



**HAL**  
open science

## Tentative de comparaison de l'équité des systèmes éducatifs français et américain

Denis Meuret

► **To cite this version:**

Denis Meuret. Tentative de comparaison de l'équité des systèmes éducatifs français et américain. Carrefours de l'éducation, Armand Colin, 2002, Education, histoire et sociologie, 13, pp.126-151. halshs-00004869

**HAL Id: halshs-00004869**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00004869>**

Submitted on 30 May 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Tentative de comparaison de l'équité des systèmes éducatifs français et américain <sup>1</sup>

▲ **Denis Meuret**

*IREDU-université de Bourgogne*

**T**rois principes de justice sont définis (Tous doivent disposer de compétences minimales à leur sortie du système éducatif, les inégalités indivi-

duelles de compétence ne doivent pas compromettre la coopération sociale sur un pied d'égalité, l'inégalité des chances ne doit pas compromettre la solidarité sociale), à l'aide desquels on tente de comparer l'équité des systèmes éducatifs de la France et des Etats Unis, c'est-à-dire de décider lequel d'entre eux favorise le plus la réalisation de chaque principe, en tenant compte de ce que les conditions externes dans les deux pays – en particulier les inégalités sociales – peuvent elles-mêmes les favoriser plus ou

moins. De nombreuses données manquent pour mener à bien cette entreprise, mais celles qui sont disponibles dressent le portrait d'un système français plus équitable que le système américain quant à la transmission des compétences de base, – qu'il s'agisse de la production d'inégalités entre groupes ou entre individus – mais plus inéquitable que lui quant aux inégalités sociales devant les carrières scolaires.

De nombreux arguments peuvent être opposés à une mesure de l'équité des systèmes éducatifs : les individus (Kellerhals *et al.*, 1988, 1997), comme d'ailleurs les théories de la justice (Meuret, 2001 b) ne s'accordent pas sur les critères d'une éducation équitable ; les inégalités résistent à toutes les politiques égalitaires, donc ne peuvent être tenues pour injustes ; elles sont trop diverses pour qu'on puisse en faire la synthèse ; la recherche de l'équité contredit certaines valeurs (responsabilité, liberté) ou est nuisible à l'efficacité ; les inégalités d'éducation n'importent pas en tant que telles, mais seulement par leurs effets sociaux.

On trouvera dans (Meuret, 2001 a) des propositions de réponses à ces arguments <sup>2</sup> et un plaidoyer en faveur de la mesure de l'équité des systèmes éducatifs : l'importance de la ressource « éducation » augmente pour les individus. Alors que beaucoup d'autres interventions de l'État dans la vie sociale sont contestées, la charge d'organiser une éducation publique efficace et favorable à l'égalité des chances ne l'est pas, au contraire : plus on reproche aux mécanismes de « redistribution pure » (Piketty, 1997) leurs effets désincitatifs, plus la promotion de l'égalité des chances par l'éducation paraît une responsabilité importante de l'État ; Surtout, les usagers s'emparent de cette question et cela en fait une affaire politique, non plus seulement en ce que les inégalités scolaires témoignent des rapports de force sociaux, mais, de façon plus directe, en ce que le jugement porté sur un gouvernement dépend, et sans doute dépendra de plus en plus, de sa capacité à distribuer une éducation équitable <sup>3</sup>. Il est donc important de pouvoir faire de cette capacité un élément du débat politique, y compris dans des dimensions (in)égalités de sécurité, de traitement des élèves, de la qualité des environnements

1. Ce texte est la version développée d'une communication au séminaire du réseau RAPPE sur l'équité des systèmes éducatifs (Dijon : 25-26.06.01). Il tient compte de remarques émises au cours du séminaire, dont je remercie les auteurs.

2. La mesure des inégalités doit épouser la pluralité des principes de justice ; Les inégalités perdurent, mais sont d'ampleur variable, les approches longitudinales comme transversales en témoignent, il est possible de repérer les inégalités les plus importantes et nous avons quelques lumières sur les liens entre inégalités ; la confrontation des effets d'une politique sur l'équité et sur d'autres dimensions suppose que l'on puisse mesurer les premiers ; il n'est pas impossible de tenir compte des effets externes de l'éducation dans la mesure des inégalités internes.

3. Il ressort d'un sondage CSA de juillet 2000 auprès de 303 professeurs et 400 parents que 44 % des parents, et seulement 31 % des parents employés, contre 65 % des parents cadres trouvent que « collègues et lycées traitent les élèves à égalité », que 84 % des parents cadres, contre seulement 66 % des parents employés et ouvriers trouvent l'enseignement des collèges et lycées de très bonne ou assez bonne qualité (*Challenges*, oct. 2000). Notons aussi que 70 % des Suisses pensent que l'école a une grande responsabilité dans la genèse des inégalités éducatives et que les trois premiers facteurs de la réussite scolaire sont pour eux, devant l'intelligence ou l'effort des enfants, l'attention des parents d'abord mais tout de suite après la qualité des enseignants et leur attention aux élèves (Hutmacher *et al.*, 2001).

éducatifs, etc.), qui importent aux citoyens sans doute autant que d'autres, mieux documentées. Or, seules les inégalités évitables sont inévitables (Whitehead, 1991), et une façon de vérifier si elles le sont est d'observer si d'autres pays ne réussissent pas mieux à les éviter.

Ce texte s'efforce de décrire une approche possible pour ce faire, puis de la mettre en œuvre en comparant deux systèmes éducatifs : ceux des États-Unis et de la France.

## **Mesurer l'équité des systèmes éducatifs**

Qu'est ce qu'un système éducatif équitable ? Cette question, semble-t-il, a deux versants qui renvoient à la double nature du système éducatif.

1. Ce système distribue-t-il de façon équitable l'ensemble des biens et services qui déterminent l'ensemble des connaissances, compétences, attitudes dont l'individu se trouve muni à sa sortie du système éducatif ? On peut appeler cela l'équité interne.

2. Ce système rend-il la société plus équitable ? On peut appeler cela l'équité externe.

Pour une part, bien sûr, l'équité externe dépend de l'équité interne. Par exemple, un système éducatif qui favorise la reproduction sociale incite les riches et les puissants à se désintéresser des pauvres et des faibles dans la mesure où leurs propres enfants ne risquent pas d'en faire partie. Mais l'équité externe dépend aussi d'autres caractéristiques du système éducatif. À équité interne égale, un système éducatif aura une équité externe plus forte s'il apprend aux jeunes gens leurs droits et leurs devoirs envers les autres, à revendiquer les premiers et à observer les seconds. La justice, Boltanski (1990) le souligne, n'est ni l'altruisme, ni l'amour (l'agape), ni la charité envers les pauvres. Pour certains auteurs (les communautaristes américains, par exemple) le Juste procède d'une certaine idée du Bien, de certaines valeurs, et, en ce cas l'éducation favorise la justice par l'éducation morale, la transmission des valeurs de la Communauté. Pour d'autres, le Juste procède seulement de l'égalité entre les hommes, ce qui donne à l'école un rôle sans doute d'éducation (civique) à l'égalité, mais surtout dans la transmission des capacités d'être, pour reprendre les mots de Rawls (1987), « raisonnable et rationnel » : en gros la capacité de comprendre les règles de justice et leur fondement et la capacité de poursuivre rationnellement son intérêt <sup>4</sup>. De même, à équité interne égale,

---

4. Barry (1989, cité par Demuijnck, 1998) distingue deux lignes de pensée parmi ce dernier courant de la philosophie politique. Des problèmes de justice, dit-il, se posent lorsqu'il y a conflits d'intérêt, et lorsque ces conflits sont solvables autrement que par la violence ou la domination, ce qui suppose une part trop grande de dissymétrie de pouvoir entre les parties. Ces conflits peuvent se régler soit à partir d'une définition de la « justice comme avantage mutuel », soit à partir d'une définition de la justice comme « impartialité ». Dans le premier cas, les individus reconnaissent qu'ils doivent accepter que leur intérêt immédiat soit borné par des règles qui sont à l'avantage de tous, mais c'est bien cet intérêt

un système qui conduit un grand nombre d'élèves à de hauts degrés de qualification est plus favorable à l'égalité des salaires qu'un système malthusien qui confère une rente aux travailleurs les plus qualifiés. Ou encore, un système inefficace, ou qui transmet des compétences sans lien avec les besoins de l'économie, ou encore dont le système de signalement des compétences est inadéquat, aura pour effet que les postes de responsabilité où les postes qualifiés seront affectés selon des critères qui auront toutes chances d'être plus inéquitables encore que des critères académiques (Checchi *et al.*, 1999).

On se limitera ici à l'équité interne. Même avec cette limitation, nous rencontrons une pluralité d'approches de la justice (Meuret, 2001 b).

Grisay (1984) énonce trois principes de justice, que Crahay (2000) reprend et développe. On pourrait les appeler « locaux » ou, avec Rawls, « intuitionnistes ». De fait, ils ont organisé les débats sur l'équité au sein des systèmes éducatif. Ce sont : l'égalité des chances comme juste reconnaissance des mérites, l'égalité de traitement (l'équité requiert que tous les élèves reçoivent un même enseignement), l'égalité des compétences acquises (que Rawls évoque sous le nom de principe de réparation). Tous deux évoquent aussi un principe plus ambitieux, celui de l'égalité des « impacts », prôné par ceux qui réclament que les contenus enseignés tiennent compte des cultures de chaque groupe, de façon à éviter la « violence symbolique » faite aux catégories dominées par une école dévouée à la culture dominante.

