



Ariane Baye
Marc Demeuse
Christian Monseur
Christelle Goffin

Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes éducatifs de l'Union européenne



Projet soutenu par la Direction générale
de l'Education et de la Culture, dans le
cadre du Programme *Socrates*

Université de Liège
Service de pédagogie expérimentale



Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des vingt-cinq systèmes éducatifs de l'Union européenne¹²

Ariane Baye³

Service de Pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège (Belgique)

Marc Demeuse⁴

Institut d'Administration scolaire, Université de Mons-Hainaut (Belgique) et Service de Service de Pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège (Belgique)

Christian Monseur⁵

Service de Pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège (Belgique)

Christelle Goffin⁶

Service de Pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège (Belgique)

Février 2006

¹ Website : <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/equity> (English version), <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/equite> (version française). Le rapport initial du GERESE a été publié intégralement en langue anglaise et en version électronique (pdf) par l'*European Educational Research Journal* dans son volume 4(2) de 2005 et en version papier, aussi bien en français qu'en anglais, par le Service de Pédagogie expérimentale et théorique (SPE) de l'Université de Liège (Belgique) (Baye *et al.*, 2005a, 2005b).

² Rapport réalisé avec le soutien de la Commission européen sous le titre « Extension des indicateurs d'équité des systèmes éducatifs aux 10 nouveaux États membres de l'Union européenne » (N° 2005-3150 SO2-61OBGE)

³ Service de Pédagogie théorique et expérimentale (SPE), Université de Liège, Boulevard du Rectorat 5 (Bât. B32), B-4000 Liège, Belgique, Tél. +32 4 366 20 57, Fax +32 4 366 28 55, ariane.baye@ulg.ac.be, <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe>.

⁴ Institut d'Administration scolaire (INAS), Université de Mons-Hainaut, Académie universitaire Wallonie-Bruxelles, Place du Parc 18, B-7000 Mons, Belgique, Tél. +32 65 37 31 95, Fax +32 65 37 30 54, marc.demeuse@umh.ac.be, <http://www.umh.ac.be/inas>.

⁵ Service de Pédagogie théorique et expérimentale (SPE), Université de Liège, Boulevard du Rectorat 5 (Bât. B32), B-4000 Liège, Belgique, Tél. +32 4 366 20 57, Fax +32 4 366 28 55, cmonseur@ulg.ac.be, <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe>.

⁶ Service de Pédagogie théorique et expérimentale (SPE), Université de Liège, Boulevard du Rectorat 5 (Bât. B32), B-4000 Liège, Belgique, Tél. +32 4 366 20 57, Fax +32 4 366 28 55, christelle.goffin@ulg.ac.be, <http://www.ulg.ac.be/pedaexpe>.

Contexte

Ce rapport est réalisé à la suite d'une étude européenne menée par le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes éducatifs, dont le rapport final (GERESE, 2005) a été publié en français et en anglais. Le Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes éducatifs / European Group of Research on Equity of Education Systems (EGREES) est composé de Ariane Baye, Marc Demeuse, Anne Matoul, Julien Nicaise & Marie-Hélène Straeten (Université de Liège, Belgique) (coordination internationale du projet) de Denis Meuret & Sophie Morlaix (IREDU, Université de Bourgogne, France), Luciano Benadusi, Giuseppe Ricotta, Orazio Giancola & Giuseppe Bove (Université de Rome I "La Sapienza", Italie), Stephen Gorard & Emma Smith (University of York, Royaume-Uni), Alejandro Tiana-Ferrer, Noelia Alvarez, Marisa García de Cortázar & Jezabel Vico (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espagne), Vincent Vandenberghe (Université Catholique de Louvain, Belgique). Deux experts, Norberto Bottani et Walo Hutmacher, ont participé à cette étude européenne au titre d'experts internationaux.

Le présent rapport consiste à la fois en une extension aux 25 États membres de l'Union et en une actualisation des données utilisées pour présenter l'ensemble initial de vingt-neuf indicateurs d'équité des systèmes éducatifs européens.

1. Introduction

Le concept d'équité, et ses spécificités par rapport au concept d'égalité a été présenté et discuté dans le rapport du GERESE, dans le cadre d'un projet interuniversitaire soutenu par l'action 6.2 du programme *Socrates*. Le présent rapport s'appuie sur ce travail théorique, qui a fait l'objet de publications détaillées (GERESE, 2005 ; voir aussi Demeuse, 2004 ; Meuret, 2001, 2003, 2005 ; Nicaise, Straeten, Baye, & Demeuse, 2005), c'est pourquoi ce cadre ne sera pas à nouveau discuté ici.

Dans ce rapport, seront présentées, sous la forme principalement de tableaux commentés, les valeurs des indicateurs retenus dans l'étude précédente, mais pour un ensemble plus large de pays, puisque l'Union a accueilli le 1^{er} mai 2004 – alors même que l'équipe du GERESE terminait son travail – dix nouveaux membres. L'autre innovation introduite ici est l'actualisation des données, dans la mesure où des informations plus récentes et parfois plus satisfaisantes ont pu être identifiées⁷. L'unité d'analyse, comme dans le rapport précédent, est le pays, même si plusieurs systèmes éducatifs, parfois très autonomes, peuvent coexister au sein d'un même pays.

Les données de ce rapport fournissent de multiples pistes d'exploitation, tant au niveau national qu'international. Une première piste d'exploitation de l'ensemble des indicateurs qui sont proposés pourrait consister à utiliser la multiplicité des pays présentés pour examiner des questions générales comme les liens existant entre un type d'inégalité en particulier et telle ou telle variable. Duru-Bellat, Mons et Suchaut (2003), notamment, ont suivi cette voie, à partir d'une analyse des données de PISA 2000. Ils montrent, par exemple, à l'instar de Crahay (1996, 2000), que la pratique du redoublement, comme l'existence de filières d'enseignement différentes, sont associées à des performances moyennes des élèves plus basses, à une élite scolaire moins performante, à une plus grande inégalité scolaire entre catégories sociales et à la présence de davantage d'élèves très faibles au sein du système éducatif.

Une seconde piste d'exploitation offerte par ce travail consiste à examiner, pour les systèmes éducatifs présentés dans le premier rapport (GERESE, 2005), les tendances en termes d'équité, autrement dit, constate-on des évolutions dans certains pays en termes d'équité éducative ? Si oui, sont-elles en partie imputables à des changements politiques ou méthodologiques ? Une telle analyse intéresserait tout particulièrement les responsables des systèmes éducatifs concernés en vue de juger de l'amélioration, absolue ou relative, de l'équité de leurs systèmes éducatifs.

Une troisième approche, celle que nous adopterons dans ce rapport, consiste à tenter la comparaison entre les différents États membres de l'Union, considérant, du point de vue de l'équité, que chaque pays constitue une unité. Ce type d'approche a été adopté, dans un autre

⁷ Il faut préciser que le travail accompli ne consiste pas en l'acquisition de données nouvelles par l'équipe de recherche, mais en l'identification, parmi les données disponibles, de sources fiables et exploitables dans la perspective du développement d'indicateurs d'équité comparables au niveau européen. Deux types d'indicateurs n'ont pas été repris ici : les indicateurs expérimentaux concernant la perception et les critères de justice des élèves, ainsi que les indicateurs concernant l'éducation à la citoyenneté. Bien que le GERESE (GERESE, 2005, Meuret, 2001, Straeten, Demeuse, & Meuret, 2003, Baye, A., Gorard, S., & Smith, E., 2005) ait insisté sur l'importance de tels indicateurs, il faut reconnaître qu'ils ne sont disponibles que pour un petit nombre de pays, et qu'il n'y a pas sur ces thèmes de données plus récentes que celles déjà présentées. C'est pourquoi ils n'ont pas été retenus dans le cadre de ce travail.

contexte par Demeuse, Crahay et Monseur (2001, 2005)⁸. Cet exercice n'est pas purement académique, il prend place dans un large débat au niveau européen et a, notamment, fait l'objet d'une présentation lors d'un Conseil des ministres européens⁹. Si l'éducation, et en particulier l'enseignement obligatoire, reste un domaine de compétence des Etats, les institutions internationales, et l'Union européenne en particulier, s'impliquent de plus en plus dans ce domaine, notamment à travers les objectifs communs que se donnent à présent les 25 États membres en termes d'efficacité et d'équité (Cytermann, 2005 ; Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise, & Matoul, 2005).

Dans cette perspective, il s'agit de déduire de l'examen d'un certain nombre d'inégalités, mesurées par des indicateurs, un jugement sur l'équité des systèmes éducatifs. Cette comparaison peut être réalisée en se fondant sur l'une ou l'autre théorie de la justice, c'est-à-dire sur l'un ou l'autre référentiel potentiel de ce qui est considéré comme « juste », certains auteurs se prêtant plus facilement que d'autres à l'opérationnalisation des comparaisons internationales¹⁰. L'approche adoptée dans notre analyse, inspirée de l'approche rawlsienne (Rawls, 1971 ; Meuret, 1999), est relativement syncrétique, dans le sens où les inégalités affectant les résultats internes et le processus de scolarisation signalent une iniquité du système éducatif d'autant plus grande que :

1. *leurs conséquences sur la vie future des élèves sont importantes (résultats externes) ;*
2. *elles doivent être attribuées au fonctionnement du système éducatif (processus) plutôt qu'aux inégalités sociales elles-mêmes (contexte économique, social et culturel) ;*
3. *elles sont moins mises au service des défavorisés, elles affectent fortement le jugement que les citoyens ou les usagers portent sur la justice du système éducatif et elles se traduisent par une perte de confiance dans les institutions et une moindre participation sociopolitique.*

Le présent document est directement construit autour des quatre grandes questions qui ont fait l'objet de la troisième partie du rapport initial, qui consistait en une interprétation des indicateurs d'équité (GERESE, 2005). Ainsi, ce rapport fait le pari d'une présentation synthétique, combinant en quelque sorte le calcul des données et leur commentaire interprétatif. Son organisation en tableaux de synthèse commentés semble en effet plus pertinente pour ses usagers. Le souci de clarification et d'amélioration par rapport aux travaux présentés dans le premier rapport se traduit également par une catégorisation plus systématique des indicateurs en fonction qu'ils traduisent des inégalités entre individus, entre groupes ou des situations « sous un seuil ». Cette approche est cohérente par rapport aux principes de construction d'un canevas d'indicateurs d'équité des systèmes éducatifs, et permet aux usagers d'éventuellement se concentrer sur le type d'inégalités jugées les plus injustes dans les différents contextes nationaux.

⁸ Dans la suite de ce rapport, nous identifierons chaque pays à un système éducatif, considérant ces deux termes comme des synonymes, même si nous reconnaissons que plusieurs pays européens, comme la Belgique, l'Allemagne, le Royaume-Uni ou l'Espagne, sont composés d'unités ayant parfois une très grande, voire une totale autonomie les unes par rapport aux autres.

⁹ Demeuse, M. (2005). Communication orale. Conseil des ministres de l'éducation, de la jeunesse et de la culture, Bruxelles, 21 février 2005.

¹⁰ Nous ne redévelopperons pas, dans ce rapport, les différentes lectures possibles des indicateurs proposés par le GERESE, par exemple en nous inspirant de la théorie de la responsabilité (Trannoy, 1999) ou des travaux d'Amartya Sen (1982, 1992).

2. Quatre questions à propos de l'équité

Les quatre questions auxquelles s'était attelé le GERESE, et auxquelles nous tentons à nouveau de répondre ici, sont les suivantes :

1. *Quelle est l'ampleur des inégalités au sein des systèmes éducatifs européens ? Existe-t-il des différences – entre les pays et au sein même de ceux-ci – du point de vue de leur degré d'iniquité (à travers notamment la distribution des résultats du système) ?*
2. *Quels sont les avantages liés à l'éducation dans les différents pays européens et quelle est l'ampleur des inégalités sociales et économiques (contextuelles) liées au niveau éducatif ? L'influence de l'éducation dans certains domaines, comme la mobilité sociale intergénérationnelle ou des aspects économiques et sociaux de la vie des citoyens, est-elle importante ?*
3. *Les systèmes éducatifs européens peuvent-ils avoir un rôle amplificateur ou réducteur des inégalités contextuelles ? Si c'est le cas, les systèmes éducatifs eux-mêmes sont-ils responsables de l'amplification ou de la réduction de certaines inégalités ?*
4. *Dans quelle mesure les inégalités éducatives peuvent-elles profiter aux populations les plus défavorisées et encourager des phénomènes de mobilité sociale ascendante, puisqu'il apparaît que l'éducation peut servir les citoyens les plus démunis, notamment en leur fournissant des ressources éducatives mobilisables quotidiennement et en mettant à leur service les compétences des citoyens mieux formés ?*

Pour chacune de ces questions, une analyse et des données sont proposées, de manière relative, en positionnant les uns par rapport aux autres les vingt-cinq États membres de l'Union, lorsque les données le permettent¹¹. La réponse à chacune de ces quatre questions repose sur un nombre important d'indicateurs, issus des 29 indicateurs initialement proposés par le GERESE. Pour des raisons pratiques (disponibilité de données plus récentes ou s'appliquant à davantage de pays), les bases qui ont servi à calculer les indicateurs ont parfois dû être modifiées par rapport à la version de juillet 2005. De même, de manière à améliorer l'une ou l'autre dimension, des choix légèrement différents des options initiales ont parfois été opérés par les auteurs du présent rapport. Il convient donc, avant de tenter d'observer des modifications dans le temps de la position d'un pays sur l'un ou l'autre indicateur, de bien s'assurer que la définition de celui-ci n'a pas été affectée par l'un ou l'autre changement par rapport au rapport initial du GERESE. Le travail opéré par le GERESE et l'extension qui est proposée dans le présent document ne constitue en effet pas encore, dans le chef de leurs auteurs, des solutions stabilisées et routinières. Certains indicateurs sont sans doute encore perfectibles et certaines données font encore défaut. Les réponses aux quatre questions posées par le GERESE ne doivent donc ni être considérées comme définitives, ni comme exhaustives.

Pour situer brièvement nos sources – une présentation détaillée par tableau de données est proposée par la suite – la réponse à la première question, à savoir l'estimation de l'importance des inégalités dans chacun des systèmes éducatifs, repose sur des indicateurs construits à partir de l'*Enquête sur les Forces de Travail* (EFT), coordonnée par EUROSTAT, qui permet d'estimer les niveaux d'éducation des adultes, et à partir des données du *Programme*

¹¹ Aux vingt-cinq États membres au moment de la commande de l'étude (septembre 2005), les auteurs ont ajouté les données relatives à d'autres pays qui négocient leur adhésion (Bulgarie, Roumanie, Turquie) ou qui participent à des accords particuliers avec l'Union (Norvège, Islande et Liechtenstein).

International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), développé par les pays membres de l'OCDE, qui permettent de dresser un portrait des compétences des jeunes de 15 ans dans des domaines cognitifs clés.

Les bénéfices attachés à l'éducation, soit la réponse à la deuxième question, sont estimés à travers des indicateurs comme les avantages liés au fait d'avoir achevé un enseignement tertiaire pour les hommes et les femmes, la probabilité d'emploi et le statut professionnel selon le niveau de formation, le niveau de lecture et la formation continuée ou les pratiques culturelles des enfants en fonction de la qualification de leur parents. En plus des sources mentionnées pour la première question, citons l'enquête *International Adult Literacy Survey* (OCDE & Statistiques Canada).

La troisième question – le rôle de l'éducation dans la réduction des inégalités – est examinée à travers la ré-analyse de données d'études permettant la prise en compte d'informations telles que la taille des classes ou l'aide apportée par les enseignants selon le sexe, les compétences, l'origine sociale ou nationale des élèves. Pour cette question, en plus des sources de données précédentes, ont été intégrés les travaux liés à l'enquête *Statistics on Income and Living Conditions* (SILC) d'EUROSTAT, qui apportent de précieuses informations en vue de mesurer les situations de grande précarité dans les pays membres.

La réponse à la dernière question, concernant l'effet compensatoire potentiel des systèmes éducatifs, est basée sur l'analyse des transferts sociaux, de la mixité sociale ainsi que des pratiques et des valeurs dans le domaine de la solidarité. Ici encore, le fait de disposer d'une source de données européenne, via l'*European Social Survey* (ESS), aide à enrichir les travaux précédents.

L'objectif de l'étude n'est pas de proposer un palmarès, à la manière des *League Tables* anglaises, mais d'offrir une image aussi éclairante que possible de l'état des systèmes éducatifs européens pour faciliter la discussion entre responsables politiques, aussi bien qu'entre citoyens. La solution adoptée – après une longue discussion avec les représentants nationaux des vingt-cinq États membres impliqués dans le projet et réunis à Liège (Belgique) en juin 2004 – est de proposer des cartes de manière à mettre en évidence la position relative de chaque pays pour chacune des dimensions/questions considérées.

Les résultats de ce travail mettent en évidence la complexité du concept d'équité et la nécessité de prendre en compte une approche multidimensionnelle. Ils soulignent notamment combien il est difficile de répondre à la question de savoir quel pays est plus ou moins équitable qu'un autre. Néanmoins, cet exercice indique clairement l'intérêt de prendre en compte plusieurs dimensions lorsqu'il s'agit de re-penser les politiques éducatives devant conduire à plus d'équité, évitant ainsi de tomber dans une approche simpliste face à ce problème complexe. Cette approche multidimensionnelle permet également de mettre en évidence des modèles différents, comme par exemple un modèle nordique ou un modèle propre aux pays de la partie centrale de l'Union. Cette typologie rejoint celle mise en évidence précédemment par Monseur et Demeuse (2001) à propos de l'organisation des groupes d'apprentissage au sein des systèmes éducatifs européens.

Pour chacune des quatre questions à propos de l'équité, et, par question, pour chacun des axes d'analyse retenus (inégalités entre individus, entre groupes ou individus sous un seuil), un tableau et une carte de synthèse résumant la position relative des pays les uns par rapport aux autres ont été réalisés. Le classement des pays adopté pour la réalisation des tableaux et cartes

a été effectué de manière à maintenir une certaine comparaison avec les données fournies dans le rapport du GERESE, publié en juillet 2005 à propos des 15 États membres (UE15) (situation antérieure au 1^{er} mai 2004). Le classement des pays a donc été réalisé en deux temps.

1. À partir des pays de l'UE15, trois groupes de pays ont été définis : les quatre États membres de l'UE15 qui sont le mieux classés par rapport au critère (en vert clair dans les tableaux et sur les cartes) et les quatre États membres de l'UE15 qui sont les moins bien classés (en rouge foncé)¹². Les autres États membres de l'UE15 sont colorés en jaune pour indiquer leur position intermédiaire sur ce critère, comme dans la version antérieure (GERESE, 2005).
2. La position des 10 nouveaux États membres a été calculée à partir du classement des États de l'UE15 : si un ou plusieurs des 10 États membres qui ont rejoint l'Union en 2004 se classent parmi les quatre États membres UE15 les mieux classés, ils s'ajoutent au groupe indiqué en vert ou, s'ils se placent parmi les quatre des UE15 qui sont les moins bien classés, ils sont indiqués en rouge. S'ils se placent dans les pays en position intermédiaire, ils s'ajoutent au groupe marqué en jaune. Les pays qui ne présentent aucune donnée pour un ensemble d'indicateurs d'un même tableau de synthèse sont placés en fin de tableau, sans aucune couleur particulière. Ces pays pour lesquels il n'y a pas de données sont indiqués en gris sur les cartes. Les pays qui négociaient leur adhésion au moment de la mise en œuvre du rapport (Bulgarie, Roumanie, Turquie) figurent en gris dans les tableaux. Les données sont également fournies pour les trois pays de l'*Association européenne de libre échange* ayant signé un accord sur l'*Espace économique européen* (Liechtenstein, Norvège et Islande)¹³.

Outre la comparaison avec les travaux précédents (GERESE, 2005), une autre raison conforte la décision d'identifier des groupes à partir des UE15 et non de l'ensemble des 25 États membres actuels : la relative faiblesse des informations statistiques pour certains des nouveaux membres de l'UE25. En effet, malgré les travaux de recherche, il a été parfois très difficile de trouver des données harmonisées pour certains de ces nouveaux État membres. Les tableaux indiquent clairement ces manques et les auteurs invitent les lecteurs à considérer avec beaucoup de prudence la position relative des pays pour lesquelles un grand nombre de données sont manquantes (le nombre de données disponibles par pays est présenté en Annexe 1). Il reste donc essentiel, et c'est bien le sens des travaux qui sont relatés ici, que chacun puisse prendre la mesure de l'importance de disposer, le plus rapidement possible, de sources de données fiables et harmonisées, notamment en participant aux travaux des organismes internationaux qui assurent ce type d'entreprise. Le manque d'un grand nombre de données dans certains pays nous a conduit à prendre la décision suivante : même si les pays sont présentés dans les tableaux et cartes lorsqu'il y a pour eux au moins une donnée, les pays ne sont pas mentionnés dans les commentaires que s'ils présentent un ensemble de données complet ou quasiment complet, selon les tableaux.

¹² L'ordre des pays est établi à partir du classement opéré pour chacun des indicateurs d'un même ensemble. Ainsi, pour chacune des colonnes d'un tableau, chacun des pays reçoit un rang, ensuite le rang moyen de chaque pays est calculé sur l'ensemble des indicateurs disponibles. Les pays pour lesquels des données sont manquantes voient leur rang moyen calculé sur les seules données disponibles. Dans certains cas, notamment pour une partie des dix nouveaux membres de l'Union, leur position relative a donc été calculée sur une base très faible (parfois une ou deux données).

¹³ Aucun classement n'est cependant établi pour les trois pays candidats, ni pour les pays AELE/EEE. Nous avons en effet préféré maintenir un classement au sein des seuls États membres, notamment parce que les données ne sont pas toujours complètes, et surtout pour rester cohérent par rapport aux options prises dans les travaux antérieurs (GERESE, 2005).

3. Quelle est l'ampleur des inégalités au sein des systèmes éducatifs européens ?

En ce qui concerne les compétences cognitives, les inégalités ont été mesurées à travers les résultats obtenus dans le cadre de PISA 2000 et 2003 (OCDE) et les carrières scolaires ont été estimées grâce à l'*Enquête sur les Forces de Travail* (EUROSTAT), pour ce qui concerne les diplômes, et des données issues de *Regards sur l'Éducation* (OCDE, 2005), pour ce qui concerne les durées de scolarité.

Quinze indicateurs ont été construits à partir de ces données : 3 sont destinés à mesurer les différences entre individus, 7 les différences entre les groupes et 5, les caractéristiques des individus qui se situent sous le seuil de compétences défini par notre cadre de référence. Ces quinze indicateurs permettent d'estimer l'ampleur des inégalités de résultats au sein des systèmes éducatifs européens.

Encart 1 – Définition des indicateurs permettant d'estimer l'ampleur des différences de résultats.

