46,1	40	18,8	83,7	36,8	47,8	19,3	16,6	329,1	364,3	83,7	36,8	47,8	19,3	16,6	329,1	364,3	83,7	36,8	47,8	19,3	16,6	329,1	364,3
Pays-Bas	56,2	54,2	56,6	55,9	33,9	10,8	55,8	33,9	58,8	11,5	10,9	375,1	384,3	55,8	33,9	58,8	11,5	10,9	375,1	384,3	55,8	33,9	58,8	11,5	10,9	375,1	384,3
France	56,3	48,3	57,5	50,4	30,8	15	57	31	-	17,5	16,6	331,2	358,7	57	31	-	17,5	16,6	331,2	358,7	57	31	-	17,5	16,6	331,2	358,7
Italie	56,5	43,6	57,6	38,1	33,6	23,5	72,2	33,6	52,2	23,9	31,9	301,7	310,8	72,2	33,6	52,2	23,9	31,9	301,7	310,8	72,2	33,6	52,2	23,9	31,9	301,7	310,8
Autriche	59,9	50,4	55,9	47,7	31,5	28,3	47	34,6	52,9	20,7	18,8	314,1	358,0	47	34,6	52,9	20,7	18,8	314,1	358,0	47	34,6	52,9	20,7	18,8	314,1	358,0
Hongrie	60,2	47	60,6	44,9	36	18,5	84,2	39,3	58,3	20,5	23,0	333,7	341,3	84,2	39,3	58,3	20,5	23,0	333,7	341,3	84,2	39,3	58,3	20,5	23,0	333,7	341,3
Belgique	61,1	49,9	59,2	50,4	38,4	17,9	55,8	34,7	46,0	17,9	16,5	306,7	332,3	55,8	34,7	46,0	17,9	16,5	306,7	332,3	55,8	34,7	46,0	17,9	16,5	306,7	332,3
Liechtenstein	63,0	62,9	63,6	61,8	32,8	5,9	17,6	16,2	42,2	10,4	12,3	378,6	360,4	17,6	16,2	42,2	10,4	12,3	378,6	360,4	17,6	16,2	42,2	10,4	12,3	378,6	360,4
Allemagne	64,7	48,7	62,9	49,8	36,8	12,4	52,3	37,9	51,7	22,3	21,6	301,3	326,8	52,3	37,9	51,7	22,3	21,6	301,3	326,8	52,3	37,9	51,7	22,3	21,6	301,3	326,8

Tableau 2 – Corrélations entre les différents indices de ségrégation

(colonnes 1 à 9 du tableau 1).

	Colonne 1	Colonne 2	Colonne 3	Colonne 4	Colonne 5	Colonne 6	Colonne 7	Colonne 8	Colonne 9
Colonne 1	1.0								
Colonne 2	0.86779	1.0							
Colonne 3	0.98890	0.87107	1.0						
Colonne 4	0.79512	0.94581	0.81692	1.0					
Colonne 5	0.27357 p<0.1858	0.27370 p<0.1855	0.26648 p<0.1979	0.34667 p<0.896	1.0				
Colonne 6	0.41353 p<0.0399	0.34714 p<0.0891	0.36538 p<0.0725	0.25916 p<0.2109	0.14883 p<0.4777	1.0			
Colonne 7	-0.14831 p<0.4792	-0.36202 p<0.0754	-0.15657 p<0.4548	-0.43098 P<0.0315	0.33981 p<0.0965	0.18550 p<0.3447	1.0		
Colonne 8	-0.14487 p<0.4896	-0.30157 p<0.1429	-0.18035 p<0.3883	-0.36924 p<0.0693	0.34221 p<0.0940	-0.16948 p<0.4180	0.63143 p<0.0007	1.0	
Colonne 9	0.91824	0.75281	0.92488	0.70340 P<0.0002	0.20347 p<0.3518	0.44670 p<0.0326	0.44670 p<0.0326	-0.05580 p<0.8003	1.0

Remarque – Toutes les corrélations sont significatives à p<0.0001 sauf mention explicite.

Une autre méthode classique permet d'établir le même type de constat, sur la base de la part de variance des résultats expliquée par l'appartenance à un établissement scolaire plutôt qu'un autre. Les résultats obtenus par cette méthode figurent dans la colonne 9 pour les mathématiques¹. Pour les 23 pays pour lesquels des données sont disponibles, la concordance entre les résultats obtenus pour les 10 % d'élèves les plus faibles (colonne 3) et la part de variance expliquée par l'appartenance à un établissement scolaire est bonne ($R^2 = 0,8554$), ce qui n'est pas le cas lorsqu'on compare les résultats obtenus pour les élèves sous le niveau 2 et la part de variance liée cette appartenance à un établissement ($R^2 = 0,4948$).