Cette typologie clarifie les grands débats qui ont agité le monde éducatif au long du <sup>xx</sup>e siècle. En particulier, l'égalité de traitement renvoie à la question de la durée du tronc commun, l'égalité des acquis à la légitimité de l'enseignement compensatoire. Mais on voit à ces deux exemples que chacun de ces principes ne permet pas de penser à lui seul l'équité de l'ensemble de la scolarité d'un élève.

On peut penser à les articuler au long de la carrière scolaire. C'est d'ailleurs ce que font les Suisses sondés par Hutmacher (2001), qui sont 30 % à trouver juste la discrimination positive à l'école primaire, et qui ne sont plus que 5 % à la trouver juste au second cycle du secondaire et pour l'enseignement supérieur. C'est aussi la voie qu'empruntent Walzer (1997), à travers la distinction entre « écoles de base » et « écoles spécialisées », et Trannoy (1999), qui distingue la phase où vaut le « principe de compensation » (« à effort égal, réalisation égale ») de celle où vaut le « principe de récompense naturelle » (« à talent égal, ressource égale »).

---

qu'ils poursuivent et la solution juste reflète, sous ces contraintes, les rapports de force. Dans le second cas, si l'on veut se comporter de façon juste, ce n'est pas seulement que l'on poursuit son intérêt d'une façon rationnelle, mais qu'on veut que les règles sociales prennent en compte de façon égale les intérêts des personnes concernées. Les individus acceptent donc le dispositif du « voile d'ignorance » (Harsanyi, Rawls, Gauthier) qui fait que l'on se détermine sur les règles sociales sans connaître la position qu'on aura dans la société, ce qui peut conduire à adopter des règles contraires à ce qui s'avèrera être son propre intérêt. On voit que, dans les deux cas, sont nécessaires un certain nombre de compétences et de dispositions qui consistent en la volonté de se comporter selon les règles de la justice parce qu'on reconnaît leur vertu, et une conception rationnelle de son propre intérêt.

Mais cette solution n'est pas complètement satisfaisante. D'une part, on peut contester l'abandon de la discrimination positive, ou de l'idée que des inégalités de ressources doivent compenser des inégalités de « talents », au-delà de la scolarité obligatoire (Benadusi, 2001). D'autre part, si on l'admet, la question délicate se pose du moment où doit changer le critère de justice, de son lien avec les effets externes de l'éducation.

On peut dès lors préférer des principes de justice qui permettent de penser sans rupture l'ensemble de la scolarité (Utilitarisme, Théorie Rawlsienne de la Justice) ou qui définissent de façon directe le niveau qui doit être atteint par tous (Sen). Ainsi, l'utilitarisme exigerait que l'on donne à chacun un enseignement de qualité égale, mais que l'on n'enseigne un élève que tant que la productivité marginale de son éducation – éventuellement entendue de façon large – compense son coût ; Une lecture possible des principes de Rawls est que le niveau d'inégalité des chances admissible est celui qui rend probable l'acceptation par les classes favorisées du principe de différence (Meuret, 1999) ; On peut tirer de Sen (1982, 1992) que chacun doit accéder au niveau d'éducation qui lui permette « d'accomplir certains actes fondamentaux », comme de « pouvoir participer » à la vie sociale de la communauté.

Les principes qui guideront notre comparaison s'inspirent de Rawls et de Sen, ce qui ne signifie pas qu'ils ne puissent pas relever d'autres théories, ni qu'ils soient sans lien avec les principes locaux.

- *Aucun élève ne doit quitter le système éducatif au-dessous du seuil minimal de compétences pour vivre une vie décente dans une société moderne.*

Ce principe ne rencontre pas d'opposition, il est même prôné par de nombreuses commissions ou rapports d'organismes officiels. Il procède de l'idée que, si la société tire profit de sa complexité, elle doit à tous ceux qui y entrent de pouvoir faire face à cette complexité. Pourtant, les systèmes éducatifs ne se donnent pas les moyens de l'appliquer. Par exemple, selon l'épreuve de lecture de la journée d'appel de préparation à la défense, en France, 10 % des garçons de 17 ans ou plus manifestent des difficultés sérieuses en lecture et 4 % peuvent être définis comme illettrés (*État de l'école*, 2000).

C'est peut-être que son évidence est trompeuse. Il s'agit bien d'un principe normatif et non d'un principe qui résulterait de l'application d'une logique welfariste aux conditions de la vie moderne. Une telle logique accepterait l'existence d'illettrés s'ils n'étaient pas trop malheureux dans la société moderne. Or, la littérature sur les illettrés rapporte de nombreuses astuces que ces derniers utilisent pour « se débrouiller », et Girod (1991), observant que le niveau des adultes dans les compétences de base a baissé sur longue période, y voit l'effet de ce que, hors du domaine spécialisé du travail, le niveau de compétences requis par la vie sociale a baissé, et non augmenté. Il faut donc trouver comment définir la norme.

De fait, les définitions qui sont données de cette norme n'évoquent pas que l'intérêt de ses éventuels bénéficiaires, mais, si l'on peut dire, des biens dont les exter-

nalités sont fortes.

Ainsi, la philosophie politique relie souvent ce seuil à la possibilité de participer à la vie démocratique, ce dont l'individu en cause ne profite pas seul. Par exemple, Gutman (1987) met l'accent sur les connaissances historiques et politiques qui « puissent leur permettre de devenir des citoyens efficaces dans leur propre société » (p. 316). Walzer (1997, p 291) met l'accent sur la production de citoyens égaux<sup>5</sup>. Des organismes comme l'Ocde et l'Union européenne insistent davantage sur les compétences qui commandent, selon leur vocabulaire, l'employabilité. Sen est sans doute celui qui relie le plus ce seuil à l'intérêt des individus : on peut penser que la maîtrise de la lecture est nécessaire à un « functioning » comme « pouvoir sortir sans honte ».

Même si l'on considère que les compétences actuellement distribuées par les systèmes éducatifs sont pertinentes à l'aune de ces deux types de critères, la question se pose du niveau de compétences scolaire apte à y satisfaire. Or, ce niveau n'est pas connu. Si l'on prenait ce principe de justice au sérieux, une étude longitudinale qui mesurerait les compétences des élèves et les différents aspects du début de leur vie d'adulte pourrait permettre de connaître, par exemple, le niveau de compétences en fin de troisième, ou à la sortie du système éducatif, en dessous duquel le risque de chômage, d'entrée dans la délinquance ou de non-participation à la vie sociale et politique, augmente fortement. Il n'est pas sûr d'ailleurs que ce niveau serait le même dans tous les pays.

- *À la sortie du système éducatif, les inégalités individuelles de compétence ne doivent pas compromettre la coopération sociale sur un pied d'égalité.*

Les inégalités entre individus n'importent pas dans une perspective méritocratique, qu'on les mesure en termes de compétences possédées, de durée de scolarité, de prestige du plus haut diplôme atteint, ces inégalités. Seul y importe le fait que l'appartenance à tel ou tel groupe social ne réduise pas les chances de faire partie des meilleurs. Pourquoi donc les mesurer ?

Elles importent d'abord dans une perspective politique : Rawls (1987) explique qu'il est moins favorable à une redistribution de type social-démocrate qu'à ce qu'il appelle une « démocratie des propriétaires », dans laquelle les inégalités de revenus primaires sont limitées. La raison en est que l'égalité politique, et donc la

5. Pour lui, d'ailleurs, cette production ne dépend pas seulement des compétences transmises mais aussi des modalités de cette transmission (« l'expérience de l'apprentissage est elle-même démocratique », p. 290).

6. Une autre approche Rawlsienne de cette question est la suivante : si le niveau de compétences atteint relativement à celui des autres est une des bases du respect de soi, un des biens sociaux premiers, alors les règles rawlsiennes s'appliquent, en particulier celle qui veut que les inégalités d'éducation justes sont celles qui sont nécessaires à maximiser le respect de soi (donc l'éducation) de ceux qui en sont le moins pourvus. Autrement dit, on peut plaider que l'on n'a le droit d'accroître le niveau des meilleurs que si le niveau des plus faibles s'accroît dans des proportions plus importantes encore, en sorte que l'écart se réduise. Ce raisonnement suppose que le respect de soi est une notion relative : c'est par comparaison avec les autres que nous nous trouvons respectables.

qualité du processus démocratique, est en ce cas mieux assurée <sup>6</sup>. Or, de même qu'une trop grande inégalité de richesse menace l'égalité des droits politiques, de même les menace une trop grande inégalité de compétences scolaires. De même d'ailleurs que la juste égalité des chances, un écart limité entre les compétences des plus et des moins qualifiés par l'école est indispensable à ce que tous se sentent participer à la vie sociale sur un pied d'égalité, ce qui est sans doute l'objet final de la théorie de la Justice <sup>7</sup>. L'idée générale et que si l'école doit nous aider à « faire société » ensemble, elle ne doit pas produire de trop grands écarts entre les individus.

Elles importent aussi dans une perspective économique. L'Ocde (2001) évoque ainsi « les problèmes de compréhension réciproque et d'ajustement dans les organisations » comme une raison pour limiter les inégalités devant l'école.