Estimation des différences entre individus [tableau 1a et figure 1a]

- Colonne 1 : *Dispersion des scores en lecture des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de littératie* [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003].
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 2 : *Dispersion des scores en mathématique des élèves de 15 ans sur l'échelle combinée de culture mathématique* [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 3 : *Pourcentage des 25-34 ans en dehors de la catégorie modale du diplôme* [source : EUROSTAT, *Enquête sur les Forces de Travail, demande spéciale, année de recueil des données : 2004*]
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

Estimation des différences entre groupes [tableau 1b et figure 1b]

- Colonne 1 : *Différence des scores en lecture entre les élèves de 15 ans issus des familles les plus favorisées du point de vue du statut socioprofessionnel de leurs parents (quatrième quartile variable HISEI) et les élèves les moins favorisés (premier quartile variable HISEI)* [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003] (*).
Une valeur de 0,80 signifie que la moyenne des plus favorisés est supérieure de 0,80 écart type à celle des moins favorisés. Une valeur de 0 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les 2 groupes.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 2 : *Différence des scores en mathématique entre les élèves de 15 ans issus des familles les moins favorisées du point de vue du statut socioprofessionnel de leurs parents (premier quartile variable HISEI) et les autres élèves* [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003] (*).
Une valeur de 0,80 signifie que la moyenne des plus favorisés est supérieure de 0,80 écart type à celle des moins favorisés. Une valeur de 0 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les 2 groupes.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 3 : *Différence des scores en lecture des élèves de 15 ans selon leur lieu de naissance (les élèves nés dans le pays du test ou ayant un parent né dans ce pays par rapport aux élèves nés à l'étranger ou dont les deux parents sont nés à l'étranger)* [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003] (*).

Une valeur de 0,80 signifie que la moyenne des natifs est supérieure de 0,80 écart type à celle des étrangers. Une valeur de 0 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les 2 groupes. Une valeur négative indique que la moyenne des étrangers est supérieure à celle des natifs.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 4 : *Différence des scores en mathématique des élèves de 15 ans selon leur lieu de naissance (les élèves nés dans le pays du test ou ayant un parent né dans ce pays par rapport aux élèves nés à l'étranger ou dont les deux parents sont nés à l'étranger) [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003] (*)*

Une valeur de 0,80 signifie que la moyenne des natifs est supérieure de 0,80 écart type à celle des étrangers. Une valeur de 0 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les 2 groupes. Une valeur négative indique que la moyenne des étrangers est supérieure à celle des natifs.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 5 : *Différence des scores en lecture des élèves de 15 ans selon leur sexe [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003] (*)*

Une valeur de 0,80 signifie que la moyenne des filles est supérieure de 0,80 écart type à celle des garçons. Une valeur de 0 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les 2 groupes. Une valeur négative indique que la moyenne des garçons est supérieure à celle des filles.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 6 : *Différence des scores en mathématique des élèves de 15 ans selon leur sexe [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003] (*)*

Une valeur de 0,80 signifie que la moyenne des filles est supérieure de 0,80 écart type à celle des garçons. Une valeur de 0 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les 2 groupes. Une valeur négative indique que la moyenne des garçons est supérieure à celle des filles.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 7 : *Rapport entre l'espérance de scolarisation des femmes et celle des hommes, multipliée par 100. [source : Regards sur l'Éducation, 2005, année de recueil des données : 2003]*

Si le taux est supérieur à 100, les femmes ont une espérance de scolarisation supérieure aux hommes.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de cent.

(*) Toutes les différences de moyennes sont rapportées à l'écart type national de l'indice considéré.

Estimation des phénomènes concernant les individus sous le seuil [tableau 1c et figure 1c]

- Colonne 1 : *Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de l'échelle combinée de littératie [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 2 : *Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de l'échelle combinée de culture mathématique [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 3 : *Différence entre les performances moyennes des élèves appartenant au 1^{er} décile de la distribution des scores sur l'échelle combinée de littératie et les performances moyennes, sur la même échelle, des autres élèves [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 4 : *Différence entre les performances moyennes des élèves appartenant au 1^{er} décile de la distribution des scores sur l'échelle combinée de culture mathématique et les performances moyennes, sur la même échelle, des autres élèves [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 150 indique que la moyenne des élèves très faibles est de 150 points inférieure à celle autres élèves.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 5 : *Pourcentage des 25-34 ans qui ne possèdent pas au moins un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur [source : EUROSTAT, Enquête sur les Forces de Travail, demande spéciale, année de recueil des données : 2004]*

Une valeur de 150 indique que la moyenne des élèves très faibles est de 150 points inférieure à celle autres élèves.

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

Les tableaux (1a à 1c) et les cartes correspondantes (figures 1a à 1c) résument les résultats obtenus. La première carte (1a) est construite à partir des valeurs calculées pour les indicateurs présentés dans le premier tableau. Un premier groupe (en vert) est considéré comme celui pour lequel les différences sont les moins marquées entre les individus (Lettonie, Finlande, Portugal, Pologne, République slovaque, Danemark, Hongrie et Irlande) alors qu'un deuxième groupe, identifié par la couleur rouge, rassemble les pays pour lesquels les différences sont les plus importantes (Allemagne, Grèce, Italie et Belgique). Sur la base de ce classement, le premier groupe de pays peut être identifié comme l'ensemble des pays qui présentent le moins de disparités et donc, comme les plus équitables au niveau des inégalités interindividuelles de résultats. Cette conclusion est totalement inversée pour le second groupe de pays. Entre ces deux groupes, un ensemble de pays présente une situation intermédiaire. Naturellement, cette approche, construite autour d'un simple classement, ne tient pas compte de l'importance des écarts entre les pays, mais il faut bien admettre qu'il s'avère délicat, dans un système aussi complexe, mettant en œuvre des dimensions très différentes, de rechercher une véritable métrique permettant d'estimer ces écarts de manière précise, sans devoir prendre des options théoriques qu'il conviendrait alors de justifier. Par ailleurs, le classement obtenu est fonction des dimensions qui ont été prises en compte et, selon le choix des variables, on peut observer des différences de classement. Néanmoins les groupes aux deux extrémités de la distribution (en vert et en rouge dans les trois tableaux) sont généralement constitués des mêmes pays.

Le classement des pays en fonction de l'importance des différences de résultats entre groupes (profil socioéconomique, lieu de naissance et sexe) (tableau 1b) n'est pas absolument identique au classement obtenu à partir des différences observées à travers l'ensemble de la population, quels que soient les groupes considérés : la Pologne, la République tchèque, les Pays-Bas, l'Irlande, l'Espagne et le Royaume-Uni se placent ici en bonne position, alors qu'à l'autre extrémité, on retrouve l'Autriche, la Finlande, la République slovaque, la Belgique et l'Allemagne. On se rend ainsi compte que, par exemple, la Finlande qui appartenait au groupe des pays où les différences individuelles sont les plus faibles se retrouve dans le groupe des pays où les différences entre groupes d'individus sont les plus fortes. Cela permet de constater l'importance de disposer d'un ensemble d'indicateurs d'équité et non d'un seul chiffre.

Si on poursuit l'examen du critère de l'importance des différences de résultats, mais cette fois-ci en identifiant l'ampleur des groupes considérés sous un certain seuil – par exemple, le niveau 2 sur les échelles de littératie et de culture mathématique de PISA, soit des niveaux très faibles – le groupe des pays présentant le moins d'élèves de 15 ans très faibles comprend la Finlande, l'Irlande, le Danemark et le Royaume-Uni, alors qu'à l'autre extrémité, on trouve la Belgique, l'Allemagne, la Grèce et l'Italie (tableau 1c), qui connaissent une proportion beaucoup plus importante d'élèves très faibles. On voit ici à nouveau la Finlande rejoindre le groupe des pays les mieux placés. Si on s'intéresse à ce cas particulier, on peut interpréter la situation de la Finlande de la manière suivante : ce pays semble présenter des différences individuelles en termes de résultats relativement peu marquées. Les groupes d'élèves très faibles sont, eux-aussi, relativement limités, mais les différences se marquent par contre de manière plus importante lorsqu'on prend en compte des groupes spécifiques, sans doute peu nombreux (comme les élèves nés à l'étranger, lorsqu'il s'agit de prendre en compte leurs compétences en littératie) ou la différence d'espérance de scolarisation, particulièrement

favorable aux filles. Comme on le voit, une fois encore, une analyse plus poussée doit être entreprise si on souhaite comprendre la position de chacun des pays, au-delà du simple coup d'œil sur le classement. Par contre, certains pays, comme la Belgique ou l'Allemagne présentent un profil homogène : les différences de résultats y sont particulièrement importantes, quelle que soit la manière de les considérer. L'Irlande présente également un profil homogène, mais beaucoup plus favorable.

Tableau 1a – Mesure des résultats (différences entre individus).

Pays	Ecart type des scores PISA en lecture (PISA 2003)	Ecart type des scores PISA en mathématique (PISA 2003)	Pourcentage des 25-34 ans en dehors de la catégorie modale du diplôme (2002)
	1	2	3
Slovénie	-	-	34,2
Lettonie	90,4	87,9	37,1
Finlande	81,0	83,7	48,6
Portugal	92,7	87,6	40,2
Pologne	95,9	90,2	31,0
Rép. slovaque	92,5	93,3	20,9
Danemark	88,3	91,3	46,7
Hongrie	92,0	93,5	35,0
Estonie	-	-	39,5
Irlande	86,5	85,3	59,6
Rép. tchèque	95,5	95,9	19,1
Royaume-Uni	94,0	92,3	44,0
Autriche	103,1	93,1	34,0
Pays-Bas	84,8	92,5	55,2
Malte	-	-	40,5
Luxembourg	99,7	91,9	44,3
Suède	95,6	94,7	42,8
Espagne	95,4	88,5	61,6
France	97,0	91,7	57,7
Allemagne	109,1	102,6	37,7
Lituanie	-	-	47,0
Grèce	104,5	93,8	48,7
Italie	100,7	95,7	49,3
Chypre	-	-	57,3
Belgique	110,0	109,9	59,8
Bulgarie	-	-	45,5
Roumanie	-	-	32,5
Turquie	95,3	104,7	-
Norvège	102,5	92,0	45,3
Liechtenstein	89,8	99,1	-
Islande	98,3	90,4	59,4

Tableau 1b – Mesure des résultats (différences entre groupes).

Pays	Différences de résultats cognitifs en lecture, selon le profil socio-économique (2003)	Différences de résultats cognitifs en mathématique, selon le profil socio-économique (2003)	Différences de résultats cognitifs en lecture, selon le lieu de naissance (2003)	Différences de résultats cognitifs en mathématiques selon le lieu de naissance (2003)	Différences de résultats cognitifs, selon le sexe en lecture (2003)	Différences de résultats cognitifs, selon le sexe en mathématique (2003)	Rapport entre l'espérance de scolarisation des femmes et celle des hommes (2003)
	1	2	3	4	5	6	7
Lettonie	0,58	0,65	0,11	0,03	0,43	-0,03	-
Pologne	0,89	0,88	-0,85	-0,20	0,41	-0,06	105,99
Rép. tchèque	0,82	0,92	0,37	0,37	0,33	-0,16	101,82
Pays-Bas	0,87	0,94	0,63	0,72	0,25	-0,06	98,85
Irlande	0,88	0,84	0,13	0,05	0,34	0,17	108,07
Espagne	0,68	0,74	0,47	0,51	0,41	-0,10	104,82
Royaume-Uni	0,91	0,95	0,13	0,17	0,30	-0,07	114,21
Italie	0,77	0,75	0,48	0,23	0,39	-0,19	104,27
Hongrie	0,97	1,06	0,00	0,05	0,34	-0,08	104,76
Suède	0,72	0,79	0,58	0,67	0,38	-0,07	115,51
Grèce	0,80	0,89	0,43	0,46	0,36	-0,21	103,70
Danemark	0,73	0,81	0,57	0,74	0,29	-0,18	107,39
Portugal	0,80	0,91	0,49	0,70	0,39	-0,14	104,85
France	0,93	0,98	0,57	0,59	0,39	-0,09	103,03
Luxembourg	0,98	1,03	0,58	0,42	0,33	-0,19	101,36
Autriche	1,01	0,88	0,73	0,66	0,46	-0,08	101,25
Finlande	0,63	0,73	1,12	0,88	0,54	-0,09	107,37
Rép. slovaque	0,94	0,97	0,48	0,69	0,35	-0,20	101,99
Belgique	0,97	1,04	0,90	0,91	0,34	-0,07	105,76
Allemagne	1,02	1,07	0,83	0,79	0,39	-0,09	98,84
Chypre	-	-	-	-	-	-	-
Estonie	-	-	-	-	-	-	-
Lituanie	-	-	-	-	-	-	-
Malte	-	-	-	-	-	-	-
Slovénie	-	-	-	-	-	-	-
Bulgarie	-	-	-	-	-	-	-
Roumanie	-	-	-	-	-	-	-
Turquie	0,74	0,80	-0,06	0,32	0,35	-0,14	84,37
Norvège	0,71	0,77	0,63	0,57	0,48	-0,07	109,04
Liechtenstein	1,07	1,06	0,57	0,51	0,19	-0,29	-
Islande	0,35	0,46	0,63	0,39	0,59	0,17	110,99

Tableau 1c – Mesure des résultats (individus sous le seuil).

Pays	Pourcentage d'élèves faibles en lecture (2003)	Pourcentage d'élèves faibles en mathématique (2003)	Ecart entre les élèves à très faibles scores et les autres élèves en lecture (2003)	Ecart entre les élèves à très faibles scores et les autres élèves en mathématiques (2003)	Pourcentage des 25-34 ans qui ne possèdent pas un diplôme d'enseignement secondaire supérieur (2004)
	1	2	3	4	5
Finlande	5,7	6,8	151,3	149,7	10,6
Slovénie	-	-	-	-	9,9
Irlande	11,0	16,8	167,3	155,0	20,6
Danemark	16,5	15,4	167,6	166,5	11,8
Royaume-Uni	14,9	17,8	175,2	165,3	9,1
Pologne	16,8	22,0	174,9	156,9	8,5
Estonie	-	-	-	-	11,1
Rép. tchèque	19,3	16,6	177,3	169,4	6,4
Pays-Bas	11,5	10,9	153,0	170,2	20,6
Suède	13,3	17,3	177,6	172,3	8,3
Lettonie	18,0	23,7	156,3	156,2	17,4
Lituanie	-	-	-	-	11,9
Rép. slovaque	24,9	19,9	165,9	170,1	6,5
Hongrie	20,5	23,0	164,9	165,7	16,5
France	17,5	16,6	184,6	169,7	20,2
Autriche	20,7	18,8	195,6	164,3	13,6
Portugal	21,9	30,1	172,4	154,7	59,8
Luxembourg	22,7	21,7	191,9	166,1	13,3
Espagne	21,1	23,0	177,0	162,6	37,8
Belgique	17,9	16,5	223,2	218,4	20,2
Allemagne	22,3	21,6	211,4	195,3	14,7
Chypre	-	-	-	-	18,9
Grèce	25,3	38,9	188,5	162,1	24,1
Italie	23,9	31,9	192,4	170,2	34,8
Malte	-	-	-	-	59,5
Bulgarie	-	-	-	-	21,7
Roumanie	-	-	-	-	20,3
Turquie	36,8	52,2	148,5	158,0	-
Norvège	18,1	20,8	189,3	163,3	5,9
Liechtenstein	10,4	12,3	162,2	194,4	-
Islande	18,5	15,0	184,0	167,8	28,1

Figure 1a – Importance des inégalités de résultats (compétences cognitives et carrières scolaires) entre individus.

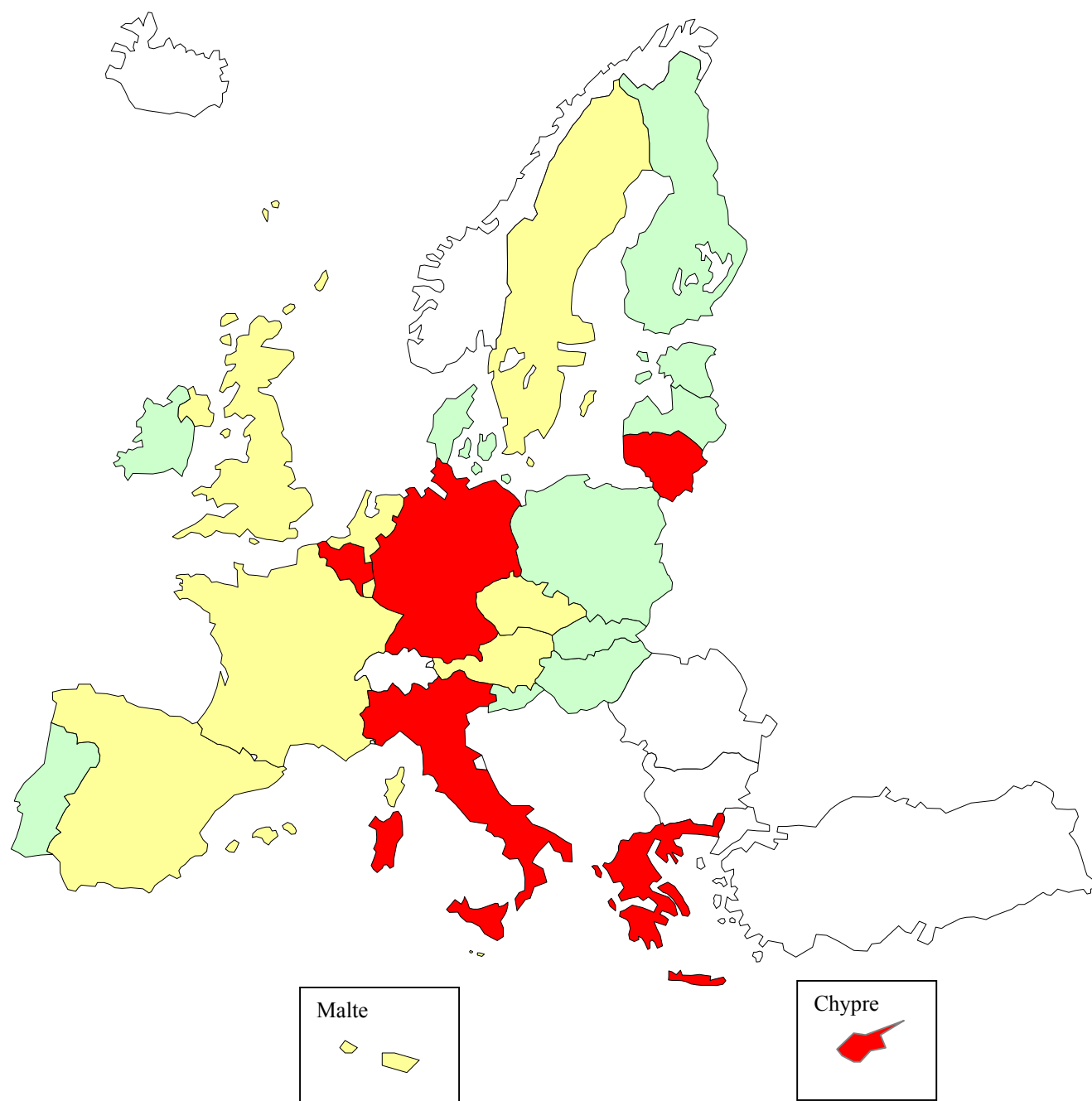
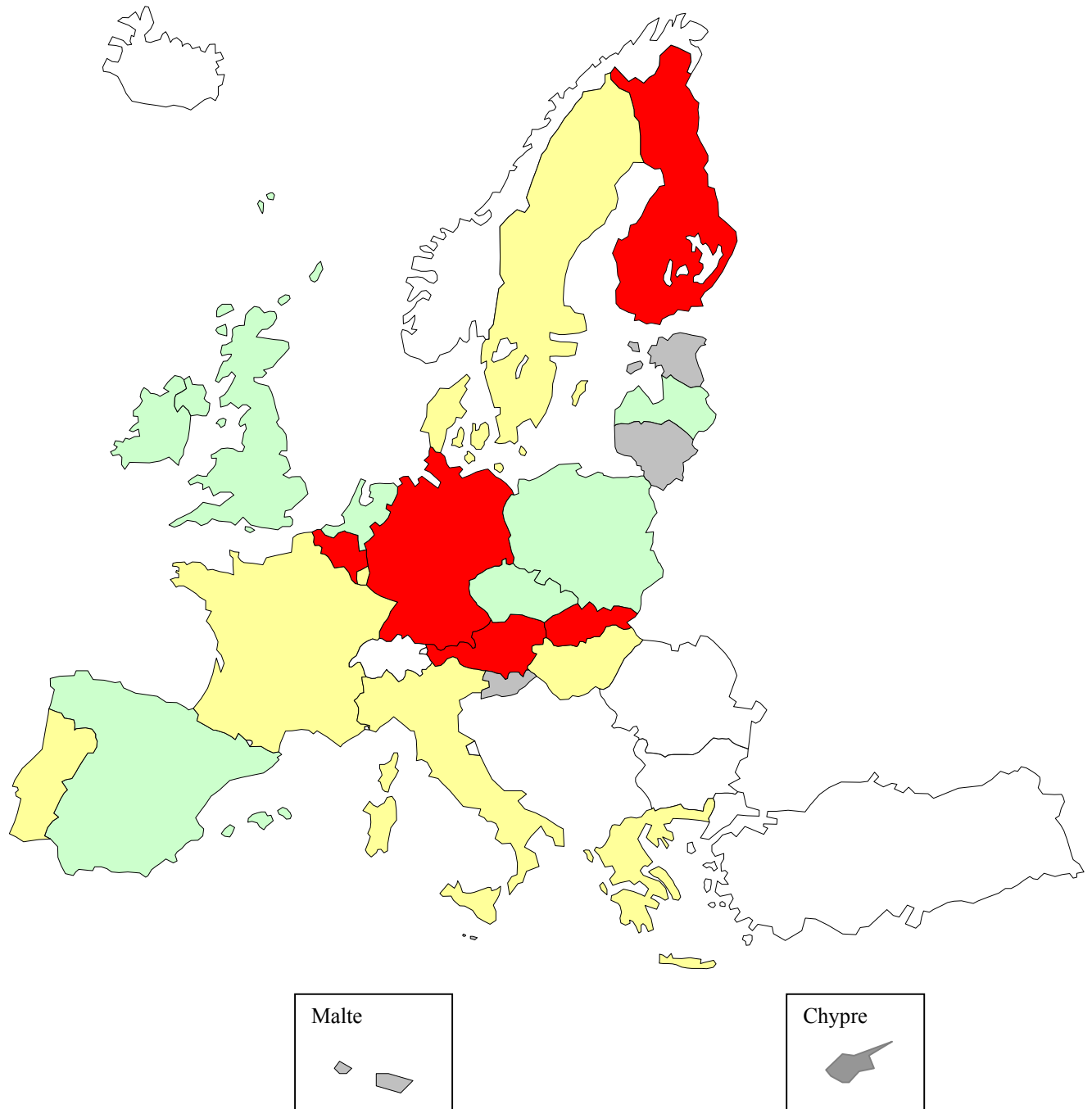
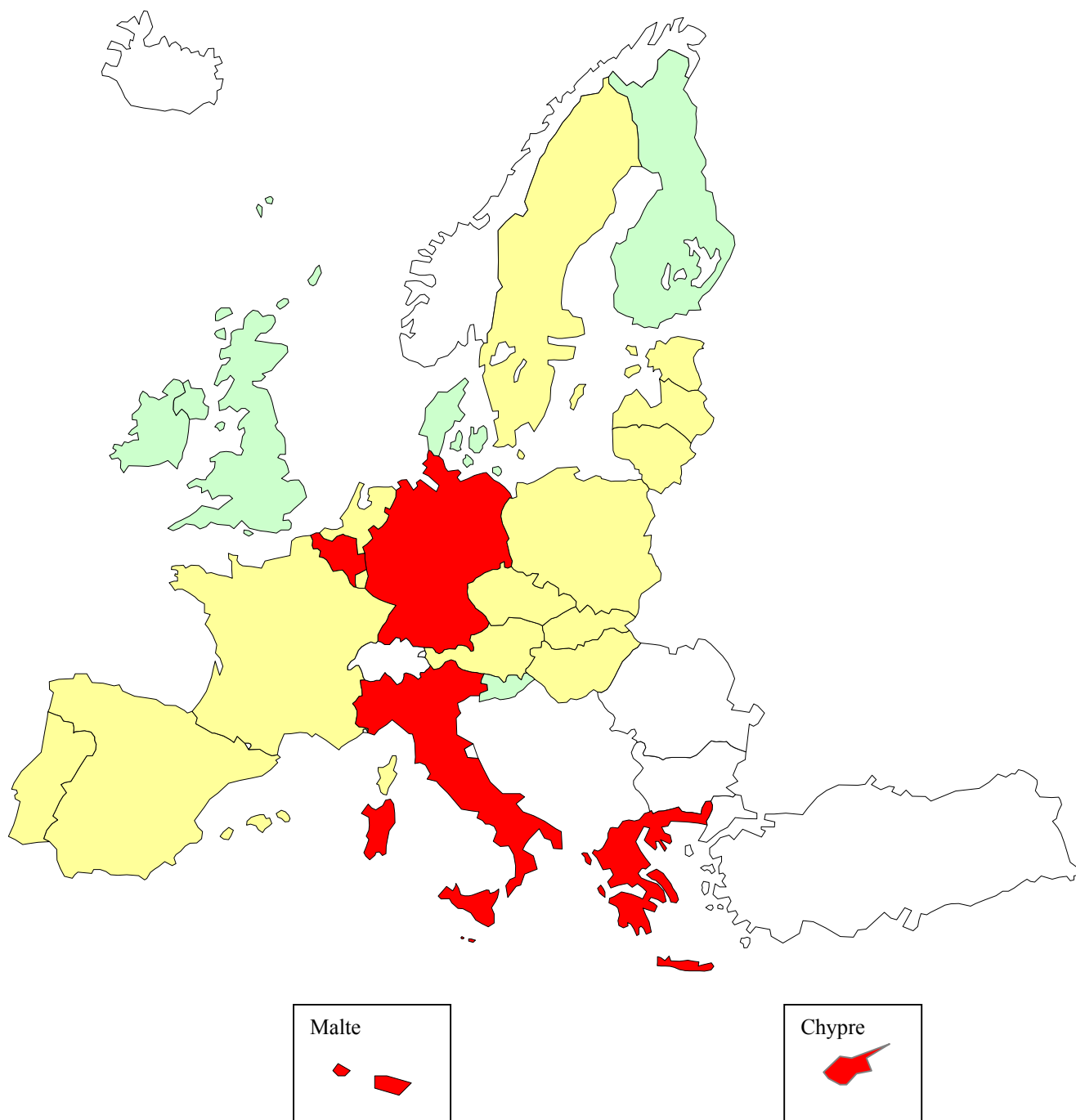


Figure 1b – Importance des inégalités de résultats (compétences cognitives et carrières scolaires) entre groupes¹⁴



¹⁴ Les pays en gris sont membres des 25, sans données pour cette carte.

