

# L'égalité des chances à l'école : analyse d'un effet spécifique de la structure scolaire

Vincent Dupriez et Xavier Dumay

---

*Dans cette étude, les auteurs partent du constat que les systèmes scolaires intégrés sont caractérisés par une plus grande égalité des chances à l'école que les systèmes scolaires différenciés. Autrement dit, dans les systèmes scolaires intégrés, la réussite scolaire des élèves dépend moins qu'ailleurs des ressources socio-culturelles des familles. Avant de conclure que la structure du curriculum influence significativement l'état des (in)égalités à l'école, il importe cependant de faire la part des choses entre l'influence du contexte socio-économique propre à chaque système scolaire et l'influence spécifique de l'organisation du système scolaire. En effet, les pays les plus égalitaires sur le plan scolaire n'ont pas seulement en commun une structure intégrée ; ils sont également « nichés » dans des pays plus égalitaires sur d'autres registres et notamment sur le plan de la distribution des revenus. Pour faire la part des choses entre cette influence de l'environnement social et l'influence de la structure scolaire, les auteurs proposent trois analyses basées sur l'analyse comparée de bases de données internationales de mesure des acquis scolaires, en mobilisant des mesures de l'égalité à partir d'échantillons d'élèves de 10 et de 15 ans. Les résultats de ces trois analyses apportent du crédit à l'hypothèse d'un effet propre de la structure des systèmes scolaires.*

---

**Mots-clés :** égalité des chances, structure scolaire, politique éducative, réforme.

## INTRODUCTION

Un des modes de travail de l'éducation comparée est d'étudier les structures scolaires de différents pays et d'essayer de rapporter les différences observées à des variations dans les performances scolaires des pays étudiés. De manière assez classique, cette comparaison de performances est étudiée en référence à des critères d'efficacité, d'efficience ou d'égalité, traités isolément ou de manière complémentaire. La

multiplication des bases de données internationales de mesure des acquis des élèves tend évidemment à faciliter ce travail. Malgré les limites de ces outils standardisés de collecte d'informations et la difficulté de construire des outils répondant simultanément à la condition de standardisation et au besoin d'être significatifs dans chacun des contextes nationaux (1), ils représentent en effet une ressource particulièrement intéressante pour documenter l'état des apprentissages dans différents systèmes scolaires et

la manière dont ces apprentissages sont distribués parmi les élèves des pays considérés.

Plusieurs études préalables centrées sur la question de l'égalité dans les systèmes scolaires ont ainsi attiré l'attention sur le fait que les systèmes scolaires de type intégré sont globalement plus égalitaires que les systèmes scolaires de type différencié. Qu'entend-on par là ? Un système scolaire intégré se caractérise par une structure commune à tous les élèves (sans filières) sur une longue durée, un nombre de cours à options très limité au sein de cette structure commune et un recours faible ou inexistant au redoublement. Il s'agit donc de systèmes scolaires qui, de manière structurelle, refusent le plus longtemps possible de séparer les élèves en fonction de leurs performances. Autrement dit, le principe est de laisser suffisamment de temps à l'école pour aller contre les différences de ressources culturelles des familles et d'apporter à chaque élève des chances réelles de réussite avant d'opérer toute forme de sélection. À l'opposé, on parle d'enseignement différencié pour évoquer des systèmes scolaires avec des filières organisées de manière précoce, un recours important aux orientations et aux options et un usage important du redoublement comme outil de gestion des parcours scolaires. Avec Crahay et Delhaxe (2004), au-delà de l'énumération de ces différentes caractéristiques, il nous semble légitime de parler de culture d'intégration et de culture de différenciation. Pour ces auteurs, une culture d'intégration représenterait en quelque sorte un principe organisateur sous-jacent à différents paramètres tels que l'absence de filières, la faible place réservée aux options et la promotion automatique des élèves. Au-delà de chacune de ces caractéristiques, une culture d'intégration reposerait dès lors sur des valeurs partagées, un projet culturel et une manière de concevoir le rôle de l'école au sein d'une société.

Aux deux extrémités de cet axe enseignement intégré *versus* enseignement différencié, il est assez aisé de placer d'une part les pays scandinaves, avec une structure unique pour tous les élèves jusque 16 ans et généralement une promotion automatique des élèves entre les années d'étude, et d'autre part l'Allemagne, l'Autriche, le Luxembourg, la Suisse et les Pays-Bas, avec un système de différenciation précoce des parcours des élèves. La plupart des systèmes scolaires des autres pays européens pourraient être positionnés dans un troisième groupe, au centre de cet axe. Ces systèmes scolaires se caractérisent soit par la coexistence de plusieurs structures parallèles (comme les *comprehensive school* et les *grammar school* en

Angleterre, par exemple) soit par un recours plus ou moins intensif aux options et orientations dans une structure apparemment commune (comme le collège unique en France, par exemple).

Cette classification étant posée, nous allons pouvoir analyser les résultats de plusieurs études comparatives récentes qui ont mobilisé ce critère comme axe central d'analyse des liens entre politiques scolaires et état des inégalités. Dans ces études, le mode d'appréciation de l'état des inégalités s'appuie le plus souvent sur la notion d'*égalité des chances*. Mesurée à partir des résultats des élèves et correspondant *stricto sensu* à l'idée d'*égalité des chances de résultats*, cet indice est construit à travers la mesure de l'intensité du lien entre un indice des ressources socioculturelles des familles et un score de résultats. Il s'agit donc d'appréhender dans quelle mesure le parcours scolaire d'un élève est dépendant des ressources sociales et culturelles de son environnement familial. Le succès historique de cette conception de l'égalité est à saisir dans l'histoire de l'éducation et le rôle de l'institution scolaire dans les sociétés démocratiques. Bien sûr, la manière dont le principe d'égalité des chances a été traduit en politiques a varié en fonction des époques et des pays et ce même principe a alimenté tantôt des politiques d'égalité dans l'accès à l'école (obligation et gratuité scolaire en particulier), des politiques d'égalité de traitement et dans une certaine mesure des politiques de discrimination positive. Mais, fondamentalement, au-delà de ce qui sépare ces différentes politiques, elles s'adosent au même principe normatif : dans une société démocratique, le parcours et la réussite scolaires ne devraient pas dépendre des ressources familiales dont les élèves ont hérité et le rôle de l'école est précisément d'offrir à chacun des chances égales d'émancipation. La mesure de l'égalité des chances sur laquelle nous nous appuyons, quelles que soient les politiques mises en place dans les différents systèmes scolaires étudiés, vise à rendre compte de la distance qu'il reste à accomplir pour qu'un tel objectif soit atteint.