Les colonnes suivantes du *tableau 1*, toujours sur la base des données collectées lors de l'étude PISA 2003, ne s'intéressent plus à la ségrégation académique, c'est-à-dire l'existence plus ou moins affirmée d'écoles dans lesquelles les élèves sont regroupés selon qu'ils sont plutôt forts ou plutôt faibles en termes de résultats scolaires, mais bien à la ségrégation sur la base des caractéristiques personnelles des élèves : la profession de

leurs parents (colonne 5), le sexe de l'élève (colonne 6), la langue parlée à la maison – le groupe cible étant constitué par les élèves qui déclarent ne pas parler la langue d'enseignement à la maison (colonne 7) – et le lieu de naissance des élèves et de leurs parents (colonne 8).

Globalement, contrairement aux résultats obtenus pour les différents indices de ségrégation académique, les corrélations du *tableau 2* indiquent un lien faible (tendance) entre les indices de ségrégation académiques et les indices de ségrégation liés à la profession ou au sexe. Cette liaison est même négative avec les indices de ségrégation linguistique (langue parlée à la maison) ou le lieu de naissance des parents.

Toujours de manière globale, les classements ainsi obtenus mettent en évidence un ensemble de pays où les effets de ségrégation semblent faibles : la Suède, le Danemark, la Finlande. À l'opposé, on retrouve l'Italie, l'Autriche, la Hongrie, la République tchèque, l'Allemagne et la Belgique. Il semble que les systèmes qui pratiquent peu la ségrégation au niveau des écoles enregistrent des différences sociales faibles et des ré-

sultats relativement semblables entre les établissements. Au contraire, les systèmes plus ségrégatifs tendent à accroître les différences de résultats entre les groupes sociaux. De ce point de vue, et sans devoir sacrifier l'efficacité à l'équité, bien au contraire, il apparaît que la Finlande, dont les résultats moyens sont élevés et peu dispersés, puisse être opposée à l'Allemagne, où les résultats moyens sont relativement plus faibles et leur dispersion bien plus marquée, comme le précisent les auteurs du rapport européen (Baye *et al.*, 2006). Il existe cependant des situations particulières. Ainsi, du point de vue de la langue parlée à la maison, la Finlande (indice de ségrégation linguistique = 65,4) se classe moins bien, par exemple, que la Belgique (55,8). On peut certainement voir dans ce type de résultats, en Finlande, l'influence de la concentration de certains groupes, peu représentés dans le pays (minorités nationales,

NOTE

1. La valeur de cet indice, fournie par l'OCDE (2004, p. 383), n'est pas disponible pour le Royaume-Uni en raison du non-respect par ce pays des conditions d'échantillonnage, ni pour la France (Monseur et Demeuse, 2004, pp. 49-52).

par exemple, ou étrangers à Helsinki) dans certains établissements alors que ces groupes peuvent être davantage « dilués » lorsque leur proportion sur le territoire est à la fois plus importante et plus homogène, comme en Belgique. Comme on le voit, il est important, si les indicateurs doivent être utilisés à des fins de pilotage, de prendre en compte un ensemble riche d'informations et de faire parler les chiffres, au-delà de la « course de chevaux », pour reprendre l'expression anglo-saxonne, qui retient l'attention de la presse à sensation.

STRUCTURE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET SÉGRÉGATION

De manière à mettre en rapport les données liées à la ségrégation avec l'organisation des systèmes éducatifs, plusieurs indicateurs ont été réunis. Une partie provient des données du PISA alors que l'autre est issue de la publication *Chiffres-clés de l'éducation* d'Eurydice.

Comme pour les indicateurs de ségrégation, il a été nécessaire d'opérer des choix. La sélection des données présentées dans le *tableau 3* provient, d'une part, d'un premier travail d'analyse accompli par l'un des auteurs (Monseur et Demeuse, 2001, Demeuse, Crahay et Monseur, 2001, 2005) et, d'autre part, d'une nouvelle analyse des données disponibles, en regard de deux dimensions *a priori* susceptibles d'engendrer des effets de ségrégation : la mise en place de structures permettant de séparer des élèves en fonction de caractéristiques académiques ou non (modalité d'organisation de l'enseignement préprimaire, âge de la première orientation/sélection, scolarisation dans des établissements

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

La première colonne présente les principales modalités de regroupement des enfants dans l'éducation préprimaire (Eurydice, 2005, indicateur E10, p. 277, année scolaire 2002-2003). La lettre « S » indique que les élèves sont groupés par âge au sein des classes différentes alors que la lettre « F » indique un mode de groupement vertical, aussi baptisé « familial » où se côtoient des élèves d'âges différents. La lettre « M » fait référence à un modèle mixte. Une majorité de pays adoptent une organisation par âge, à l'exception des pays nordiques (Danemark, Finlande, Suède) et de l'Allemagne où prévaut le modèle familial et 11 pays où un modèle mixte est adopté. Le modèle mixte est plus difficile à décrire, notamment parce qu'il peut recouvrir des situations très variées, dont la coexistence des deux autres modèles, mais dans des structures différentes. À l'exception notable de l'Italie, de l'Autriche et de Chypre, les pays pour lesquels le modèle mixte est en vigueur appartiennent soit au Nord de l'Europe (Norvège et pays baltes), soit au groupe des nouveaux membres, ayant adhéré à partir de 2004 à l'Union européenne.