Figure 1c – Importance des inégalités de résultats (compétences cognitives et carrières scolaires) pour les individus sous le seuil



4. Quels sont les avantages liés à l'éducation dans les différents pays européens et quelle est l'ampleur des inégalités sociales et économiques (contextuelles) liées au niveau éducatif ?

Certains bénéfices de l'éducation peuvent être convertis aisément de manière monétaire. Il en va ainsi du salaire qu'un individu reçoit en fonction de sa qualification ou des chances que celui-ci a d'obtenir ou non un emploi, mais il existe d'autres domaines pour lesquels il est impossible d'estimer l'impact de l'éducation de la même manière. Par exemple, les bénéfices culturels ou sociaux, comme le fait d'occuper une meilleure position sociale ou un emploi plus prestigieux, de réduire ses risques d'accidents corporels, de bénéficier d'une meilleure santé, d'une espérance de vie plus longue ou d'offrir à ses enfants une meilleure éducation, sont plus difficilement chiffrables et comparables.

Les indicateurs qui ont été utilisés pour répondre à cette seconde question couvrent trois dimensions principales : les avantages économiques, les avantages sociaux et les avantages liés à la situation des enfants et donc sur la génération suivante. Les bénéfices engrangés, non pas directement par la personne, mais par ses enfants ou dans le cadre de ses relations avec ses enfants, ont donc également été pris en compte. Il s'agit d'un aspect des bénéfices de l'éducation dont Wolfe et Haveman (2000) ont montré l'importance.

Lorsque l'on se place dans une logique méritocratique, d'importants bénéfices liés à davantage d'éducation peuvent être considérés comme justes. Néanmoins, dans des systèmes où l'éducation n'est pas un bien équitablement distribué, le poids des bénéfices de l'éducation peut être considéré comme un facteur aggravant l'inéquité du système éducatif, et, par conséquent, comme un facteur indiquant l'importance de plus d'équité.

Encart 2 – Définition des indicateurs permettant d'estimer l'ampleur des avantages liés à l'éducation dans les différents États membres.

Estimation de l'importance des différences entre individus favorisés et individus sous un seuil [tableau 2a et figure 2a]

- Colonne 1 : Diminution du risque de chômage des individus de 25 à 49 ans qui ont atteint, comme niveau le plus élevé d'éducation un niveau tertiaire (CITE 5 ou CITE 6), par rapport aux individus qui ne bénéficient que d'une formation secondaire inférieure ou moins (CITE 0 à CITE 2) [source : EUROSTAT, Enquête sur les Forces de Travail, année de recueil des données : premier quadrimestre 2005]

Une valeur de 92 indique que la réduction du risque de chômage dont bénéficient les plus éduqués représente 92 % du risque de chômage des moins éduqués. En d'autres termes, le risque de chômage des plus éduqués représente 8 % du risque de chômage des moins éduqués.

Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

- Colonne 2 : Moyenne du statut socioéconomique des parents lorsque tous les deux ont fait des études tertiaires (CITE 5 ou CITE 6) multipliée par 100, divisée la moyenne du statut socioéconomique des parents lorsque tous les deux n'ont fait au plus que des études secondaires inférieures (CITE 0 à CITE 2) [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur de 150 indique que le statut professionnel des parents qui ont fait des études supérieures est 1,5 fois plus élevé que celui des parents qui n'ont pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur.

Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

- Colonne 3 : Score moyen en littératie des 20-25 ans qui ont un diplôme de l'enseignement tertiaire fois 100, divisé par le score moyen des 20-25 ans qui n'ont pas atteint de 2^e cycle de l'enseignement secondaire [source : OCDE, 2002, Etude IALS, année de recueil des données : 1994 à 1998, selon le pays considéré]

Une valeur de 120 indique que le score moyen en littératie des 20-25 ans qui ont fait des études supérieures est 1,2 fois plus élevé que celui des 20-25 ans qui n'ont pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur.

Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

- Colonne 4 : *Rapport entre le taux de participation à des activités de formation formelle et/ou non formelle pour les personnes de 25 à 64 ans avec un niveau de formation tertiaire (CITE 5 ou CITE 6) et celui des personnes avec au plus un niveau d'enseignement secondaire inférieur (CITE 0 à 2) [source : Ocdé, Regards sur l'Éducation 2005, p. 343, Enquête sur les Forces de Travail, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 8 indique que le taux de participation à la formation des personnes qui ont fait des études supérieures est 8 fois plus élevé que celui des personnes qui n'ont pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur.

Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

- Colonne 5 : *Différence de moyenne de l'indice de pratiques culturelles (CULTACTV) des élèves dont les deux parents possèdent un diplôme de l'enseignement tertiaire (CITE 5 ou CITE 6) et des enfants dont au moins l'un de parents ne possède pas ce niveau d'études, rapportée à l'écart type national pour cet indice [source : PISA 2000, année de recueil des données : 2000]*

Une valeur de 0,60 signifie que la moyenne de l'indice de pratiques culturelles des élèves dont les deux parents ont fait des études supérieures est de 0,60 écart type supérieure à celle des élèves dont les parents ont fait moins d'études. Une valeur de 0 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les 2 groupes.

Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

- Colonne 6 : *Différence de moyenne des indices communication culturelle et sociale (CULCOM + SOCCOM) des élèves dont les deux parents possèdent un diplôme de l'enseignement tertiaire (CITE 5 ou CITE 6) et des enfants dont au moins l'un des parents ne possède pas ce niveau d'étude, rapportée à l'écart type national pour cet indice [source : PISA 2000, année de recueil des données : 2000]*

Une valeur de 0,60 signifie que la moyenne de l'indice de communication culturelle et sociale des élèves dont les deux parents ont fait des études supérieures est de 0,60 écart type supérieure à celle des élèves dont les parents ont fait moins d'études. Une valeur de 0 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les 2 groupes.

Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

- Colonne 7 : *Différence de moyennes sur l'échelle combinée de littératie entre les élèves de 15 ans dont les deux parents possèdent un diplôme de l'enseignement tertiaire (CITE 5 ou CITE 6) et des enfants dont au moins l'un des parents ne possède pas ce niveau d'étude [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 40 signifie que la moyenne en lecture des élèves dont les deux parents ont fait des études supérieures est de 40 points supérieure à celle des élèves dont les parents ont fait moins d'études. Une valeur de 0 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les 2 groupes.

Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

- Colonne 8 : *Différence de moyenne sur l'échelle combinée de culture mathématique entre les élèves de 15 ans dont les deux parents possèdent un diplôme de l'enseignement tertiaire (CITE 5 ou CITE 6) et des enfants dont au moins l'un des parents ne possède pas ce niveau d'étude [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 40 signifie que la moyenne en mathématiques des élèves dont les deux parents ont fait des études supérieures est de 40 points supérieure à celle des élèves dont les parents ont fait moins d'études.

Une valeur de 0 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les 2 groupes.

Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

Estimation de l'importance des différences entre groupes, pour les hommes et pour les femmes séparément [tableau 2b et figure 2b]

- Colonne 1 : *Rendement de l'éducation tertiaire [source : Ocdé, Regards sur l'Éducation 2005, p. 146, année de recueil des données : 2002]*

Une valeur de 8 représente le gain de revenu pour un niveau d'éducation supplémentaire par rapport au niveau de revenu correspondant au niveau de formation antérieur.

Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

- Colonne 2 : *Rendement d'une année d'étude supplémentaire [source : Public Funding and Private Return to Education 1995, année de recueil des données : variable selon les pays participants]*

Une valeur de 8 représente le gain de revenu pour une année d'études supplémentaire.

Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

- Colonne 3 : *Rapport entre le taux de participation à des activités de formation formelle et/ou non formelle pour les personnes de 25 à 64 ans avec un niveau de formation tertiaire (CITE 5 ou CITE 6) et celui des personnes avec au plus un niveau d'enseignement secondaire inférieur (CITE 0 à 2) [source : Ocdé, Regards sur l'Éducation 2005, p. 343, Enquête sur les Forces de Travail, année de recueil des données : 2003]*
 Une valeur de 8 indique que le taux de participation à la formation des personnes qui ont fait des études supérieures est 8 fois plus élevé que celui des personnes qui n'ont pas le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur.
Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.
- Colonne 4 : *Différence de taux d'emploi des individus de 25 à 64 ans qui ont fait des études tertiaires (CITE 5 ou CITE 6) par rapport à ceux qui n'ont pas dépassé l'enseignement secondaire inférieur (CITE 0 à 2) fois 100, divisée par le taux d'emploi des individus de cette seconde catégorie [source : EUROSTAT, Enquête sur les Forces de travail, année de recueil des données : premier trimestre 2005, sauf pour le Luxembourg pour lequel la période de référence est le premier trimestre 2004]*
 Une valeur de 600 indique que l'augmentation de la probabilité d'emploi des plus éduqués par rapport aux moins favorisés représente 6 fois le taux d'emploi des moins éduqués.
Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.
- Colonne 5 : *Différence de revenus des individus de 25 à 64 ans qui ont fait des études tertiaires (CITE 5 ou CITE 6) par rapport à ceux qui n'ont pas dépassé l'enseignement secondaire inférieur (CITE 0 à 2) fois 100, divisée par le revenu des individus de cette seconde catégorie [source : Ocdé, Regards sur l'Éducation 2005, p. 135, année de recueil des données : 2003, sauf Danemark, Finlande, France, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Norvège, 2002 et Espagne, 2001]*
 Une valeur de 600 indique que l'augmentation de la probabilité d'emploi des plus éduqués par rapport aux moins favorisés représente 6 fois le taux d'emploi des moins éduqués.
Bénéfice le plus important, valeur la plus élevée.

Tous les indicateurs utilisés ici ont été présentés de manière telle qu'une valeur élevée soit associée à une corrélation positive entre une élévation du niveau d'éducation et l'obtention d'un avantage plus important. Le classement des pays a été établi en tenant compte de l'importance de la liaison entre niveau d'éducation et avantages obtenus. Malheureusement, cette dimension est celle qui est la moins robuste de notre modèle. En effet, pour un grand nombre d'indicateurs retenus, on ne dispose que d'un nombre limité d'informations, y compris pour les pays de l'UE15, comme nous l'avons déjà souligné dans le précédent rapport (GERESE, 2005).

Compte tenu des limites de cette approche (non-exhaustivité des critères, disparités des populations, des périodes prises en compte, etc.), il convient de ne pas interpréter de façon trop péremptoire ou trop rigide ce classement (tableaux 2a et 2b) et les cartes qui en résultent.

Il semble qu'en Grèce, en Finlande et en Suède, les avantages associés à une meilleure éducation soient plus faibles pour les individus (tableau 2a). Ils seraient plus forts au Royaume-Uni ou en Allemagne. Dans ces derniers pays, l'équité de l'éducation représenterait donc un enjeu particulièrement crucial.

D'autres enseignements peuvent également être tirés de cette analyse. Certains pays ont un profil plutôt homogène : leur situation relative n'apparaît pas différente d'un critère à l'autre. C'est le cas de la Suède qui appartient, pour presque tous les critères, aux pays où les bénéfices associés à l'éducation sont les moins forts ou de la France, qui ne se distingue ni positivement ni négativement pour aucun des critères retenus.

D'autres pays ont un profil contrasté : en Italie notamment, les bénéfices associés à l'éducation sont particulièrement importants pour un critère (participation à la formation continue des plus diplômés), mais faibles pour d'autres (diminution du chômage pour les plus diplômés).

Tableau 2a – Importance des bénéfices associés à une meilleure éducation (différences entre individus favorisés et individus sous un seuil)¹⁵.

Pays	Diminution chômage (2005)	Statut professionnel (2003)	Niveau lecture (1994-1998)	Formation continue (2003)	Pratiques culturelles avec enfants (2000)	Communication avec enfants (2000)	Compétences des enfants en lecture (2003)	Compétences des enfants en mathématiques (2003)
	1	2	3	4	5	6	7	8
Rép. slovaque	92,42	207,1	-	6,1	-	-	155,6	173,9
Pologne	83,38	223	-	20,5	0,54	0,37	129,5	123,3
Malte	81,13	-	-	-	-	-	-	-
Lituanie	78,57	-	-	-	-	-	-	-
Rép. tchèque	94,28	196,2	-	7,8	0,46	0,23	126,3	144,7
Hongrie	84,72	195,5	-	8	0,52	0,22	124,7	151,4
Luxembourg	(:)	180,1	-	7,4	0,57	0,24	74,1	69,6
Allemagne	77,51	157,9	123	5,4	0,59	0,38	111,4	116,1
Autriche	68,57	162,5	-	4,7	0,63	0,3	95,9	67,7
Royaume-Uni	78,02	164,2	117	5,1	0,62	0,34	68,2	77,2
Slovénie	69,81	-	-	-	-	-	-	-
Italie	26,04	176,6	-	7,3	0,52	0,26	64,4	54,5
Espagne	34,82	170,3	-	4,1	0,53	0,42	39,4	52,7
Belgique	75,34	167,6	119	4	0,43	0,14	76,3	81,7
Danemark	47,87	156,5	118	1,9	0,44	0,37	77,8	82,7
France	55,71	164,8	-	3,5	0,45	0,28	54,5	57,2
Portugal	33,33	154,4	127	7,1	0,51	0,41	8	24,4
Lettonie	81,36	155	-	-	0,24	0,23	34,4	64,6
Irlande	73,24	166,3	130	3,8	0,2	0,22	56,4	64,3
Grèce	31,53	181,7	-	1,7	0,22	0,23	61,9	69,5
Pays-Bas	(:)	153,8	120	-	0,5	0,29	37,1	50,7
Finlande	68,21	144,8	120	2,4	0,43	0,22	45,2	48,2
Chypre	38,71	-	-	-	-	-	-	-
Suède	57,58	142,5	117	2,1	0,3	0,19	40,7	44,2
Estonie	(:)	-	-	-	-	-	-	-
Bulgarie	78,45	-	-	-	0,33	0,33	-	-
Roumanie	61,68	-	-	-	0,48	0,19	-	-
Turquie	-	175,4	-	-	-	-	93,8	126,4
Norvège	73,15	156,4	125	-	0,31	0,24	48,9	55,2
Liechtenstein	-	129,8	-	-	0,40	0,13	30,6	42,7
Islande	(:)	148,2	-	-	0,40	0,23	41,6	53,7

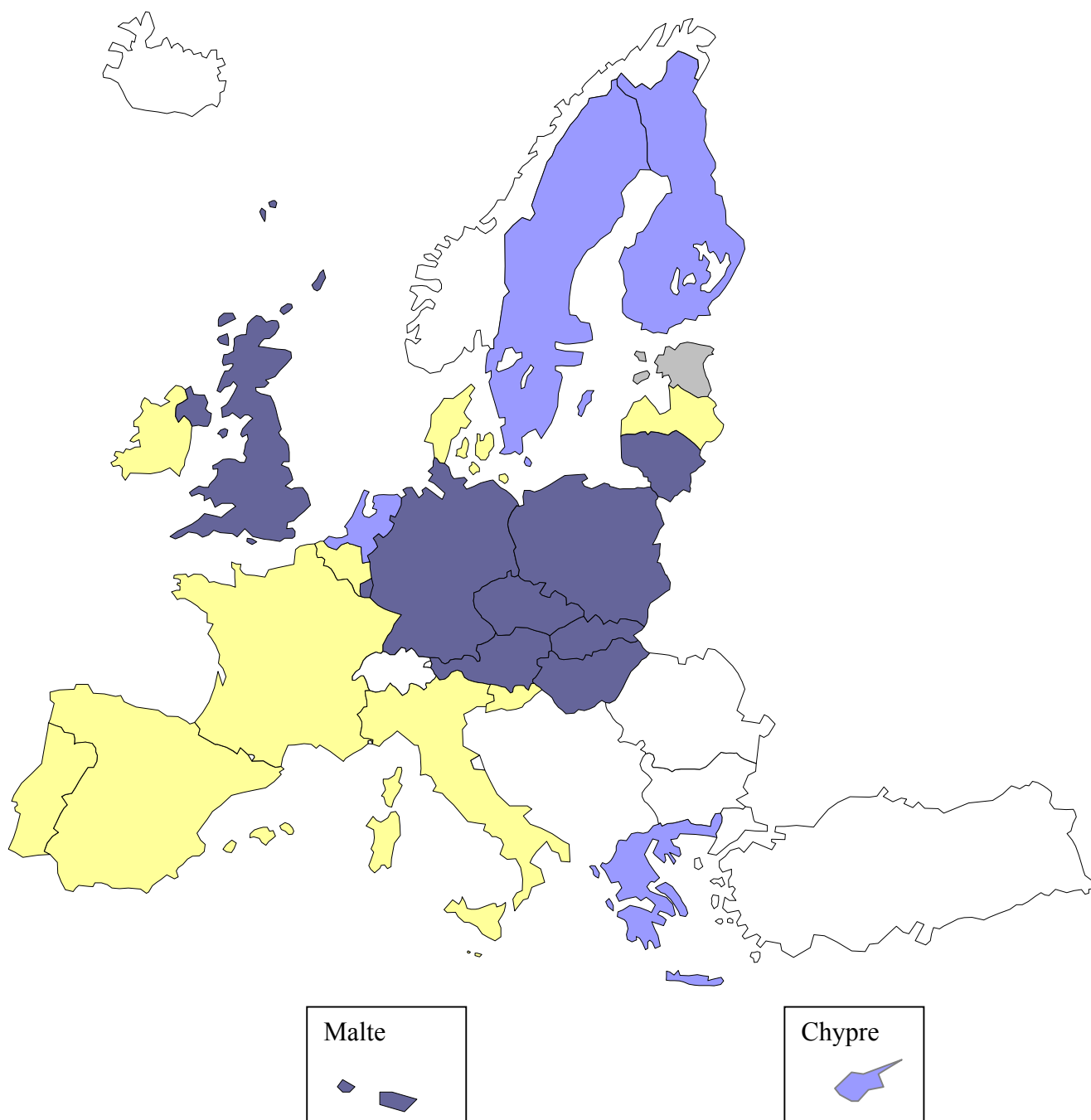
¹⁵ Les pays en haut de tableau sont ceux dans lesquels les bénéfices de l'éducation sont particulièrement forts.

Tableau 2b – Importance des bénéfiques associés à une meilleure éducation (différences entre groupes)¹⁶.