Employer le mot « produire » suppose que l'on attribue à l'école, et non aux différences d'intelligence, d'efforts ou de milieu familial, la responsabilité principale de la production des inégalités individuelles de compétences. De prime abord, cela semble clairement exagéré. Mais, en réalité, il faut penser que l'école, depuis la petite section de maternelle jusqu'aux sommets du système, accroît considérablement les inégalités qui proviennent de ces trois sources, en favorisant systématiquement les forts au détriment des faibles, ceci par les comportements les moins conscients et les plus quotidiens des maîtres, par les aspects les plus ordinaires, et pour cette raison les moins perçus, de la vie à l'école (Sirota, 1988, par exemple). L'expérience de Bloom a montré que, placés dans des conditions identiques optimales d'enseignement (avec un précepteur), tous les élèves progressaient de façon voisine (Bloom, 1986). Par exemple, selon Meuret et Alluin (1998), les enseignants surestiment beaucoup plus l'écart de compétences entre forts et faibles qu'entre garçons et filles ou enfants d'ouvriers et de cadres, ce qui signifie que c'est entre forts et faibles que les différences d'attentes qu'ils nourrissent peuvent le plus créer des inégalités. Bref, l'école elle-même, de par son organisation actuelle, creuse les inégalités de capacités entre individus, en principe pour le bien de tous.

*L'inégalité des chances entre catégories sociales ne doit pas compromettre la solidarité entre groupes sociaux* <sup>8</sup>.

Les sociologues ne s'interrogent pas sur la justice des inégalités sociales devant l'école, mais sur les mécanismes qui président à leur genèse. Toutefois, les lisant, il arrive qu'on soit partagé entre l'idée intuitive que ces inégalités sont injustes et l'idée inverse qu'il n'est peut-être pas possible, opportun, ou même juste, d'empêcher les riches de mobiliser leurs ressources pour leurs enfants.

---

7. « Quand les hommes sont confiants dans le plaisir qu'ils peuvent tirer de l'exercice de leurs propres capacités, ils sont disposés à apprécier la perfection des autres, en particulier quand la pluralité de leurs excellences trouvent place dans une forme de vie dont tous acceptent les buts » (1987).

8. Une appréhension exhaustive exigerait que l'on prenne aussi en compte l'égalité des chances entre d'autres groupes que les catégories sociales (de genre, de nationalité). On a limité l'exercice aux catégories sociales.



Il semble que l'opinion reproduise ce type d'hésitation : en Suisse, 58 % des adultes trouvent injustes les inégalités sociales de réussite scolaire, 30 % les trouvent justes, et 12 % ne savent qu'en penser (Hutmacher, 2001).

Il importe donc de réfléchir aux critères qui permettent de juger si l'inégalité sociale des chances reste ou non dans des limites acceptables du point de vue de la justice. Voyons d'abord les arguments en faveur de l'inégalité des chances, puis les réponses que l'on peut leur apporter.

Le premier est l'argument libertarien (Nozick, 1974) : les riches ont le droit à l'entière disposition de leur richesse, à la condition qu'elle ait été acquise sans attenter aux droits de quiconque. C'est donc attenter à leurs droits que de financer l'éducation par l'impôt. Aussi extrême que puisse paraître cet argument, il faut y prêter attention. Certes, même les gouvernements libéraux actuels se réclament de l'égalité des chances. Ils s'en réclament d'ailleurs d'autant plus qu'ils justifient ainsi les inégalités de revenu, non sans hypocrisie, puisqu'il est clair que, plus grandes sont les inégalités de revenus des ménages, plus il est difficile d'arriver à l'égalité des chances scolaires (Eriksson, 1996). Mais la baisse de l'impôt sur l'héritage que l'administration Bush vient de décider aux États-Unis montre que la problématique de l'égalité des chances ne s'impose pas à tous les gouvernements.

Le deuxième est l'argument que les inégalités sociales sont une conséquence inévitable de l'inégalité entre les élèves forts et faibles, laquelle est justifiée par la recherche de l'efficacité, et, on l'a vu, par le fait que les compétences de l'élite scolaire profitent à tous (*cf.* Meuret, 2000).

Le troisième est que l'éducation n'est pas un bien final, qu'égaliser les chances scolaires n'accroît pas la mobilité sociale (Boudon, 1972).

Ericsson et Jonsson (2000) proposent trois arguments en faveur de l'égalité des chances, qui répondent aux précédents. L'égalité des chances caractérise « une société ouverte », ce qui répond à l'argument libertarien. Cet argument exploite la contradiction majeure de la conception libérale de la société : si on laisse aux riches l'entière disposition de leurs ressources, une société d'individus et d'entrepreneurs se changerait rapidement en société de rentiers et de familles. Elle permet de mobiliser la « réserve des talents », ce qui répond à l'argument de l'efficacité, surtout si l'on montre, comme Thélot et Peretti (1996) l'ont fait pour la France, que cela ne nuit pas au niveau de l'élite scolaire. Enfin « l'inégalité des chances détruit la solidarité », idée qui appartient à la tradition sociologique (Durckheim, Sorokin, Parsons), argument dont on peut s'inspirer pour répondre à l'argument du bien non final que, en tant que telle, l'égalité des chances scolaires peut favoriser la solidarité sociale, même si son impact sur la mobilité sociale est faible.

On le sait, la juste égalité des chances est le second des trois principes de justice de Rawls. Son argument à lui est d'une autre nature, non point finaliste, mais contractualiste : le régime de l'égalité des chances, encadré par les deux autres principes, est celui que choisiraient les êtres humains derrière le voile d'ignorance. Cependant, si je l'ai bien lu (Meuret, 1999), il propose aussi une opérationnalisa-

tion importante du lien avec la solidarité, en ce que la tension qui existe à propos d'éducation entre le principe de juste égalité des chances et le principe de différence, se résout seulement si l'on pose que le principe de la juste égalité des chances s'applique de façon impérative jusqu'à ce que le principe de différence puisse prendre le relais parce que les riches penseront que leurs enfants ont une chance non négligeable de faire partie des pauvres <sup>9</sup>.

Nous avons alors de quoi décider de l'équité d'un degré donné d'inégalité des chances, et pas seulement, comme avec les premiers arguments, l'idée que l'inégalité des chances a des inconvénients sociaux importants. Cependant, cela suppose que l'on puisse décider si les plus qualifiés sont effectivement utilisés, soit à travers les transferts sociaux, soit à travers le contenu et les bénéficiaires de leur activité professionnelle, à l'avantage des plus défavorisés.

### ***Le rôle du système éducatif dans la production des inégalités***

Ces trois principes, à supposer qu'on puisse les traduire en mesure, permettent de juger de l'équité de la distribution de l'éducation dans un pays. Cependant, l'équité d'un système éducatif ne se mesure pas directement à cela, mais à sa responsabilité dans cette distribution.

Il n'est évidemment pas simple de mettre à jour cette responsabilité. Le processus réel de production des inégalités implique à la fois des inégalités, entre les différents individus ou les catégories, de l'ensemble des ressources familiales qui favorisent la réussite scolaire et des inégalités de traitement du système éducatif par les individus.

Notre analyse de l'équité des systèmes éducatifs doit donc commencer par établir la valeur externe d'un certain nombre de biens scolaires (posséder les compétences minimales ; posséder tel niveau de compétences à tel âge ; posséder tel diplôme). Cette valeur a plusieurs dimensions : un diplôme, par exemple, peut « valoir » les connaissances qu'il certifie réellement, les gains de salaire ou les bénéfices non-marchands qu'il entraîne. On ne peut en effet tenir pour identiques des biens comme la certification de fin du secondaire s'ils ont, d'un pays à l'autre, des effets différents sur les chances d'emploi, le salaire, ou le prestige. Il nous faut ensuite mesurer les inégalités dans la distribution de ces biens, – bien sûr l'idéal serait de raisonner directement sur les valeurs finales, les inégalités d'effets – et ensuite nous interroger sur la responsabilité du système éducatif de chaque pays dans la production de ces inégalités. Or, nous ne disposons pas d'une « fonction de production » des inégalités, c'est-à-dire d'une représentation exhaustive et formalisée de l'influence des différentes variables et des interactions entre elles.

---

9. En cela, des recherches sur la proportion des enfants de riches qui échouent dans leurs études seraient tout aussi intéressantes que celles sur la proportion d'enfants de pauvres qui les réussissent.

Cependant, nous ne sommes pas totalement ignorants à cet égard.

Parmi celles qui peuvent être opérationnalisées en modèle pour notre objet, il est frappant d'observer la différence entre l'approche sociologique, qui met l'accent sur la structure du système éducatif pour expliquer la diversité des carrières scolaires, et celle des sciences de l'éducation, qui met l'accent sur la qualité de l'environnement scolaire pour expliquer les écarts de compétences.

La première se lit de façon synthétique dans le modèle proposé par Jonsson et Erikson (2000). La structure du système éducatif agit sur les choix d'orientation plus ou moins ambitieux que font les différentes catégories sociales, à travers les inégalités de revenus, d'aversion au risque <sup>10</sup>, et aussi dans la perception des bénéfices et dans les capacités des parents à aider et guider leurs enfants.

Grisay (1997, 1999) est un bon exemple de l'approche des sciences de l'éducation. Elle montre que les inégalités sociales de performances en français et en maths en fin de troisième s'expliquent moins par l'effet net, externe, du milieu familial que par le fait que les meilleurs élèves et les plus favorisés bénéficient, au collège, de meilleures conditions d'enseignement (moins de temps perdu en classe, plus d'opportunités d'apprentissage, de meilleures relations entre professeurs et élèves, etc.).

### **Comparaison France-États-Unis**

Les jugements sur le caractère plus ou moins inégalitaire de ces deux systèmes éducatifs divergent. L'idée commune en France est que le système français est forcément beaucoup plus égalitaire que celui des États-Unis, parce qu'il est organisé comme un service public centralisé, alors que le système éducatif américain est, croit-on, régi par le marché et mis au service des intérêts des entreprises <sup>11</sup>. En revanche, Jonsson et Eriksson, (2000), écrivent, sans aucun égard pour l'exception française, que « *although there is a lack of truly comparative studies that include a wide range of countries, it appears that among Western countries, Sweden, the US and probably England, are characterised by fairly low levels of educational inequality, while countries such as Ireland, France and Germany have high levels* » (p. 374), et ils citent quatre références à l'appui de cette assertion, dont celle de Hout and Dohan (1996) qui montrent effectivement que l'influence de l'origine sociale sur le plus haut niveau éducatif atteint est à peu près la même en Suède, pays réputé en France très égalitaire, et aux États-Unis.