Sauf indication contraire, c'est à cette conception de l'égalité que nous nous référons chaque fois que ce terme sera utilisé dans ce texte. Nous découvrirons que dans toutes les études mentionnées ici, et dans nos propres analyses, cette relation entre capital culturel et réussite scolaire est présente et statistiquement significative. Le diplôme des parents en particulier apparaît comme un bon prédicteur de la « carrière scolaire » de leurs enfants. Mais, l'intensité de ce lien varie en fonction des pays et l'objet majeur de cette étude est d'essayer de comprendre pourquoi.

Sur la base d'une mesure des performances en mathématiques (TIMMS 1995) (2), Zachary, Dupriez et Vandenberghe (2002) concluent par exemple que dans les pays avec une structure unique et longue (dans ce cas-ci, la Suède et la Norvège en particulier), les scores des élèves sont moins dépendants des ressources familiales que dans les pays à différenciation précoce (l'Allemagne et la Suisse). Sur la base des données de PISA 2000 en compréhension à l'écrit, Duru-Bellat, Mons et Suchaut (2004) ont également été attentifs à l'intensité du lien entre la richesse matérielle et culturelle des familles et les scores des élèves. Pour chacun des pays étudiés, ils obtiennent un coefficient qui mesure l'ampleur de ce lien, autrement dit l'ampleur de l'inégalité des chances. Ils construisent par ailleurs une variable agrégée qui prend en compte le taux de redoublements en primaire, la brièveté du tronc commun et l'ampleur de la ségrégation scolaire entre établissements. Il s'agit donc d'un indicateur du degré de différenciation au sein de chaque système scolaire. Ils constatent enfin que cet indicateur de différenciation est significativement corrélé ( $r = 0,63$ ) à l'indicateur d'inégalité des chances. Ils soulignent dès lors dans leur conclusion que tout groupement par niveau ou par filières distinctes, mais aussi toute forme de ségrégation entre établissements, tend à accroître l'inégalité sociale de performances. Ils constatent par ailleurs que les pays « à culture de différenciation » n'améliorent pas pour autant le niveau moyen des scores des élèves. Au contraire, il existe une relation négative significative ( $r = -0,33$ ) entre cet indice de différenciation et le score moyen des pays en compréhension de l'écrit.

Crahay (2003) rend compte de résultats très semblables en s'appuyant sur différentes bases de données dont TIMMS 1995 et l'étude de compréhension à l'écrit (*Reading Literacy*, 1990), deux enquêtes internationales menées par l'IEA (3). Fondamentalement, il en conclut que l'école n'a pas besoin de sélectionner pour être efficace et qu'au contraire les pays qui reportent le plus tard possible toute forme de sélection sont non seulement plus égalitaires, mais ils sont aussi parmi les plus efficaces de l'Union européenne. Il ajoute également qu'une éducation de longue durée pour tous ne semble pas s'opposer à la formation d'élites, et que la meilleure façon de produire un grand nombre d'élèves brillants est de s'appuyer sur une structure scolaire intégrée. Gorard et Smith (2004), après une analyse des données de PISA 2000 concluent dans le même sens : « *Nationally comprehensive systems of schools tend to produce narrower social differences in intake and outcomes.*

*Systems with more differentiation lead to greater gaps in attainment between social groups.* » (Gorard & Smith, 2004 ; 25). C'est également une des conclusions à laquelle aboutit Benadusi (2001) dans un texte de synthèse sur l'équité scolaire : « *In sum, policies directed towards the opening up of educational systems through the prolongation of compulsory education and unification of traditional tracks or channels have played an important role in this process of basic equalization.* » (Benadusi, 2001 ; 47).

En fin de compte, ces diverses études tendent à montrer que les pays à différenciation précoce sont moins efficaces et surtout plus inégalitaires que les autres, en tout cas si l'égalité est appréhendée en termes d'égalité des chances. Une critique qui peut être formulée à l'encontre de cette analyse, c'est que les systèmes scolaires apparaissant comme les plus égalitaires ne sont pas seulement des systèmes d'enseignement intégré, ce sont aussi des systèmes scolaires « nichés » dans des pays plus soucieux que d'autres de l'égalité entre les personnes. On ne peut en effet pas ignorer, quel que soit le mode d'opérationnalisation de la variable, que ce sont classiquement les pays scandinaves qui apparaissent comme le prototype d'une logique d'intégration. Dès lors, la question suivante mérite d'être posée : dans quelle mesure le caractère égalitaire de ces systèmes scolaires repose-t-il sur un effet école, attribuable en partie à la structure du système, ou plutôt sur un effet société, attribuable aux caractéristiques sociales et politiques de ces pays ?

Dans une certaine mesure, cette question ne peut recevoir de réponse pleinement satisfaisante. Il est d'ailleurs probable que l'ensemble de ces caractéristiques forme un système cohérent. Autrement dit, nous pourrions partir du postulat qu'une société a le système scolaire qu'elle mérite et que les politiques éducatives d'un pays représentent un indice parmi d'autres des valeurs qui sont portées dans chaque État. Malgré la difficulté inhérente à un tel exercice, l'objectif de ce texte est cependant d'assumer cette question et de se doter d'une méthode d'analyse visant à arbitrer entre l'effet école et l'effet société.

## LES HYPOTHÈSES

Plusieurs études récentes font donc apparaître que les systèmes scolaires des pays scandinaves en particulier sont plus égalitaires que d'autres, dans le sens

du moins où la réussite scolaire à l'âge de 14/15 ans est dans ces pays moins associée qu'ailleurs aux ressources socioculturelles des familles. Dans ce texte, nous mettons en concurrence deux hypothèses pour rendre compte de ce constat. La première considère qu'il s'agit fondamentalement d'un effet société et que le caractère égalitaire de ces systèmes scolaires s'explique principalement par le caractère égalitaire des sociétés dans lesquelles ils s'inscrivent. La seconde hypothèse considère que c'est bien, conformément à ce qui ressort de la littérature, un effet lié à la structure de l'école et en particulier à la position de ces pays sur l'axe enseignement intégré *versus* enseignement différencié.

Pour pouvoir arbitrer entre ces deux hypothèses, il s'agit de concevoir des modes de traitement des données où les déductions faites à partir de ces hypothèses s'éloignent et aboutissent si possible à des prédictions opposées. Nous proposons ci-dessous trois situations qui rencontrent cette exigence. Dans un premier temps, il s'agit de tester la relation

entre un indice des inégalités de revenus dans le pays (indice de Gini) et l'état de l'inégalité des chances à l'école à 15 ans. Ensuite, plutôt que d'isoler les pays scandinaves des autres sur l'axe enseignement intégré/enseignement différencié, nous proposons de considérer cette variable comme une variable continue et de mesurer l'ampleur du lien entre cette variable et l'état de l'inégalité des chances dans chacun des pays. Dans ce sens, nous serons particulièrement attentifs à observer ce qui se passe à l'autre extrémité de la variable, dans les pays à différenciation précoce. Enfin, nous terminerons en nous intéressant non pas à l'état de l'inégalité des chances à l'école à 15 ans, mais à l'écart entre l'état des inégalités vers l'âge de 9/10 ans et celui observé à 15 ans. Si la structure scolaire produit effectivement un effet spécifique, on devrait observer dans les pays « intégrés » une réduction des inégalités entre ces deux mesures plus fortes qu'ailleurs. Nous précisons dans le tableau 1 les prédictions élaborées à partir des hypothèses initiales.