Pays	Différences entre groupes									
	Rendement de l'éducation tertiaire (2002)		Rendement d'une année supplémentaire d'enseignement		Formation continue (2003)		Taux d'emploi (2005)		Salaires (2003)	
	1		2		3		4		5	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Estonie	-	-	-	-	-	-	228,89	339,89	-	-
Lituanie	-	-	-	-	-	-	212,59	335,35	-	-
Pologne	-	-	-	-	19,5	43	231,94	340,76	-	-
Lettonie	-	-	-	-	-	-	112,68	299,54	-	-
Rép. slovaque	-	-	-	-	4,1	9	637,1	482,86	-	-
Hongrie	-	-	-	-	7	9	172,62	181,72	230	167
Rép. tchèque	-	-	-	-	4,8	12	363,05	233,61	137	136
Slovénie	-	-	-	-	-	-	93,53	118,14	-	-
Malte	-	-	-	-	-	-	26,44	190,2	-	-
Royaume-Uni	-	-	9	8	4,8	5,1	54,05	97,23	107	157
Portugal	-	-	10	8	7,4	6,9	21,47	43,93	200	170
Allemagne	-	-	8 (anciens Länder)	7 (anciens Länder)	5,2	7,5	90,99	102,74	67	79
Luxembourg	-	-	-	-	6	9,8	44,13*	66,74*	88	77
Chypre	-	-	-	-	-	-	38,27	107,18	-	-
Autriche	-	-	7	7	4,3	5,9	64,13	85,4	-	-
Italie	7,6	8,3	6	5	7	7,7	31,48	140,19	119	88
Irlande	-	-	9	7	3,5	4	43,38	138,73	65	152
Finlande	15,8	15,4	9	9	2,7	2,3	84,02	94,95	77	49
Belgique	6,1	8,1	-	-	3,8	4,9	64,17	149,4	47	63
Espagne	-	-	7	6	3,9	4,4	16,98	89,2	75	95
France	8,3	7,2	8	6	3,1	4,2	43,6	67,48	81	80
Grèce	-	-	6	4	4	1,6	25,77	118,5	-	-
Pays-Bas	5,3	8	6	5	-	-	25,72	61,55	70	115
Suède	8,6	7,2	4	3	2,2	2	47,36	70,39	60	45
Danemark	4,8	3,4	6	6	1,7	2	35,64	60,56	51	37
Bulgarie	-	-	-	-	-	-	190,10	252,14	-	-
Roumanie	-	-	-	-	-	-	107,67	142,36	-	-
Turquie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Norvège	10,4	13,0	5	5	-	-	87,06	94,21	62	70
Liechtenstein	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Islande	-	-	-	-	-	-	36,32	18,07	-	-

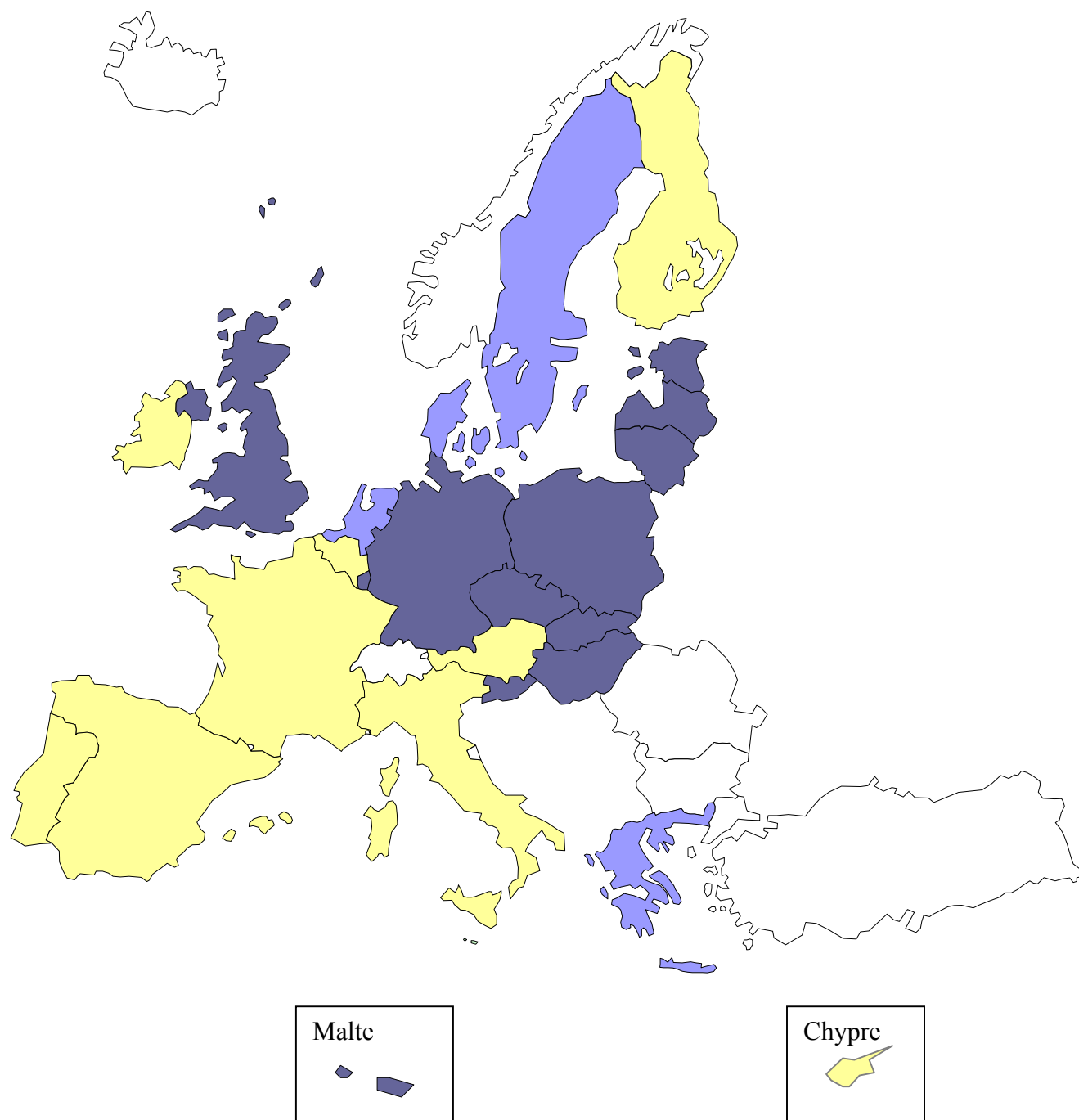
¹⁶ Les pays en haut de tableau sont ceux dans lesquels les bénéfiques de l'éducation sont particulièrement forts.

Figure 2a – Avantages associés à l'éducation (différence entre individus) ¹⁷



¹⁷ En bleu foncé, les pays où les bénéfices de l'éducation sont particulièrement forts.

Figure 2b – Avantages associés à l'éducation (différences entre groupes)¹⁸



¹⁸ En bleu foncé, les pays où les bénéfices de l'éducation sont particulièrement forts.

5. Les systèmes éducatifs européens peuvent-ils avoir un rôle amplificateur ou réducteur des inégalités contextuelles ?

L'école n'est pas seule : elle est insérée dans un système social et économique dont elle subit les influences, mais en retour, elle contribue également à modifier, en les diminuant ou en les amplifiant, les inégalités sociales et économiques. Pour comprendre les relations qui existent entre l'école et son contexte il est naturellement important de bien décrire le contexte. C'est pour cette raison que les figures 3 présentent une synthèse des indicateurs de contexte développé par le GERESE (2005). Les valeurs des variables qui ont servi de base à l'élaboration de ces cartes sont présentées dans les tableaux 3a à 3c. Deux ensembles d'indicateurs ont en effet été mobilisés. Le premier est baptisé « contexte social, économique et culturel dans lequel les systèmes éducatifs prennent place » (tableaux 3a à 3c) et repose sur un ensemble de macro variables provenant du *Luxembourg Income Study*, pour les deux premières, de l'*Enquête sur les forces de travail (2000)* d'EUROSTAT, pour la troisième, de *Regards sur l'Education (OCDE)*, pour la quatrième et de PISA 2000 pour les trois dernières.

Encart 3 – Définition des indicateurs permettant d'estimer l'ampleur du rôle des systèmes éducatifs comme amplificateur ou réducteur des inégalités contextuelles.

Contexte social, économique et culturel dans lequel les systèmes éducatifs prennent place

Différences entre individus [tableau 3a et figure 3a]

- Colonne 1 : *Dispersion des revenus des ménages (Coefficient de Gini) [source : EUROSTAT, année de recueil des données : 2003, sauf mention contraire dans le tableau]*
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 2 : *Dispersion des ressources culturelles des ménages au sein de la population des élèves de 15 ans (CULTPOSS) [source : Pisa 2003, année de recueil des données : 2003]*
Une valeur de 0,60 signifie que l'écart type national de l'indice est de 0,60.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 3 : *Dispersion des pratiques culturelles des ménages au sein de la population des élèves de 15 ans (CULACT) [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]*
Une valeur de 0,60 signifie que l'écart type national de l'indice est de 0,60.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 4 : *Dispersion des aspirations professionnelles des élèves de 15 ans (BTHR) [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]*
Une valeur de 16 signifie que l'écart type national de l'indice est de 16.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

Différences entre groupes [tableau 3b et figure 3b]

- Colonne 1 : Différence de ressources familiales (WEALTH), selon le sexe, pour une population d'élèves de 15 ans [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]
Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les filles, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les garçons.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 2 : Différence de ressources familiales (WEALTH), selon l'origine sociale, pour une population d'élèves de 15 ans [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]
Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves d'origine favorisée [$>1^{\text{er}}$ quartile HISEI], une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine modeste [$<1^{\text{er}}$ quartile HISEI].

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 3 : Différence de ressources familiales (WEALTH), entre les élèves de 15 ans nés dans le pays du test et dont au moins un des parents y est également né et les autres élèves (nés à l'étranger ou dont les deux parents sont nés à l'étranger) [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les nationaux, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine étrangère.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 4 : Différence de ressources familiales (WEALTH), selon le niveau en lecture, pour une population d'élèves de 15 ans [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves au-dessus du niveau 2 sur l'échelle de littératie, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves faibles (sous le niveau 2 sur l'échelle de littératie).

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 5 : Rapport entre le taux de chômage des femmes de 15 à 74 ans et celui des hommes de la même tranche d'âge, fois 100 [source : EUROSTAT, Enquête sur les Forces de Travail, année de recueil des données : 2004]

Une valeur supérieure à 100 indique un taux de chômage plus important chez les femmes.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de cent.

- Colonne 6 : Rapport entre le taux de femmes de 25 à 64 ans qui possèdent une formation tertiaire et celui des hommes de la même tranche d'âge qui possède la même formation, fois 100 [source : EUROSTAT, Enquête sur les Forces de Travail, année de recueil des données : 2004]

Une valeur supérieure à 100 indique une proportion de femmes possédant niveau de formation tertiaire plus important que celui des hommes de la même tranche d'âge.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 7 : Différence de moyenne (*) pour l'indice de ressources culturelles (CULTPOSS) entre les filles et les garçons de 15 ans [source : Pisa 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les filles, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les garçons.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 8 : Différence de moyenne (*) pour l'indice de ressources culturelles (CULTPOSS) entre les élèves de 15 ans issus des familles les moins favorisées du point de vue du statut socioprofessionnel de leurs parents (premier quartile variable HISEI) et les autres élèves [source : Pisa 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves d'origine favorisée [>1^{er} quartile HISEI], une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine modeste [<1^{er} quartile HISEI].

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 9 : Différence de moyenne (*) pour l'indice de ressources culturelles (CULTPOSS) entre les élèves de 15 ans nés dans le pays du test et dont au moins un des parents y est également né et les autres élèves (nés à l'étranger ou dont les deux parents sont nés à l'étranger) [source : Pisa 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les nationaux, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine étrangère.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 10 : Différence de moyenne (*) pour l'indice de ressources culturelles (CULTPOSS) entre les élèves de 15 ans sous le niveau 2 de l'échelle combinée de culture mathématique et les autres élèves [source : Pisa 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves au-dessus du niveau 2 sur l'échelle de mathématiques, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves faibles (sous le niveau 2 sur l'échelle de mathématiques).

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 11 : Différence de moyenne (*) pour l'indice des pratiques culturelles (CULTURACT) entre les filles et les garçons de 15 ans [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]
Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les filles, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les garçons.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 12 : Différence de moyenne (*) pour l'indice de pratiques culturelles (CULTURACT) entre les élèves de 15 ans issus des familles les moins favorisées du point de vue du statut socioprofessionnel de leurs parents (premier quartile variable HISEI) et les autres élèves [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]
Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves d'origine favorisée [>1^{er} quartile HISEI], une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine modeste [<1^{er} quartile HISEI].
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 13 : Différence de moyenne (*) pour l'indice de pratiques culturelles (CULTURACT) entre les élèves de 15 ans nés dans le pays du test et dont au moins un des parents y est également né et les autres élèves (nés à l'étranger ou dont les deux parents sont nés à l'étranger) [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]
Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les nationaux, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine étrangère.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 14 : Différence de moyenne (*) pour l'indice de pratiques culturelles (CULTURACT) entre les élèves de 15 ans sous le niveau 2 de l'échelle combinée de littératie et les autres élèves [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]
Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves au-dessus du niveau 2 sur l'échelle de littératie, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves faibles (sous le niveau 2 sur l'échelle de littératie).
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 15 : Différence de moyenne (*) pour l'indice des aspirations professionnelles (BTHR) entre les filles et les garçons de 15 ans [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]
Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les filles, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les garçons.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 16 : Différence de moyenne (*) pour l'indice des aspirations professionnelles (BTHR) entre les élèves de 15 ans issus des familles les moins favorisées du point de vue du statut socioprofessionnel de leurs parents (premier quartile variable HISEI) et les autres élèves [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]
Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves d'origine favorisée [>1^{er} quartile HISEI], une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine modeste [<1^{er} quartile HISEI].
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 17 : Différence de moyenne (*) pour l'indice des aspirations professionnelles (BTHR) entre les élèves de 15 ans nés dans le pays du test et dont au moins un des parents y est également né et les autres élèves (nés à l'étranger ou dont les deux parents sont nés à l'étranger) [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]
Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les nationaux, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine étrangère.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 18 : Différence de moyenne (*) pour l'indice des aspirations professionnelles (BTHR) entre les élèves de 15 ans sous le niveau 2 de l'échelle combinée de littératie et les autres élèves [source : Pisa 2000, année de recueil des données : 2000]
Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves au-dessus du niveau 2 sur l'échelle de littératie, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves faibles (sous le niveau 2 sur l'échelle de littératie).
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

(*) Toutes les différences de moyennes sont rapportées à l'écart type national de l'indice considéré.

Individus sous un seuil [tableau 3c et figure 3c]

- Colonne 1 : *Taux de risque de pauvreté (seuil : 60% du revenu équivalent médian après transferts sociaux) [source : EUROSTAT, SILC et enquêtes nationales, année de recueil des données : 2003, sauf indication contraire dans le tableau]*
Une valeur de 8 indique que la proportion de ménage sous le seuil de pauvreté est de 8 %.
Situation la plus équitable : taux le plus faible, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 2 : *Taux de chômage des individus de 15 à 74 ans [source : EUROSTAT, Enquête sur les Forces de travail, année de recueil des données : 2004]*
Situation la plus équitable : taux le plus faible, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 3 : *Proportion d'adultes de 25 à 64 ans avec un faible niveau d'éducation (CITE 0 à 2) [source : EUROSTAT, Enquête sur les Forces de travail, année de recueil des données : 2004]*
Situation la plus équitable : proportion la plus faible, valeur la plus proche de zéro.

Inégalités de traitement

Quantité d'éducation reçue ou de moyens disponibles [tableau 4a et figure 4a]

- Colonne 1 : *Ratio coût de l'enseignement tertiaire (CITE 5 et CITE 6) / coût de l'enseignement primaire (CITE 1)*100 [source : Ocdé, Regards sur l'Éducation 2005, p. 181, année de recueil des données : 2002, sauf pour la Hongrie, l'Italie et le Portugal, 2001, Lituanie, 2000]*
Une valeur de 200 indique que l'enseignement tertiaire coûte 2 fois plus cher que l'enseignement primaire.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 2 : *Différence d'équipement en matériel informatique à destination des élèves (Ecart entre le nombre d'élèves par ordinateur pour les écoles les mieux équipées (percentile 75) et le nombre d'élèves par ordinateur pour les écoles les moins bien équipées exprimé par rapport au nombre d'élèves par ordinateurs dans ces dernières écoles) [source : Ocdé, Regards sur l'Éducation 2002, p. 331, année de recueil des données : 2000]*
Une valeur de 1,7 représente la proportion du groupe d'élèves favorisés qu'on devrait ajouter au groupe des élèves favorisés pour obtenir le nombre d'élèves défavorisés.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 3 : *Dispersion (écart type) de la taille des classes en mathématique (élèves de 15 ans, variable ST36Q01) [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*
Une valeur de 6 indique que l'écart type de la taille des classes de mathématiques est de 6.
Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 4 : *Taille des classes des élèves issus des familles les moins favorisées (Moyenne de la taille des classes en mathématique (ST36Q01) pour les élèves issus des 25% des familles les moins favorisées par rapport au statut socioprofessionnel des parents (HISEI) rapportée à la moyenne de la taille des classes en mathématique pour les autres élèves [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*
Une valeur de 90 indique que, si la taille des classes de mathématiques des élèves favorisés (> 1^{er} quartile HISEI) est de 100, celle des élèves défavorisés est de 90. Une valeur supérieure à 100 indique que les élèves défavorisés sont dans des classes plus nombreuses que les autres élèves.
Situation la plus équitable : taille la plus favorable pour le groupe à risque, valeur la plus proche de zéro.
- Colonne 5 : *Taille des classes des élèves nés dans le pays du test par rapport à celles des élèves nés à l'étranger (Moyenne de la taille des classes en mathématique (ST36Q01) pour les élèves nés dans le pays du test ou ayant un parent né dans ce pays rapportée à la moyenne de la taille des classes en mathématique pour les élèves nés à l'étranger ou dont les deux parents sont nés à l'étranger) [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*
Une valeur de 90 indique que, si la taille des classes de mathématiques des nationaux est de

100, celle des élèves étrangers est de 90. Une valeur supérieure à 100 indique que les élèves étrangers sont dans des classes plus nombreuses que les autres élèves.

Situation la plus équitable : taille la plus favorable pour le groupe à risque, valeur la plus grande.

- Colonne 6 : *Taille des classes des filles et des garçons (Moyenne de la taille des classes en mathématique (ST36Q01) pour les filles rapportée à la moyenne de la taille des classes des garçons) [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 90 indique que, si la taille des classes de mathématiques des garçons est de 100, celle des filles est de 90. Une valeur supérieure à 100 indique que les filles sont dans des classes plus nombreuses que les garçons.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 7 : *Taille des classes des élèves faibles en mathématique (Moyenne de la taille des classes en mathématique (ST36Q01) pour les élèves sous le niveau 2 de l'échelle de culture mathématique rapportée à la moyenne de la taille des autres élèves) [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 90 indique que, si la taille des classes de mathématiques des élèves « forts » (> niveau 2) est de 100, celle des élèves très faibles est de 90. Une valeur supérieure à 100 indique que les élèves très faibles sont dans des classes plus nombreuses que les autres élèves.

Situation la plus équitable : taille la plus favorable pour le groupe à risque, valeur la plus proche de zéro.

Homogénéité de l'éducation reçue [tableau 4b et figure 4b]

- Colonne 1 : *Ségrégation académique en fonction des compétences en lecture (pourcentage des élèves les plus faibles, issus du premier décile sur l'échelle combinée de littératie, qu'il faudrait réallouer de manière à obtenir un pourcentage identique de faibles lecteurs dans chaque établissement du pays [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 38 indique qu'il faudrait que 38 % des élèves faibles changent d'école pour que les élèves faibles soient répartis de manière homogène dans tous les établissements.

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 2 : *Ségrégation académique en fonction des compétences en lecture (pourcentage des élèves les plus faibles, sous le niveau 2 de l'échelle combinée de littératie, qu'il faudrait réallouer de manière à obtenir un pourcentage identique de faibles lecteurs dans chaque établissement du pays [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 38 indique qu'il faudrait que 38 % des élèves faibles changent d'école pour que les élèves faibles soient répartis de manière homogène dans tous les établissements.

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 3 : *Ségrégation académique en fonction des compétences en mathématique (pourcentage des élèves les plus faibles, issus du premier décile sur l'échelle combinée de culture mathématique, qu'il faudrait réallouer de manière à obtenir un pourcentage identique d'élèves faibles en mathématique dans chaque établissement du pays [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 38 indique qu'il faudrait que 38 % des élèves faibles changent d'école pour que les élèves faibles soient répartis de manière homogène dans tous les établissements.

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 4 : *Ségrégation académique en fonction des compétences en mathématique (pourcentage des élèves les plus faibles, sous le niveau 2 de l'échelle combinée de culture mathématique, qu'il faudrait réallouer de manière à obtenir un pourcentage identique d'élèves faibles en mathématique dans chaque établissement du pays [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 38 indique qu'il faudrait que 38 % des élèves faibles changent d'école pour que les élèves faibles soient répartis de manière homogène dans tous les établissements.

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 5 : *Ségrégation sociale en fonction de la profession des parents (pourcentage des élèves dont la profession des parents (HISEI) appartient au premier décile sur l'échelle socioprofessionnelle qu'il faudrait réallouer de manière à obtenir un pourcentage identique d'élèves de cette catégorie dans chaque établissement du pays [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 38 indique qu'il faudrait que 38 % des élèves défavorisés changent d'école pour que les élèves défavorisés soient répartis de manière homogène dans tous les établissements.

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 6 : *Ségrégation en fonction du sexe des élèves (pourcentage de filles qu'il faudrait réallouer de manière à obtenir un pourcentage identique de filles dans chaque établissement du pays [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 38 indique qu'il faudrait que 38 % des filles changent d'école pour que les filles soient réparties de manière homogène dans tous les établissements.

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 7 : *Ségrégation en fonction de l'origine linguistique des élèves (pourcentage d'élèves qui déclare parler à la maison une autre langue que la langue du test qu'il faudrait réallouer de manière à obtenir un pourcentage identique de cette catégorie dans chaque établissement du pays [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 38 indique qu'il faudrait que 38 % des élèves parlant une langue étrangère chez eux changent d'école pour que des élèves parlant une langue étrangère chez eux soient réparties de manière homogène dans tous les établissements.

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 8 : *Ségrégation en fonction du lieu de naissance des parents (pourcentage d'élèves dont au moins un des parents n'est pas né dans le pays du test qu'il faudrait réallouer de manière à obtenir un pourcentage identique de cette catégorie dans chaque établissement du pays [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 38 indique qu'il faudrait que 38 % des élèves de parents nés à l'étranger changent d'école pour que des élèves de parents nés à l'étranger soient réparties de manière homogène dans tous les établissements.

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 9 : *Pourcentage d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés séparément par rapport à la population scolaire totale [source : Eurydice, Chiffres clés de l'éducation 2005, p. 130, année de recueil des données : entre 2002 et 2004, selon les pays]*

Situation la plus équitable : proportion la moins grande, valeur la plus proche de zéro.

Qualité d'éducation reçue [tableau 4c et figure 4c]

- Colonne 1 : *Dispersion (écart type) des valeurs de l'indice « climat de discipline dans les classes » (DISCLIM) [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur de 0,60 signifie que l'écart type national de l'indice est de 0,60.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 2 : *Différence de moyenne pour l'indice « climat de discipline dans les classes » (DISCLIM) entre les élèves les plus faibles, sous le niveau 2 de l'échelle combinée de culture mathématique, et les autres élèves [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves au-dessus du niveau 2 sur l'échelle de mathématiques, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves faibles (sous le niveau 2 sur l'échelle de mathématiques).

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 3 : *Différence de moyenne pour l'indice « climat de discipline dans les classes » (DISCLIM) selon le sexe des élèves [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les filles, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les garçons.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 4 : *Différence de moyenne pour l'indice « climat de discipline dans les classes » (DISCLIM) en fonction de la profession des parents (différence de moyenne pour l'indice entre les élèves dont la profession des parents (HISEI) appartient au premier quartile sur l'échelle socioprofessionnelle et les autres élèves [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves d'origine favorisée [$>1^{\text{er}}$ quartile HISEI], une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine modeste [$<1^{\text{er}}$ quartile HISEI].

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 5 : Différence de moyenne pour l'indice « climat de discipline dans les classes » (DISCLIM) selon que l'élève est né dans le pays du test ou possède au moins un parent né dans le pays du test ou que ses deux parents sont nés à l'étranger [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les nationaux, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine étrangère.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 6 : Dispersion (écart type) des valeurs de l'indice « soutien des enseignants » (TEACHSUP) [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur de 0,60 signifie que l'écart type national de l'indice est de 0,60.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 7 : Différence de moyenne pour l'indice « soutien des enseignants » (TEACHSUP) entre les élèves les plus faibles, sous le niveau 2 de l'échelle combinée de culture mathématique, et les autres élèves [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves au-dessus du niveau 2 sur l'échelle de mathématiques, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves faibles (sous le niveau 2 sur l'échelle de mathématiques).

Situation la plus équitable : soutien le plus favorable pour le groupe à risque, valeur la plus grande.

- Colonne 8 : Différence de moyenne pour l'indice « soutien des enseignants » (TEACHSUP) selon le sexe des élèves [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les filles, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les garçons.

Situation la plus équitable : différences les moins grandes, valeur la plus proche de zéro.

- Colonne 9 : Différence de moyenne pour l'indice « soutien des enseignants » (TEACHSUP) en fonction de la profession des parents (différence de moyenne pour l'indice entre les élèves dont la profession des parents (HISEI) appartient au premier quartile sur l'échelle socioprofessionnelle et les autres élèves [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les élèves d'origine favorisée [>1^{er} quartile HISEI], une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine modeste [<1^{er} quartile HISEI].

Situation la plus équitable : soutien le plus favorable pour le groupe à risque, valeur la plus grande.

