

Les inégalités d'éducation sont-elles au bénéfice des défavorisés¹ ?

Meuret, Denis, Université de Bourgogne, Dijon.
2003 - IREDU

La question que nous voudrions aborder ici - Les inégalités d'éducation sont-elles au bénéfice des défavorisés ?- paraît au premier abord saugrenue. L'idée que nous avons spontanément, en effet, est que les inégalités d'éducation devraient être supprimées, non pas mises au service de quoi que ce soit.

A bien y regarder cependant, ces inégalités que l'on voudrait supprimer sont celles qui traduisent une inégalité des chances, un système non méritocratique, le fait que l'appartenance à certains groupes augmente les chances d'accéder aux plus hauts diplômes. Or il y a d'autres critères d'équité que l'égalité des chances, d'une part, et d'autre part, importe non seulement l'équité interne du système éducatif (la distribution équitable de ses produits immédiats : compétences ou diplômes) mais aussi ce qu'on pourrait appeler son équité externe, soit sa contribution à l'équité de la société en général (Meuret, 1999, 2001).

Supposons que l'accès aux diplômes de l'enseignement supérieur soit également réparti entre les catégories sociales, mais que l'accès aux professions prestigieuses soit, de par un fonctionnement biaisé du marché du travail, néanmoins impossible aux enfants des catégories défavorisées : l'équité interne sera satisfaite, mais la contribution du système éducatif à la mobilité sociale sera nulle.

Supposons maintenant une société parfaitement méritocratique où l'égalité des chances sociales est parfaitement réalisée, par un fonctionnement équitable et du système éducatif et des différents marchés qui accueillent ses produits (marché du travail, marché matrimonial, marché du logement, etc.) mais où les plus éduqués, devenus les plus riches, vivent en ignorant, en méprisant et en exploitant les moins éduqués devenus les plus pauvres.

¹ Ce texte est issu d'un travail pour mettre au point un système d'indicateurs sur l'équité des systèmes éducatifs mené pour le Commission Européenne (programmes Socrates), coordonné par l' Université de Liège et auquel ont participé des chercheurs de cette université (A. Baye, M. Demeuse, J Nicaise, MH Straten) et de celles de Cardiff (S. Gorard, E. Smith), Dijon (D. Meuret, S. Morlaix), Louvain la Neuve (V.Vandenberghe), Madrid (A. Tiana) et Rome (L. Benadusi). Ce travail est retracé dans GERESE (2003). L'auteur remercie P. Bréchon (IEP Grenoble) et C. Monseur (ACER/Université de Liège) pour les calculs à partir des données EVS et PISA. Il reste seul responsable des erreurs ou insuffisances.

Dans ces deux cas, le système éducatif, bien qu'équitable au regard du critère de l'égalité interne des chances ne peut être dit équitable en ce sens qu'il ne contribue pas à l'équité sociale. Dans le premier cas, il ne contribue pas à ce que Rawls (1987) appelle « la coopération sociale sur un pied d'égalité ». Dans le second, il organise la coopération sociale, si l'on peut dire, sur un pied d'inégalité.