Comparons successivement ces deux systèmes selon les trois critères, chacun avec l'approche que l'on vient de décrire (comparaison des impacts, mesure des inégalités, responsabilité propre du système éducatif dans leur genèse). Évidemment, cette tentative va surtout témoigner des lacunes informationnelles qui empêchent de

10. Encore qu'ils disent ne pas observer d'inégalités d'aversion au risque en Suède.

11. Cette idée est en tout cas commune à Régis Debray (*Le Monde*, 3.03.98), à Marc Fumaroli (*Le Monde*, 17.12.98) et à la plupart des étudiants en licence de sciences de l'éducation de Dijon en début d'année.

porter tout jugement sûr, mais elle est faite aussi dans l'espoir de montrer à quoi pourrait servir de les combler.

### **Première approche: aucun élève ne doit quitter le système éducatif sans un niveau minimal de compétences**

Se pose d'abord le problème de savoir ce qu'on entend par « aucun élève », soit le problème classique des handicapés. Problème classique à propos des adultes dans les théories de la justice : Quelle place faire à ceux que leurs capacités physiques ou intellectuelles rendent plus ou moins incapables d'entrer dans le jeu de la coopération sociale ? Pour certains auteurs (Gauthier, selon Demuyneck, 1998), ils sortent du champ, pour d'autres (Sen, 1982, Kymlicka, 1999), ils y sont, éventuellement, dans certaines limites liées à une efficacité minimale des actions entreprises en leur faveur. Pour d'autres encore (Rawls, 1995) ils relèvent d'une adaptation de règles qui doivent d'abord être établies pour des gens capables de coopérer. Mutatis mutandis, on peut penser que le problème d'élèves que leurs handicaps empêchent plus ou moins d'apprendre est du même ordre. Le problème ainsi posé aux évaluations internationales, par exemple, est délicat. PISA, l'évaluation internationale des élèves en 2000, a réduit à environ 3 % la proportion moyenne des élèves non pris en compte par le test pour cause de trop grande faiblesse scolaire, mais, par exemple pour l'étude sur la lecture (Reading 12 literacy, 1991), cette proportion s'est élevée, dans certains pays, jusqu'à 7 % des élèves<sup>12</sup>.

Se pose ensuite le problème évoqué plus haut, savoir qu'aucun pays n'a opérationnalisé notre seuil sous forme de compétences scolaires, en sorte que notre indicateur est, *stricto sensu*, hors d'atteinte. *A fortiori*, il nous est impossible de nous interroger sur la valeur externe d'un seuil qui n'est pas défini.

Cependant, il est aussi possible de raisonner en terme de carrières scolaires. C'est ce que fait la loi d'orientation de 1989 en France : en 2000, personne ne devait sortir du système scolaire sans qualification, c'est-à-dire sans avoir atteint la dernière année de préparation d'un diplôme. Aux États-Unis, on se soucie du même phénomène sous une forme différente qui est celle des « drop outs », soit la proportion de ceux qui ont quitté la high school en cours ou en fin d'année sans avoir obtenu le certificat de fin d'études. Ces deux notions sont différentes, puisqu'un élève qui sort la dernière année serait comptabilisé aux États-Unis alors qu'il ne le serait pas en France. Elles sont cependant relativement proches, puisque

---

12. L'idée est que peuvent être exclus les élèves qui seraient humiliés par la passation du test ou les élèves étrangers récemment arrivés qui ne parlent pas encore la langue du pays. Dans PISA, pour les pays où les élèves « handicapés » sont mêlés aux autres (Italie, pays scandinaves), la décision d'exclusion est prise au cas par cas par accord entre le chef d'établissement et une personne extérieure, responsable du test dans l'école. Les pays où ces élèves sont regroupés dans des structures spéciales peuvent leur faire passer un test simplifié, leur score étant ensuite rendu comparable aux autres en utilisant des modèles de réponse à l'item (Grisay, communication personnelle).

tous les élèves aux États-Unis fréquentent la High school <sup>13</sup>, que notre enseignement professionnel court n'y existe pas. Le taux de drop outs est de 5 % en 1998 tandis que le taux de sortie sans qualification est en France de 8 % en 1997. On voit cependant que, si la notion est voisine, l'indicateur est différent : le nombre des sortants échouant est aux États-Unis rapporté au stock des élèves présents, en France au flux des sortants. Nous sommes donc dans une impasse, du moins si l'on se contente, comme je le fais ici, d'utiliser des données publiées.

Une dernière possibilité consiste à utiliser les évaluations internationales de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) et de mesurer la proportion d'élèves très faibles en maths ou en lecture à 14 ans, avec l'idée qu'il y a peu de chances qu'ils rattrapent ensuite ce handicap. On passe ainsi d'une mesure normative à une mesure relative, ce qui est évidemment regrettable dans la perspective qui est la nôtre ici. Deux mesures sont :

- le niveau en maths du cinquième centile inférieur est largement plus bas aux États-Unis qu'en France (cf. annexe) ;
- de même, une proportion nettement plus forte d'élèves américains se situe en dessous d'un standard international, arbitrairement fixé à « la moyenne internationale moins un écart-type » (cf. annexe).

Il est donc clair que la proportion d'élèves très faibles en fin de collège (*middle school*) est plus importante aux États-Unis qu'en France.

Il s'agit maintenant de mesurer la part de responsabilité respective du système scolaire et de l'environnement social dans la « production » de ces élèves. On l'a vu, deux voies s'ouvrent pour caractériser le système scolaire, l'approche par la structure et celle par la qualité de l'environnement scolaire <sup>14</sup>. Si notre objet est une compétence minimale, c'est plutôt la deuxième approche qui s'applique. Il est possible, si on dispose d'études longitudinales recueillant des données sur ces deux dimensions, de distinguer entre la part de l'origine sociale et celle des inégalités de conditions d'enseignement dans la production des inégalités de compétences. Grisy, 1999 propose une méthode pour définir dans quelle mesure un système éducatif contrebalance, ou au contraire accroît, les inégalités dont il hérite. On dispose en France d'études susceptibles de servir de support à ce type d'analyse, sans doute aussi aux États-Unis, mais, à ma connaissance, des comparaisons sur l'importance respective des deux dimensions – les conditions d'enseignement, l'environnement social – pour des populations à risque n'ont pas été conduites.

La plupart des recherches, dans les deux pays, s'accordent pour désigner comme facteurs d'efficacité de l'enseignement, la qualité des enseignants, qui peut être

13. « Enrolment at the elementary and secondary level is mandatory » (NCES, Conditions of education, 2001, p. 4).

14. L'inégalité du montant des ressources des écoles entre zones favorisées et défavorisées, plus importante aux États-Unis qu'en France malgré les péréquations au sein des États et les subventions fédérales, semblerait ici un indicateur naturel, mais on sait que, dans le domaine de l'éducation, l'existence d'un lien entre ressources et efficacité est très difficile à établir (par exemple, Hanushek, 1996).

appréhendée par leur expérience professionnelle (Darling-Hamond, 2000 pour les États-Unis; Le Bastard et Suchaut, 2000 par exemple, pour la France), et leurs compétences académiques (Ballou, 1996 pour les États-Unis; Schmitt-Rolland et Thauvel-Richard, 1997, par exemple, pour la France); les attentes des enseignants; l'exposition à l'apprentissage, la discipline et le temps de travail en classe, le caractère structuré de l'enseignement (Grisay, 1997 pour la France; cf. la synthèse de Bressoux, 1994, pour les États-Unis).

Or, on manque ici évidemment d'indicateurs. En toute rigueur, il faudrait s'intéresser aux conditions de scolarité de la population même des élèves sur laquelle on a observé les inégalités, et donc disposer d'études longitudinales, qui nous renseigneraient de ce fait sur l'état du système éducatif un certain temps en arrière, plutôt qu'aujourd'hui. Si l'on suppose que les écarts entre systèmes éducatifs sont plus importants que ceux qui affectent les évolutions de chacun, on peut se contenter de mesurer l'écart entre les conditions de scolarité de l'élève moyen et des élèves les plus exposés au risque de faire partie des élèves très faibles. Darling-Hamond, 2000, observe que, en 1998, aux États-Unis, les écoles qui concentrent le plus de pauvres et d'élèves appartenant à des minorités, ont deux fois plus d'enseignants de moins de quatre ans d'expérience que les écoles qui présentent la plus faible proportion de ces élèves. On sait qu'en France aussi, la proportion d'enseignants inexpérimentés est plus grande en ZEP qu'ailleurs (Meuret, 1995), mais il faudrait affiner l'analyse pour décider dans lequel des deux pays ce handicap des écoles de pauvres est le plus important. De même, nous savons qu'en France (Grisay, 1993, 1997; Meuret, 1995) l'exposition à l'apprentissage, le temps de travail en classe et la discipline sont plus faibles dans les collèges (et probablement aussi dans les écoles primaires et les lycées) défavorisés que dans les autres, nous pouvons être sûrs qu'il en va de même aux États-Unis, mais nous ignorons dans quel pays ces écarts sont le plus grands.