- Colonne 10 : Différence de moyenne pour l'indice « soutien des enseignants » (TEACHSUP) selon que l'élève est né dans le pays du test ou possède au moins un parent né dans le pays du test ou que ses deux parents sont nés à l'étranger [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]

Une valeur négative signifie que l'indice est plus élevé pour les nationaux, une valeur positive indique que l'indice est plus favorable pour les élèves d'origine étrangère.

Situation la plus équitable : soutien le plus favorable pour le groupe à risque, valeur la plus grande.

Le second ensemble d'indicateurs est baptisé « inégalités sociales, économiques et culturelles reliées à des variables individuelles » (tableaux 4a et 4b). Ces indicateurs sont calculés pour les mêmes domaines (ressources des ménages, taux de chômage, niveau d'éducation, ressources et pratiques culturelles, aspirations professionnelles), mais une autre variable est introduite de manière à en estimer l'impact des inégalités contextuelles pour certaines catégories d'individus. Ainsi, on s'intéressera par exemple aux pratiques culturelles selon qu'elles concernent les garçons ou les filles, les jeunes nés ou non dans le pays, ceux qui sont socioéconomiquement favorisés ou non et ceux qui appartiennent aux groupes des plus compétents ou des moins compétents en lecture.

Tableau 3a – Contexte social, économique et culturel (différences entre individus).

Pays	Différences entre individus			
	Dispersion des ressources des ménages (2003) ¹⁹	Dispersion des ressources culturelles (2003)	Dispersion des pratiques culturelles (2000)	Dispersion des aspirations professionnelles (2000)
	1	2	3	4
Slovénie	22	-	-	-
Pays-Bas	28	0,91	0,96	16,54
Rép. tchèque	25	0,94	0,88	16,92
Hongrie	24	0,92	0,93	18,38
Grèce	35	0,91	0,88	16,73
Autriche	27	0,98	1,02	15,45
Chypre	27	-	-	-
France	27	0,96	0,94	18,09
Danemark	25	0,99	0,9	18,5
Suède	22	1	0,97	17,3
Irlande	31	0,97	0,9	17,28
Allemagne	28	1	0,96	16,67
Italie	29	0,99	0,97	16,64
Finlande	26	1,02	0,94	18,69
Portugal	37	0,98	0,94	16,54
Belgique	29	0,98	0,97	17,92
Pologne	31	0,87	1,03	17,71
Rép. slovaque	31	0,94	-	-
Luxembourg	28	1,01	1,03	16,82
Espagne	31	0,96	0,97	18,14
Lituanie	30	-	-	-
Lettonie	34	0,92	0,97	19,68
Malte	30	-	-	-
Royaume-Uni	35	1,05	0,99	16,72
Estonie	34	-	-	-
Bulgarie	26	-	-	17,54
Roumanie	30	-	-	17,99
Turquie	46	0,94	-	-
Norvège	26	1,06	0,95	18,08
Liechtenstein	-	0,97	0,90	16,77
Islande	-	0,82	0,93	19,22

¹⁹ 2002 pour la France, la Lettonie, la Lithanie, la Hongrie, les Pays-Bas, la Pologne, la Slovénie, la Suède, la Bulgarie, la Roumanie et la Turquie, 2001 pour l'Italie et le Portugal, 2000 pour Malte.

Tableau 3b – Contexte social, économique et culturel (différences entre groupes). [en gras : différences non significatives, à $\alpha \leq 0,05$]

Pays	Différences entre groupes																	
	Richesses familiales (2000)				Taux de chômage relatif (par sexe) (2004)	Niveau d'éducation relatif (par sexe) (2004)	Ressources culturelles (2003)				Pratiques culturelles (2000)				Aspirations professionnelles (2000)			
	Selon le sexe	Selon or. sociale	Selon le lieu de naissance	Niv.lecture			Selon le sexe	Selon l'origine sociale	Selon le lieu de naissance	Selon le niveau en math.	Selon le sexe	Selon l'origine sociale	Selon le lieu de naissance	Selon le niveau en lecture	Selon le sexe	Selon l'origine sociale	Selon le lieu de naissance	Selon le niveau en lecture
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Irlande	3,44	-11,68	0,18	-3,4	79,59	84,54	-0,23	-0,36	0,35	-0,37	-0,47	-0,22	0,07	-0,22	-0,2	-0,35	0,2	-0,9
Finlande	5,05	-10,68	-3,95	-2,39	102,3	86,31	-0,26	-0,49	-0,2	-0,41	-0,46	-0,27	0,45	-0,22	-0,09	-0,43	0,26	-0,66
Lettonie	9,59	-9,63	-1,95	-1,43	111,96	71,81	-0,36	-0,48	0,11	-0,54	-0,23	-0,19	-0,23	-0,21	-0,35	-0,37	-0,06	-0,68
Portugal	4,9	-21,37	-0,98	-9,4	128,81	95,42	-0,12	-0,55	-0,1	-0,56	-0,17	-0,26	-0,01	-0,34	-0,08	-0,5	0,17	-0,8
Lituanie	-	-	-	-	109,71	78,67	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Malte	-	-	-	-	120,29	109,81	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Pays-Bas	6,47	-7,13	-3,99	-0,19	111,63	126,52	-0,06	-0,52	-0,34	-0,46	-0,35	-0,35	-0,12	-0,4	0,12	-0,44	0,16	-0,85
Allemagne	5,03	-11,09	-12,28	-5,74	120,69	158,4	-0,13	-0,46	-0,22	-0,4	-0,16	-0,44	-0,22	-0,47	-0,11	-0,41	0,04	-0,75
Suède	5,55	-11,07	-10,75	-4,26	93,85	77,6	-0,03	-0,59	-0,36	-0,58	-0,23	-0,28	0,14	-0,17	-0,2	-0,37	0,32	-0,72
Italie	5,37	-15,93	-3,4	-2,53	164,06	99,22	-0,18	-0,48	-0,16	-0,44	-0,23	-0,3	0,36	-0,24	-0,42	-0,42	-0,53	-0,57
Grèce	5,58	-14,29	-3,79	-3,81	245,45	106,5	-0,13	-0,59	-0,55	-0,55	-0,17	-0,1	-0,27	-0,1	-0,18	-0,35	-0,26	-0,8
Royaume-Uni	8,01	-17,65	-2,35	-4,84	82,35	141,46	-0,15	-0,47	-0,03	-0,43	-0,27	-0,4	0,13	-0,36	-0,06	-0,46	0,43	-0,77
Espagne	4,55	-17,94	-1,1	-6,14	185,19	100,74	-0,18	-0,47	-0,47	-0,49	-0,26	-0,41	0,02	-0,58	-0,15	-0,38	-0,04	-0,91
France	2,6	-15,54	-6,92	-6,62	121,59	112,2	-0,22	-0,53	-0,24	-0,67	-0,16	-0,27	-0,13	-0,35	-0,21	-0,51	0,12	-0,78
Luxembourg	7,21	-16,03	-15,18	-9,37	206,06	126,55	-0,19	-0,53	-0,23	-0,39	-0,2	-0,32	-0,37	-0,37	0,16	-0,26	0,1	-0,49
Autriche	4,55	-14,36	-8	-5,2	122,73	169,39	-0,22	-0,46	-0,34	-0,54	-0,24	-0,31	-0,12	-0,42	-0,17	-0,5	-0,07	-0,83
Rép. slovaque	-	-	-	-	113,53	176,04	-0,22	-0,37	0,03	-0,51	-	-	-	-	-0,2	-0,51	-0,24	-0,86
Danemark	6,51	-12,97	-8,62	-3,9	111,76	117,95	-0,16	-0,57	-0,61	-0,66	-0,26	-0,31	0,05	-0,4	-0,18	-0,52	0,46	-0,71
Pologne	6,61	-12,01	7,07	-1,85	109,44	116,34	-0,28	-0,54	1,27	-0,46	-0,15	-0,4	0,37	-0,38	-0,44	-0,53	-0,01	-1,18
Belgique	7,34	-15,78	-0,56	-3,31	125,71	100,83	-0,15	-0,58	-0,31	-0,62	-0,3	-0,43	-0,22	-0,6	-0,22	-0,67	0,01	-1
Hongrie	5,84	-15,87	0,74	-5,92	103,45	138,46	-0,32	-0,58	0,07	-0,78	-0,27	-0,39	0,11	-0,36	-0,28	-0,53	0,3	-0,92
Rép. tchèque	10,02	-16,6	-1,3	-3,53	139,44	226,87	-0,21	-0,4	-0,44	-0,52	-0,31	-0,34	-0,07	-0,46	-	-	-	-
Slovénie	-	-	-	-	114,29	137,14	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,62	-0,43	0,46	-0,81
Chypre	-	-	-	-	157,5	119,87	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estonie	-	-	-	-	78,64	70,45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bulgarie	7,47	-6,90	0,74	-3,40	94,26	95,86	-	-	-	-	-	-	-	-	-0,36	-0,48	1,07	-0,59
Roumanie	2,11	-14,56	0,92	-6,89	71,95	152,63	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Turquie	-	-	-	-	92,38	-	-0,26	-0,33	0,01	-0,40	-	-	-	-	-0,10	-0,49	0,36	-0,80
Norvège	6,27	-8,57	-5,66	-1,83	83,33	102,38	-0,16	-0,57	-0,33	-0,55	-0,20	-0,25	0,21	-0,29	0,10	-0,42	-0,10	-0,88
Liechtenstein	-0,02	-3,26	-1,29	-1,84	-	-	-0,01	-0,36	0,02	-0,22	-0,22	-0,35	-0,16	-0,43	0,03	-0,35	0,09	-0,61
Islande	5,92	-5,96	-0,26	1,08	-	143,33	-0,07	-0,34	-0,84	-0,38	-0,47	-0,43	0,17	-0,36	-0,06	-0,60	-0,02	-0,77

Tableau 3c – Contexte social, économique et culturel (individus sous un seuil).

Pays	Individus sous un seuil		
	Proportion de ménages sous le seuil de pauvreté (2003) ²⁰	Taux de chômage (2004)	Proportion d'adultes avec un faible niveau d'éducation (2004)
	1	2	3
Rép. tchèque	8	8,3	11
Danemark	12	5,4	17
Suède	11	6,3	17,1
Autriche	13	4,8	19,8
Hongrie	10	5,9	24,9
Slovénie	10	6	20,7
Pays-Bas	12	4,6	29,9
Luxembourg	10	4,8	38,4
Finlande	11	8,8	23,4
Chypre	15	5	34,4
Allemagne	15	9,5	16,1
Royaume-Uni	18	4,7	29,6
Estonie	18	9,2	11,1
Lettonie	16	9,8	16
Lituanie	17	10,8	13,3
Irlande	21	4,5	37
France	12	9,7	34,9
Belgique	16	7,8	36,4
Pologne	17	18,8	16,6
Malte	15	7,3	77
Rép. slovaque	21	18	13,4
Portugal	19	6,7	74,7
Italie	19	8	51,1
Grèce	21	10,5	41,3
Espagne	19	11	54,6
Bulgarie	13	11,9	28,4
Roumanie	18	7,1	28,8
Turquie	25	10,3	-
Norvège	10	4,4	12,7
Liechtenstein	-	-	-
Islande	-	(:)	32,8

²⁰ 2002 pour les Pays-Bas, la Suède, la France, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, la Slovaquie, la Bulgarie, la Roumanie et la Turquie ; 2001 pour l'Italie, 2000 pour Malte.

Figure 3a – Inégalités de contexte social, économique et culturel (différences entre individus)

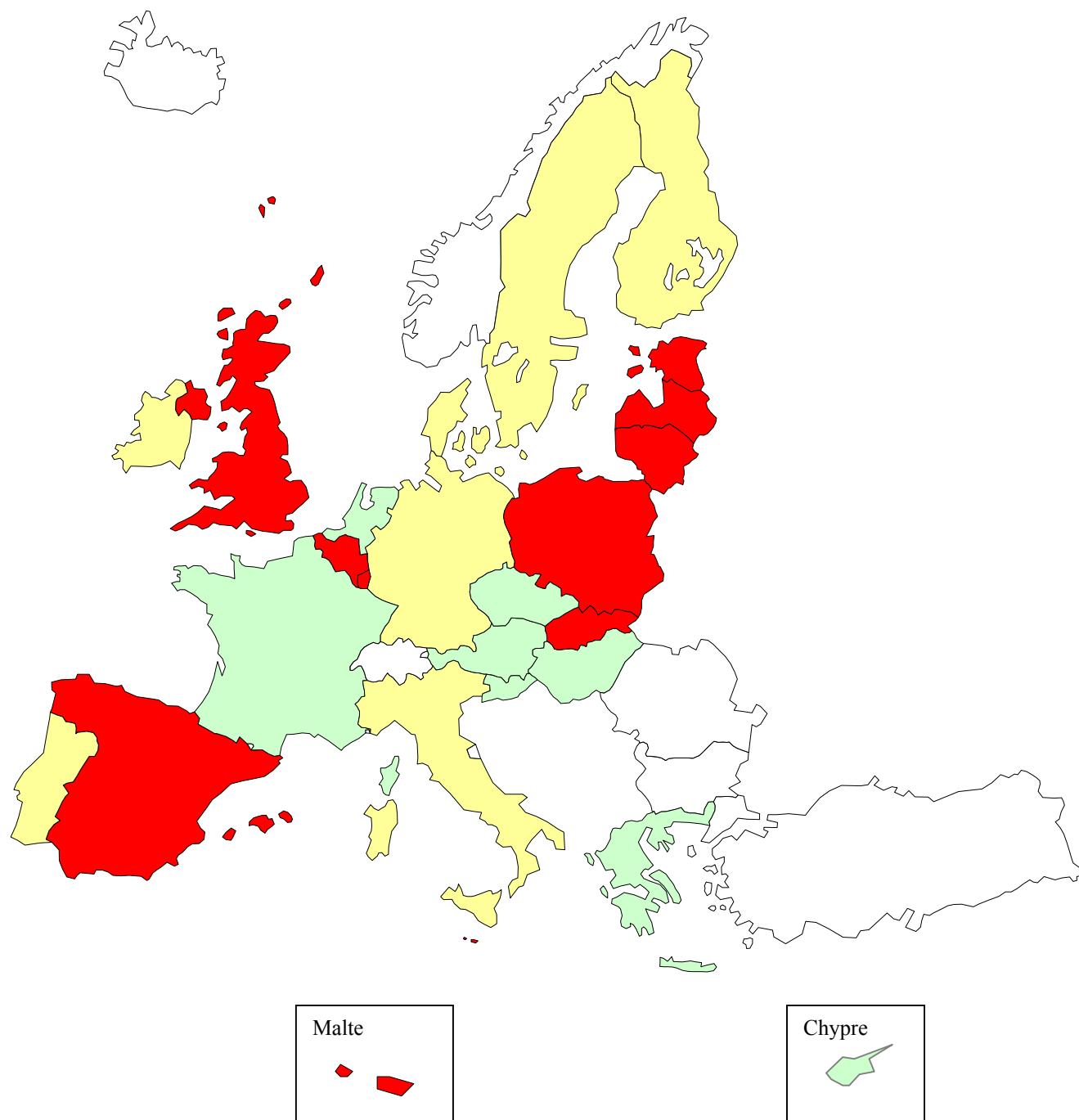


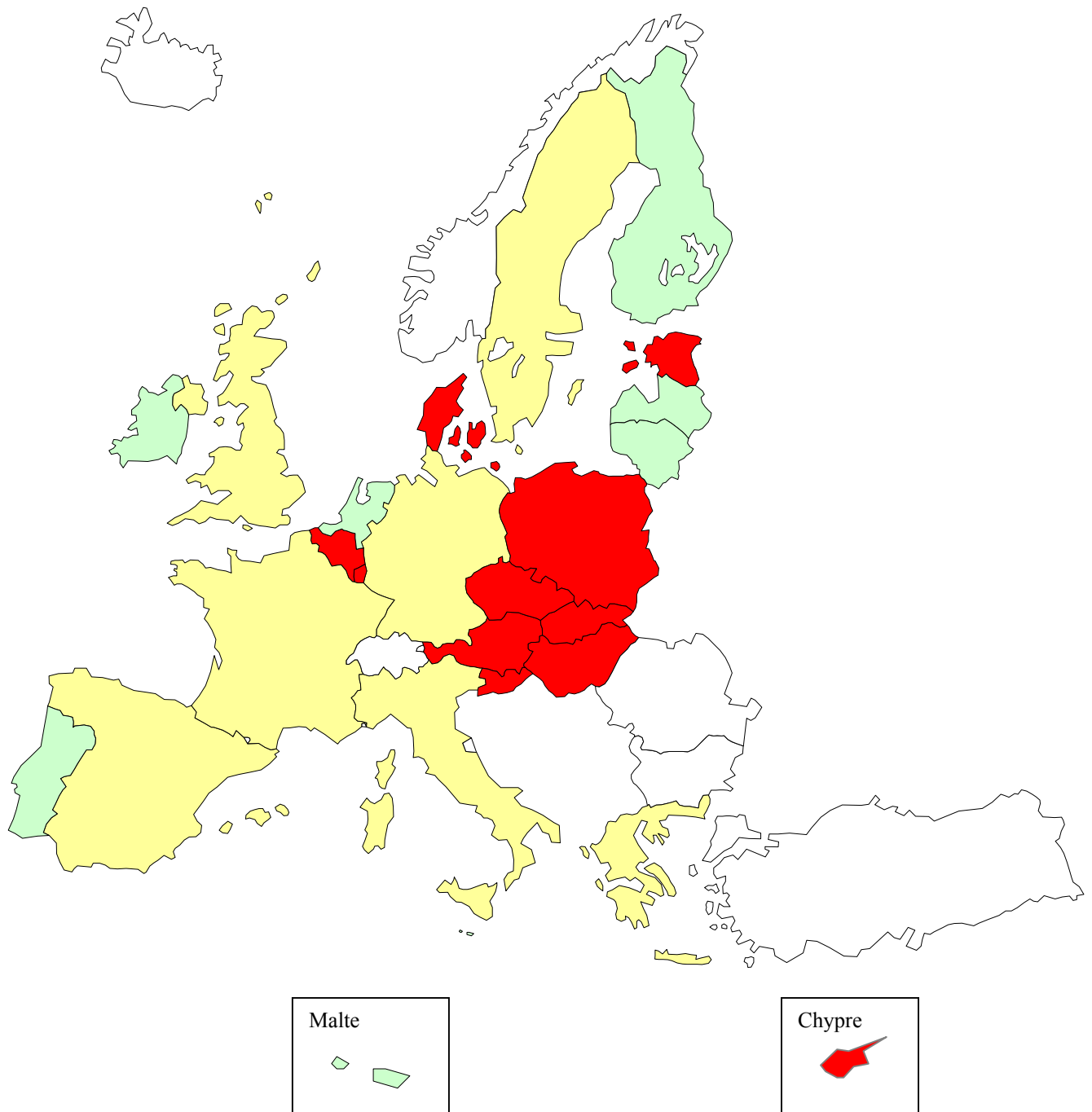
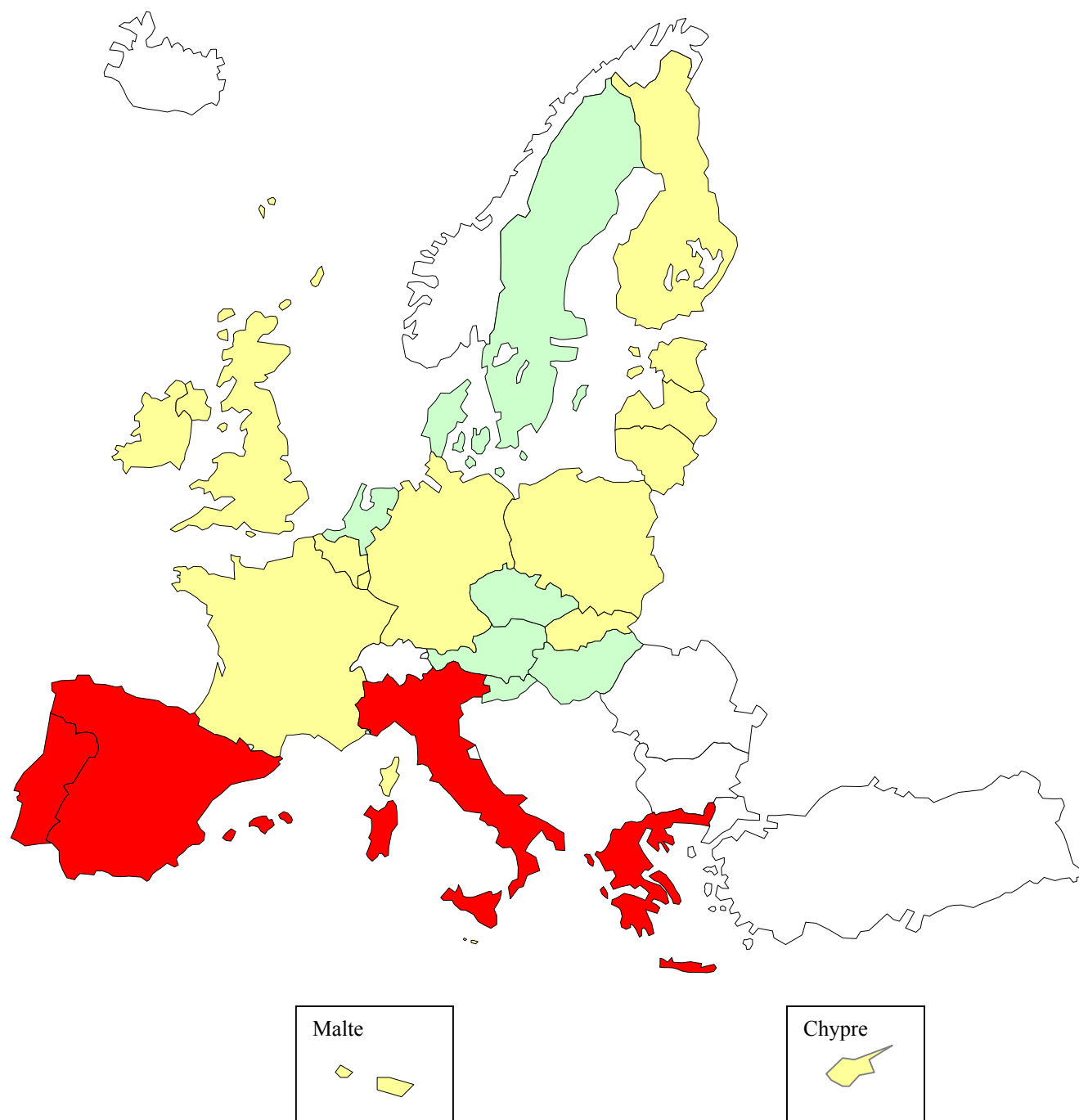
Figure 3b – Inégalités de contexte social, économique et culturel (différences entre groupes)

Figure 3c – Inégalités de contexte social, économique et culturel (individus sous un seuil)



Le contexte économique, social et culturel dans lequel s'inscrivent les systèmes éducatifs britannique, letton, espagnol, luxembourgeois, polonais et belge semble plus rude, du point de vue des différences individuelles que dans les autres pays ; il apparaît plus favorable en France, en Autriche, en Grèce, en Hongrie, en République tchèque ou aux Pays-Bas (tableau 3a et figure 3a).