Pourquoi considérer que l'équité interne ne suffit pas à juger de l'équité d'un système éducatif ? Parce que la mère de toutes les inégalités éducatives, celle qui existe entre les élèves les plus faibles et les plus forts, entre les compétences de ceux qui sortent le plus tôt du système et ceux qui en sortent le plus tard, parce que cette inégalité donc, ne se contente pas de reproduire des inégalités préexistantes (entre élèves plus ou moins doués, issus de familles plus ou moins riches, cultivées ou ambitieuses) mais les aggrave... et ne peut donc être justifiée que par ses effets externes. L'inégalité des chances entre enfants appartenant à des groupes sociaux différents n'est pas le seul problème d'équité : un autre est l'acharnement minutieux avec lequel les systèmes éducatifs organisent et aggravent l'inégalité entre les faibles et les forts, à force de surestimation de l'écart de compétences qui existe entre eux (Grisay, 1997 ; Meuret et Alluin, 1998), d'attention plus grande portée aux élèves les plus gratifiants (Sirota, 1988), d'humiliation des faibles (Dubet et Martucelli, 1996 ; Merle, 2002), de ségrégation académique formelles ou informelles (Duru et Mingat, 1997), de « solutions » inefficaces dans le meilleur des cas, contreproductives dans le pire, pour les élèves « en difficulté » (Meuret, 1994 ; Grisay, 2000 ; Piquée, 2002 ; Bénabou et al., 2003 ;). Les expériences de l'équipe de Bloom ont montré que, enseignés par des précepteurs également habiles, les élèves faisaient des progrès quasiment égaux (Bloom, 1986). Une préférence pour l'égalité devrait conduire, à coût égal, à enseigner tous les enfants pendant six mois avec un précepteur plutôt qu'en classes de 25 pendant 12 ans, ou plutôt certains pendant 10 ans et d'autres pendant 20 ans. La seconde solution, celle que toutes les sociétés ont choisie, ne peut être tolérée du point de vue de la justice qu'en fonction des effets externes de l'éducation. Elle n'est tolérée que parce que même les mauvais élèves, même les pauvres, croient, pour employer un concept Rawlsien que le panier de « biens sociaux premiers » (richesse, respect de soi, pouvoir,...) qui en découle pour eux est mieux garni qu'il ne le serait dans l'autre solution.

Cependant, deux critères de justice sont ici possibles. Pour un utilitariste, il suffit que le bien-être *moyen* soit supérieur à celui qu'il serait dans l'autre solution. Pour Rawls,- on y reviendra- il faut que la situation *des plus défavorisés*, en terme de biens sociaux premiers, soit meilleure que dans l'autre solution.

Le second critère sera utilisé ici. Nous considérerons que les inégalités d'éducation sont justifiées si elles sont à l'avantage social des défavorisés ou des enfants des défavorisés ; et donc que, toutes choses égales par ailleurs, un système éducatif est plus équitable qu'un autre si les inégalités d'éducation y sont davantage au service des défavorisés.

Les inégalités d'éducation peuvent profiter aux défavorisés de deux façons : si les enfants de défavorisés peuvent monter dans l'échelle sociale grâce à une bonne scolarité ; si les plus éduqués mettent ce qu'ils ont acquis à l'école au service des moins éduqués.

On se demandera ici dans quelle mesure certains systèmes éducatifs sont plus équitables que d'autres à cet égard. Cette question a évidemment un intérêt politique, mais aussi un intérêt scientifique puisqu'elle permet de prendre la mesure de marges de manœuvre sur l'existence des quelles on peut s'interroger.

Ecole et mobilité sociale

Dans tous les pays d'Europe, les enfants de catégories défavorisées qui réussissent leur scolarité ont plus de chances que les autres d'appartenir à une catégorie sociale supérieure à celle de leurs parents. Mais, comme le montre le tableau 1 à partir des trois pays pour lesquels le calcul a pu être fait, ce gain est d'ampleur variable.

Le seul moyen de relier la profession du père et de ses enfants dans le Panel Européen des ménages est de limiter l'analyse aux jeunes de 16 à 30 ans vivant chez leurs parents, ce qui a pour effet d'une part de limiter l'analyse aux trois pays pour lesquels cet échantillon demeure assez grand et d'autre part, sans doute, de biaiser les résultats, de sorte que les résultats ci dessous doivent être pris d'abord un exercice.

Tableau 1 Chances d'ascension sociale pour un enfant défavorisé...

	Espagne	Italie	Royaume Uni
(a) ...s'il a un bas niveau d'éducation	7	7	34

(b)... s'il a un haut niveau d'éducation	36	40	49
(b)/(a)	4,9	5,5	1,4

Lecture : Un individu d'origine sociale défavorisée, âgé de 16 à 30 ans en 1998, et vivant chez ses parents a , en Espagne, 7 chances sur 100 d'occuper une position sociale supérieure à celle de ses parents s'il a un niveau d'éducation inférieur à un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3).