Reste alors à mesurer dans quelle mesure le contexte social est plus ou moins favorable, dans chacun des deux pays, à la production d'élèves très faibles. Comment mesurer ce contexte?

La variable que nous cherchons ici à expliquer est la non-acquisition d'un minimum de compétences, non pas la carrière scolaire en général. Les inégalités de revenu, les attentes sociales, jouent sans doute moins que les caractéristiques sociales directement associées à un certain renoncement scolaire. Mais il n'existe pas, à ma connaissance tout du moins, de recherches sur les variables sociales spécifiquement liées au grand échec scolaire. On peut penser que l'extrême pauvreté, l'extrême insécurité, les familles monoparentales, la marginalité sociale y sont liées. Si cela était confirmé, ce sont ces variables qu'il faudrait comparer entre France et États-Unis.

En leur absence, nous nous contenterons de la proportion de familles en dessous du seuil de pauvreté, donc une mesure relative, propre à chaque pays. C'est faire la supposition, plausible, que ce qui explique le renoncement est la situation rela-

tive au sein de la population et non un niveau absolu de revenu.

La proportion de ménages pauvres est bien plus forte aux États-Unis qu'en France : 25 % des ménages ont un revenu inférieur deux tiers du revenu médian, contre seulement 13 % en France, 13 % des ménages ont un revenu inférieur à la moitié du revenu médian contre 7 % en France (cf. annexe), ce que confirment les strobiloïdes de L. Chauvel (1995) dans lesquels la fréquence des revenus a une forme en toupie en France, comme dans la plupart des pays européens, et plutôt une forme de poire aux États-Unis. Rappelons cependant qu'il s'agit là d'inégalités instantanées, que les variations du revenu au cours d'une même vie sont probablement plus grandes aux États-Unis qu'en France, et que le revenu moyen au cours de la vie joue sans doute plus que le revenu instantané pour expliquer le rapport à l'école.

Finalement, nous nous trouvons donc dans le cas de figure où nous ne pouvons décider de l'équité des systèmes. Nous aurions pu, par exemple, conclure dans le sens d'une plus grande équité du système américain si la proportion d'élèves en grande difficulté avait été moins forte aux États-Unis qu'en France et la proportion de pauvres plus forte. Mais ce n'est pas le cas. La proportion d'élèves très faibles est plus forte aux États-Unis, mais la proportion de pauvres l'est aussi. Comme nous ne disposons pas d'analyses multivariées permettant de distinguer l'effet de toutes les variables, que nous ne disposons même pas de données comparatives sur le fonctionnement des systèmes pour les élèves en grand risque, nous ne pouvons conclure sur l'équité des systèmes éducatifs américains et français en ce domaine, même si un observateur qui aurait une certaine aversion pour l'inégalité devrait préférer la France.

### ***Deuxième approche : Les inégalités individuelles de réussite***

Nous ne connaissons pas l'impact des différences de compétences à la sortie du système scolaire sur le salaire, sans parler des autres effets. Pourtant, par exemple, Barro (1999) a montré qu'une mesure du capital humain par les scores aux évaluations scolaires expliquait mieux la croissance économique des nations qu'une mesure par la carrière scolaire. Or, s'il s'agit d'une meilleure mesure du capital humain, on peut penser qu'elle explique également mieux les inégalités entre salaires dans un même pays.

Nous connaissons mieux l'impact des différentes carrières scolaires. D'après les indicateurs de l'Ocde (cf. annexe) il est plus coûteux de sortir de l'école tôt, vis-à-vis du salaire comme du risque de chômage, aux États-Unis qu'en France. Les résultats de Müller et Shavit (1998) sont plus nuancés. Vis-à-vis du chômage, la scolarité a un effet linéaire décroissant sur le risque de chômage aux États-Unis, tandis qu'en France, le risque est moins grand pour certaines formations professionnelles courtes que pour des formations générales plus longues. Le lien est donc moins fort. En revanche, en terme de prestige des professions occupées

(p. 20), comme en terme de probabilité d'entrée dans la « service class » (p. 26), c'est-à-dire dans les techniciens et les professionnels (I et II de la classification Eriksson-Goldthorpe de 1992), le niveau de sortie importe davantage en France qu'aux États-Unis. Cette divergence dans les conséquences selon qu'on mesure l'impact sur le prestige ou sur le risque de chômage pose évidemment le problème de l'agrégation des divers impacts. Ce problème n'est pas celui de l'agrégation des préférences, problème qui a conduit les économistes à critiquer le welfarisme, mais plutôt celui de l'agrégation, dans une optique rawlsienne, des différents « biens sociaux premiers » (richesse, pouvoir, respect de soi, etc.). Pour cette agrégation, Rawls propose de se représenter intuitivement ce que serait l'agrégation d'un individu rationnel représentatif du groupe des plus défavorisés (1987, p. 24). Puisque nous comparons les impacts de différentes carrières scolaires, nous devrions maintenant comparer les inégalités individuelles de carrières scolaires, ce qui est impossible si on raisonne, comme on le fait habituellement en terme de plus haut niveau éducatif atteint. Ce type de mesure est conçu dans le cadre de la troisième approche, celle des inégalités entre catégories. Nous pourrions nous intéresser aux inégalités individuelles de durées de carrières scolaires, ou de durées de carrière scolaires théoriques. Il ne semble pas que cet indicateur serait très difficile à calculer, mais, à notre connaissance, il n'est pas disponible.

Que savons-nous sur les inégalités de compétences elles-mêmes ?

Nous ne disposons pas d'une mesure des inégalités de compétences à la sortie du système éducatif aux États-Unis, sauf, de façon partielle, à travers les programmes d'évaluation IALS qui mesurent le niveau d'alphabétisation (*literacy*) pour les adultes, dont les jeunes adultes. Mais la France ne participe pas à ce programme. Nous en disposons d'une certaine manière pour la France à travers les tests des conscrits, qui portent sur des compétences générales, non directement scolaires, ce qui nous permet de savoir que l'inégalité entre les 10 % les plus faibles et les 10 % les plus forts s'est réduite à la faveur de l'ouverture du système scolaire secondaire jusqu'en 1994, du moins si nous acceptons ce type de mesure des compétences (*État de l'école*, 1997). Mais l'équivalent n'existe pas aux États-Unis.

Ce dont nous disposons, c'est de mesures de dispersion dans certaines disciplines, à 14 ans soit à un âge pas trop éloigné de la fin de la scolarité obligatoire. Cet écart est sûrement un des prédicteurs de l'écart à la sortie du système éducatif initial, mais ce dernier dépend aussi de l'inégalité des scolarités que les plus faibles et les plus forts auront ensuite dans les deux pays. Il faut cependant nous en contenter. L'écart de compétences à 14 ans, en 1995, était plus grand aux États-Unis qu'en France en maths et en lecture, voisin dans les deux pays en sciences<sup>15</sup> (Troisième étude internationale sur les maths et les sciences, TIMSS, cf. annexe).

---

15. Il va de soi qu'il conviendrait de préciser ce diagnostic en calculant les intervalles de confiance, et en multipliant les observations.



Quelle est la responsabilité respective des inégalités contextuelles et du système éducatif lui-même dans la production de ces inégalités ? Nous disposons ici des inégalités de revenus et d'une mesure de la ségrégation scolaire <sup>16</sup>.

L'effet du revenu en tant que tel sur la réussite scolaire est disputé. Dans le modèle de Jonsson et Eriksson (2000) il joue un rôle important et Eriksson attribue à la baisse des inégalités de revenus en Suède un rôle majeur dans celle des inégalités de carrière scolaire. Selon certains économistes, la corrélation entre revenus des parents et réussite scolaire des enfants signale seulement l'existence d'une cause commune, non un lien de cause à effets. Maurin (2000) conclut à l'existence d'un effet propre du revenu en France <sup>17</sup>, comme aux États-Unis, mais « plus important que dans ce pays ».

Or, les écarts de revenus disponibles (après impôts et transferts, ajustés sur la taille des ménages) sont plus forts aux États-Unis qu'en France. D'après des données fiscales de 1984, les 10 % les plus aisés gagnent 5.9 fois plus que les 10 % les plus pauvres aux USA, 3.5 fois plus que les 10 % les plus pauvres en France (Atkinson *et al.*, 1995, cité par Piketty, 1997).

Avec les données recueillies dans TIMSS sur les caractéristiques des établissements, on peut calculer la part de la variance des performances en maths à 14 ans qu'elles expliquent. Elle est plus importante aux États-Unis qu'en France (Regards sur l'éducation, 1998 ; *cf.* annexe).

Les mesures de ségrégation scolaire vont dans le même sens. L'hypothèse que la ségrégation scolaire est un indice des différences de qualité de l'enseignement que reçoivent les élèves forts et faibles est étayée en France comme aux États-Unis, qu'il s'agisse de la ségrégation entre établissements (Grisay, 1997, montre pour la France ce que Mayeske avait montré aux États-Unis en 1968 par une réanalyse des données de Coleman) ou entre classes dans l'enseignement primaire et au collège (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Slavin, 1990 <sup>18</sup>).

La ségrégation scolaire est plus importante aux États-Unis qu'en France pour les trois indicateurs dont nous disposons, qui portent sur le collège et sur l'école primaire (*cf.* annexe).

16. Nous distinguons ségrégation scolaire (les plus forts/faibles sont-ils dans les mêmes classes/établissements ?) et ségrégation sociale (les plus favorisés/défavorisés sont-ils dans les mêmes classes/établissements ?).

17. La question à laquelle répond cet effet propre est : « Si l'on donne une allocation aux plus pauvres, les résultats scolaires de leurs enfants s'en trouveront-ils améliorés ? ». Maurin répond positivement. Notons cependant qu'il ne s'interroge pas sur la possibilité que les pauvres fassent de plus mauvaises scolarités pour des raisons de moins bonne qualité d'enseignement.