Tableau I. – Effet école ou effet société ?

	Effet société	Effet école
Lien entre un indice d'inégalités dans la société et un indice d'inégalités des chances à l'école à 15 ans	Corrélation forte entre les deux indices	Absence de corrélation entre ces indices ou lien faible
Lien entre un indice de différenciation scolaire et un indice d'inégalité des chances à l'école à 15 ans	Absence de corrélation entre ces deux indices	Corrélation forte entre ces deux indices
Mesure de l'écart entre l'état de l'inégalité des chances à l'école à 9/10 ans et à 15 ans	Cet écart est sans relation avec la structure du système scolaire	Dans les pays à enseignement intégré, la réduction des inégalités est plus forte qu'ailleurs

Pour confronter ces hypothèses, nous nous appuyons sur un certain nombre d'analyses statistiques. Soulignons d'emblée que ces analyses ne rencontrent pas les critères des lois de la statistique inférentielle. Le nombre d'unités d'analyse (analyse 1 : N = 21 ; analyse 2 : N = 22 ; analyse 3 : N = 11) est à ce titre particulièrement critique et rend discutable toute généralisation à partir des relations entre variables observées ici. Dans une large mesure, ce n'est d'ailleurs pas notre objectif. Notre population de référence, comme nous le précisons ci-dessous, ce sont les systèmes scolaires des pays de l'Union européenne (UE), au

1<sup>er</sup> janvier 2004 et notre base de données inclut de l'information sur presque la totalité de la population. Dans ce contexte, notre projet est d'observer au sein de la base de données l'intensité des liens entre variables (à travers un coefficient de corrélation le plus souvent), mais aussi de mener une analyse « qualitative » de données quantitatives, en donnant sens aux relations entre les variables investiguées à partir des positions relatives et contrastées des systèmes scolaires analysés. Ce n'est donc qu'à titre indicatif que, pour les principales analyses, nous indiquons le seuil de significativité des résultats.

## LES DONNÉES

Les résultats présentés dans cette recherche sont essentiellement issus d'analyses menées à partir de la base de données PISA produite en 2000 par l'OCDE. PISA – *Program for International Student Assessment* – est une enquête internationale menée à travers un large ensemble de pays industrialisés dont la plupart sont membres de l'OCDE. Elle a principalement pour objectif d'évaluer le niveau de compétences en lecture, en mathématiques et en sciences d'élèves de 15 ans au moyen de questionnaires standardisés. Il est important de rappeler que l'âge des élèves est la référence d'échantillonnage dans PISA. Celui-ci représente en outre, dans plusieurs pays investigués, la fin de l'enseignement obligatoire pour les élèves à l'heure. Les scores de compétences sont standardisés sur une base internationale de telle sorte qu'ils aient une moyenne de 500, et un écart-type de 100. En parallèle sont récoltées des données qui permettent de construire des « profils » élèves, où ceux-ci sont caractérisés par des variables socioéconomiques et socioculturelles.

Dans le but de comparer les résultats des élèves à 9/10 ans avec leurs résultats à 15 ans (analyse 3), la base de données PIRLS – *Progression International Reading Literacy Skills* – développée en 2001 par l'IEA a également été mobilisée. Cette enquête vise spécifiquement à évaluer le développement en lecture d'enfants en quatrième année du cycle d'enseignement primaire. Contrairement à PISA donc, la référence d'échantillonnage est ici une année d'étude, et non l'âge des élèves. Les informations relatives à l'environnement social et culturel de l'élève sont obtenues dans PIRLS à travers un questionnaire complété par les parents de l'élève. Tout comme dans PISA, les scores sont standardisés sur base de l'échantillon international autour d'une moyenne de 500 et un écart-type de 100. Dans la mesure où l'étude PIRLS ne porte que sur les compétences en lecture, dans un but de cohérence, ce sont uniquement les scores dans cette « discipline » qui ont été retenus dans le traitement des données issues de PISA.

Tous les systèmes scolaires de l'UE représentés dans l'enquête PISA ont été pris en considération. L'analyse porte donc sur l'Allemagne (GE), l'Angleterre (ENG), l'Autriche (AU), la Belgique francophone (BFR) et flamande (BFL), le Danemark (DE), l'Écosse (SC), l'Espagne (SP), la Finlande (FI), la France (FR), la Grèce (GR), l'Irlande (IR), l'Irlande du Nord (NI), l'Italie (IT), le Luxembourg (LU), le Portugal (PO), les Pays-

Bas (NE) et la Suède (SWE). Nous y avons également joint les données recueillies en Norvège (NO), en Suisse (SWI), en Tchèque (CZ) et en Islande (IC), pays européens qui ont un niveau de développement économique proche de celui des pays de l'UE, bien que cela soit moins évident dans le cas de la Tchèque. Notre préoccupation en la matière était de veiller à ne pas comparer des réalités socio-économiques trop dissemblables et d'écarter de notre analyse des pays étudiés par PISA tels que le Brésil, la Russie ou la Corée, mais à ce point socialement et culturellement différent qu'il devient difficile d'isoler des facteurs explicatifs des différences à l'école. De la sorte, nous réduisons évidemment les différences en termes de structure socio-économique et nous affaiblissons la puissance d'un éventuel effet société. La question de recherche que nous assumons est donc bien celle-ci : au sein de pays au niveau de richesse relativement proche (fondamentalement, les pays de l'UE), les inégalités scolaires sont-elles attribuables à un effet propre des systèmes scolaires, ou à un effet des inégalités sociales de la société dans laquelle ils s'inscrivent ?