De manière complémentaire à ce qui vient d'être vu pour l'enseignement préprimaire, les colonnes 10

et 11 présentent la manière dont les classes des élèves de 15 ans sont constituées, du moins pour les cours de mathématiques. Il s'agit ici, d'une part, de la proportion d'élèves dont les chefs d'établissement ont indiqué que les classes de mathématiques voyaient la même matière, mais à des niveaux de difficulté différents (classes de niveaux) (colonne 10) et, d'autre part, de la proportion d'élèves dont les chefs d'établissement ont indiqué que les classes de mathématiques voyaient des contenus différents ou des ensembles différents de points de matière, dont le niveau de difficulté était plus ou moins grand (adaptation des objectifs) (colonne 11) (OCDE, base de données PISA 2003). Si ces données ne sont pas totalement complètes pour tous les pays participants et si elles sont, pour une bonne part, tributaires de la compréhension que les chefs d'établissement ont de ces deux concepts (classes de niveau et modification du curriculum), on remarquera les valeurs très faibles de la Finlande, de l'Espagne, du Portugal et de la Pologne en ce qui concerne l'adaptation du curriculum et ses objectifs au niveau des élèves, alors que cela ne se traduit pas nécessairement par un faible recours aux classes de niveau, très peu important en Finlande, mais beaucoup plus en Pologne ou au Portugal.

La deuxième colonne indique l'âge auquel intervient la première possibilité d'orientation/sélection des élèves (Eurydice, 2005, B1, pp. 56-63 et OCDE, à paraître, pour la Belgique, la Suisse et la Turquie, année scolaire 2002-2003). Pour cet indicateur, on peut regrouper les pays qui pratiquent une orientation/sélection très précoce, entre 10 et 12 ans, et ceux qui attendent au moins 14 ans,

voire plus. Dans le premier groupe, outre la Turquie, on trouve l'Autriche, la Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, la Hongrie, la Lettonie, le Liechtenstein, le Luxembourg, les Pays-Bas et la République slovaque. À l'autre extrême (sélection/orientation à partir de 16 ans), dans le second groupe, on trouve le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Norvège, Malte, la Pologne, l'Espagne, la Suède et le Royaume-Uni.

Une autre manière d'organiser les groupes d'apprentissage consiste à pratiquer le redoublement annuel. Dans ce cas, les élèves les plus faibles ou qui n'atteignent pas le niveau d'exigence en fin d'année ou de cycle sont maintenus dans la classe qu'ils fréquentaient pour une année encore. C'est ce type de pratique qui est signalé par la colonne 3 sous la forme d'un pourcentage. Ce pourcentage représente la proportion d'élèves de 15 ans qui déclarent, lors du PISA 2003, avoir déjà redoublé au moins une année (OCDE, à paraître, base de données PISA 2003). Cette information permet d'identifier des pays où le redoublement est particulièrement présent, comme la Belgique (29,5 %), la France (38,3 %), l'Allemagne (20,3 %), le Luxembourg (37,9 %), les Pays-Bas (28,4 %), le Portugal (29,5 %), l'Espagne (28,6 %) et la Suisse (21,6 %). À l'opposé, on remarque les très faibles taux de la République tchèque (2,6 %), du Danemark (3,4 %), de la Finlande (2,8 %), de l'Islande (0 %), de la Norvège (0 %), de la Pologne (3,6 %), de la République slovaque (2,5 %) et de la Suède (3,4 %).

Les informations des colonnes 2 et 3 doivent être mises en rapport : une fréquence élevée du redoublement est associée positivement à la sélection précoce, sauf dans le cas

des Républiques tchèque et slovaque qui sélectionnent/orientent précocement, mais connaissent un taux de redoublement faible. Plutôt qu'un choix entre ces deux mécanismes de gestion des flux en fonction de la compétence des élèves, il semble que les systèmes appliquent soit les deux, soit aucun.