Source : Benadusi, L., Travaux préparatoires pour GERESE 2003 d'après le Panel European des Ménages, 1998

Pour un jeune appartenant à une catégorie défavorisée, avoir un diplôme d'enseignement supérieur augmente, dans les trois pays, les chances d'appartenir à une catégorie plus élevée que celle de ses parents. C'est en Italie que cette augmentation est la plus nette : Un jeune d'une catégorie défavorisée à 7 chances sur 100 d'appartenir à une catégorie sociale plus élevée que ses parents s'il n'a qu'un bas niveau d'éducation, 40 chances sur 100 s'il a un diplôme de l'enseignement supérieur. Le diplôme multiplie donc les chances par 5,5, contre 4,9 en Espagne et seulement 1,4 au Royaume-Uni, où l'ascension sociale des jeunes peu éduqués est nettement plus fréquente que dans les autres pays. Ce résultat , quant à la place respective de l'Italie et du Royaume Uni, est cohérent avec des recherches antérieures (par exemple, Müller et Schavit, 1998).

Cependant, ce bénéfice externe doit évidemment être pondéré par l'égalité interne des chances : si les enfants d'ouvriers n'ont presque aucune chance d'entrer dans l'enseignement supérieur, le fait que le bénéfice externe de ce niveau d'éducation soit, pour eux, très élevé, ne signifie pas que le bénéfice qu'ils retirent de l'éducation soit très fort. Une approche pour mesurer ce bénéfice est de considérer qu'il sera fort dans un pays où on observe à la fois une liaison faible entre origine sociale et éducation, une liaison directe entre origine destination sociale faible aussi et une liaison forte entre éducation et destination sociale. D'où l'idée que l'on peut mesurer les bénéfices que les défavorisés peuvent attendre de l'éducation par le rapport de la troisième liaison sur les deux premières .

C'est ce qui est proposé dans le tableau 2.

Le tableau suivant donne l'accroissement des chances d'être en position haute selon le critère du bout de la flèche si l'on est en position haute, plutôt que basse, dans le critères du début de la flèche.

Tableau 2 : Place de l'éducation dans la mobilité sociale dans trois pays			
	Espagne	Italie	Royaume Uni
(a) Origine sociale → Destination Sociale	2	6	1
(b) Origine sociale → Education	2	5	1
(c) Education → Destination Sociale	7	12	3
(c)/ (a)+ (b)	1,8	1,1	1,5

Lecture : Les coefficients sont des odd ratios, sauf évidemment ceux de la dernière ligne. La population est l'ensemble des adultes de 16 à 30 ans. Source : Benadusi, L., Travaux préparatoires pour GERESE 2003 d'après le Panel European des Ménages, 1998

Selon cette analyse, c'est en Espagne que l'éducation jouerait le plus grand rôle dans la mobilité sociale, en particulier parce que l'inégalité des chances scolaires y est plus faible qu'en Italie, de même que le lien direct entre origine et destination sociale et que l'effet de l'éducation sur la classe de destination plus grand qu'au Royaume-Uni.

Les contributions des plus éduqués aux attentes à long terme des défavorisés

La théorie de Rawls s'efforce de définir les conditions d'une coopération équitable et à l'avantage de tous entre des individus qui ont des conceptions différentes du bien. Il imagine pour cela une situation fictive qui est la délibération, derrière un « voile d'ignorance » - par des individus qui ne connaissent ni leurs caractéristiques propres, ni leur position sociale, ni leur conception du bien - des institutions et des règles qui formeront la "structure de base" de la société.

Selon lui, placés dans une telle situation, les individus ne pourront que s'accorder sur les trois principes suivants :

1 Chaque personne a un droit égal à un système pleinement adéquat de liberté de bases égales pour tous, qui soit compatible avec un même système de liberté pour tous (Principe d'égalité de liberté)

2 Les inégalités sociales et économiques doivent satisfaire à deux conditions :

2a : elles doivent être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, dans des conditions de juste (fair) égalité des chances (opportunities) (principe d'égalité équitable des chances)

2b : elles doivent procurer le plus grand bénéfice aux membres les plus désavantagés de la société (principe de différence) (Rawls, 1995² p 347).

Ces principes sont placés en "ordre lexical", c'est à dire que le premier est prioritaire sur les deux autres, et que le 2a est prioritaire sur le 2b. Une des raisons pour laquelle les individus choisissent ces principes est qu'ils appliquent le critère du "maximin" : ils cherchent, par prudence, à maximiser leurs avantages dans le cas où ils se trouveraient faire partie des plus défavorisés.