## LES RÉSULTATS

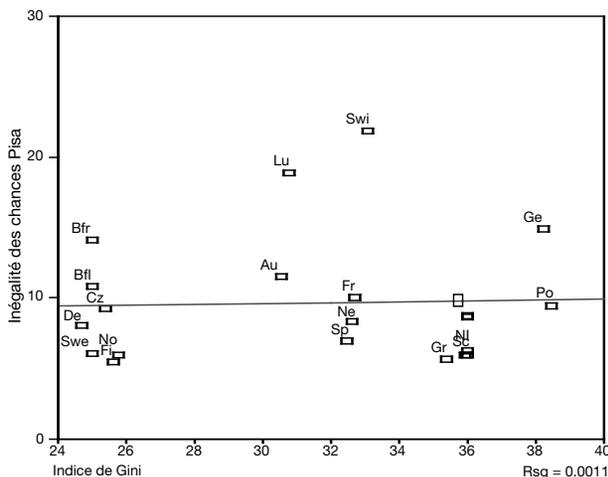
### Inégalités sociales et inégalités des chances à l'école

L'ampleur de l'inégalité des chances à l'âge de 15 ans peut *a priori* être imputée aux deux facteurs qui nous intéressent dans cette étude : un effet propre de la structure scolaire et/ou un effet des inégalités présentes dans la société. Dans cette première analyse, nous explorons l'effet des inégalités sociales sur l'inégalité scolaire. Si l'hypothèse scolaire est correcte, on s'attend à ne trouver qu'un faible lien ou une absence de lien entre l'indice d'inégalité des chances à l'école et l'ampleur des inégalités sociales. Si l'hypothèse non-scolaire est correcte, on devrait observer un lien positif entre les deux paramètres étudiés.

Pour réaliser cette analyse, nous avons utilisé l'indice de Gini (4) comme indicateur des inégalités de revenus dans les pays considérés et nous avons construit un indicateur de l'inégalité des chances à l'école, à partir des données collectées par PISA 2000 en compréhension à la lecture. Cet indice correspond au coefficient de détermination ( $R^2$  ajusté) d'une équation où, pour chaque pays, le score des élèves est prédit à partir du diplôme de la mère (enseignement post-secondaire ou non), du langage parlé à

domicile (langue de l'école ou non) et d'un indice des ressources économiques de la famille (5). Plus élevé est ce coefficient de détermination, plus élevée est dans ce pays la relation entre ressources familiales et performances des élèves. Autrement dit, plus élevée est l'inégalité des chances.

Figure 1. — **Inégalités sociales et inégalités des chances**



Nous présentons sur la figure 1 la relation entre ces deux variables. De manière assez claire, il en ressort que cette relation est extrêmement faible. Rappelons que nous travaillons ici uniquement sur les pays européens et que, à l'échelle mondiale, ces pays se caractérisent par une faible inégalité de revenus et par une faible variance entre pays au regard de ce paramètre. Il est probable que, à partir d'un échantillon de pays plus contrastés, on aurait obtenu une relation plus forte entre les deux variables. Mais, à l'échelle de l'Union européenne en tout cas, il apparaît qu'une mesure de l'inégalité de revenus telle que l'indice de Gini n'est pas associée à l'ampleur de l'inégalité des chances. Ce constat se voit confirmé par une analyse similaire de cette relation menée à partir des données PIRLS (N = 10 ;  $r = 0.09$  ; n.s.). L'état de l'égalité des chances à un moment antérieur du cursus scolaire ne semble donc pas davantage lié à l'équité de la répartition des revenus.

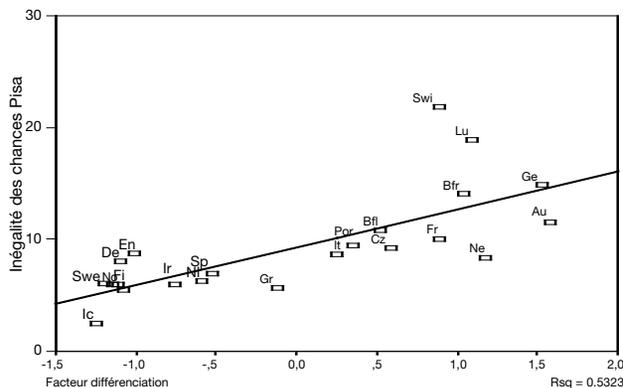
### Différenciation scolaire et inégalités des chances

Dans cette seconde analyse, nous testons la relation entre le caractère intégré ou différencié du système scolaire et l'état de l'inégalité des chances. Mais, plutôt que d'isoler les pays scandinaves, comme proto-

types d'un enseignement intégré, nous utilisons ici à l'instar de Duru-Bellat *et al.* (2004) un indicateur de différenciation qui permet d'attribuer une valeur numérique à chaque pays considéré. Cet indicateur est un score factoriel construit à partir de trois variables : l'âge de la première orientation dans chaque système scolaire, le pourcentage d'élèves en retard scolaire à 15 ans (6) et un indice de ségrégation académique entre établissements (7), à 15 ans. Nous prenons donc en considération un indice de différenciation lié à la structure même du système scolaire et deux indices qui reflètent l'état de la différenciation réelle : le recours plus ou moins important au redoublement et les différences entre établissements au regard des acquis scolaires des élèves. Comme les analystes des systèmes scolaires le savent bien, ces trois paramètres sont extrêmement liés et révèle la tendance de systèmes scolaires à adopter une logique de différenciation ou une logique d'intégration. Cette forte interaction entre les variables se traduit ici par la capacité du facteur de différenciation à « extraire » 76.5 % de la variance présente sur les trois variables initiales.

Les résultats de l'analyse sont présentés sur la figure 2 : le lien entre le facteur de différenciation et l'état des inégalités à 15 ans est très élevé et statistiquement significatif ( $r = 0,73$  ;  $p > 0.001$ ), malgré le fait que nous travaillons sur un nombre d'unités d'analyse très faible (N = 22). Ce résultat, associé à celui de la première analyse, plaide évidemment pour accorder du crédit à l'hypothèse scolaire. On se doit en tout cas de constater qu'il existe une relation étroite entre le niveau de différenciation scolaire et l'ampleur de l'inégalité des chances. Et cette relation n'est pas seulement observée pour les pays scandinaves : on observe assez nettement sur la figure 2 une relation de type linéaire entre les deux variables.

Figure 2. — **Différenciation scolaire et inégalité des chances**



On pourrait cependant opposer à une explication (trop) scolaire de ce constat que la corrélation n'a pas valeur de preuve et que le lien de causalité va peut-être dans le sens inverse de celui que suppose l'hypothèse scolaire. Autrement dit, ce serait les faibles inégalités à l'école (et surtout l'homogénéité des élèves au regard de leurs compétences et acquis scolaires) qui permettent, dans certains pays, d'avoir une structure commune longue et de reporter le plus tard possible l'organisation de filières. Pour avancer par rapport à une telle objection, il devient indispensable de prendre en compte l'état des inégalités et de la distribution des résultats scolaires non pas à 15 ans, mais beaucoup plus tôt dans la scolarité, à un moment où tous les systèmes scolaires ont une structure commune pour tous les enfants.