La colonne 4 présente une information qui conforte partiellement celle fournie dans la colonne précédente. Il s'agit ici de la norme de passage en fin d'enseignement primaire (CITE 1) (Eurydice, 2005, E23, p. 296, année scolaire 2002-2003). La lettre « A » indique que le passage relève d'une promotion automatique, alors que la lettre « R » signifie qu'un redoublement est possible chaque année et la lettre « C » que ce redoublement n'est possible qu'en fin de cycle. Ce sont les pays nordiques, plus Chypre, la Grèce, le Liechtenstein et le Royaume-Uni qui présentent la première configuration, ce que confirment naturellement les taux de la colonne 3.

La colonne 5 indique le pourcentage d'élèves qui présentent des besoins spécifiques et qui ne sont pas scolarisés dans les mêmes écoles que les autres élèves (Eurydice, 2005, C3, p. 130 ; Baye, Demeuse, Monseur et Goffin, 2006, p. 42, pour la Belgique, période de référence : de 2002 à 2004). Dans cet ordre d'idée, si 0,5 % d'élèves à besoins spécifiques sont scolarisés dans des établissements particuliers en Italie, ils sont plus de neuf fois plus nombreux (4,6 %) dans cette situation en Belgique, juste derrière l'Allemagne (4,8 %) et la République tchèque (5 %). Naturellement, il est possible de ne pas considérer qu'il s'agisse là d'une ségrégation, au même titre que la ségrégation académique ou la ségrégation sur

la base des caractéristiques socio-économiques. Il n'en reste cependant pas moins vrai que les pourcentages observés, bien que relativement faibles, varient de manière importante d'un pays à l'autre et, malheureusement, semblent associés aux autres indicateurs pour un certain nombre de pays, dont la Belgique, la Hongrie, l'Allemagne ou la République tchèque alors que les valeurs plus faibles sont plutôt associées à des pays faiblement ségréatifs en regard des autres indicateurs, à l'exception notable de la Finlande.

Dans la même perspective (colonne 8), l'intégration des élèves immigrants allophones dans les écoles (enseignement préprimaire et obligatoire à temps plein) (Eurydice, 2005, E19, p. 289, année scolaire 2002-2003) pourrait aussi constituer un bon indicateur des mécanismes de ségrégation. Certains pays intègrent directement ces élèves dans des classes ordinaires (O), alors que d'autres les intègrent dans des classes séparées (S). Dans certains systèmes, les deux modèles peuvent coexister (M) et quelques pays, comme la Bulgarie, la Hongrie et Malte, ne signalent aucune mesure spécifique (NO). Peu de pays, en dehors de l'Allemagne, de la Roumanie ou de la Lettonie, déclarent placer ces élèves dans des classes séparées. Il ne semble pas aisé de mettre en rapport les informations recueillies jusqu'ici et celles qui figurent dans la colonne 8, pour ce qui concerne les pays qui déclarent placer les élèves étrangers dans des classes ordinaires ou, au contraire, qui pratiquent un modèle mixte. Comme chaque fois qu'un modèle mixte est mentionné, il est malheureusement difficile d'en apprécier la portée. Il conviendrait donc d'approfondir cet indicateur.