Cet ensemble d'indicateurs fournit également des informations quant aux inégalités qui frappent les différentes catégories d'individus. Ce sont les personnes d'origine socioéconomique modeste et dont les compétences en lecture sont faibles qui sont les plus défavorisées de manière générale. Selon les données fournies dans le tableau 3b, la Hongrie, la Belgique, la Pologne, le Danemark, l'Autriche et le Luxembourg constituent les pays dans lesquels les disparités entre individus, lorsque l'on tient compte de leur appartenance sociale, de leur lieu de naissance ou de leur sexe, sont les plus marquées. L'Irlande, la Finlande, la Lettonie, le Portugal et les Pays-Bas sont, au contraire, les pays dans lesquels ces disparités se marquent le moins. La prise en compte de la situation des individus sous un certain seuil (proportion de ménages sous le seuil de pauvreté, taux de chômage ou proportion des adultes faiblement éduqués) permet de mettre en évidence, d'une part, un groupe de pays au sud de l'Europe (Portugal, Italie, Grèce et Espagne) où la situation est plutôt défavorable, alors qu'un groupe de pays situé au nord (Pays-Bas, Suède et Danemark) ou au centre et à l'est de l'Europe (Slovénie, Hongrie, Autriche et République tchèque) présente une situation beaucoup plus favorable.

Pour répondre à la question relative au rôle des systèmes éducatifs dans la réduction ou dans l'amplification des inégalités sociales, il est également important de prendre en compte les processus qui sont mis en œuvre au niveau de l'école. Les indicateurs de processus qui ont été intégrés au canevas d'indicateurs permettent de mettre en évidence les mécanismes de ségrégation scolaire, mais aussi les différences dans les conditions d'apprentissage (par exemple, la perception par les élèves de l'aide fournie par les enseignants ou leur perception d'un climat d'école plus ou moins favorable aux apprentissages) (tableau 4a pour les « inégalités du processus d'éducation, quantité d'éducation reçue » ; tableau 4b pour les « inégalités du processus d'éducation, homogénéité de l'éducation reçue » ; et tableau 4c pour les « inégalités du processus d'éducation, qualité de l'éducation reçue »).

Tableau 4a - Inégalités du processus d'éducation (quantité d'éducation reçue).

Pays	Quantité de l'éducation reçue						
	Ratio coût de l'enseignement tertiaire / coût de l'enseignement de base (2002)	Différence d'équipement informatique entre établissements (2000)	Dispersion de la taille des classes en mathématiques (2003)	Taille des classes			
				Pour les élèves d'origine sociale défavorisée (2003)	Pour les élèves nés à l'étranger ou de parents nés à l'étranger (2003)	Selon le sexe (2003)	Pour les élèves faibles en mathématiques (compétences cognitives) (2003)
1	2	3	4	5	6	7	
Lituanie	163,41	-	-	-	-	-	-
Luxembourg	-	0,38	4,8	92,3	90,4	104,7	86,9
Suède	220,02	0,43	6,0	92,7	96,6	102,1	81,3
Belgique	212,16	1,57	5,5	88,7	91,6	103,8	79,3
Espagne	174,67	1,07	6,9	93,5	88,9	100,1	93,6
Danemark	196,5	0,83	4,1	99,3	95,3	100,8	96,1
Finlande	231,31	1	4,3	94,6	98,9	102,4	85,5
France	184,31	1,5	6	89,6	96,9	105,3	79
Pays-Bas	235,71	1,33	5,4	92,8	98,6	102,5	79,2
Irlande	234,69	0,9	6,5	94,1	96,7	103,2	82,6
Allemagne	242,42	1,21	5,3	92,5	98,7	103,4	85,9
Lettonie	146,9	2	6,6	91,3	112,2	102,9	86,6
Portugal	109,89	4	4,9	94,7	105,4	101,2	97,7
Pologne	180,81	4,63	4,4	98,1	97,1	100,5	97,8
Autriche	177,44	2	7,3	93,9	93,2	105,3	83,7
Italie	124,15	1,71	4,9	94,1	103,0	104,8	93,9
Rép. slovaque	323,21	-	6,1	92	92,0	104,1	87,1
Grèce	151,84	4,93	5,1	96,6	101,9	101,8	93,3
Royaume-Uni	235,84	2,17	6,2	96,1	96,8	102,9	77,3
Chypre	218,1	-	-	-	-	-	-
Rép. tchèque	300,22	2,11	4,9	98,3	92,7	103,9	91,9
Hongrie	-	2	8,2	107,5	100,4	96,9	105,3
Malte	272,1	-	-	-	-	-	-
Estonie	-	-	-	-	-	-	-
Slovénie	-	-	-	-	-	-	-
Bulgarie	273,84	-	-	-	-	-	-
Roumanie	-	-	-	-	90,4	-	-
Turquie	-	-	12,6	99,1	96,6	101,8	92,4
Norvège	182,98	1,25	6,1	96,4	91,6	101,0	96,8
Liechtenstein	276,38	1,84	3,8	96,2	88,9	101,3	93,2
Islande	122,02	0,86	6,5	89,6	95,3	104,6	81,6

Tableau 4b - Inégalités du processus d'éducation (homogénéité de l'éducation reçue).

Pays	Ségrégation								
	En fonction des compétences en lecture (10% faibles) (2003)	En fonction des compétences en lecture (sous niv.2) (2003)	En fonction des compétences en mathématiques (10% faibles) (2003)	En fonction des compétences en mathématiques (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)	Pourcentage d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés séparément (2002-2004)
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Chypre	-	-	-	-	-	-	-	-	0,5
Suède	31,4	26,8	32,3	24,5	29,3	8,5	57,9	31,6	1,5
Luxembourg	39,6	32,7	39,3	32,9	21,2	13	26,2	14,2	1,5
Danemark	38,3	30,5	36,5	29,7	29,2	9,4	60,9	34,1	2,3
Lituanie	-	-	-	-	-	-	-	-	1,2
Malte	-	-	-	-	-	-	-	-	1,3
Finlande	25	32,9	27,7	33,7	30,8	7,5	65,4	45,3	3,6
Royaume-Uni	38,4	33,7	40,7	32,8	33,9	14,9	64,5	32,4	1,1
Lettonie	39	30,2	40,9	28,5	28,8	9,1	86,7	37	3,4
Grèce	50,3	36,2	51	28,2	31,1	10,5	70,2	37,7	0,6
Espagne	42,6	30,5	43,7	30,3	30,9	11,4	74,7	38,6	0,4
Portugal	54,3	41,5	52,5	34	29,4	9,2	71,5	35	0,5
Pologne	34,5	27,7	31,8	23,3	42,5	7,8	95,5	93,9	1,8
Irlande	40,8	39,8	37,4	30,5	30,9	28,3	83,1	21,6	1,8
Slovénie	-	-	-	-	-	-	-	-	1,6
France	56,3	48,3	57,5	50,4	30,8	15	57	31	2,2
Rép. slovaque	52	37	52,4	40,8	35,9	17,4	81,3	32,4	3,6
Pays-Bas	56,2	54,2	56,6	55,9	33,9	10,8	55,8	33,9	1,9
Autriche	59,9	50,4	55,9	47,7	31,5	28,3	47	34,6	1,6
Italie	56,5	43,6	57,6	38,1	33,6	23,5	72,2	38	0,5
Allemagne	64,7	48,7	62,9	49,8	36,8	12,4	52,3	37,9	4,8
Rép. tchèque	55,3	42,6	55	46,1	40	18,8	83,7	36,8	5
Belgique	61,1	49,9	59,2	50,4	38,4	17,9	55,8	34,7	4,6
Hongrie	60,2	47	60,6	44,9	36	18,5	84,2	39,3	3,9
Estonie	-	-	-	-	-	-	-	-	4
Bulgarie	-	-	-	-	-	-	-	-	2,2
Roumanie	-	-	-	-	-	-	-	-	1,2
Turquie	50,8	30,6	49,5	22,9	24,9	13,0	85,0	67,5	-
Norvège	31,8	24,1	29,9	21,1	26,6	8,4	51,0	35,7	0,4
Liechtenstein	63,0	62,9	63,6	61,8	32,8	5,9	17,6	16,2	1,7
Islande	26,2	19,3	26,1	21,5	35,4	8,4	63,5	30,7	0,7

Tableau 4c - Inégalités du processus d'éducation (qualité de l'éducation reçue) [en gras : différences non significatives].

Pays	Qualité de l'enseignement reçu									
	Climat de discipline dans les classes (2003)					Soutien des enseignants (2003)				
	Dispersion	Selon les élèves faibles en mathématique	Selon le sexe	Selon l'origine sociale	Selon le lieu de naissance	Dispersion	Selon les élèves faibles en mathématique	Selon le sexe	Selon l'origine sociale	Selon le lieu de naissance
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Finlande	0,91	-0,27	-0,06	-0,07	0,16	0,87	0,04	0,02	-0,04	0,13
Pays-Bas	0,92	-0,21	-0,11	-0,05	-0,04	0,89	0,05	0,06	-0,03	0,08
Danemark	0,89	-0,19	-0,08	-0,05	-0,02	0,86	-0,07	0,05	-0,05	-0,13
Suède	0,9	-0,24	-0,04	-0,09	-0,09	0,91	-0,02	0,06	-0,03	0,01
Grèce	0,82	-0,18	-0,23	-0,1	-0,03	0,93	0,15	0,04	0,06	0,33
Lettonie	0,99	-0,34	-0,16	-0,09	0,06	0,81	0,12	0	0,08	-0,05
Italie	1,04	-0,22	-0,29	-0,09	-0,18	1,06	0,37	0,01	0,23	0,14
Rép. slovaque	0,92	-0,3	-0,19	-0,09	-0,11	0,96	0,3	0,15	0,22	0,13
Luxembourg	1,09	-0,31	-0,06	-0,14	-0,06	1,13	0,33	0,04	0,19	0,13
Hongrie	0,98	-0,36	-0,15	-0,18	0,13	1	0,1	0,03	0,04	0,14
France	1,1	-0,26	-0,05	-0,18	-0,12	0,99	0,18	0,03	0,06	0,01
Pologne	1,01	-0,31	-0,29	0,02	-0,68	0,93	0,1	-0,09	0,09	-0,34
Espagne	0,98	-0,36	-0,24	-0,06	-0,17	1,02	0,08	-0,8	0	0,02
Royaume-Uni	1,12	-0,51	-0,07	-0,2	0,09	1,04	-0,16	0,01	-0,03	0,12
Irlande	1,15	-0,4	-0,16	-0,14	-0,12	1,09	0,19	-0,02	0,08	0,13
Portugal	0,89	-0,43	-0,28	-0,12	-0,39	1,02	0,14	-0,13	0,1	-0,02
Rép. tchèque	0,99	-0,38	-0,22	-0,15	-0,25	0,92	0,15	0,08	0,07	-0,08
Allemagne	1,14	-0,48	-0,18	-0,11	-0,26	1,05	0,32	0,14	0,2	0,18
Belgique	1,06	-0,48	-0,15	-0,2	-0,26	1,01	0,22	-0,05	0,07	0,05
Autriche	1,16	-0,42	-0,17	-0,16	-0,37	1,02	0,25	0,26	0,11	0,15
Chypre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estonie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Lituanie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Malte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Slovénie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bulgarie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Roumanie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Turquie	0,92	-0,42	-0,14	-0,09	-0,17	1,03	-0,06	-0,13	-0,04	-0,03
Norvège	0,84	-0,26	-0,04	-0,04	0,07	0,90	-0,25	0,08	-0,07	-0,06
Liechtenstein	1,16	-0,75	-0,10	-0,43	-0,26	0,99	0,20	0,33	0,08	0,28
Islande	0,87	-0,27	-0,15	-0,04	-0,30	0,91	-0,14	-0,07	0,01	0,01

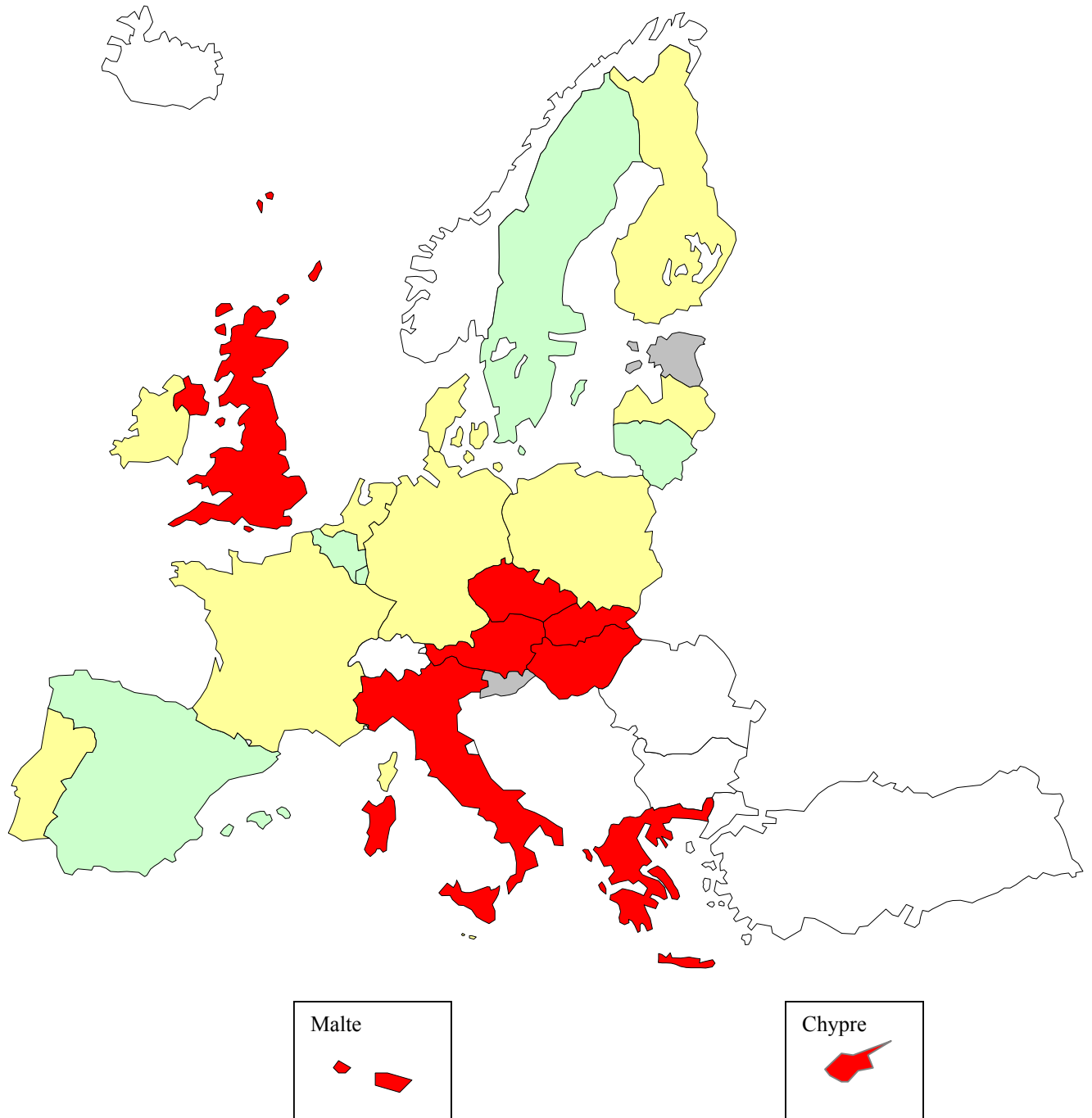
Figure 4a – Inégalités de processus d'éducation (quantité d'éducation reçue)

Figure 4b – Inégalités de processus d'éducation (homogénéité de l'éducation reçue)

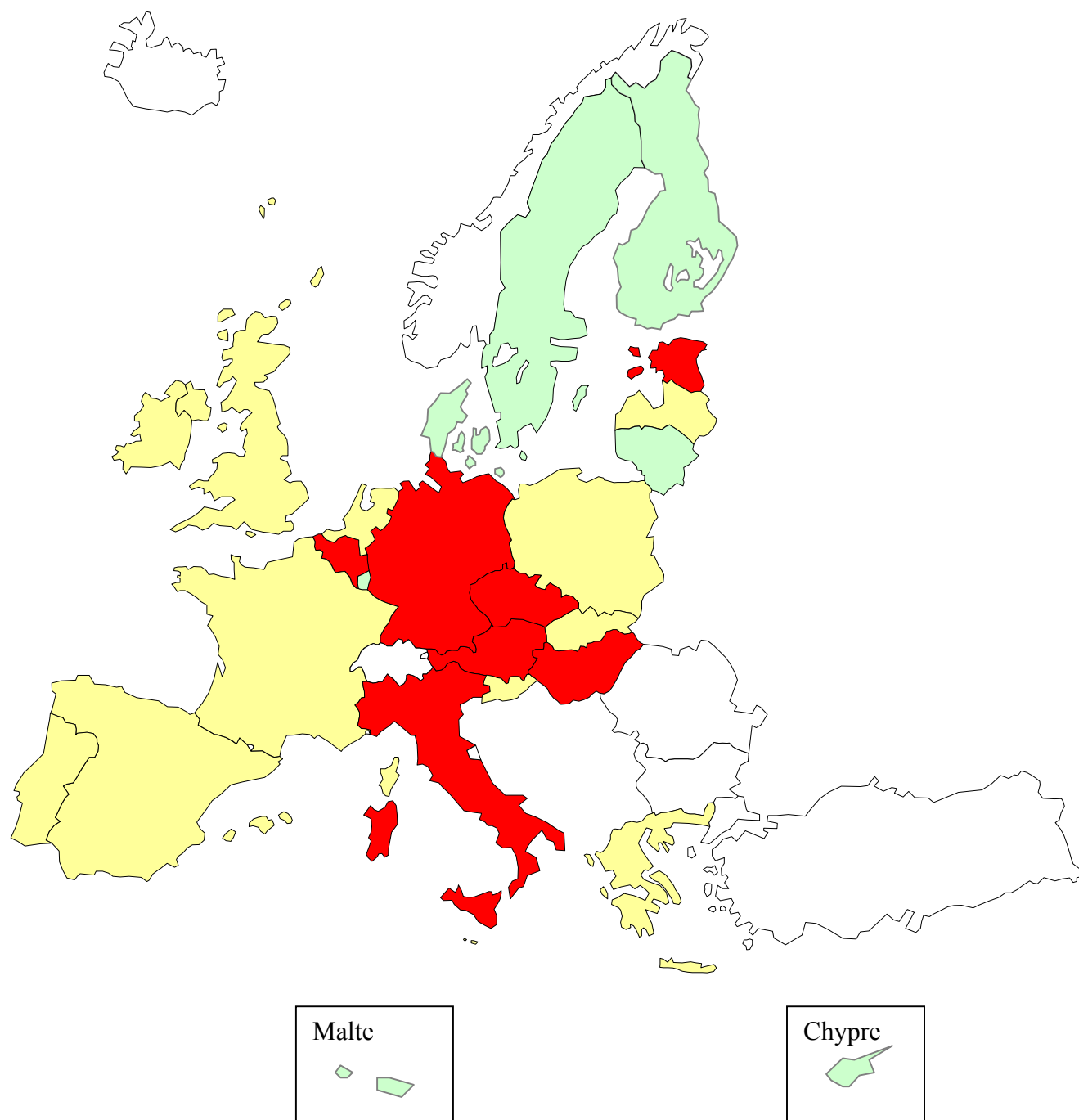
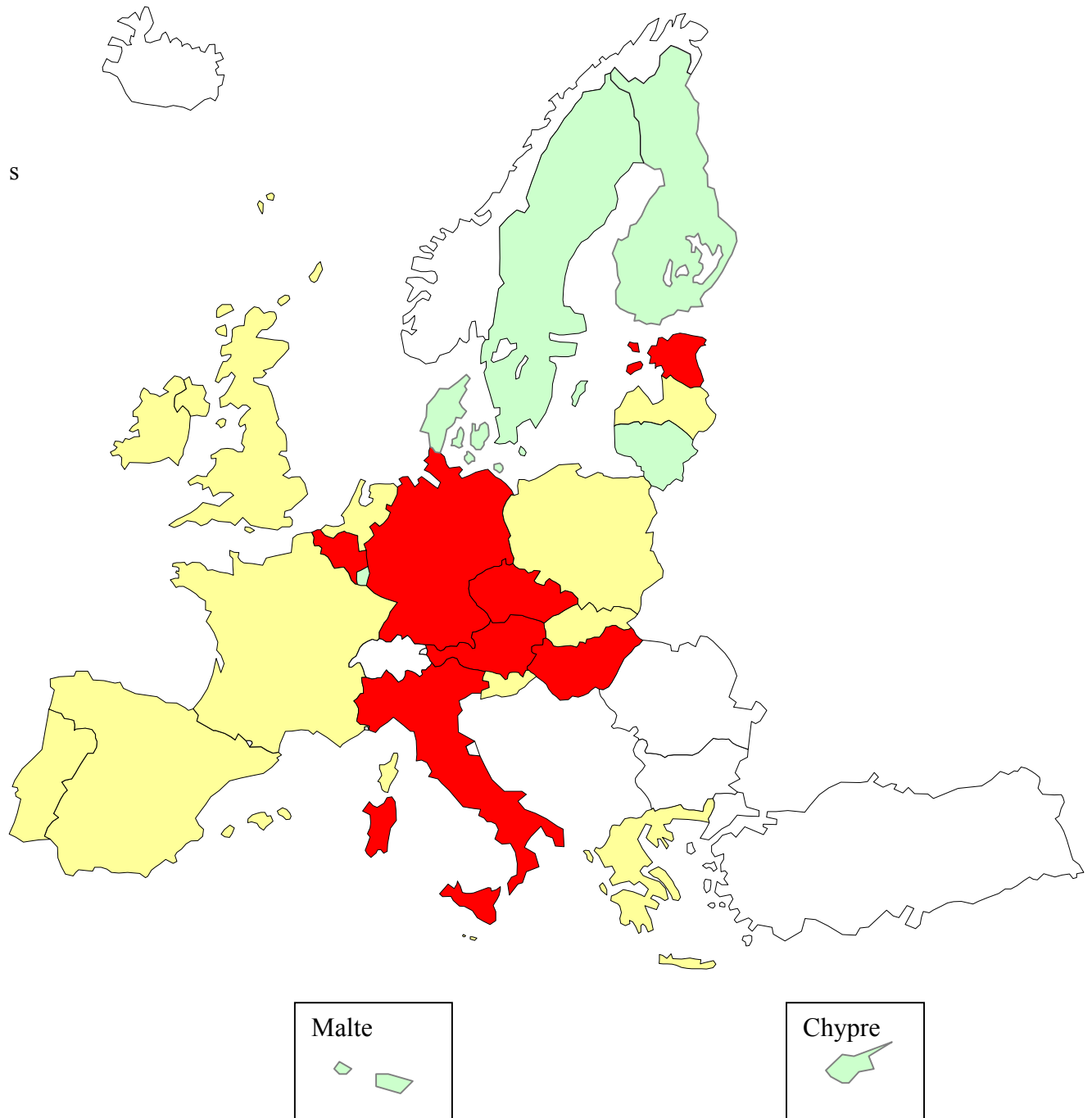


Figure 4c – Inégalités de processus d'éducation (qualité de l'éducation reçue)



Les effets de ségrégation scolaire (tableau 4b) ont été mesurés au départ de données issues du PISA 2003. À ces indicateurs (ségrégation en fonction des compétences en littérature et en culture mathématique, selon la profession des parents, le sexe, l'origine sociale ou le lieu de naissance), on a aussi ajouté la proportion d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques et scolarisés séparément des autres élèves (données issue des *Chiffres Clés de l'Éducation 2005* d'Eurydice). Le classement ainsi obtenu met en évidence un ensemble de pays où les effets de ségrégation semblent faibles : la Suède, le Danemark, la Finlande, mais aussi la Grèce. 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 de ségrégation au niveau des écoles enregistrent des différences sociales faibles et des résultats 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.