C'est ce que nous proposons dans le tableau 2. En s'appuyant sur les données de PIRLS, nous proposons un indice de la dispersion des résultats à l'âge de 9/10 ans. Cet indice est construit sur base du rapport entre le premier et le neuvième décile de la distribution des scores au sein de chaque pays. Un tel indice, à différencier clairement de nos mesures de l'égalité des chances, est donc principalement révélateur des différences entre élèves au regard de leurs acquis scolaires. Dans le tableau 2, nous faisons donc apparaître la valeur de cet indice pour tous les systèmes scolaires de l'étude PIRLS qui ont également participé à l'étude PISA 2000. Les systèmes scolaires sont classés en fonction de l'âge de la première orientation scolaire.

Ces résultats sont particulièrement intéressants car ils font apparaître que non seulement les systèmes

scolaires intégrés ne sont pas caractérisés par une plus grande homogénéité des élèves, au regard de leurs acquis scolaires du moins, mais au contraire, on a plutôt tendance à observer dans ces pays une plus grande dispersion des scores des élèves de 4<sup>e</sup> primaire. Dans ce groupe de pays, la Suède est le seul système scolaire de notre échantillon où l'on observe, à l'âge de 10 ans, une situation (relative) de faible dispersion des scores.

Il semble donc que le caractère intégré ou différencié des systèmes scolaires ne s'explique pas, sur la base de nos données du moins, par l'ampleur des différences entre élèves dans l'enseignement primaire. Au contraire, l'Angleterre, l'Écosse, la Norvège et dans une certaine mesure l'Islande connaissent au niveau de la 4<sup>e</sup> primaire une dispersion des scores plus importante que dans les autres pays étudiés et ont malgré tout mis en place une structure commune de longue durée.

#### L'écart entre l'inégalité des chances à 10 ans et à 15 ans

Cette dernière analyse va s'intéresser non pas à l'état des inégalités des chances à l'âge de 15 ans, mais à l'écart entre l'état des inégalités présentes dans l'enseignement primaire et la situation observée à 15 ans. Si la structure scolaire est bien un facteur déterminant de l'état des inégalités, on doit s'attendre non seulement à ce que à 15 ans, il y ait moins d'inégalité dans les pays intégrés (ce que nous avons montré dans la seconde analyse), mais aussi à observer dans ces derniers pays une réduction des inégalités entre l'école primaire et l'école secondaire plus forte qu'ailleurs. Dans l'hypothèse d'un effet société dominant, on devrait au contraire observer dans les pays égalitaires à 15 ans une plus forte égalité des chances clairement présente dès l'enseignement primaire et dès lors une différence entre l'enseignement primaire et secondaire qui ne serait pas plus prononcée qu'ailleurs.

Pour développer une telle analyse, nous avons besoin de comparer des indices d'inégalité, construits à partir de deux prises d'informations distinctes : l'état des inégalités vers la fin de l'enseignement obligatoire (15 ans) et l'état des inégalités au début de l'enseignement primaire. Malheureusement, la plupart des études internationales telles que PISA ne réalisent plus cette double collecte de données. Nous avons donc opté pour une comparaison entre des indices construits à partir de deux bases de données différentes : PISA 2000 pour l'état des inégalités à

Tableau II. — **Dispersion des scores des élèves à l'âge de 9/10 ans**

	Rapport entre les déciles 1 et 9
Allemagne (10)	1.38
Rép. Tchèque (11)	1.34
Pays-Bas (12)	1.27
France (14)	1.39
Italie (14)	1.38
Grèce (15)	1.40
Angleterre (16)	1.49
Écosse (16)	1.49
Suède (16)	1.32
Norvège (16)	1.52
Islande (16)	1.44

Entre parenthèses : âge de la première orientation scolaire.

15 ans et PIRLS pour l'état des inégalités vers 9/10 ans. Une telle analyse ne peut bien entendu être menée qu'à partir des pays qui ont participé aux deux enquêtes internationales, ce qui réduit notre échantillon à un groupe de onze systèmes scolaires.

Tableau III. – **Évolution de l'inégalité des chances entre les âges de 9/10 et de 15 ans**

	Inégalité des chances (8)		
	9/10 ans	15 ans	Ecart
Allemagne (10)	17,2	14,9	- 2,3
Rép. Tchèque (11)	14,1	9,2	- 4,9
Pays-Bas (12)	12,5	8,3	- 4,2
<b>Moyenne</b>			<b>- 3,8</b>
France (14)	17,3	10	- 7,3
Italie (14)	6,4	8,6	+ 2,2
Grèce (15)	13,5	5,7	- 7,8
<b>Moyenne</b>			<b>- 4,3</b>
Angleterre (16)	11,7	8,7	- 3,0
Écosse (16)	11,9	6,0	- 5,9
Suède (16)	9,1	6,1	- 3
Norvège (16)	13,3	6,0	- 7,3
Islande (16)	13,2	2,5	- 10,7
<b>Moyenne</b>			<b>- 5,98</b>

Entre parenthèses : âge de la première orientation scolaire.

Si, à partir du tableau 3, nous analysons la situation pays par pays, la situation observée est difficile à interpréter, la situation atypique de certains pays (la France et la Grèce ont une capacité de réduction des inégalités particulièrement puissante et l'Italie, sur base d'une faible inégalité mesurée à 10 ans se retrouve dans un étrange cas de figure) rappelant que la capacité des systèmes scolaires à réduire l'inégalité des chances passe par d'autres paramètres que la durée du tronc commun. Si maintenant nous nous intéressons aux trois groupes de pays, davantage qu'à chacun pris isolément, une différence semble assez claire entre les deux groupes extrêmes. En moyenne, les pays à orientation tardive (16 ans) évoluent de manière plus prononcée que les pays à orientation précoce (à 10, 11 ou 12 ans), au regard d'un objectif de réduction de l'inégalité des chances. Comme nous venons de l'évoquer, la situation du groupe intermédiaire est plus difficile à interpréter, avec de grosses différences entre les pays. De manière globale, nous retiendrons donc de cette troisième analyse, menée sur un nombre plus réduit de pays, que si on se contente de comparer les sys-

tèmes à différenciation précoce (12 ans au plus tard) avec les systèmes sans filière avant 16 ans, il apparaît bien une différence dans leur capacité à réduire l'inégalité des chances. La situation des pays intermédiaires et le nombre réduit des unités d'analyse invite cependant à une certaine prudence et à une poursuite de cette analyse, à l'aide d'autres bases de données.

## DISCUSSION

Ces analyses successives tendent à montrer que l'état de l'inégalité des chances à l'école à 15 ans semble attribuable, au moins en partie, à l'organisation d'un enseignement différencié, et ce de manière d'autant plus nette que sont comparés des pays fortement contrastés par rapport à cette dimension des politiques scolaires. Ce constat corrobore les résultats des investigations empiriques menées précédemment dans le champ de l'éducation comparée (Zachary & Dupriez, 1999 ; Crahay, 2003 ; Duru-Bellat *et al.*, 2004 ; Gorard & Smith, 2004 ; Demeuse, Crahay & Monseur, 2001).