Tableau 3 – Description des structures scolaires

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Modalités de regroupement (préprimaire)	Âge de la première orientation/sélection	Taux de redoublement (PISA)	Normes de passage de classe (primaire)	% d'élèves à besoins spécifiques dans des écoles spéciales	Limitation des accès dans l'ens. supérieur	Certification en fin de secondaire inférieur	Modalité d'intégration des élèves migrants allophones	% de ressources privées dans les dépenses d'éducation	Répartition des élèves de 15 ans en maths (a)	Répartition des élèves de 15 ans en maths (b)	Liberté de choix dans l'ens. public	% des élèves scolarisés dans l'ens. public (1 ^{er} cycle ens. secondaire)	% des élèves 20-24 ans dont le niveau de qualification ne leur donne pas accès à l'ens. sup.	
Allemagne	F	10	20,3	R	4,8	F	I	S	18,6	23,75	11,91	AC	92,9	26,7
Autriche	M	10	9,6	R	1,6	F	I	O	5,6	16,5	-	AC	92,3	15
Belgique	S	12	29,5	R	4,6	F	M	M	7	4,39	16,48	F	43,2	28,3
Bulgarie	S	14	-	R	2,2	S	I	NO	20,7	-	-	FP	-	22,5
Chypre	M	15	-	A	0,5	S	O	O	18,8	-	-	A	-	14,7
Danemark	F	16	3,4	A	2,3	S	I	O	3,9	21,61	13,78	AC	76,9	45,5
Espagne	S	16	28,6	C	0,4	S	I	M	12,2	32,43	6,66	FP	67,2	35,7
Estonie	M	16	-	R	4	S	M	M	-	-	-	AC	-	19,6
Finlande	F	16	2,8	R	3,6	S	I	M	2,2	10,89	1,35	AC	95,8	13,8
France	S	14	38,3	C	2,2	F	M	M	8	-	-	A	78,8	40,4
Grèce	S	15	7,0	A	0,6	N	M	M	5,8	6,07	-	A	94,5	22,2
Hongrie	S	10	9,5	R	3,9	S	I	NO	11	18,76	5,56	AC	93,7	41,3
Irlande	S	15	13,8	A	1,8	S	E	O	7,8	59,13	24,57	F	100	23,5
Islande	S	16	0,0	A	0,7	F	M	M	8,3	50,42	21,49	AC	99,1	57
Italie	M	14	15,0	R	0,5	F	M	O	9,3	21	9,57	FP	96,6	37,1
Lettonie	M	7	-	R	3,4	S	M	S	18,1	32,47	11,47	FP	-	37,3
Liechtenstein	S	11	17,3	A	1,7	F	M	M	-	21,6	11,24	A	-	m
Lituanie	M	14	-	R	1,2	S	I	M	-	-	-	AC	-	29
Luxembourg	S	12	37,9	R	1,5	F	I	M	0	4,27	18,63	A	79,3	57,6
Malte	S	16	-	R	1,3	S	M	NO	10,6	-	-	A	-	61
Norvège	M	16	0,0	A	0,4	S	M	O	3,9	77,75	7,8	M (A & AC)	97,8	5,1
Pays-Bas	S	12	28,4	R	1,9	F	M	O	9,1	33,43	38,25	F	23,8	39,9
Pologne	M	16	3,6	R	1,8	S	M	O	-	41,59	0,95	AC	98,1	39
Portugal	S	15	29,5	C	0,5	S	M	O	1,5	32,3	0,71	A	88,7	56,3
Rép. Slovaque	M	10	2,5	R	3,6	S	NO	M	2,9	42,96	11,37	FP	94,9	33
Rép. Tchèque	S	11	2,6	R	5	S	NO	O	8,4	7,59	8,66	AC	98,2	41,5
Roumanie	S	15	-	R	1,2	S	E	S	6,5	-	-	FP	-	44,3
Slovénie	M	15	-	R	1,6	S	M	M	-	-	-	AC	-	35,6
Suède	F	16	3,4	A	1,5	S	I	M	3,2	50,22	12,1	M (A & FP)	94,6	13,3
Suisse	-	15	21,6	-	-	-	-	-	-	19,6	20,32	-	93	-
Turquie	-	11	17,3	-	-	-	-	-	-	33,22	23,46	-	a	-
Royaume-Uni	S	16	-	A	1,1	S	M	O	15,3	78,09	23,37	M (A & FP)	93,2	41,4
Ensemble			13,4		2,0				8,7	30,8	13,6		86,0	33,7

À la sortie de l'enseignement obligatoire, ou après celle-ci dans les pays où l'obligation scolaire est plus courte, il existe des conditions d'admission dans les filières de l'enseignement supérieur public et privé subventionné (Eurydice, 2005, B14, p. 86, année scolaire 2002-2003). La colonne synthétise les différents modes de sélection pour la majorité des filières. La lettre « F » signifie un accès libre à la plupart des filières, la lettre « S », une sélection au niveau de l'établissement (en fonction du nombre de places ou sur la base de critères nationaux) et la lettre « N », une sélection au niveau national avec contrôle direct de la sélection. La distinction qui est effectuée entre les deux modes de sélection ne permet d'identifier qu'un seul pays réellement centralisé au niveau du contrôle de l'accès aux études supérieures : la Grèce. De manière très globale, le mode d'accès semble particulièrement libre en Autriche, en Belgique, en France, en Allemagne, en Islande, en Italie, au Liechtenstein, au Luxembourg et aux Pays-Bas, du moins dans une majorité de filières, alors que l'accès est plus limité dans les autres cas. Il semble ici, par comparaison avec d'autres pratiques déjà identifiées (redoublement et sélection/orientation précoce), se dégager deux ensembles de pays, l'un dans lequel les filtres sont importants au sein de l'enseignement obligatoire et peu à l'entrée de l'enseignement supérieur alors que dans l'autre, le système éducatif semble très compréhensif durant la période d'obligation scolaire, mais plus sélectif à la fin de celle-ci.