Si on applique, comme Rawls y invite lui-même³, ces principes à l'éducation, il vient que, pour lui, les inégalités d'éducation sont justifiées si elles (i) sont compatibles avec l'égalité des chances puis (2) sont mises au service « des attentes à long terme » des défavorisés. Pour Rawls, il est illusoire, sauf à supprimer la famille, d'espérer obtenir une égalité des chances parfaite, avec cette conséquence que les inégalités entre groupes sociaux qui demeurent même si l'on s'efforce de réaliser le plus possible le principe de juste égalité des chances ont le même statut que les inégalités de « talents naturels » : elles sont justifiées seulement si elles sont mises au service des défavorisés. La structure de base de la société en effet ne doit pas « supprimer » mais « faire travailler au bien des désavantagés » les inégalités « contingentes » dont elle hérite (inégalités d'atouts naturels ou de position initiale dans la société).

Comment décider si l'action des plus éduqués est favorable aux attentes à long terme des plus défavorisés ? On peut distinguer effets directs et indirects.

Les *effets directs* sont les conséquences immédiates de la pratique des plus éduqués sur les défavorisés. Ils sont liés à la pratique professionnelle des défavorisés, aux modalités de leur cohabitation avec eux et à la façon dont ils les considèrent, autrement dit : travaillent-ils pour eux ? Habitent-ils avec eux ? En sont-ils solidaires ?

² La définition des principes a légèrement varié . Je donne ici la version de 1982, reprise par Rawls dans *Political Liberalism* (1993, t.f. 1995), qui a le double avantage d'intégrer des transformations introduites par Rawls après 1971 pour donner une version plus "politique", moins métaphysique, de ces principes ... et d'être assez simple. Les ouvrages de Rawls sont datés de leur traduction française.

³ Par exemple : « Le principe de différence (...) ne demande pas à la société d'atténuer les handicaps comme si tous devaient participer sur une base équitable à la même course dans la vie. Mais le principe de différence conduirait à attribuer des ressources à l'éducation, par exemple, avec comme but d'améliorer les attentes à long terme des plus défavorisés. Si ce but est atteint en consacrant plus d'attention aux plus doués, cette inégalité est acceptable. Sinon, non. (...) Le principe de différence représente, en réalité, un accord pour considérer la répartition des talents naturels comme un atout pour toute la collectivité, dans une certaine mesure, et pour partager l'accroissement des avantages socio-économiques que cette répartition permet par le jeu de ses complémentarités » (Rawls, 1987, 17).

Nous avons donc cherché à mesurer si, dans certains pays plus que dans d'autres, *l'activité professionnelle* des plus éduqués s'exerçait au bénéfice des plus pauvres. Cet indicateur reposait 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 les compétences qu'ils y ont acquises. Toutefois, cette tentative a échoué. D'une part, recueillir les données adéquates est apparu être un travail au-delà de ce qui était possible. D'autre part, cette entreprise rencontre des problèmes conceptuels, liés au fait que, s'il est des cas fort clairs⁴, d'autres le sont moins : N'importe quel agent qui contribue à la croissance économique 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 nous sommes aussi 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. En France, le recensement de la population permet un calcul de la ségrégation au sein de zones d'environ 2000 habitants et il est probable qu'il en va de même dans d'autres pays européens. Cependant, les données que nous présentons ici portent sur deux aspects de la cohabitation pour lesquels des données se trouvaient plus facilement accessibles : le fait d'avoir des enfants entre « plus éduqués » et « défavorisés » et le fait que ces deux catégories mettent ou non leurs enfants dans les mêmes établissements scolaires.

Nous nous sommes enfin intéressés aux *valeurs* des adultes possédant un diplôme de l'enseignement supérieur. L'idée est que, plus les plus éduqués déclarent partager des valeurs de solidarité, plus ils sont censés soutenir des mécanismes de solidarité ou participer à des actions de solidarité. Par exemple, les jeunes filles brillantes d'origine pauvre qui ont bénéficié de bourses pour rejoindre, aux USA, un « *college* » prestigieux et dont le discours témoigne d'une intention de devenir « des agents de changement et des avocats au service des défavorisés » témoignent-elles d'un système éducatif plus équitable que si elles avaient simplement énoncé leur satisfaction de pouvoir espérer entrer dans les classes supérieures (Marantz-Cohen, 1998).