18. Slavin ne trouve pas de différences entre classes hétérogènes et classes homogènes selon les études expérimentales, mais il observe qu'il en existe d'après les comparaisons corrélationnelles entre élèves situés dans des classes homogènes fortes et faibles. Il interprète cette différence par le fait que ce qui nuirait aux élèves faibles dans les classes homogènes serait moins l'homogénéité par elle-même que les différences de contenu présentées par les enseignants, les différences de motivation des élèves. Pour le sujet qui nous occupe, ce sont les résultats des études corrélationnelles qui importent.

Concluons : selon les (quelques) données disponibles, le système éducatif français partirait d'une situation plus favorable (des inégalités de revenu moins importantes entre les ménages), séparerait un peu moins les élèves faibles des forts, arriverait à une plus faible dispersion des compétences scolaires en fin de scolarité obligatoire, alors que la réussite scolaire (mais, rappelons-le, mesurée par des carrières et non par l'acquisition de compétences) commande davantage les revenus, l'accès aux professions et, moins clairement, la protection contre le chômage aux États-Unis.

### **Troisième approche : les inégalités sociales devant l'école**

L'inégalité sociale des chances s'appréhende par les écarts entre la réussite scolaire moyenne des différentes catégories sociales, mesurée par le plus haut diplôme atteint ou par les compétences atteintes.

Or, l'égalité des chances, du point de vue des théories de la justice, n'est pas tout à fait l'égalité des carrières scolaires quelle que soit l'origine sociale. Pour les théories de la justice, par exemple chez Rawls, l'égalité des chances s'énonce : réussite égale à volonté et capacités égales. Il y a donc une zone d'incertitude qui tient à ce que l'origine sociale agit sur la volonté, et aussi sur les capacités (Lautrey, 1980). Les différences de réussite entre catégories sociales peuvent être en partie légitimes, ou non, selon qu'on considère que celles qui proviennent des différences de volonté et de capacités doivent aussi être compensées, ou non. C'est peut-être cette incertitude qui fait répondre à 30 % des individus interrogés en Suisse par Hutmacher (2001) que les inégalités de réussite à l'école obligatoire entre enfants « d'ouvriers et de dirigeants » sont justes, tandis que, tout de même, 57 % les trouvent injustes.

En outre, se pose la question de comment définir l'origine sociale dans le cadre de comparaisons internationales : faut-il utiliser une nomenclature internationale, la solution relative de Duru-Bellat et Mingat (1993), le revenu, le niveau scolaire des parents ?

Les recherches sur les liens entre carrière scolaire et origine sociale définissent le plus souvent celle-ci par une combinaison de catégorie sociale et de passé scolaire des parents, ou bien distinguent l'effet de ces deux facteurs (Thélot et Vallet, 2000 ; Duru-Bellat et Kieffer, 1999 ; Hout and Dohan, 1996). Pour définir ici nos groupes sociaux, nous privilégierions volontiers la catégorie sociale *stricto sensu*, en ce qu'elle témoigne d'une place dans une hiérarchie globale, attirant à elle avec plus ou moins de rigueur toutes les autres hiérarchies (éducation, richesse, puissance, culture). Lévy *et al.* (1997) ont montré pour la Suisse la pertinence de cette idée <sup>19</sup>.

---

19. Certains auteurs cependant préfèrent à l'origine sociale une notion un peu différente, celle de « capital culturel et social des élèves » et non celui de leurs parents. Il s'agit ici de mesurer l'ensemble des ressources dont sont munis les élèves hors leur fréquentation de l'école. Dans cette perspective, par

Par ailleurs, nous disposons pour l'étude de l'influence de l'origine sociale sur les compétences à 14 ans d'une mesure de l'origine sociale fondée sur la richesse des ressources disponibles à la maison : éducation des parents, objets culturels possédés, structure familiale, langue parlée à la maison.

Si nous appliquons notre séquence (impact, inégalités, responsabilités respectives du système éducatif et du contexte social) à l'inégalité des chances, il vient ceci.

Nous avons déjà évoqué l'impact des différences de carrières scolaires à propos de la seconde approche. On peut d'ailleurs imaginer d'intégrer cet impact à l'appréhension de l'inégalité des chances, en calculant le coût actualisé, pour une catégorie sociale défavorisée, du handicap dû à l'inégalité des chances aux différents paliers d'orientation du système <sup>20</sup>.

Nous nous contenterons donc ici d'une mesure de l'inégalité des chances scolaires, en nous souvenant seulement que l'effet de la carrière scolaire sur l'insertion professionnelle est plutôt plus important aux États-Unis qu'en France.

Selon qu'on s'interroge sur l'effet de l'origine sociale sur les compétences scolaires à 14 ans, ou sur la carrière académique, les résultats sont différents. L'effet de l'origine sociale sur les compétences à 14 ans est plus important aux États-Unis qu'en France. En revanche, l'effet de l'origine sociale sur le plus haut niveau éducatif atteint est sensiblement plus fort en France qu'aux États-Unis (25 % de variance expliquée contre 15 %) – d'où, bien sûr, le jugement de Jonsson et Eriksson évoqué plus haut, qui vaut d'autant plus que les effets sociaux de la carrière scolaire sont forts dans ce dernier pays.

Il faut noter cependant que ces données portent sur les cohortes nées de 1954 à 1963. Or, on observe une baisse de l'influence de l'origine sociale en France pour les cohortes les plus récentes (20 % pour les cohortes 1964-1973, Duru-Bellat et Kieffer, 1999, p. 139 ; la baisse s'observe aussi entre les cohortes 1963-1967 et 68-72 chez Thélot et Vallet, 2000, p. 13).

En supposant que ce résultat n'est pas dû aux différences de définition de l'origine sociale dans les études de l'IEA et dans les études sociologiques, on peut en conclure que le caractère compréhensif et ouvert du système éducatif américain serait

---

exemple, le nombre de liens sociaux que les élèves sont capables d'activer, devient une variable importante (Wilms, 1998).

20. Ce calcul devrait intégrer les différences d'impact selon l'origine sociale. Eriksson et Jonsson (2000) n'observent pas d'impact de ce genre en Suède. Goux et Maurin en trouvent un en France, le rendement des diplômes étant plus faible pour les défavorisés. Aux États-Unis, la catégorie sociale stricto sensu n'aurait pas d'influence sur les effets externes de l'éducation, mais la catégorie ethnique, elle, jouerait, à l'avantage des blancs (cf. Goux et Maurin, 1999 ; Lémelin et Houlle, 2001). À ce compte, cependant, il faudrait s'entendre sur le fait de savoir comment tenir compte de ces effets différentiels : il paraît difficile de disculper tel système éducatif de l'inégalité sociale des chances, au motif que celle-ci se redoublerait dans son pays d'une inégalité sociale dans le rendement des diplômes ; en fait, il paraîtrait opportun de raisonner à l'inverse et d'exiger davantage d'égalité scolaire des chances dans les pays où l'inégalité sociale à diplôme égal est plus grande.

21. En ajoutant que, comme l'impact externe de la carrière scolaire est plutôt plus fort aux États-Unis qu'en France, on ne peut expliquer la moindre influence de l'origine sociale aux États-Unis par l'hy-

favorable à l'égalité des chances sociales devant la carrière scolaire <sup>21</sup> tandis que le système éducatif français serait plus favorable à l'égalité des chances sociales quant à la transmission des compétences dans les disciplines fondamentales au sein du tronc commun de ce système, mais annulerait ce bénéfice par le jeu de l'orientation en fin de troisième.

S'agissant des responsabilités du système éducatif dans les inégalités de transmission des compétences, il ne semble pas que l'on puisse incriminer la ségrégation sociale, comme nous avons incriminé plus haut la ségrégation scolaire : le niveau de ségrégation sociale est voisin dans les collèges français et les middle schools américaines, du moins d'après la part de variance du niveau de lecture à 13 ans expliquée par le collège fréquenté (cf. annexe). On peut penser que l'existence d'un programme national et d'exams nationaux en France est favorable à l'égalité des chances en la matière, comme on a pu montrer (Wössmann, 2000) qu'elle était favorable à l'efficacité.

## Conclusion

La première conclusion est que, comme on pouvait s'y attendre, nombre de données nous ont manqué dans notre entreprise, y compris de pouvoir élargir cette comparaison à d'autres pays, puisque l'écart entre deux individus fait davantage sens si on connaît la distribution de l'ensemble de la population <sup>22</sup>. En particulier, ont manqué :

- la définition du niveau minimal de compétences admissible ;
- des données sur les effets externes des compétences scolaires, y compris les effets non marchands ;
- une mesure permettant de comparer les compétences à la sortie du système éducatif ;
- des données permettant de comparer plus directement que par la ségrégation les inégalités de qualité de l'enseignement ;
- des données sur la contribution des plus qualifiés à la situation des plus défavorisés.

Au delà, nous avons rencontré des problèmes de nature conceptuelle : la définition optimale de la catégorie sociale, la pondération des différents impacts de l'éducation, l'intrication des facteurs externes et internes dans la qualité de l'environne-

---

pothèse d'un « *crédentialisme* » moins fort dans ce pays, comme Duru-Bellat (2001) peut le faire pour expliquer qu'en Angleterre aussi l'influence de l'origine sociale sur le plus haut diplôme atteint est plus faible qu'en France.