La proportion des jeunes de 20 à 24 ans dont le niveau de qualification le plus élevé est CITE 0 à 2 ou 3C, c'est-à-dire qui ne disposent pas du diplôme requis pour accéder à l'en-

seignement supérieur (Eurydice, 2005, F5, p. 313), constitue aussi une manière d'estimer si l'enseignement obligatoire a permis au plus grand nombre d'atteindre une formation de base qui permet de poursuivre une formation tout au long de la vie au plus haut niveau. Ces taux sont très variables, de 57,6 % au Luxembourg, 57 % en Islande, 61 % à Malte ou 56,3 % au Portugal, cette valeur peut descendre à 5,1 % en Norvège, 13,3 % en Suède et 13,8 % en Finlande. Il semble bien exister un lien, au moins partiel, entre les pays qui pratiquent une approche compréhensive durant l'enseignement obligatoire et le taux élevé de jeunes susceptibles de fréquenter l'enseignement supérieur, d'une part, et l'existence d'une régulation de l'accès à ces études supérieures, après la fin de la scolarité obligatoire et en dehors de celle-ci. Cela pourrait conforter l'idée qu'un système compréhensif n'aurait pas comme ambition centrale d'organiser l'accès aux études supérieures, au risque d'éliminer en cours de route, dans des procédures de tri, une partie significative de la population scolaire, mais pratiquerait la régulation d'accès au moment qui précède cet accès.

En termes d'évaluation en cours de cursus obligatoire, la certification de fin d'enseignement secondaire inférieur général ou de l'enseignement obligatoire à temps plein (Eurydice, 2005, E27, p. 302, année scolaire 2002-2003) connaît différentes modalités (colonne 7) : un certificat attribué sur la base d'une épreuve finale externe (E), un certificat attribué sur la base des notes et du travail de l'année (I), un certificat attribué sur la base d'une épreuve finale et du travail de l'année (M) ou aucun certificat n'est attribué (NO). Le dernier cas ne concerne que les Républiques tchèque et slovaque

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

Par rapport à la dimension « égalité de traitement », une manière d'estimer les possibles différences entre écoles est de considérer la proportion de ressources privées (droits de scolarité et tout autre paiement aux établissements d'enseignement) dans les dépenses d'éducation (CITE 0 à 6) (Eurydice, 2005, D7, p. 176, année 2001). Ces données, fournies ici à titre d'information (colonne 9) ne sont malheureusement pas facilement interprétables et présentent des cas de figure potentiellement très différents, aussi sont-elles présentées comme une piste, plutôt que comme une donnée fiable sur laquelle il est possible de construire un modèle de compréhension.

La colonne 12 fournit une information sans doute plus aisée à interpréter que la précédente. Elle indique en effet le degré de liberté des parents dans le choix d'une école dans l'enseignement public (Eurydice, 2005, B5, p. 70, année scolaire 2002-2003) : « F » signifie « choix libre, les parents choisissent une école sans que les autorités interviennent pour réguler le nombre d'élèves », « AC » que « les élèves se voient affecter à un établissement, mais les parents peuvent demander un changement », « A » que « les élèves se voient attribuer une école », « FP » que « les

Tableau 4 – Rang moyen de chacun des pays pour les dimensions « ségrégation » et « structures scolaires »

	Ségrégation	Structures scolaires
Allemagne	22	19
Autriche	21	9
Belgique	19	23
Danemark	5	10
Espagne	10	14
Finlande	4	2
France	13	13
Grèce	15	3
Hongrie	25	24
Irlande	8	15
Islande	1	8
Italie	23	7
Lettonie	9	25
Liechtenstein	16	6
Luxembourg	7	16
Norvège	2	1
Pays-Bas	24	18
Pologne	6	4
Portugal	14	11
République Slovaque	17	20
République Tchèque	20	12
Royaume-Uni*	11	21
Suède	3	5
Suisse	12	17
Turquie	18	22

* Cf. note 1. à propos de la fiabilité des données PISA relatives au Royaume-Uni lors du recueil de 2003.

parents choisissent une école, mais les autorités peuvent intervenir si la capacité d'accueil est dépassée » et « M » que le système combine deux modalités parmi les précédentes. Peu de pays connaissent une solution totalement libérale (Belgique, Irlande et Pays-Bas), même si on y ajoute ceux pour lesquels les parents choisissent, sauf lorsque les capacités d'accueil sont atteintes (Bulgarie, Italie, Lettonie, Roumanie, République slovaque et Espagne). À l'autre extrême du spectre, Chypre, la France, la Grèce, le Liechtenstein, le Luxembourg, Malte et le Portugal assignent les élèves aux établissements publics, avec la possibilité (colonne 13), lorsqu'ils existent, de choisir un établissement privé pour y échapper.