⁴ Les avocats commis d'office qui, dans le documentaire « Un coupable idéal », font, aux Etats-Unis, reconnaître l'innocence d'un jeune noir accusé de meurtre, mettent davantage leurs compétences au service des plus défavorisés que les avocats qui gèrent les divorces des personnes fortunées (de Lestrade, France 2, 23/5/02).. De même, la production de médecins par le système éducatif contribue davantage à l'équité depuis que les inégalités d'accès aux soins médicaux se sont réduites, ou encore cette « production » de médecins est plus équitable dans un pays où ces inégalités sont moins fortes.

Nous avons appréhendé ces valeurs à partir de trois critères témoignant d'une adhésion aux valeurs de solidarité mesurés dans l'European Value Survey (EVS) de 1999 : considérer « éliminer les fortes inégalités de revenus entre les citoyens » comme une caractéristique importante d'une société juste ; considérer « garantir que les besoins de base soient satisfaits pour tous » comme une caractéristique importante d'une société juste ; considérer que c'est l'injustice sociale qui explique la présence de pauvres.

Par ailleurs, nous avons pris dans la même enquête la proportion de plus éduqués qui déclarent appartenir à une association qui « contribue au bien être social des personnes âgées, des handicapés ou des personnes dans le besoin (*deprived*) », « engagée dans des actions locales sur des sujets comme la pauvreté, l'emploi, le logement, l'égalité raciale », « dont l'objet est le développement du tiers monde ou les droits de l'homme ».

Les *effets indirects* transitent par les mécanismes de redistribution financières. Une possibilité pour mesurer ces effets était d'avoir recours au « taux de rendement fiscal » des études supérieures : en supposant que l'Etat met ses ressources au service des défavorisés davantage que les ménages privés, la proportion des ressources des plus éduqués récupérée par l'Etat serait une des composantes de leur contribution aux attentes à long terme des défavorisés. Cependant, il a paru hasardeux de considérer que les ressources des Etats étaient mises, et mises dans tous les pays également, au service des plus défavorisés. Par ailleurs, cela a aussi paru hasardeux sur le plan conceptuel : les impôts obéissent à une logique de solidarité à un moment donné et pas à une logique diachronique. Si l'on considère que les impôts des plus éduqués remboursent le financement public de leurs longues études, on ne sait dire ce que remboursent les impôts payés par les riches incultes.

Nous avons donc utilisé un indicateur sur la mesure dans 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. Il s'agit là d'un indicateur qui, bien qu'imparfait puisque les plus éduqués ne sont pas les seuls contributeurs à ces transferts, est préférable au simple poids des transferts sociaux dans le PIB puisque ces transferts sont, d'un pays à l'autre, orientés de façon diversement importante en direction des plus défavorisés.

On propose ci-dessous une comparaison des quatre dimensions retenues (transferts sociaux, vivre ensemble, valeurs de solidarité, pratiques de solidarité) pour quatre pays européens : Belgique, France, Italie et Suède.

Tableau 3 Diminution de la proportion de pauvres sous l'effet des transferts sociaux (1995)

Belgique	France	Italie	Suède
39 %	41 %	10 %	nd

Lecture : En Belgique, en 1995, les transferts sociaux ont pour effet de faire diminuer les proportion de personnes avec un revenu faible de 39 % (et non de 39 points). Nd : données non disponibles.

Source : Living conditions in Europe/ Statistical pocket book 200. Données issues du Panel Européen des Ménages, 1995.

Le tableau 3 met en évidence une différence nette entre Belgique et France, où les transferts sociaux diminuent assez nettement la proportion de personnes à faible revenus et l'Italie, où ils n'agissent que faiblement à cet égard.