Nos analyses permettent par ailleurs de faire apparaître de manière plus nette la spécificité de cet effet de la structure scolaire, indépendamment de l'ampleur des inégalités dans la société, du moins pour l'ensemble des pays européens considérés dans cette base de données. Nous avons en effet montré l'absence de relation entre les inégalités à l'école et les inégalités dans la société appréhendées à partir de l'indice de Gini d'inégalités de revenus, tant pour des élèves de 15 ans que pour des élèves de 10 ans. Notre troisième analyse fait également apparaître, de manière tendancielle, que les systèmes sans filière avant 16 ans ont une capacité à réduire l'inégalité des chances supérieure aux systèmes organisant des filières à 10, 11 et 12 ans.

Dans une certaine mesure, le résultat le plus étonnant de nos analyses, c'est l'absence de lien entre l'indice de concentration des revenus et l'inégalité des chances à l'école. *Stricto sensu*, ce résultat laisse entendre que l'ampleur de l'inégalité des chances à l'école n'est guère liée à l'ampleur des inégalités socio-économiques dans la société. Bien entendu, ce résultat s'explique partiellement par les pays retenus dans cette étude. La variance entre pays européens par rapport à cet indice est faible au regard de ce qu'on observerait en incluant des pays d'autres continents. Cependant, des différences existent,

mais elles ne s'accompagnent pas d'une variation linéaire sur notre indice d'inégalité des chances. Pour approfondir cette analyse, il serait peut-être opportun de s'appuyer sur d'autres sources d'information, peut-être plus spécifiques. Par exemple, des indices d'accès aux soins de santé ou au logement mériteraient d'être croisés avec des indices d'égalité à l'école. Ils permettraient de mieux documenter l'interrogation que nous avons formulée et d'aider à répondre à une préoccupation fondamentale de politique publique (Maurin, 2002) : pour rendre l'école (et/ou la société) plus égalitaire, est-il préférable d'investir dans l'école ou plutôt dans d'autres secteurs affectant le bien-être de la population ?

Il est également important de relever que cette étude est fondamentalement de type synchronique, même si nous introduisons deux mesures de l'égalité à l'école. Il serait souhaitable, mais extrêmement complexe, de mener une étude diachronique qui prenne en compte l'évolution des inégalités à l'école, parallèlement à l'évolution des politiques éducatives et des transformations sociales, respectant dès lors davantage l'historicité des phénomènes étudiés. À ce jour, l'étude longitudinale la plus sérieuse sur une problématique semblable est celle de Shavit et Blossfeld (1993). Son objectif majeur était d'apprécier la capacité des onze pays étudiés à atténuer les inégalités sociales dans les trajectoires scolaires et l'accès aux niveaux éducatifs les plus élevés. Et les auteurs constatent que la Suède est le seul pays à avoir clairement réduit de telles inégalités. S'interrogeant sur les raisons de ce succès suédois, Erikson et Jonsson (1996, cités par Benadusi, 2001) considèrent que trois facteurs gouvernent les inégalités éducatives entre les classes sociales :

- les différences entre enfants de classes sociales différentes dans leurs compétences scolaires, dues à des différences dans les opportunités d'apprentissage hors école ;
- les différences dans la propension de ces élèves à rester à l'école jusqu'aux niveaux les plus élevés et dans les filières les plus prestigieuses ;
- les effets de la démocratisation scolaire sur les taux globaux de scolarité.

Et selon Erikson et Jonsson toujours, c'est le second facteur qui permet de comprendre la performance suédoise dans une perspective comparative. En référence au paradigme de l'individualisme méthodologique (Boudon, 1973), ils considèrent que à chaque moment de transition dans le système scolaire, les individus posent des choix évalués en termes de

coûts, risques et bénéfiques. Depuis 1946, la Suède évolue vers un enseignement intégré et depuis 1962, le système scolaire de ce pays est organisé sur la base d'une structure unique de 7 à 16 ans pour tous les enfants du pays. Une telle structure retarde évidemment le moment du premier « choix » et ne permet pas aux élèves moins favorisés d'être orientés ou de s'orienter vers des filières moins valorisées. Par ailleurs, les conditions relativement favorables du marché de l'emploi en Suède et le développement des politiques de protection sociale atténuent les différences entre classes sociales au regard du coût (et du risque) que représente l'investissement scolaire.

Parallèlement à l'analyse proposée par Erikson et Jonsson, il faudrait également souligner l'impact de la structure unique sur les conditions d'apprentissage. Les recherches sur l'apprentissage en groupes homogènes ou hétérogènes (Dupriez & Draelants, 2004 ; Ireson & Hallam, 2003) ont en effet souligné que dans un groupe faible, les opportunités d'apprentissage en termes de temps d'apprentissage et de qualité de stimulation ne sont pas équivalentes à ce que l'on observe dans des groupes forts ou hétérogènes. Et une structure compréhensive, telle qu'on l'observe notamment en Suède, est évidemment propice à la formation de classes hétérogènes, puisque les élèves de niveaux différents ne sont pas orientés vers des filières parallèles. En fin de compte, il est probable que le succès de l'enseignement intégré repose principalement sur ces deux paramètres : l'impossibilité d'une orientation précoce trop dépendante de l'environnement familial d'une part et la qualité des conditions d'enseignement pour les plus faibles dans un contexte de groupes hétérogènes d'autre part.

Relevons enfin que, pour le groupe de pays que nous avons étudié, si un effet école semble bien présent, il est possible qu'il repose partiellement sur d'autres variables, non prises en compte dans cette étude. Autrement dit, la capacité d'égalisation des chances observées dans certains pays s'explique peut-être par d'autres paramètres scolaires que ceux que nous avons appréhendés. À ce titre, relevons tout d'abord que le facteur de différenciation construit pour la seconde analyse incorpore *de facto* une dimension parfois traitée séparément. En effet, une des variables introduites pour la construction du facteur est l'indice de dissimilarité entre écoles, calculé à partir du score des élèves en compréhension à l'écrit. Cet indice de dissimilarité révèle l'ampleur des différences entre écoles au regard de la proportion d'élèves au score faible qui y sont scolarisés. Il révèle

donc des différences empiriquement présentes. Mais, en termes de politiques éducatives, ces différences peuvent être rapportées à deux types de décision : la première porte sur la durée d'un tronc commun pour tous les élèves (dans la mesure où des élèves de filières différentes, là où elles existent, sont souvent scolarisés dans des établissements différents) et la seconde porte sur le mode de répartition des élèves entre écoles, indépendamment de la présence éventuelle de filières. Si la première interrogation renvoie bien à la problématique traitée ici, la seconde interrogation est étroitement articulée à la question du libre choix de l'établissement et de l'impact de celui-ci à la fois sur la qualité de l'éducation (Vandenberghe, 1999), sur la ségrégation entre établissements (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995) et sur les inégalités à l'école.