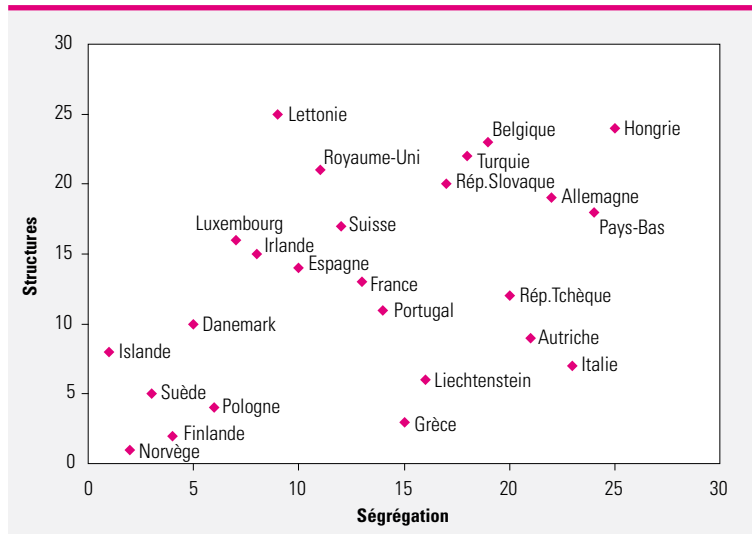
Une approche complémentaire des mécanismes potentiels qui pourraient favoriser la ségrégation serait de considérer la part des élèves scolarisés dans des établissements d'enseignement publics au premier cycle secondaire (OCDE, 2005, D.5.1., p. 418, année 2003). Sur cette base (colonne 13), on identifierait les systèmes qui laissent le plus « faire le marché ». Il faut cependant bien constater qu'en dehors des Pays-Bas et de la Belgique qui scolarisent seulement 28,8 % et 43,2 % de leurs élèves dans des établissements publics et qui s'illustrent par leur fort taux de ségrégation académique, la majorité des pays signalent un pourcentage supérieur à 90 %, à l'exception du Danemark (76,9 %), de la France (78,8 %),

du Luxembourg (79,3 %), du Portugal (88,7 %) ou de l'Espagne (67,2 %)

L'analyse qui vient d'être menée de manière exploratoire selon une approche essentiellement univariée peut être complétée par une tentative de synthèse incluant les deux ensembles de variables pris en compte jusqu'ici. Le *tableau 4* présente cette tentative et indique le rang occupé par chaque pays pour les dimensions « ségrégation » (*tableau 1*) et « structures scolaires » (*tableau 3*). La confection de ce tableau de synthèse repose sur le calcul du rang moyen occupé par chacun des pays pour l'ensemble des indicateurs relatifs à chacune des deux dimensions, le poids de chacun des indicateurs étant considéré comme égal.

Le calcul de la corrélation de rang (rho de Spearman) conduit, en dépit de l'approche un peu rude qui est proposée, à identifier une liaison significative à $p \leq 0,022$, mais modérée (0,455) entre les deux dimensions. Cela indique bien, comme le montre la *figure 1*, qu'il existe une certaine tendance à observer des valeurs plus élevées pour les indicateurs de ségrégation lorsque les structures scolaires sont elles-mêmes plus ségréatives. Ainsi, comme l'avaient montré les analyses précédentes, les pays nordiques présentent à la fois des valeurs faibles quant aux indices de ségrégation et des structures scolaires peu ségréatives alors qu'à l'opposé, la Belgique, la Hongrie, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Turquie et la République slovaque présentent des valeurs élevées pour l'ensemble des indicateurs des deux dimensions. Certains pays, comme par exemple la Lettonie (structures scolaires fortement ségréatives, mais indices de ségrégation plus moyens) ou la Grèce (structures scolaires faiblement ségréatives, mais indices

Figure 1 – Projection des rangs moyens des deux dimensions « ségrégation » et « structures scolaires » présentées dans le tableau 4



de ségrégation moyens), présentent des profils plus contrastés et pour lesquels il semble actuellement difficile de comprendre le lien entre ces deux dimensions.



Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe est possible à travers un ensemble d'indicateurs, même si, comme nous l'avons vu, il convient au préalable d'identifier un modèle qui permettra de construire cet ensemble d'indicateurs. Il s'agit donc de faire des choix et de les expliciter, avant de les opérationnaliser à travers des données. L'analyse des publications nationales et internationales, comme celles de l'OCDE (Baye, 2005), a montré que ce type d'approche se construit très progressivement, après une phase pendant laquelle les données disponibles dominent le raisonnement.

L'idée selon laquelle une variable unique permettrait de décrire et de classer les systèmes éducatifs selon un axe reflétant leur plus ou moins grande équité doit sans aucun doute être abandonnée. Plusieurs dimen-

sions sont en effet en jeu et il semble difficile de réduire cet ensemble à une seule. D'un point de vue pragmatique, cela est plutôt heureux : on ne peut classer de manière univoque les différents pays, à l'exception de quelques-uns qui semblent plutôt bien ou plutôt moins bien se comporter, quelles que soient les dimensions prises en compte, comme l'a montré le rapport de l'*European Group for Research on Equity in Educational Systems* (2005) et son prolongement à l'échelle des 25 membres de l'Union européenne (Baye *et al.*, 2006).