Tableau 4 : Les plus éduqués vivent-ils avec les plus pauvres ? (2000)

	Belgique	France	Suède	Italie
Couples mixtes	25 % (1)	21 % (1)	29% (1)	16% (1)
<i>Surcroît de chances de fréquenter une école «favorisée» si l'on a des parents éduqués</i>	1,3 (0,1)	1,3 (0,1) ⁵	1,1(0,1)	1,4 (0,1)

Lecture : En Belgique, en 2000, 25 % des élèves de quinze ans ont un de leur parent qui a achevé avec succès des études supérieures (CITE 5, 6) et l'autre dont la profession le situe dans le quart inférieur de l'échelle socioprofessionnelle (indice ISEI). Par ailleurs, un élève dont les deux parents sont diplômés de l'enseignement supérieur a, dans ce pays, 1,3 fois plus de chances que les autres de fréquenter un établissement scolaire dont au moins la moitié des élèves a un parent au moins dans la moitié supérieure de l'échelle socioprofessionnelle. Contrairement aux autres, cet indice croît avec l'inéquité potentielle du système éducatif, ce pourquoi il est écrit en italique. La valeur entre () est l'erreur standard.

Source : Calculs à partir de PISA 2000 data base.

Selon le critère du « vivre ensemble, c'est aussi en Italie que la contribution des plus éduqués aux attentes des défavorisés apparaît le plus faible, et c'est en Suède qu'elle paraît la plus forte.

⁵ Le fait que l'échantillon PISA ne prenne dans les collèges français que des populations d'élèves en retard peut conduire à une surestimation de la ségrégation, légère puisque le nombre d'élèves en retard avec deux parents diplômés du supérieur n'est pas très élevée.

Tableau 5 :Fréquence des valeurs de solidarité chez les plus éduqués (1999)

	Belgique	France	Suède	Italie
La justice sociale requiert une limitation des inégalités	nd	42%	12%	27%
La présence des pauvres s'explique par l'injustice sociale	nd	50 %	47 %	40 %

Lecture : En France, 42 % des adultes qui déclarent posséder un diplôme de l'enseignement supérieur déclarent aussi que , pour qu'une société soit tenue pour juste, il est « très important » (et non « important », « assez important » ou « pas très important »), que l'on ait éliminé les grandes inégalités de revenu entre les citoyens ; 50 % répondent que la présence de pauvres s'explique par l'injustice alors qu'ils pouvaient aussi l'expliquer par la paresse, la malchance ou la fatalité.

Source : EVS, 1999

C'est en France que les diplômés du supérieur se réclament le plus de valeurs de solidarité, en Suède qu'il s'en réclament le moins. L'Italie occupe une position intermédiaire. Si l'on élargit le champ des pays considérés, on voit que la proportion des plus éduqués qui déclarent des valeurs de solidarité est élevée en Espagne, en Grèce, au Portugal, en Allemagne et plutôt faible dans des pays comme l'Autriche, la Finlande, la Suède, les Pays Bas.

Il n'en va pas de même en ce qui concerne la participation à des actions de solidarité, particulièrement fréquente chez les plus éduqués en Suède et aux Pays Bas, et peu fréquente en Grèce, en Espagne, en Italie et au Portugal, en Allemagne et en Irlande.

Il serait intéressant de se demander dans quelle mesure le climat (Montesquieu !), la religion (protestante vs catholique) ou le mode d'éducation (qui nous intéresserait au premier chef ici) l'expliquent, mais il semble qu'on trouve des pays où les déclarations sont très solidaires et les pratiques beaucoup moins et d'autres pays où c'est l'inverse, ou bien encore des pays où la solidarité s'exprime par la participation à des associations dont c'est l'objet et d'autres où elle passe beaucoup moins par ce canal là.

Pour les pays que nous considérons ici, c'est en Suède que les plus éduqués participent le plus à des associations de solidarité (65 % d'entre eux déclarent le

faire, alors que cette participation est bien plus faible en Italie et en France (respectivement, 18 et 19 %).

Si l'on veut agréger les différentes dimensions ici retenues, il faut donc distinguer selon qu'on s'intéresse aux pratiques de solidarité (transferts sociaux, vivre ensemble, participation à des associations) et aux valeurs. C'est ce qui est fait dans le tableau 6.