Mais d'autres paramètres pourraient également être appréhendés et étudiés comme possibles prédicteurs des inégalités scolaires. C'est dans une certaine mesure le difficile et ambitieux exercice réalisé par Duru-Bellat *et al.* (2004). Cet exercice est certainement utile et permet de mieux comprendre les constats opérés à partir de bases de données internationales. Par rapport à notre étude, la prise en compte d'autres facteurs (tels la décentralisation, les formes de supervision des enseignants, les conditions d'évaluation des élèves, etc.) aiderait probablement à comprendre les variations entre pays semblables en termes d'intégration ou de différenciation, mais dont les résultats en termes d'égalité ne convergent pas. Mais un tel exercice dépasse l'objectif de ce papier, concentré sur le facteur probablement le plus puissant au regard de la question de l'égalité, et plus aisément objectivable et mesurable que d'autres paramètres des politiques éducatives.

## CONCLUSION

L'inégalité des chances à l'école est-elle le reflet des caractéristiques propres des systèmes scolaires ou dépend-elle plutôt de l'ampleur des inégalités présentes dans la société ? A travers trois analyses successives, nous avons tenté d'apporter une réponse à cette question. L'effet société était appréhendé à partir d'une mesure des inégalités de revenus dans les pays considérés. L'effet école était analysé à partir des positions respectives des pays sur l'axe enseignement intégré *versus* enseignement différencié. Et à chaque fois, notre réponse est plutôt favorable à l'hypothèse d'un effet école et défavo-

nable à l'hypothèse d'un effet société, même si dans notre troisième analyse, les résultats sont moins clairs et requièrent des investigations complémentaires.

S'agissant d'une étude corrélacionnelle dans un domaine où les interactions entre de multiples paramètres sont complexes, nous devons bien entendu rester prudents. La convergence entre nos propres conclusions et les résultats de recherches antérieures nous pousse cependant à considérer que dans l'état actuel des connaissances sur les systèmes scolaires, on peut considérer qu'il existe bien un effet spécifique de la structure scolaire et qu'une logique de différenciation des élèves, telle qu'elle se manifeste dans des filières précoces, dans un usage intensif du redoublement et dans la ségrégation entre établissements est propice à un accroissement des inégalités à l'école. Au contraire, une logique d'intégration est associée à une diminution des inégalités.

Une telle conclusion pourrait pousser les décideurs et responsables éducatifs soucieux d'égalité à adopter et à importer dans leurs pays les paramètres qui semblent être décisifs dans le mode de fonctionnement de certains systèmes scolaires. Nous pensons qu'une telle orientation peut certainement représenter un objectif à long terme, mais qu'il faut rester prudent face à la capacité des acteurs scolaires à s'approprier un modèle venu d'ailleurs. Dans un certain sens, l'effet société est bien présent, même s'il n'apparaît pas dans la mesure que nous avons réalisée. L'effet société est sans doute, parmi des pays économiquement proches comme ceux de l'Union européenne, plus subtil : il passe par des représentations, des valeurs et des repères communs (fondant ce que nous avons qualifié ci-dessus de culture d'intégration ou de différenciation) qui rendent peu ou prou crédibles la transformation des structures scolaires. À la lumière des néo-institutionnalistes (Powell & Di Maggio, 1991), on pourrait parler de dispositifs cognitifs et normatifs qui affectent la manière de penser et d'agir au sein du champ scolaire. Et dans ce sens, les caractéristiques de la structure scolaire sont révélatrices des valeurs d'une société et de la manière dont le rôle de l'école a été défini en son sein.

Se contenter d'importer une caractéristique structurelle (la durée du tronc commun, par exemple) est dès lors problématique, si un travail parallèle, mais autrement plus complexe, n'est pas réalisé pour travailler avec l'ensemble des acteurs scolaires la signification d'un tel changement et la transformation des pratiques socio-pédagogiques qui doit l'accom-

pagner. Les évolutions récentes des politiques éducatives en Belgique francophone sont à ce titre assez illustratives. Dès 1994 et 1995, des initiatives sont prises pour prolonger un enseignement commun jusque 14 ans et implanter un principe de promotion automatique à l'intérieur de cycles d'étude pluriannuels. Mais, le pouvoir politique est déjà en train de déconstruire une telle réforme et a réintroduit la possibilité d'un redoublement à la fin de chaque année. L'analyse de Cornet et Dupriez (2004) suggère que cette marche arrière s'explique en bonne partie par l'absence d'un travail plus ample sur la signification politique de cette réforme et par des conditions structurelles défavorables aux objectifs de la réforme : la tension forte entre un quasi-marché scolaire propice

à une logique de distinction et une réforme qui vise et qui prône l'égalité des acquis de base à la sortie de l'école.

Dans ce sens, oui, l'effet société existe bien, dans la mesure où c'est le contexte culturel et politique d'une société qui rend possible et donne sens à une structure scolaire spécifique. Mais l'effet scolaire existe aussi, dans la mesure où une fois la structure scolaire implantée et adoptée, les données empiriques font apparaître que les structures intégrées sont plus égalitaires que les structures différenciées.

Vincent Dupriez & Xavier Dumay  
GIRSEF, Université catholique de Louvain\*

#### Annexe n° 1 : Les données

	Indice de Gini	Inégalité des chances (PISA)	Inégalité des chances (PIRLS)	Dispersion des scores (PIRLS)	Taux de retard Scolaire à 15 ans	Facteur différenciation (9)
Allemagne (GE)	38.2	14.9	10.2	1.38	36	1.52
Angleterre (EN)	36	8.7	11.7	1.49	0	-1.00
Autriche (AU)	30.5	11.5			47	1.59
Belgique francophone (BFR)	25	14.1			41	1.03
Belgique néerland. (BFL)	25	10.8			23	.53
Danemark (DE)	24.7	8			0	-1.09
Écosse (SC)	36	6	11.9	1.49	0	-1.11
Espagne (SP)	32.5	7			27	-.52
Finlande (FI)	25.6	5.5			11	-1.08
France (FR)	32.7	10	17.3	1.39	46	.88
Grèce (GR)	35.4	5.7	13.5	1.40	3	-.13
Irlande (IR)	36	6			0	-.77
Irlande du Nord (NI)	35.9	6.3			0	-.59
Islande (IC)		2.5	13.2	1.44	0	-1.25
Italie (IT)	36	8.6	6.4	1.38	17	.25
Luxembourg (Lu)	30.8	18.9			62	1.10
Norvège (NO)	25.8	6	13.3	1.52	0	-1.14
Portugal (PO)	38.5	9.4			43	.34
Pays-Bas (NE)	32.6	8.3	12.5	1.27	32	1.17
Tchéquie (CZ)	25.4	9.2	14.1	1.34	5	.59
Suède (SWE)	25	6.1	9.1	1.32	0	-1.20
Suisse (SWI)	33.1	21.9			36	.89