L'examen des différences de processus peut être poursuivi avec les dépenses en matière d'éducation (tableau 4a). Il est généralement assez difficile, du moins dans les pays industrialisés, de trouver une relation simple entre les dépenses globales en matière d'éducation et le rendement scolaire. Il est néanmoins intéressant, dans le domaine qui nous occupe, de nous interroger sur l'affectation relative des moyens, au sein de chacun des systèmes : qui bénéficient en fait de ceux-ci ? Les priorités vont-elles à l'enseignement de base, obligatoire pour tous, ou à l'enseignement tertiaire ?

Une autre approche consiste à analyser la répartition des moyens pour un niveau scolaire donné, et en particulier, pour l'enseignement obligatoire. C'est ce que permet également PISA. Il en ressort que l'Autriche et la Hongrie se caractérisent par une forte dispersion des taux d'encadrement (taille des classes) entre les différents établissements fréquentés par les élèves de 15 ans. La Finlande et le Danemark se distinguent, au contraire, par une distribution plus égale. Mais la taille des classes peut être analysée plus finement, par exemple en tenant compte de certaines catégories particulières. Dans ce cas, en dehors de la Hongrie, les classes sont plus petites pour les enfants de milieu social défavorisé, en particulier en France ou en Belgique où des dispositifs spécifiques existent (Zones d'éducation prioritaire, discriminations positives) en faveur des écoles qui accueillent des publics moins favorisés. On observe, sans trop de surprise le même type de réduction de la taille des classes pour les élèves faibles. Le phénomène est particulièrement marqué, outre en France et en Belgique, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas.

À côté des conditions matérielles, le climat de classe constitue un facteur souvent signalé parmi les variables susceptibles d'influencer les résultats scolaires. C'est à travers le questionnaire adressé aux élèves eux-mêmes que ce facteur a été étudié à travers les résultats de PISA. Une série de questions a été adressée aux élèves de l'échantillon, portant en général sur les possibilités de bien travailler, dans un environnement relativement calme, sans temps morts inutiles ou comportements négatifs de la part des autres élèves. Les garçons, plus que les filles, signalent un climat relativement peu propice au travail, même s'il est difficile de faire la part entre leur sensibilité peut-être moindre que celle des filles aux aléas et le fait, surprenant dans les systèmes en principe mixtes, de fréquenter des classes réellement plus perturbées. Lorsque des différences significatives existent, elles conduisent également à la conclusion que les élèves d'origine immigrée, ainsi que les élèves socioéconomiquement les moins bien placés, mais surtout les élèves les plus faibles bénéficient d'un climat moins favorable au travail.

Le soutien fourni par les enseignants, au moins à travers la perception des élèves, peut aussi constituer un élément important. Les élèves faibles en mathématiques, mais aussi ceux d'origine modeste ou dont les parents sont nés à l'étranger sont généralement plus positifs que les autres élèves quant au soutien reçu. Cependant, pour les deux dernières catégories d'élèves, les différences sont généralement non significatives d'un point de vue statistique. Au Royaume-Uni les élèves les plus faibles estiment être significativement moins soutenus que les autres élèves.

Le tableau 5 permet d'appréhender de manière synthétique les résultats présentés dans les tableaux 3a, b et c (différences de contexte socioéconomique pour les individus, les groupes ou les individus sous un certain seuil) et dans les tableaux 4a, b et c (différences quantitatives et qualitatives de processus et ségrégation). On constate ainsi qu'il existe des situations contrastées et plus ou moins favorables. On peut ainsi pointer la situation de l'Estonie qui n'est guère favorable, ni en termes de contexte, ni en termes de processus. La situation de la Suède semble, à l'opposé, plus favorable en termes de contexte, mais surtout de processus. À côté de ces situations assez homogènes, il existe aussi des situations moins tranchées dans lesquelles certains pays se placent relativement bien par rapport à certains critères et beaucoup moins bien par rapport à d'autres. Cela conduit, une fois encore, à examiner avec prudence la possibilité de produire des conclusions générales univoques. Cette première tentative de synthétiser un grand nombre d'indicateurs de manière graphique est naturellement un peu rude. L'idée centrale des auteurs est de tenter d'approcher la réalité, de manière globale, de façon à favoriser la discussion, tant au niveau des responsables politiques que des citoyens. Il convient naturellement de retourner aux données analytiques de manière à approfondir cette discussion. Nous pensons néanmoins que cette entrée en matière, si elle ne se limite pas à l'établissement d'un palmarès, constitue une façon intéressante de pousser au dialogue sur l'équité des systèmes éducatifs et à l'analyse en profondeur des mécanismes en jeu au niveau scolaire et sociétal.

Tableau 5 – Relations entre contexte et processus.

Pays	Contexte			Processus		
	Diff. entre individus	Diff. entre groupes	Seuil	Différences quantitatives	Ségrégation	Différences qualitatives
Allemagne						
Autriche						
Belgique						
Chypre						
Danemark						
Espagne						
Estonie						
Finlande						
France						
Grèce						
Hongrie						
Irlande						
Italie						
Lettonie						
Lituanie						
Luxembourg						
Malte						
Pays-Bas						
Pologne						
Portugal						
Rép. slovaque						
Rép. tchèque						
Royaume-Uni						
Slovénie						
Suède						

De la même manière que le tableau 5 permet de synthétiser les indicateurs de contexte et de processus, le tableau 6 propose une synthèse des indicateurs de contexte et de résultats, de manière à permettre au réponse à la troisième question, relative à l'effet amplificateur ou réducteur des différences, imputable au système éducatifs. L'interprétation qu'il est possible de donner est donc fonction de la bonne maîtrise des tableaux qui précèdent. Ainsi, on peut mettre en relation la position relativement moyenne occupée en matière de différence de contexte par l'Allemagne, alors que sa position est plutôt mauvaise en matière de différences de résultats. Si on se rapport au tableau précédent, qui mettait en évidence les différences de processus, on peut alors se risquer à une interprétation du type « amplification des différences de contexte par le système éducatif ». La situation de départ de la Belgique, du point de vue du contexte, semble moins bonne que celle de l'Allemagne, mais les résultats semblent aller dans le même sens. On serait donc tenté de dire que l'école ne parvient pas, dans ce pays, à améliorer la situation donnée par le contexte. Le même type d'analyse semble par contre plus favorable dans le cas de la Pologne où les différences de résultats semblent moins marquées au niveau scolaire qu'au niveau du contexte socioéconomique national. La situation du Luxembourg, bien que moins favorable en termes de résultats, semble aller dans le même sens (des résultats meilleurs que ne le laisserait penser le contexte). Naturellement, une fois encore, l'analyse doit prendre en compte la complexité de la situation, au-delà de la vision simplifiée

qui est offerte par le système d'indicateurs proposé, mais cette approche permet très certainement d'interroger les systèmes éducatifs de manière intéressante.

Tableau 6 – Relations entre contexte et résultats.

Pays	Contexte			Résultats		
	Diff. entre individus	Diff. entre groupes	Seuil	Diff. entre individus	Diff. entre groupes	Seuil
Allemagne	Jaune	Jaune	Jaune	Rouge	Rouge	Rouge
Autriche	Vert	Rouge	Vert	Jaune	Rouge	Jaune
Belgique	Rouge	Rouge	Jaune	Rouge	Rouge	Rouge
Chypre	Vert	Rouge	Jaune	Rouge	Grise	Rouge
Danemark	Jaune	Rouge	Vert	Vert	Jaune	Vert
Espagne	Rouge	Jaune	Rouge	Jaune	Vert	Jaune
Estonie	Rouge	Rouge	Jaune	Vert	Grise	Jaune
Finlande	Jaune	Vert	Jaune	Vert	Rouge	Vert
France	Vert	Jaune	Jaune	Jaune	Jaune	Jaune
Grèce	Vert	Jaune	Rouge	Rouge	Jaune	Rouge
Hongrie	Vert	Rouge	Vert	Vert	Jaune	Jaune
Irlande	Jaune	Vert	Jaune	Vert	Vert	Vert
Italie	Jaune	Jaune	Rouge	Rouge	Jaune	Rouge
Lettonie	Rouge	Vert	Jaune	Vert	Vert	Jaune
Lituanie	Rouge	Vert	Jaune	Rouge	Grise	Jaune
Luxembourg	Rouge	Rouge	Jaune	Jaune	Jaune	Jaune
Malte	Rouge	Vert	Jaune	Jaune	Grise	Rouge
Pays-Bas	Vert	Vert	Vert	Vert	Vert	Jaune
Pologne	Rouge	Rouge	Vert	Vert	Vert	Jaune
Portugal	Jaune	Vert	Rouge	Vert	Jaune	Jaune
Rép. slovaque	Rouge	Rouge	Jaune	Vert	Rouge	Jaune
Rép. tchèque	Vert	Rouge	Vert	Jaune	Vert	Jaune
Royaume-Uni	Rouge	Jaune	Jaune	Jaune	Vert	Vert
Slovénie	Vert	Rouge	Vert	Vert	Grise	Vert
Suède	Jaune	Jaune	Vert	Jaune	Jaune	Jaune

6. Dans quelle mesure les inégalités éducatives peuvent-elles profiter aux populations les plus défavorisées et encourager des phénomènes de mobilité sociale ascendante ?

De manière classique, le terme « défavorisé » est associé aux élèves qui bénéficient, moins que d'autres, de ressources sociales, culturelles ou économiques, ou qui appartiennent à des catégories sociales qui sont sujettes à des discriminations qui les handicapent dans l'usage qu'ils pourraient faire des ressources disponibles (Meuret, 2003). Selon la théorie rawlsienne de la justice, les inégalités peuvent être justifiées à condition qu'elles soient mises au service des défavorisés.

Initialement, nous avons essayé de savoir si, dans certains pays plus que dans d'autres, l'activité professionnelle des plus éduqués s'exerçait au bénéfice des plus pauvres. Cet indice repose sur le principe suivant : toutes choses égales par ailleurs, en particulier à inégalité des chances égales, un système éducatif est d'autant plus équitable que les plus qualifiés mettent au service des plus défavorisés, ou de tous également, les compétences qu'ils y ont acquises. Cette tentative a toutefois échoué. D'une part, le recueil de données adéquates aurait dépassé le travail qu'il était possible de réaliser dans le cadre de ce projet ; d'autre part, cette entreprise a rencontré des problèmes conceptuels. En effet, s'il est des cas très clairs, auxquels d'ailleurs on pourrait très bien décider de limiter un indicateur, et qui portent en général sur certaines « professions » (avocats, architectes, médecins, enseignants), d'autres sont moins clairs : un avocat d'affaires qui travaille pour une entreprise automobile travaille aussi pour les clients peu fortunés de ce constructeur et pour les travailleurs les moins qualifiés de l'entreprise. Plus généralement, n'importe quel agent économique qui contribue à la croissance peut prétendre, certes avec plus ou moins de bonne foi, que les fruits de cette croissance finissent toujours par se diffuser et que son activité profite ainsi aux plus défavorisés.

Nous avons conçu cinq types d'indicateurs pour tenter de répondre à la quatrième question. Ces indicateurs sont présentés dans l'encart 4.

Encart 4 – Définition des indicateurs permettant d'estimer l'impact des inégalités en faveur des plus défavorisés au sein des systèmes éducatifs européens.

Estimation de la compétence des élèves les plus faibles [tableau 7]

- Colonne 1 : Moyenne sur l'échelle combinée de littératie pour les élèves les plus faibles (1^{er} décile de la distribution) [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]
Situation la plus équitable : compétences les plus élevées, valeur la plus grande.
- Colonne 2 : Moyenne sur l'échelle combinée de culture mathématique pour les élèves les plus faibles (1^{er} décile de la distribution) [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]
Situation la plus équitable : compétences les plus élevées, valeur la plus grande.

Contribution de l'éducation à la croissance de la richesse

- Colonne 3 : Contribution de l'éducation à la croissance du PIB par habitant d'une décennie à l'autre [source : Ocdé 2003, année de recueil des données : 1990 et 2000]
Situation la plus équitable : contribution la plus élevée, valeur la plus grande.

Transferts sociaux

- Colonne 4 : *Diminution du pourcentage de pauvres par les transferts sociaux [source : EUROSTAT, SILC et enquêtes nationales année de recueil des données : 2003, sauf indication contraire]*
Situation la plus équitable : diminution la plus élevée, valeur la plus grande.

Vivre ensemble

- Colonne 5 : *Proportion de jeunes de 15 ans dont un parent dispose d'un diplôme de l'enseignement tertiaire (CITE 5 ou CITE 6) et dont l'autre exerce une profession faisant partie du quartile le moins prestigieux [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*
Situation la plus équitable : proportion la plus élevée, valeur la plus grande.
- Colonne 6 : *Chance relative de fréquenter une école favorisée (fréquentée par une majorité d'élèves dont les parents occupent tous deux des professions favorisées, soit la moitié supérieure de la distribution de la variable HISEI) pour un enfant lui-même issu d'une famille éduquée (au moins un des deux parents ont fait des études tertiaires) par rapport à la chance pour un enfant issu d'une famille moins éduquée de fréquenter le même type d'école [source : PISA 2003, année de recueil des données : 2003]*
Situation la plus équitable : surcroît de chance le plus faible, valeur la moins élevée.

Valeurs et pratiques de solidarité des plus éduqués

- Colonne 7 : *Proportion d'adultes ayant un diplôme de l'enseignement tertiaire tout à fait d'accord avec le fait que « le Gouvernement devrait réduire les différences de niveau de revenu » [source : European Social Survey, année de recueil des données : 2002-2003]*
Situation la plus équitable : proportion la plus élevée, valeur la plus grande.
- Colonne 8 : *Proportion d'adultes ayant un diplôme de l'enseignement tertiaire déclarant avoir été membre d'au moins une organisation humanitaire au cours des 12 derniers mois [source : European Social Survey, année de recueil des données : 2002-2003]*
Situation la plus équitable : proportion la plus élevée, valeur la plus grande.

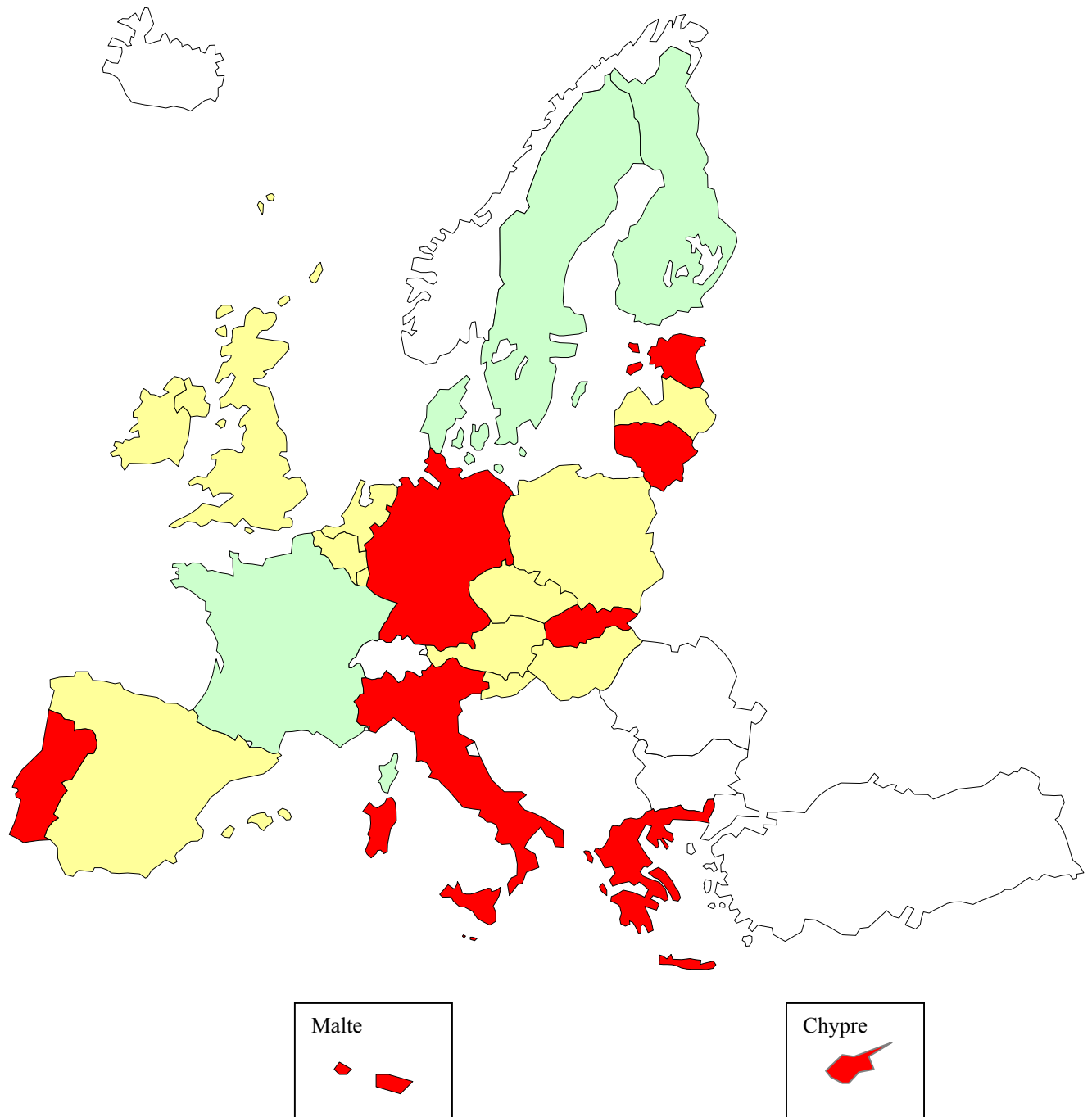
Le premier indice reflète les compétences des élèves les plus faibles. Il est ici question de voir si le système amène ses élèves les plus faibles à un niveau relativement bon, en fin de scolarité obligatoire à temps plein (15 ans). Les pays qui, de ce point de vue, se distinguent positivement sont la Finlande, les Pays-Bas et l'Irlande ; ceux qui se distinguent plus négativement sont l'Italie, l'Allemagne et la Grèce (en littérature). En culture mathématique, les résultats sont sensiblement les mêmes.

Le deuxième indice utilisé cherche à identifier si le système éducatif contribue à l'accroissement de la richesse nationale. Ici, ce sont la France, l'Espagne et l'Italie qui se distinguent plus favorablement ; à l'opposé, on trouve le Danemark, la Suisse et la Norvège.

La réduction de la pauvreté peut transiter par les mécanismes de redistribution financière. Nous avons utilisé ici un indice de la mesure avec laquelle, dans chaque pays, les transferts sociaux diminuent la proportion de personnes à revenus faibles – en supposant que les plus éduqués sont, parce qu'ils ont de meilleurs salaires, parmi les contributeurs à ces transferts. C'est au Danemark, en Finlande et en République tchèque que cet effet des transferts est le plus fort, en Grèce, en Italie et en Espagne qu'il est le plus faible. Le classement des pays sur ces différents effets peut se lire dans le tableau 7. Ce tableau synthétise la contribution du système éducatif à la situation des plus défavorisés et présente, comme les tableaux précédents, les systèmes éducatifs de manière ordonnée, du pays où la contribution du système à la situation des plus défavorisés est la plus importante à celui où elle est la moins importante.

Tableau 7 – Contribution des systèmes éducatifs à la situation des plus défavorisés.

Pays	Compétences des élèves les plus faibles (2003)		Contribution de l'éducation à la croissance de la richesse (1990-2000)	Transferts sociaux (2000-2003)	Vivre ensemble (2003)		Valeurs et pratiques de solidarité des plus éduqués (2002)	
	Moyenne des déciles inférieurs en compréhension de l'écrit	Moyenne des déciles inférieurs en mathématique	Contribution de l'éducation à la croissance du PIB par habitant, d'une décennie à l'autre	Diminution du pourcentage de pauvres par les transferts sociaux	Proportion de jeunes dont un parent est très éduqué et l'autre « défavorisé »	Surcroît de chances de fréquenter une école « favorisée » si les parents sont éduqués	Proportion de réponses signalant des sentiments de solidarité	Proportion de membres d'associations poursuivant un objectif de solidarité
	1	2	3	4	5	6	7	8
Finlande	407,3	409,7	0,46	61	27,3	1,12	23,5	4,4
Danemark	341,2	364,4	0,18	66	22,3	1,12	7,5	22,2
France	331,2	358,7	0,5	54	18,4	1,18	32	7,2
Suède	353,8	353,3	0,31	47	25,2	1,04	9,9	20,6
Pays-Bas	375,1	384,3	-0,17	45	15,3	1,13	9,3	16,9
Autriche	314,1	358	-	46	19	1,14	28,8	15
Rép. tchèque	329,1	364,3	-	62	9,9	1,28	11,3	-
Irlande	364,6	363,4	0,03	30	19,7	1,08	15,3	11,9
Luxembourg	306,6	343,6	-	57	13,7	1,28	16,3	19,3
Royaume-Uni	349,2	360,4	0,85	31	21	1,12	10,6	8,2
Slovénie	-	-	-	38	-	-	26,9	7,5
Belgique	306,7	332,3	-	43	19,6	1,24	12,7	13,4
Hongrie	333,7	341,3	-	33	12,9	1,33	33	2,3
Lettonie	350,2	342,3	-	33	23,4	1,07	-	-
Espagne	321,4	338,9	-	14	13,4	1,36	23,6	11,3
Pologne	338,9	349,3	-	47	7,9	1,2	14,2	2,2
Portugal	323	326,4	1,34	27	14,4	1,11	36,1	7,3
Italie	301,7	310,8	0,58	14	14,6	1,29	21,2	8,3
Allemagne	301,3	326,8	0,01	38	19,3	1,15	10,5	8,7
Grèce	302,7	299,7	-	13	13,8	1,27	36,3	4,4
Rép. slovaque	319,8	344,8	-	25	9,6	1,19	-	-
Lituanie	-	-	-	29	-	-	-	-
Estonie	-	-	-	28	-	-	-	-
Malte	-	-	-	25°	-	-	-	-
Chypre	-	-	-	17	-	-	-	-
Bulgarie	-	-	-	24	-	-	-	-
Roumanie	-	-	-	22	-	-	-	-
Turquie	307,5	280,8	-	19	4,2	1,78	-	-
Norvège	329,2	348,1	0,20	-	23,1	1,08	11,2	26,1
Liechtenstein	378,6	360,4	-	-	19,3	1,22	-	-
Islande	326,9	364,2	-	(:)	18,0	1,16	-	-

Figure 5 – Contribution des systèmes éducatifs à la situation des plus défavorisés.

Pour approcher la mixité sociale, nous nous sommes intéressés à la cohabitation : si les plus éduqués habitent les mêmes quartiers que les plus pauvres, ils témoignent davantage de leur commune humanité, ils tirent vers le haut les aspirations des jeunes de ces quartiers, ils sont davantage des égaux. Nous nous sommes intéressés à deux aspects de la cohabitation pour lesquels des données sont accessibles au niveau international²¹ : le fait d'avoir des enfants entre « plus éduqués » et « défavorisés » et le fait de mettre ses enfants dans les mêmes établissements scolaires. Les résultats sont fortement polarisés d'un point de vue géographique. Les plus éduqués cohabitent davantage avec les plus défavorisés en Suède, en Finlande et au Danemark qu'en Grèce, au Luxembourg, au Portugal, en Espagne, en Pologne ou en République slovaque.