Tableau 6 La contribution des plus éduqués aux attentes à long terme⁶ des défavorisés

	Belgique	France	Suède	Italie
Pratiques	2,0	1,8	3,0	1,0
Valeurs déclarées	-	2,7	2,0	2,0
Pratiques et valeurs	-	2,1	2,5	1,4

Lecture : Un pays reçoit la note 2 pour chacun des critères où il est un des 15 pays de l'Union Européenne les plus équitables au sens utilisé ici, 1 en cas de résultat moyen et 0 pour chacun des critères pour lesquels il est un des pays les moins équitables. Les notes changent aux sauts les plus nets de la distribution des pays. Le nombre obtenu est ensuite divisé par le nombre de critères pour lesquels il a été possible de classer ce pays. Plus la note est élevée, plus la contribution des plus éduqués aux attentes des plus défavorisés est forte.

Qui estime que les résultats ci-dessus ne témoignent pas d'une discordance entre pratiques et valeurs conclura de la ligne « pratiques et valeurs » que la Suède est, de nos trois pays, celui où la contribution des plus éduqués aux attentes des défavorisés est la plus forte et l'Italie celui où elle est la plus faible. Qui estime qu'une discordance existe s'intéressera plutôt à la ligne « pratiques » et en tirera... la même conclusion, mais tiendra la situation française pour plus proche de la situation italienne que de la situation suédoise.

Conclusion

Il n'est pas besoin d'insister sur le côté lacunaire des indices utilisés dans cet exercice, parfois sur leur validité toute relative. Par exemple, nous disposons par PISA de la ségrégation scolaire mais seulement pour les élèves de 15 ans ce qui

⁶ Pour des raisons internes à sa théorie, Rawls ne raisonne pas, comme les utilitaristes, sur le bien-être. Il lui arrive de remplacer cette notion par celle des « attentes à long terme », qui semble particulièrement adaptée à l'appréhension des effets de l'éducation.

ne dit rien sur la ségrégation en primaire, la mesure des transferts sociaux ne porte pas que sur ceux qui sont financés par les plus éduqués, l'analyse sur la contribution de l'école à la mobilité sociale n'a pu être faite que sur un tout petit nombre de pays.

Nous avons surtout voulu ici plaider qu'il y avait là une dimension pertinente de l'analyse des systèmes éducatifs, pertinente parce qu'elle est théoriquement fondée, mais aussi parce que des différences non négligeables existent entre pays à cet égard.

Bibliographie

Bénabou, R., Kramartz, F. et Prost, C., 2003, La mise en place des Zones d'Education prioritaire, Une évaluation empirique, 1982-1993, Communication au séminaire « The economics of education and inequality », Paris, mai.

Bloom, B., 1986, Le défi des deux sigmas, in L'art et la science de l'enseignement, Labor, Liège.

Dubet, F. et Martucelli, D., 1996, A l'école, Seuil, Paris.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A., 1997, La constitution des classes de niveau au collège, les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, Revue Française de Sociologie, XXXVIII, 759-790.

Grisay, A., 2000, Redoublement ou Aménagement du curriculum, Communication au congrès « cambios Pedagógicos y Fracaso Escolar », Madrid, mutigr., 18p.

Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (GERESE), 2003, L'équité des systèmes éducatifs européens, un système d'indicateurs, Rapport pour la Commission Européenne, 178p.

Marantz-Cohen, R., 1998, Class consciousness and its consequences, American Educational Research Journal, 35 (3).

Merle, P., 2002, L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. Contribution à une sociologie des relations maîtres-élèves, revue Française de Pédagogie, n°139, 31-51.

Meuret, D., 2001., *A system of equity indicators for educational systems*, 31p, in *In pursuit of Equity in Education*, Bottani, N., Cochran, D. et Hutmacher, W., eds., Kluwer publishers : Dordrecht, 388p.

Meuret, D., 1999, *Rawls, l'éducation et l'égalité des chances*, 12 p., in *La justice du système éducatif*, D. Meuret, éd., De Boeck

Meuret, D., 1998, *Les inégalités entre élèves selon les enseignants du second degré*, avec F. Alluin, 14 p., Education et Formation, MEN-DPD, N°53.

Meuret, D., 1994, *L'efficacité de la Politique des Zones d'éducation prioritaire dans les collèges*, Revue Française de Pédagogie, n°109, pp. 41-64.

Piquée, C., 2002, *La remédiation à l'école primaire*, Thèse en Sciences de l'éducation, IREDU, Dijon.

Rawls, J., 1987, *Théorie de la Justice*, Seuil.