## NOTES

- \* Vincent Dupriez (Vincent. Dupriez@psp.ucl.ac.be) est professeur de sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain. Xavier Dumay (Xavier. Dumay@psp.ucl.ac.be) est chercheur en psychologie dans cette même université. Tous deux développent leurs travaux de recherche dans le cadre du GIRSEF. La présente étude a pu être menée grâce au soutien de la convention de recherche ARC 02-07/279 de la Communauté française de Belgique. Nous tenons aussi à remercier Vincent Vandenberghe et Dominique Lafontaine pour leur lecture critique de versions pré-alables de ce texte.
- (1) À ce titre, il faut rappeler que les épreuves PISA en particulier sont construites après de nombreux échanges entre les délégués nationaux et la traduction d'items conçus initialement dans plusieurs langues différentes (Pour plus d'informations sur ces études internationales, cf. Lafontaine et Blondin, 2004).
  - (2) *Third International Mathematics and Science Study*, organisée en 1995, désormais note TIMMS 1995.
  - (3) *International association for the Evaluation of educational Achievement*.
  - (4) L'indice de Gini est un indice d'équité de répartition. Il évalue le niveau de concentration des biens (ici, les revenus de la population) en mesurant l'écart par rapport à une situation de répartition équitable. Par construction, il varie entre 1 et 100. Une valeur élevée révèle une distribution inégale. Source des données pour cet indice : ONU : PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*. 2003.
  - (5) La variable Hisei dans PISA : *Highest international socioeconomic index*.
  - (6) Cette information est utilisée comme une bonne approximation de l'ampleur du recours au redoublement.
  - (7) Cet indice de dissimilarité entre écoles est proposé par Dupriez et Vandenberghe (2004) à partir des données de PISA 2000. Il se définit comme la proportion d'une population  $k$  donnée (ici, les élèves dont les résultats à l'épreuve PISA en lecture sont inférieurs au premier quartile de la distribution « nationale ») qu'il y a lieu de déplacer si l'on veut atteindre la situation d'égalité de répartition entre écoles au regard de ce paramètre.
  - (8) Tout comme pour PISA, l'égalité des chances dans PIRLS correspond à la valeur du coefficient de détermination d'une équation dont la variable dépendante est le score, et les prédicteurs le diplôme de la mère, la langue parlée à domicile et un indice de la richesse des familles. Ces données sont collectées, dans PIRLS, à partir d'un questionnaire adressé aux parents.
  - (9) Pour rappel, ce facteur est construit sur base de trois variables : l'âge de la première orientation, un indice de dissimilarité académique entre établissements construit à partir de la base de données PISA et le pourcentage d'élèves en retard scolaire à 15 ans. Pour les systèmes scolaires qui n'ont aucun recours au redoublement, nous avons indiqué une valeur de zéro, dans la mesure où le sens de cet indice est d'approximer l'ampleur du recours au redoublement. Pour les autres pays, l'information relative à cette variable a été obtenue soit à partir de la base de données PISA, soit à travers des données administratives (Suisse, Luxembourg, République Tchèque, Allemagne et Pays-Bas) quand les spécificités du calendrier scolaire ou des différences régionales au sein d'un pays rendaient incertaine la construction d'un taux de retard scolaire à partir de PISA 2000.

## BIBLIOGRAPHIE

- BENADUSI L. (2001). – Equity and education : a critical review of sociological research and thought. *In* W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (éds.), *In pursuit of equity in education*. Dordrecht : Kluwer (p. 25-64).
- BOUDON R. (1973). – *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : A. Colin.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). – *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- CORNET J. & DUPRIEZ V. (2004). – Du prescrit décréto aux pratiques dans la classe : comment les enseignants perçoivent-ils et assument-ils les questions relatives à l'hétérogénéité des élèves ? *In* M. Frenay & C. Maroy (éds.), *L'école, six ans après le décret « missions »*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain (p. 253-278).
- CRAHAY M. (2003). – *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY M. & DELHAXE A. (2004). – *L'enseignement secondaire inférieur : entre culture de l'intégration et culture de la différenciation*. Rapport pour le PIREF. Paris : Ministère de la recherche.
- DEMEUSE M., CRAHAY M. & MONSEUR C. (2001). – Efficiency and equity. *In* W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottani (éds.), *In pursuit of equity in education*. Dordrecht : Kluwer (p. 65-92).
- DUPRIEZ V. & DRAELANTS H. (2004). – Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue française de pédagogie*, 148, 145-166.
- DURU-BELLAT M., MONS N. & SUCHAUT B. (2004). – Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes à 15 ans. *Les Cahiers de l'Iredu*, 66, 1-158.
- ERIKSON R. & JONSSON J.O. (1996). – Explaining class inequality in education : the swedish test case. *In* R. Erikson & J. O. Jonsson (éds.), *Can education be equalized ?* Boulder : Westview Press.
- GEWIRTZ S., BALL S. & BOWE R. (1995). – *Markets, choice and equity in education*. Philadelphia : Open University Press.
- GORARD S. & SMITH E. (2004). – An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40, 15-28.
- IRESON J. & HALLAN S. (2001). – *Ability grouping in education*. London : P. Chapman.
- LAFONTAINE D. & BLONDIN C. – (2004). *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française. Apports des enquêtes de l'IEA, de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles : De Boeck.
- MORIN E. (2002). – *L'égalité des possibles*. Paris : Éd. du Seuil.

- POWELL V. W. & DI MAGGIO P. J. (1991). – **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago : University of Chicago Press.
- SHAVIT Y. & BLOSSFELD H. P. (1993). – **Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries**. Boulder : Westview Press.
- VANDENBERGHE V. (1999). – Combining market and bureaucratic control in education : an answer to market and bureaucratic failure ? **Comparative Education**, 35, 271-282.
- ZACHARY, M.D., DUPRIEZ, V. & VANDENBERGHE, V. (2002). – Comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes d'enseignement. *In* D. de la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman & E. Wasner (Eds.), **Capital humain et dualisme sur le marché du travail**. Bruxelles : De Boeck. (p. 259-279).
- ZACHARY, M.-D., & DUPRIEZ, V. (1999). – Structures scolaires et équité pédagogique. *In* B. Gazier, J.-L. Vutin, & F. Audier (éds.), **L'économie sociale : formes d'organisation et institutions**. Paris : L'Harmattan.