Pour le cinquième indicateur, nous nous sommes penchés sur les valeurs des plus éduqués. L'idée est que, plus les personnes les plus éduquées déclarent partager des valeurs de solidarité, plus elles sont censées soutenir des mécanismes de solidarité ou participer à des actions de solidarité.

Nous avons utilisé pour ce faire des données issues de l'*European Social Survey* (ESS) de 2002. Apparaît ici une discordance entre les valeurs déclarées et les pratiques, au moins celles qui sont mesurées par l'ESS (et que nous avons déjà signalée lors du rapport GERESSE 2005 qui se basait sur l'*European Value Survey* de 1999).

Au niveau des valeurs, la France, la Grèce et le Portugal sont dans le groupe de tête ; le Danemark, la Suède et les Pays-Bas dans le groupe de queue. En revanche, lorsqu'il s'agit de savoir si les plus éduqués sont membres d'association de solidarité, c'est au Danemark, en Suède et au Luxembourg que nous trouvons les plus fortes proportions ; en Allemagne, en Espagne, en Italie, au Portugal, en France et en Grèce que nous trouvons les plus faibles.

Une interprétation possible est que, dans les pays qui sont plus équitables d'après les valeurs que d'après les pratiques, l'adhésion aux valeurs de solidarité serait surtout rhétorique. Une autre interprétation est que, dans ces pays, on compte sur l'action de l'État, orientée éventuellement par le mouvement social, et non sur sa propre pratique et son propre comportement pour faire advenir une société plus juste.

Pour résumer et, partant, tenter de capter la contribution du système éducatif à la situation des défavorisés, un score a été calculé pour chaque pays en fonction du nombre de fois où les indices retenus sont élevés, moyens ou faibles. Ainsi, plus le score obtenu est faible, plus la contribution du système éducatif à la situation des défavorisés est importante.

Évidemment, ces scores doivent être interprétés, non comme de véritables mesures qui permettraient de classer des pays, mais comme un moyen commode d'agrèger des mesures qui sont, d'une part imparfaites et, d'autre part, partielles. Tout d'abord, pour certains pays, toutes les données ne sont pas disponibles ; ensuite, les données qui sont ici ne représentent que partiellement les dimensions qu'il aurait fallu appréhender pour mesurer vraiment les effets des relations entre éduqués et défavorisés. Par exemple, nous n'avons aucune mesure du sentiment de supériorité qui, éventuellement, affecte les premiers vis-à-vis des seconds ou du sentiment d'infériorité qui affecte peut être les seconds vis-à-vis des premiers et dont les seconds pourraient souffrir. Nous n'avons pas non plus de mesure de la ségrégation urbaine, ni de mesure de la proximité politique des premiers et des seconds, etc.

²¹ Dans les données de PISA, ce qui signifie qu'elles portent sur les parents de jeunes de 15 ans.

Le classement ainsi obtenu met en avant la Finlande, le Danemark, la France et la Suède, où le système éducatif semble plus particulièrement servir les attentes des plus défavorisés qu'en Allemagne, en Grèce, en Italie et au Portugal.

7. Conclusion

Des analyses qui précèdent, il apparaît que les inégalités sont présentes de manière relativement homogène dans certains systèmes et, en particulier, relativement prononcées en Allemagne et en Belgique. À l’opposé, la Finlande, la Suède et l’Irlande, se caractérisent par une situation plus favorable à la fois en ce qui concerne les inégalités entre individus, entre les groupes et dans le domaine des individus placés sous un seuil jugé inacceptable. Cependant, ces trois critères présentent des résultats souvent divergents pour les autres pays, selon les dimensions considérées. Quel que soit l’aspect pris en considération, certains pays occupent néanmoins le plus souvent une place intermédiaire, ne présentant pas de situation particulièrement favorable ou au contraire défavorable.

Dans aucun des 25 États membres on n’observe une situation favorable stable tant du point de vue du contexte, des processus scolaires que des résultats internes, si l’on considère à chaque fois les trois axes d’analyse retenus : les différences entre individus, entre groupes, et les individus sous un seuil. Certains font partie des pays où les inégalités d’éducation sont les moins importantes pour au moins deux critères. C’est le cas de la Finlande, des Pays-Bas et du Danemark. Par ailleurs, l’importance des avantages de l’éducation est aussi relativement plus réduite pour ces pays, ce qui leur donne encore une position relative plus favorable puisque les différences semblent moins marquées et par ailleurs, pour ce qui concerne les différences scolaires, celles-ci semblent avoir moins de répercussions sur la vie en dehors de l’école.

La plupart des pays se situent tantôt négativement, tantôt positivement, voire en position intermédiaire.

Une présentation groupée des différentes cartes, à la fin de ce rapport, permet maintenant une première synthèse relative à l’équité des systèmes éducatifs européens. Les pays y sont représentés dans une teinte particulière, selon qu’ils affichent une situation plus équitable (en vert clair), intermédiaire (en jaune clair) ou peu ou moins équitable (en rouge foncé) pour chacun des aspects pris en considération dans l’analyse menée.

Cette vue d’ensemble des différents « classements » obtenus au terme de chacune des questions posées laisse apparaître trois groupes de pays.

Le premier groupe reprend les pays où les inégalités d’éducation semblent les plus importantes : l’Allemagne, la Belgique, l’Italie et la Grèce. Par ailleurs, les systèmes éducatifs belge et allemand, si on compare le contexte et les résultats obtenus joueraient un rôle amplificateur des inégalités. Si, en Italie, le poids de l’éducation semble relativement faible, il n’en va pas de même en Allemagne où les avantages d’une éducation supérieure se marquent davantage.

Le deuxième ensemble comprend les pays occupant, pour au moins trois des aspects considérés, les positions intermédiaires : la France, le Royaume-Uni et dans une moindre mesure le Portugal. La France semble représenter une position intermédiaire pour la majorité des paramètres pris en compte.

Enfin, un troisième groupe de pays émerge ; il reprend les pays qui, au fil des classements, apparaissent comme étant les plus équitables : la Suède, l’Irlande, le Danemark et la Finlande.

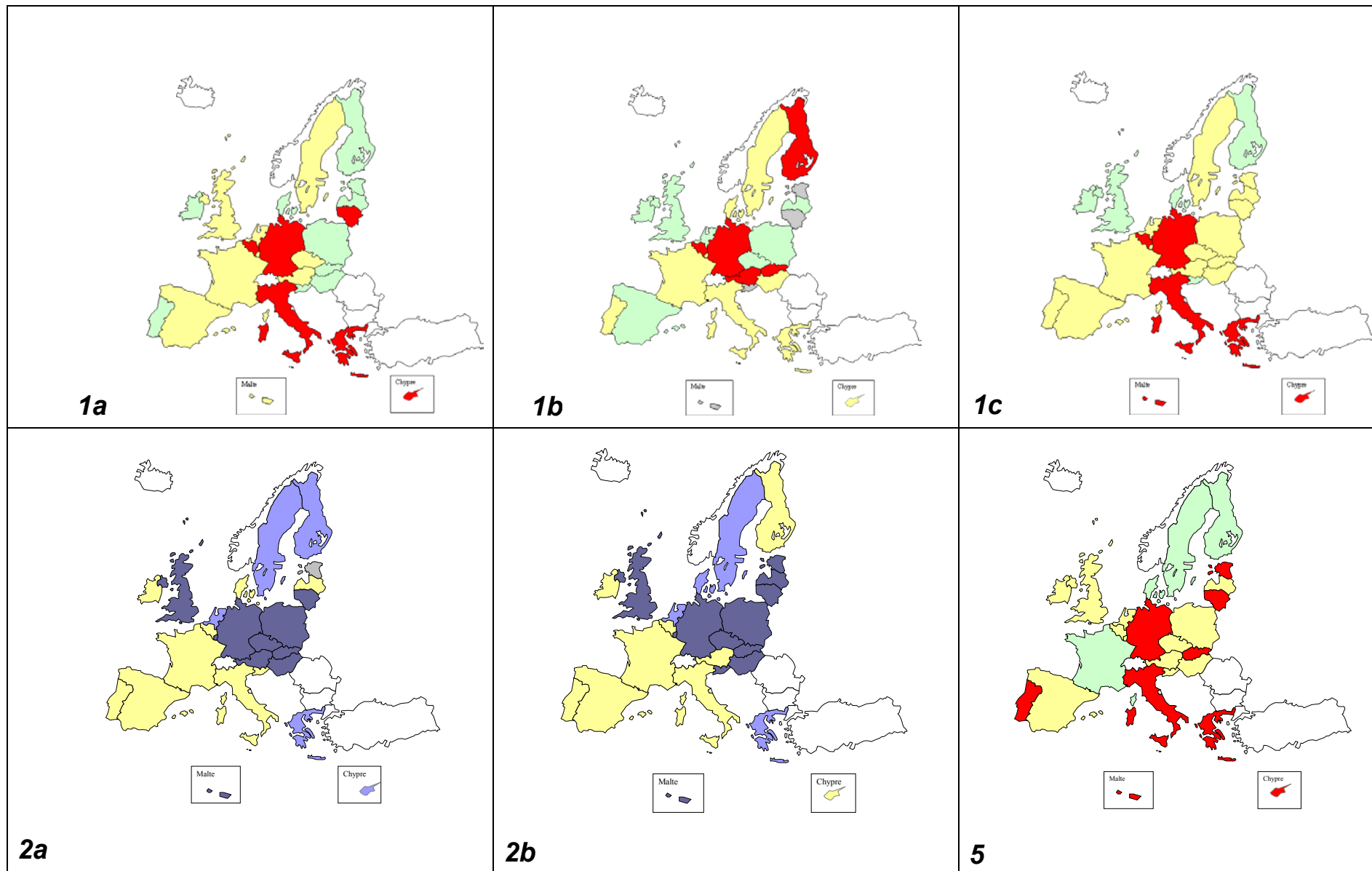
Il ressort des analyses menées au fil du rapport que, dans certains systèmes éducatifs, les inégalités d'éducation sont homogènes, dans le sens où elles sont fortes – en Allemagne ou en encore en Belgique – ou faibles – en Suède, en Finlande ou encore en Irlande – selon les trois critères initiaux : inégalités interindividuelles, entre groupe et proportion d'individus ou de groupe sous un seuil. Cependant, il arrive également que ces critères donnent des résultats divergents, ce qui montre qu'il s'agit effectivement de dimensions différentes. De ce point de vue, la position de la Finlande en ce qui concerne les différences entre groupe est singulière, dans son profil d'ensemble.

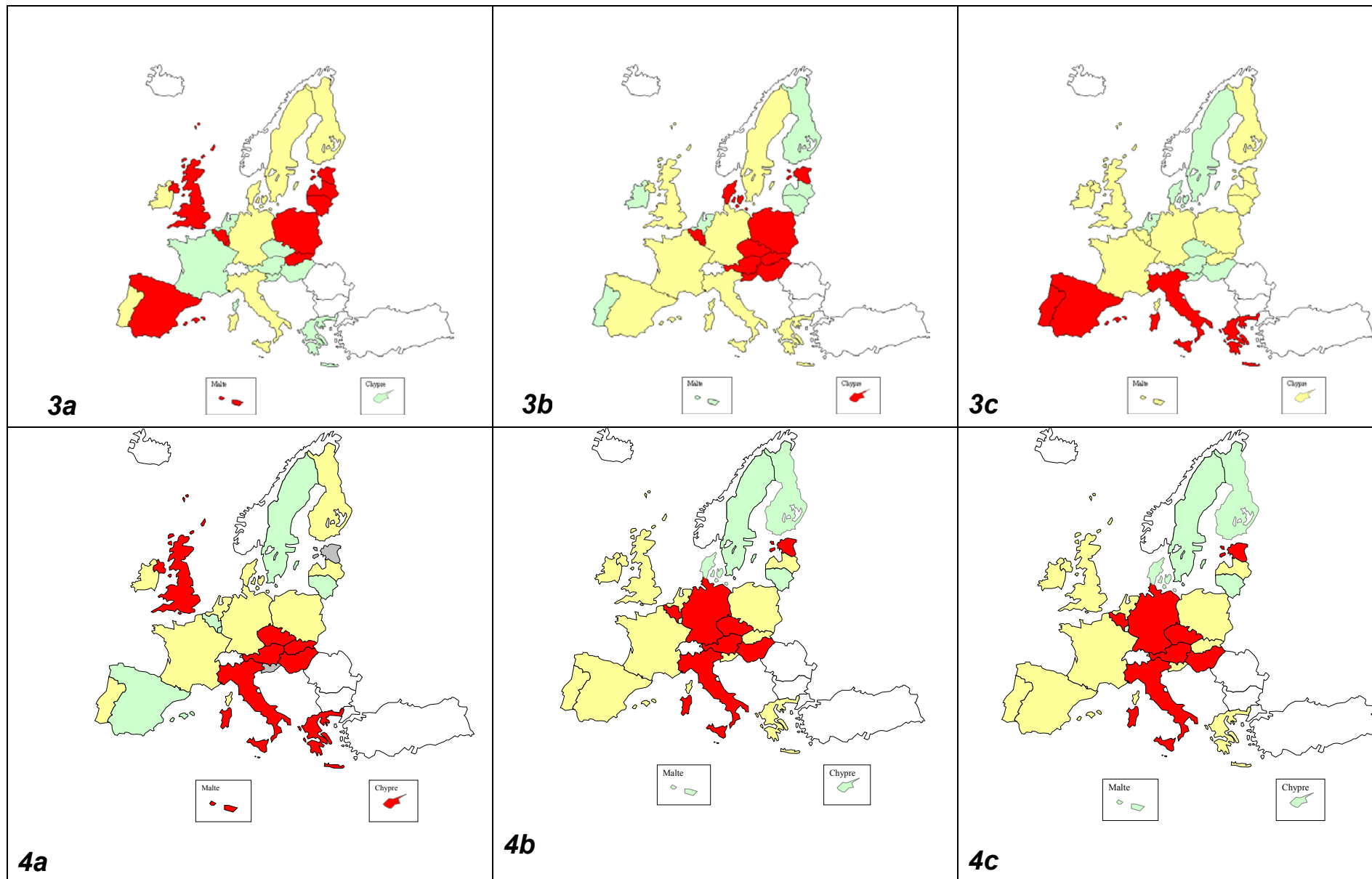
D'autres informations peuvent encore être tirées des cartes, par exemple, l'importance des avantages liés à une éducation plus importante se manifeste dans les pays du centre de l'Europe (Allemagne, Autriche, Royaume-Uni, Pologne, pays baltes, République tchèque, République slovaque). L'ouest et le sud (France, Espagne, Portugal, Italie et Irlande) occupent une position intermédiaire et le nord (y compris les Pays-Bas) se profile à l'opposé : les avantages de l'éducation y seraient moindres.

D'autres indicateurs que ceux présentés dans ce rapport pourraient naturellement être utilisés. D'autres modes de lecture de ces indicateurs pourraient surtout être conçus. Ils seraient par exemple plus attentifs aux régularités alors que l'approche choisie par le GERESE, est davantage comparative et contrastive.

Deux résultats généraux semblent cependant émerger : il y a bien des différences d'équité entre les systèmes éducatifs : certains semblent plus ou moins équitables que les autres sur une forte majorité de critères. Toutefois, pour beaucoup, le jugement sur l'équité varie, quelques fois fortement, selon le mode de lecture retenu. Il est donc essentiel d'utiliser les indicateurs dans la perspective qui a présidé à leur élaboration : permettre la discussion entre décideurs et citoyens, en nourrissant le débat et en tentant de confronter les perceptions des acteurs et des données qui souvent les dépassent.

En effet, la volonté des concepteurs de cet ensemble d'indicateurs n'est pas d'offrir un classement qui stériliserait toute discussion, mais bien de proposer des informations, aussi objectives que possible, et qui conduisent à l'échange à propos de la place de l'école dans la société, son rôle dans le domaine de l'atténuation ou, malheureusement, de l'exacerbation des inégalités sociales... Il ne s'agit pas bien sûr de mettre l'école et ses acteurs en accusation, mais bien de lui offrir aussi la possibilité d'interpréter ses résultats dans une perspective qui dépasse ses propres murs, sans volonté de culpabilisation ou d'excuse. En rassemblant dans un même document des informations d'origines variées, les auteurs espèrent avoir fourni un outil qui reste sans doute complexe, mais qui facilite la réflexion en dépassant un angle de vue trop étroit. Il appartient à présent aux différents acteurs de l'utiliser et de le faire évoluer, voire de le pérenniser en l'actualisant périodiquement, au gré des nouvelles enquêtes, des centres d'intérêt ou des objectifs nouveaux. Sans doute, par exemple, certains seront-ils intéressés d'élargir l'exercice, en se centrant également sur l'équité de l'enseignement supérieur. Qu'ils sachent qu'ils rencontrent là aussi l'une des préoccupations actuelles des auteurs.





Références

- Baye, A., Benadusi, L., Bottani, N., Bove, G., Demeuse, M., García de Cortazar, M., Giancola, O., Gorard, S., Hutmacher, W., Matoul, A., Meuret, D., Morlais, S., Nicaise, J., Ricotta, G., Smith, E., Straeten, M.-H., Tiana-Ferrer, A., & Vandenderghe, V. (2005a). *Equity in European Education Systems. A set of indicators*. Liège: Service de Pédagogie théorique et expérimentale.
- Baye, A., Benadusi, L., Bottani, N., Bove, G., Demeuse, M., García de Cortazar, M., Giancola, O., Gorard, S., Hutmacher, W., Matoul, A., Meuret, D., Morlais, S., Nicaise, J., Ricotta, G., Smith, E., Straeten, M.-H., Tiana-Ferrer, A., & Vandenderghe, V. (2005b). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège: Service de Pédagogie théorique et expérimentale.
- Baye, A., Gorard, S., & Smith, E. (2005). *Feelings of Justice at School: Results of a Survey Among 8th Graders in Europe*. Paper presented to the Division L - Educational Policy and Politics, American Educational Research Association Annual Meeting (Montréal, April 11-15, 2005).
- Commission européenne, Direction générale Éducation et Culture, Eurydice, Eurostat (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Luxembourg : Office de publication des Communautés européennes.
- Crahay (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- Crahay (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck.
- Cytermann, J.R. (2005). La convergence des systèmes éducatifs européens. *Les Cahiers de l'Éducation*. Mars 2005, n°43, 4-7.
- Demeuse, M. (2004). A set of Equity Indicators of the European Education Systems. A synthesis. In L. Moreno Herrera & G. Francia (eds). *Educational Policies. Implications for Equity, Equality and Equivalence*. Örebro (Sweden): Örebro University, Reports from the Department of Education.
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2001). Efficiency and Equity. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani. *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer.
- Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In M. Demeuse, A. Baye, M.H. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (Eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, Collection « Economie, Société, Région ».

- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.H., Nicaise, J., & Matoul, A. (Eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, Collection « Economie, Société, Région ».
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Suchaut, B. (2004). Caractéristiques des systèmes éducatifs et performances des jeunes de 15 ans. L'éclairage des comparaisons entre pays. *Cahier de l'IREDU*, 66.
- GERESE (2005) Equity of the European Educational Systems. A set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4(2).
- Meuret, D. (2001). A System of Equity Indicators for Educational Systems. In W. Hutmacher, D. Cochrane, N. Bottani (Eds). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer.
- Meuret, D. (2003). Les inégalités d'éducation sont-elles au bénéfice des défavorisés ? *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 15-16, 649-662.
- Meuret, D. (2005). *Key Principles for Measuring the Equity of Education Systems*. Paper presented to the Division L - Educational Policy and Politics, American Educational Research Association Annual Meeting (Montréal, April 11-15, 2005).
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2001). Gérer l'hétérogénéité des élèves. Méthode de regroupement des élèves dans l'enseignement obligatoire. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 25-52.
- 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 (eds). *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Bruxelles : De Boeck, Collection « Economie, Société, Région ».
- OCDE (2002). *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE (2005). *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford : University press.
- Sen, A. (1982). Quelle égalité ? In *Ethique et Economie*, 1993. Paris : PUF.
- Sen, A. (1992). *Inequality re-examined*. Oxford: Oxford university Press.
- Straeten, M.H., Demeuse, M., & Meuret, D. (2003). Les normes, sentiments et critères de justices des élèves. Une enquête européenne auprès des élèves du 8^e grade. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 15-16, 663-670.

Tranoy (1999). L'égalisation des savoirs de base, l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats. In D. Meuret (Ed.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles : De Boeck.

Wolfe, B. & Haveman, R. (2000). *Accounting for the social and non-market benefits of education*. University of Wisconsin-Madison.

Références URL des bases de données

- *Enquêtes sur les Forces de Travail [EUROSTAT]*
<http://epp.eurostat.ec.eu.int> > Population et conditions sociales > Données > Marché du travail > Emploi et chômage
- *European Social Survey (ESS) [Norwegian Social Science Data Services]*
<http://ess.nsd.uib.no/>
- *PISA 2000 - PISA 2003 [OCDE]*
http://pisaweb.acer.edu.au/ocd/ocd_pisa_data_sl.html
- *Public Funding and Private Return to Education*
<http://www.etla.fi/PURE>
- *Survey on Income and Living Conditions (SILC) [EUROSTAT]*
<http://epp.eurostat.ec.eu.int> > Population et conditions sociales > Données > Conditions de vie et bien-être > Budget des ménages > Revenu et conditions de vie > Indicateurs principaux > Indicateurs pour Laeken

Annexe 1 – Nombre de données disponibles, par pays.

	Données disponibles	Nombre total de données	Données disponibles (%)
Estonie	12	92	13%
Malte	14	92	15%
Lituanie	14	92	15%
Chypre	14	92	15%
Slovénie	20	92	22%
Roumanie	21	92	23%
Bulgarie	25	92	27%
Turquie	56	92	61%
Liechtenstein	66	92	72%
Rép. slovaque	67	92	73%
Islande	73	92	79%
Lettonie	78	92	85%
Pologne	84	92	91%
Luxembourg	84	92	91%
Hongrie	85	92	92%
Rép. tchèque	85	92	92%
Autriche	86	92	93%
Grèce	86	92	93%
Pays-Bas	88	92	96%
Espagne	88	92	96%
Norvège	88	92	96%
Allemagne	89	92	97%
Belgique	89	92	97%
Portugal	90	92	98%
Irlande	90	92	98%
Royaume-Uni	90	92	98%
France	91	92	99%
Italie	91	92	99%
Finlande	92	92	100%
Danemark	92	92	100%
Suède	92	92	100%

Table des matières

CONTEXTE	1
1. INTRODUCTION	3
2. QUATRE QUESTIONS A PROPOS DE L'EQUITE	5
3. QUELLE EST L'AMPLEUR DES INEGALITES AU SEIN DES SYSTEMES EDUCATIFS EUROPEENS ?	9
4. QUELS SONT LES AVANTAGES LIES A L'EDUCATION DANS LES DIFFERENTS PAYS EUROPEENS ET QUELLE EST L'AMPLEUR DES INEGALITES SOCIALES ET ECONOMIQUES (CONTEXTUELLES) LIEES AU NIVEAU EDUCATIF ?	19
5. LES SYSTEMES EDUCATIFS EUROPEENS PEUVENT-ILS AVOIR UN ROLE AMPLIFICATEUR OU REDUCTEUR DES INEGALITES CONTEXTUELLES ?	27
6. DANS QUELLE MESURE LES INEGALITES EDUCATIVES PEUVENT-ELLES PROFITER AUX POPULATIONS LES PLUS DEFAVORISEES ET ENCOURAGER DES PHENOMENES DE MOBILITE SOCIALE ASCENDANTE ?	51
7. CONCLUSION	57
RÉFÉRENCES	61