Une tâche plus ardue que l'établissement d'indicateurs selon un modèle intelligible consiste à tenter d'expliquer les résultats obtenus en prenant en compte la structure complexe des différents systèmes éducatifs. Dans les pages qui précèdent, nous avons tenté cette approche, par rapport à une dimension particulière de l'équité, la ségrégation, en décrivant la structure des systèmes éducatifs à travers 14 indicateurs. La sélection de ces indicateurs de structure a été opérée comme dans le cadre des indicateurs d'équité : sur la base d'un modèle qui

prend en compte deux dimensions : la plus ou moins grande fragmentation de la population scolaire en groupes homogènes et la mise en place de mécanismes assurant un traitement aussi homogène que possible de la population scolaire, quel que soit l'établissement scolaire fréquenté. Comme pour la mise en place des indicateurs d'équité, il a néanmoins bien fallu s'adapter aux données disponibles et nous avons dû constater que certaines informations soit manquaient, soit permettaient difficilement une exploitation fiable, notamment à cause de catégories « fourre-tout ».

Une part importante du travail à venir consistera à améliorer ces informations et à mieux décrire, quantitativement et qualitativement, les différents systèmes éducatifs de manière à mettre en rapport efficacité et équité, d'une part, politiques et organisations scolaires, d'autre part. Le travail systématique accompli par Eurydice est, de ce point de vue, encourageant. Il convient certainement de le poursuivre, à travers des études spécifiques liant la description des structures éducatives et les résultats obtenus, notamment à travers les indices de ségrégation tels que ceux présentés dans ce texte.

À LIRE

Baye, A. (2005), « Entre efficacité et équité : ce que les indicateurs de l'OCDE veulent dire », In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds), *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).

Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., Monseur, C. (2004), « Les compétences des jeunes de 15 ans en communauté française de Belgique en mathématiques, en lecture et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2003 », *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, n° 19-20.

Baye, A., Demeuse, M., Monseur, C., Goffin, C. (2006), *A Set of Indicators to measure Equity in 25 European Union Education Systems*. Bruxelles : Rapport remis à la Commission européenne, Direction générale « Éducation et Culture ».

Demeuse, M. (2004), "A Set of Equity Indicators of the European Systems A synthesis", In L. Moreno Herrera & G. Francia (eds), *Educational Policies. Implications for Equity, Equality and Equivalence*. Orebro (Sweden) : Orebro University, Reports from the Department of Education.

Demeuse, M. (2006), « Qu'indiquent les indicateurs en matière d'éducation ? », In G. Figari et L. Mottier Lopez (éds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie*, pp. 109-117.

Demeuse, M., Baye, A. (2005), « Pourquoi parler d'équité ? », In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Économie, Société, Région » (pp. 149-170).

Demeuse, M., Crahay, M., Monseur, C. (2001), "Efficiency and Equity", In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (eds) (2001), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Demeuse, M., Crahay, M., Monseur, C. (2005), « Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? », In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Économie, Société, Région » (pp. 391-410).

Dupriez, V., Vandenberghe, V. (2004), « L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ? », *Cahiers de recherche en Education et formation*, n° 27, mai 2004, 1-26.

European Group for Research on Equity in Educational Systems (2005), "Equity in European Educational Systems: a set of indicators", *European Educational Research Journal*, Volume 4 Number 2, 1 – 151.

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

Gibson, A., Meuret, D. (1995), "The development of Indicators on Equity in Education", In OECD, *Measuring the Quality of Schools*. Paris : OECD, Center for Educational Research and Innovation.

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

Hutmacher, W., Cochrane, D., Bottani, N. (eds) (2001). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Monseur, C., Demeuse, M. (2001), « Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthodes de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire », *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 25-52.

Monseur, C., Demeuse, M. (2004), « Quelques réflexions méthodologiques à propos des enquêtes internationales dans le domaine de l'éducation », *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 11, 37-54.

Nicaise, J., Straeten, M.H., Baye, A., Demeuse, M. (2005), « Comment développer un système d'indicateurs d'équité au niveau européen ? », In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, A. Matoul (éds), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Économie, Société, Région » (pp. 337-353).

OCDE (1999), *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, PISA. Paris : OCDE.

À LIRE (suite)

OCDE (2003), *Cadre d'évaluation de PISA 2003 – Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, sciences, résolution de problèmes*. Paris : OCDE.

OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats de PISA 2003*. Paris : OCDE.

OCDE (2005), *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE 2005*. Paris : OCDE.

Vandenberghe, V. (2003). *Iniquité scolaire : du/des concept(s) aux mesures. Premiers essais à partir de PISA. Examen des corrélations avec les mesures de ségrégation des publics et les indices d'autonomie des établissements scolaires*, note 24/2/2003, Projet REGULEDUC network.

Woessmann, L., Hanushek, E.A. (2005), "Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries", *CESifo Working Paper* n° 1415.