22. Un consortium de chercheurs des universités de Rome, Madrid, Dijon, Cardiff, Louvain la Neuve travaille actuellement sous la responsabilité de l'Université de Liège à la mise au point d'indicateurs d'équité éducative à l'échelle de leurs cinq pays dans le cadre d'un programme Socrates de l'Union européenne. En tant que membre de cette équipe, l'auteur accueillera avec gratitude tout commentaire sur ce texte.

ment scolaire, la nécessité de combiner les approches par la structure et par la qualité des systèmes éducatifs.

Si, cependant, nous risquons une comparaison entre l'équité des deux systèmes, nous obtenons ceci.

S'agissant de la transmission des connaissances dans les disciplines fondamentales et pendant la scolarité obligatoire, soit du point de vue des chercheurs en éducation, la balance penche assez clairement en faveur du système français : les élèves les plus faibles y sont meilleurs, les disparités individuelles sont un peu moins importantes, l'influence de l'origine sociale plus faible <sup>23</sup>.

S'agissant de la carrière scolaire, soit du point de vue des sociologues, la balance penche en faveur des États-Unis. Or, nous ignorons les écarts de compétences respectifs en fin de carrière scolaire : On peut imaginer que les plus faibles aux États-Unis rattrapent au moins une partie de leur retard s'ils restent plus longtemps à l'école.

On peut interpréter ces résultats de façon relative, observer que la société américaine repose davantage sur l'idée d'égalité des chances, tandis que la française attache sans doute plus d'importance à la fabrication de la citoyenneté par un bagage académique commun.

On peut aussi les interpréter de façon plus nominative. Deux types de questions se posent alors.

D'une part : Lequel des deux régimes est-il le plus favorable à la mobilité sociale, à la qualité de la vie démocratique, à ce que nous avons appelé l'équité externe ?

D'autre part : Quels emprunts sont possibles de façon à améliorer l'équité dans les deux pays ? Si la France n'avait pas créé d'enseignement professionnel, et si elle avait conçu un système compréhensif en conservant inchangé son enseignement général, exigeant et fortement académique, il n'est pas sûr que cela n'aurait pas nui aux élèves les plus faibles. Il est possible que ce qu'on appelle l'inefficacité du système secondaire américain, qui vient en fait pour beaucoup d'un intérêt moindre pour la transmission des connaissances, soit le prix que ce système a payé pour la compréhensivisation de l'enseignement. Mais sans doute est-ce là adhérer trop vite à l'idée paresseuse que « certains jeunes ne sont pas faits pour les

---

23. Cet article a été rédigé avant que l'évaluation internationale des compétences à 15 ans (OCDE-PISA) n'apporte d'autres données pour cette comparaison. En bref, selon PISA aussi, la dispersion des scores est plus faible en France pour les maths et la compréhension de l'écrit. Elle est équivalente en sciences. La proportion d'élèves en dessous d'un seuil minimum de compétences est, dans PISA aussi, plus faible en France. En revanche, l'écart entre nos deux pays y est moins net quant à notre troisième critère : l'influence de l'origine sociale sur les compétences acquises. PISA utilise deux indices différents pour mesurer l'origine sociale. Selon celui qui est le plus proche des indicateurs utilisés dans TIMSS (IESCS), l'effet de l'environnement familial sur les compétences en lecture est quasiment identique aux États-Unis et en France. Selon l'autre indice (ISEI), proche de la PCS française, l'effet de l'environnement familial est significativement supérieur aux États-Unis pour les maths, mais pas pour les sciences ni pour la compréhension de l'écrit (OCDE, *Knowledge and skills for life, First results from PISA 2000, 2001*, Paris).

connaissances abstraites ». Quoi qu'il en soit, il apparaît que la séparation entre enseignement général et professionnel a pris dans notre pays une forme coûteuse en terme d'égalité des chances sociales de carrières scolaires, ce qui n'a pas été le cas en Suède, par exemple. Ce coût est-il surmontable par la multiplication de passerelles entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général, par la création de voies d'excellence dans l'enseignement technique ? Cette comparaison incite au moins à penser que, si telle est la voie choisie, il convient de s'y engager avec résolution.

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLOU, D., 1996. Do public schools hire the best applicants? *The Quarterly Journal of Economics*, 111 (1).
- BARRO, R.J., 1999. Human Capital and Growth in Cross-Country regressions, *Swedish economic policy review* 6 (2), p. 237-277.
- BENADUSI, L., 2001. Communication au séminaire sur l'équité, RAPPE, Dijon, 25-26 juin.
- BOLTANSKI, C., 1990. *L'amour et la justice comme compétences*, Métaillé, 379 p.
- BRESSOUX, P., 1994, Les recherches sur les effets-maitres et les effets écoles, *Revue française de pédagogie*, n°108, 91-137.
- CHAUVEL, L., 1995. Inégalités singulières et plurielles : l'évolution de la courbe de répartition des revenus, *Revue de POFCE*, 55, 211-240.
- CHECCHI, D. et al., 1999. More equal but less mobile? Education financing and intergenerational mobility in Italy and in the US, *Journal of Public Economics*, 74, p. 351-393.
- CRAHAY, M., 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace ?* de Boeck,
- DARLING-HAMOND, 2000. Teacher quality and Student Achievement : a review of State policies evidence, *Educational Policy Archives* 8 (1)
- DURU-BELLAT, M., 2001. Politiques éducatives et analyse des inégalités : de quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques, *Revue française de Pédagogie*, n° 135.
- DURU-BELLAT, M. et KIEFFER, A., 1999. La démocratisation de l'enseignement revisitée, *Cahiers de L'Iredu*, n° 60, 313 p.
- DURU-BELLAT, M. ET MINGAT, A., 1993. *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, PUF, 192p.
- ERIKSON, R. 1996. Explaining change in educational inequality-Economic Security and School Reforms, p. 95-112, in Eriksson, R. et Jonsson, J.O., 1996, *Can education be equalized?* Westview press.
- GIROD, R., 1991. *Le savoir de l'homme moderne*, PUF, Paris
- GOUX D. ET MAURIN E., 1999, *Selection in the Educational System and in social Elites : a Comparison between France and the United States*, doc. de travail du CREST, n° 9919, Insee.
- GRISAY, A., 1999. « Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves ? », in *La justice du système éducatif*, Meuret D. éd, De Boeck, Louvain.
- GRISAY, A., 1997. « Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », ministère de l'Éducation nationale, *Dossiers Éducation et formations*, n° 88.
- GRISAY, A., NEICE, D. JUNGKLAUS, H. and LEUVEN, E., 1995. « Que savons-nous de l'échec scolaire dans les pays industrialisés ? », Multigr.,
- GRISAY, 1993. « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième », ministère de l'Éducation nationale, *Dossiers Éducation et formations*, n° 32.
- GRISAY, A. 1984. Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités scolaires? *Revue de la Direction générale de l'Organisation des études*, 9, p.3-14.
- GUTMANN, A., 1987. *Democratic education*, Princeton University Press, 348p.
- HANUSHEK, E., 1996. Measuring investment in education, *Journal of Economic perspectives*, 10 (4), pp.9-30.
- HOUT, M. et NOHAN, D.P., 1996. Two paths to educational Opportunity : Class and Educational

- selection in Sweden and the United States, p. 207-323, in Eriksson, R. et Jonsson, J.O., 1996, *Can education be equalized?* Westview press.
- HUTMACHER, W., 2001. *Inégalités et jugements d'équité en éducation et en formation, rapport de recherche*, Mimeo., Univox, Zürich, 23 p.
- JONSSON, J.O. et ERIKSSON, R. 2000. Understanding Educational inequality: The Swedish experience, *L'année sociologique*, 50 (2), p. 345-382.
- KELLERHALS, J., MODAK, M., PERRENOUD, D., 1997. *Le sentiment de justice dans les relations sociales, Que sais-je?* PUF, 127 p.
- KELLERHALS, J., COENEN-HUTER, J., MODAK, M., 1988. *Figures de l'équité*, PUF, Paris, 225p.
- KYMLICKA, W., 1999. *Les théories de la justice*, La Découverte, Paris, 362 p.
- LAUTREY, J., 1980. *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, PUF, 283 p.
- LE BASTARD, S. et SUCHAUT, B., 2000. Lecture-écriture au cycle 2, *Cahiers de l'IREDU*, n° 61, 144 p.
- LÉMELIN, C. et HOULE, D., 2001. *Rendements de l'investissement en capital humain et origine sociale*, 43 p., Communication au séminaire de recherches de l'IREDU, Dijon, 19/11.
- MAURIN, E., 2000. Ampleur et persistance de l'inégalité des chances à l'école : une analyse causale, p.79-88, in *Mesurer les inégalités*, MiRe, ministère de l'Emploi-DREES.
- MEURET, D., 2001 a. School Equity according to the Theories of Justice, 17 p., in *Pursuit of Equity in Education*, Bottani, N., Cochran, D. et Hutmacher, W., eds., Kluwer publishers Dordrecht, 388p.
- MEURET, D., 2001 b. A system of equity indicators for educational systems, 31 p., in *Pursuit of Equity in Education*, Bottani, N., Cochran, D. et Hutmacher, W., eds., Kluwer publishers Dordrecht, 388 p.
- MEURET, D., 2000. « La transmission des inégalités par l'école, une approche politique » 12 p., in *Mesure des inégalités et catégories pertinentes d'observation*, DRESS. Collection MiRe, ministère de l'Emploi et de la solidarité.
- 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., 1995. La distribution sociale des facteurs d'efficacité dans les collèges, p. 81-92, in APFEE, ed., *L'école efficace*, Armand Colin, Paris
- NOEL, S. et de BROUCKER, P., 2001. Intergenerational inequalities, in *Pursuit of Equity in Education*, Bottani, N., Cochran, D. et Hutmacher, W., eds., Kluwer publishers: Dordrecht, 388p.
- PIKETTY, TH., 1997. *Économie des inégalités*, La Découverte, Paris.
- RAWLS, 1987 (1971). *Théorie de la justice*. Paris: Seuil, 666 p.
- RAWLS, 1995 (1993). *Libéralisme politique*. Paris: Seuil, 450 p.
- SCHMITT-ROLLAND, S. et THAUREL-RICHARD, M. 1997. Pratiques pédagogiques du français en sixième et progrès des élèves, *Dossiers Éducation et formation*, n° 87, 195 p.
- SEN, 1992. *Inequality reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- SEN, A., 1982. Quelle égalité? in *Éthique et économie*. Paris: PUF, 1993.
- SHAVIT, Y. et MÜLLER, W., 1998. *From School to Work*. Oxford: Clarendon Press.
- SLAVIN, R.E., 1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best evidence synthesis, *Review of Educational Research*, 60 (3), p.471-499.
- THÉLOT, C. et VALLET, L.A., 2000. La réduction des inégalités scolaires devant l'école depuis le début du siècle, *Économie et statistiques*, 334, 3-31.
- THÉLOT, C. et PERETTI, C., 1996. L'évolution des compétences scolaires des meilleurs élèves depuis quarante ans, *Dossiers Éducation et formations*, n° 69, MEN-DEP.
- TRANNOY, A., 1999. L'égalisation des savoirs de base, l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats, in MEURET, D., *La justice du système éducatif*, de Boeck.
- VANDENBERGHE, V., DUPRIEZ, V. et ZACCHARY, M.D., 2001. Is there an Effectiveness-Equity trade-off? A cross country comparison using TIMSS test scores, in *Pursuit of Equity in Education*, Bottani, N., Cochran, D. et Hutmacher, W., eds., Dordrecht: Kluwer publishers, 388 p.
- WHITEHEAD, M., 1991. *Concepts et principes de l'égalité des chances en matière de santé*, OMS, Copenhague.
- WILLMS, J.D., 1998. *Proposition pour la composante mesurant le statut économique et social des élèves*, Document OCDE-PISA, 22p.
- WÖSSMANN, L., 2000. Schooling Resources, Educational Institutions and Students Performance: The International Evidence, 85 p., Kiel Institute of World Economics, *Working Paper* n° 983.

Ministère de l'éducation nationale, 1997 et 2000. *L'état de l'école*.  
 NCES electronic catalogue, 2000. *Drop outs rates in the US* : 1999, novembre.  
 OCDE, 2001. *Analyse des politiques d'éducation*, 170 p. Paris.

## ANNEXE

**Approche 1. — Proportion d'élèves au-dessous du seuil minimum de compétences ou de qualifications**

	France	États-Unis
<b>Contexte</b>		
Proportion de ménages dont le revenu est inférieur aux deux tiers du revenu médian des ménages en 1997 ( <i>Données sociales</i> , 1999, Concialdi et al., Insee).	13 %	25 %
Proportion de ménages dont le revenu est inférieur à la moitié du revenu médian des ménages en 1997 ( <i>Données sociales</i> , 1999, Concialdi et al., Insee).	7 %	13 %
<b>Inégalités des biens éducatifs</b>		
8 <sup>e</sup> année, niveau en mathématiques au cinquième centile (1994-95, IEA TIMSS)	415	356
Lecture, 14 ans, % d'élèves de niveau inférieur à un standard international (moyenne internationale – 1 sigma) (Source Grisay et al. 1996 IEA Reading literacy).	5 %	16 %

**Approche 2. — Inégalités entre individus**

	France	États-Unis
<b>Contexte</b>		
Rapport des revenus disponibles ajustés sur la taille des ménages des 10 % les plus riches et les plus pauvres.	3,5	5,9
<b>Système éducatif</b>		
<i>Ségrégation</i>		
Ségrégation scolaire : mathématiques, 8 <sup>e</sup> année, part de la variance entre élèves situées entre classes/établissement (1994-1995, IEA TIMSS) ( <i>Regards sur l'éducation [RsE]</i> , 1998).	25 %	30 %
Ségrégation scolaire : part de variance entre établissements au test de lecture à 14 ans (source : Grisay et al. 1996, IEA Reading literacy).	31 %	47 %
Ségrégation scolaire : part de variance entre établissements au test de lecture à 9 ans (source : Grisay et al. 1996, IEA Reading literacy).	11 %	22 %
<b>Inégalités de qualité de l'environnement scolaire</b>		
Part de la variance des performances en mathématiques à 14 ans expliquées par des variables relatives à l'établissement scolaire actuellement fréquenté (IEA, TIMSS, 1995) ( <i>RsE</i> , 1998).	3 %	9 %
<b>Inégalités des biens éducatifs</b>		
Connaissances Mathématiques, 8 <sup>e</sup> année, écart entre le 95 <sup>e</sup> et le 5 <sup>e</sup> centile (1994-1995, IEA TIMSS)	251	297



	France	États-Unis
Mathématiques 8 <sup>e</sup> année, coefficient de variation (1994-1995, 14 ans IEA TIMSS) (d'après RsE, 1998)	0,4	0,18
Lecture au niveau fréquenté surtout par les 9 ans (1990-1991, Reading Literacy) Coefficient de variation. (D'après Elley ed., The IEA study of reading literacy, Pergamon press, 1994).	25 %	30 %
Lecture à 14 ans, coefficient de variation (RL, 12990-91).	0,12	0,16
Composition écrite (14 ans environ, début des années 80). Ecart type (Purves, A. C, 1992, The IEA study Written Composition 2, Pergamon press, p. 136).	–	0,86
Sciences, élèves de 13 ans. Ecart entre la moyenne des 10 % les plus forts et des 10 % les plus faibles (en % d'items réussis, 1991, IAEP, source MEN-DEP, DEF 17).	44	42
<b>Impact: conséquences individuelles des inégalités éducatives</b>		
<i>Conséquences économiques</i>		
Ecart entre les salaires des 30-44 ans (H + F, 1996) selon qu'ils ont terminé leurs études au tertiaire universitaire ou avant le second cycle du secondaire, en % du salaire de ceux qui ont terminé le secondaire (d'après RsE, 1998, p. 382).	251	297
Taux de rendement privé des études de niveau universitaire (1995, hommes) (RsE, 1998, p. 385)	20 %	11 %
Taux de chômage des 25-29 ans (1-1 + 17,1996), rapport du taux de ceux qui sont sortis de l'école au second cycle du secondaire et de ceux qui sont sortis en tertiaire universitaire (d'après <i>Regards sur l'éducation</i> , 1998).	2,1	2,3
<i>Conséquences sociales</i>		
Différence entre les qualifications les plus hautes et les plus basses, en termes de prestige standardisé des professions occupées (Shavit et Müller, 1998, p 21).	1,6	1,4
Inégalités dans le niveau de lecture des hommes de 36 à 45 ans en 1994-1996 selon que leurs parents ont terminé leurs études sans diplôme du secondaire ou avec un diplôme de l'enseignement supérieur (Noel et de Broucker, 2001, à partir de données IALS, observation: 1994 à 1996 <sup>24</sup> )	–	93

24. Cet indicateur évoque le fonctionnement du système éducatif entre 1955 et 1980.

**Approche 2. — Inégalités entre catégories sociales**

	France	États-Unis
<b>Système éducatif</b>		
<i>Système éducatif</i> Ségrégation sociale : part de variance entre collèves du niveau social des élèves (source : Grisay <i>et al.</i> 1995, IEA Reading Literacy, 13 ans)	28 %	26 %
<b>Inégalités de biens éducatifs</b>		
<i>Connaissances</i> Influence de l'origine sociale (définie par éducation, objets possédés, structure familiale, langue parlée à la maison) sur le score en sciences à 14 ans (TIMSS, 1994, coefficient de l'équation de régression) (Vandenberghe, Dupriez et Zachary, 2001).	28	44
Influence de l'origine sociale (définie par éducation, objets possédés, structure familiale, langue parlée à la maison) sur le score en mathématiques à 14 ans (TIMSS, 1994, coefficient de l'équation de régression) (Vandenberghe, Dupriez et Zachary 2001).	33	40
<i>Carrières académiques</i> Pourcentage de la variance du plus haut niveau éducatif atteint expliqué par l'origine sociale, effet moyen sur les cohortes 1920-1970 (Shavit et Blossfeld, 1993 ; Duru-Bellat et Kieffer, 1999, p. 268).	28 %	22 %
Pourcentage de la variance du plus haut niveau éducatif atteint au sein de cohortes récentes (Duru-Bellat et Kieffer, 1999, p. 225 et 268, comparabilité non parfaite).	25 %	15 %
Ecart moyen de durée de l'éducation reçue par les hommes de 36 à 45 ans selon que leurs parents ont terminé leurs études avec un diplôme post-secondaire ou sans diplôme du secondaire (Noel et de Broucker, 2001, à paraître, résultats d'un modèle de régression multiple, Source IALS, observation : 1994 à 1996).		3,3
Ecart moyen de durée de l'éducation reçue par les femmes de 36 à 45 ans selon que leurs parents ont terminé leurs études avec un diplôme post-secondaire ou sans diplôme du secondaire (Noel et de Broucker, 2001 à paraître, résultats d'un modèle de régression multiple ; source IALS, observation : 1994 à 1996) <sup>25</sup> .		3,3

25. Cet indicateur et le précédent évoquent le fonctionnement du système éducatif entre 1955 et 1980.