Éducation comparée / nouvelle série, n°5, pp 157-185

Structure des systèmes éducatifs et inégalités sociales de performances

Marie Duru-Bellat [1]
Institut d'études politiques de Paris,
France
Lisa Bydanova [2]
Centre international d'études pédagogiques,
Sèvres,
France

RÉSUMÉ

L'article analyse la variabilité des inégalités de performances entre élèves selon les pays et l'impact de l'organisation des systèmes éducatifs sur ces différences. En utilisant les données récentes des enquêtes PISA et PIRLS, on cherche à comprendre plus particulièrement comment évoluent les inégalités de performances entre le primaire et le secondaire et quels sont les facteurs qui déterminent ces évolutions.

MOTS CLÉS

Inégalités sociales, performances, structure des systèmes éducatifs, PISA, PIRLS

ABSTRACT

The article aims to examine the variability in student performances inequality across countries and the impact of the educational systems organisation on it. Using recent data from international surveys on student outcomes, PISA and PIRLS, we analyse more specifically the question of the evolution of inequalities in student performances between the primary and the secondary school. We seek to find out what factors influence those evolution.

1 Sociologue, professeur à l'Institut d'études politiques de Paris, Observatoire sociologique du changement et IREDU-CNRS

2 Chargée de programme, Département enseignement général, Centre international d'études pédagogiques

KEYWORDS

social inequalities, performances, structure of educational system, PISA, PIRLS

Au sein des pays riches, la France promeut des politiques éducatives mêlant des objectifs d'efficacité économique et des objectifs d'égalisation des chances, sur un fond de carte d'idéologie méritocratique ancien et jamais démenti. Pourtant, les inégalités sociales face à l'éducation résistent à ces diverses politiques, même si leur calendrier et leurs modalités connaissent des réaménagements permanents.

La sociologie a tellement (bien) décrit les inégalités sociales face à l'école qu'on pourrait être tenté de les considérer comme une caractéristique inévitable des sociétés inégales, à la fois découlant de leurs inégalités structurelles et participant à leur reproduction. Mais si ces inégalités sociales face à l'école peuvent apparaître comme une fatalité dès lors que les familles inégales visent pour leur enfant des places inégales (et vu la prégnance, en France, du modèle de l' « héritage socio-culturel »), les comparaisons internationales révèlent des variations sensibles entre des pays de niveau économique comparable.

Sur la base des dernières enquêtes PIRLS et PISA, nous décrirons cette variété et dégagerons certains des facteurs scolaires susceptibles de l'expliquer. Ces enquêtes, en particulier PISA pour les élèves de 15 ans et PIRLS pour les élèves de 10 ans, permettent d'appréhender ce que savent les élèves, et les inégalités afférentes (par origine sociale notamment). Deux perspectives originales s'ouvrent alors : les inégalités, sociales sont-elles d'ampleur comparable d'un pays à l'autre, et peut-on les relier à certaines caractéristiques des pays, et notamment aux caractéristiques des systèmes éducatifs ?

Nous examinerons notamment les inégalités d'acquis qui se mettent en place dès l'école maternelle et élémentaire, sachant qu'à ces

niveaux scolaires comme aux niveaux ultérieurs, l'école s'avère incapable de réduire ces inégalités. Certes, il faut aussi compter avec l'importance croissante des « usagers », visant par leurs choix d'options, de filières ou d'établissements, à bénéficier de ce qui leur apparaît comme des conditions d'enseignement plus favorables. Par rapport à ces tendances lourdes largement induites par la structure de la société, l'école peut se sentir peu responsable. Par contre, elle est plus directement interpellée par les inégalités d'acquis, que la fréquentation scolaire laisse s'accumuler, et par le fait qu'une part non négligeable des inégalités sociales découle spécifiquement de l'accès à des contextes scolaires de qualité inégale.

***

Cet article se propose donc de cerner la variabilité des inégalités de performances entre élèves selon les pays et l'impact de l'organisation des systèmes éducatifs sur ces différences. En utilisant les données récentes des enquêtes PISA et PIRLS, nous cherchons à comprendre plus particulièrement comment évoluent les inégalités de performances entre le primaire et le secondaire et quels sont les facteurs qui déterminent ces évolutions.

D'une manière globale, on constate qu'il existe une relation entre les inégalités dans le primaire et celles dans le secondaire, bien que celle-ci soit modérée. Comme le montrent de nombreux travaux en sociologie de l'éducation, ces inégalités sont la résultante d'un certain nombre de facteurs internes et externes au système (Duru-Bellat, 2002, 2005 ; Hanushek, Woessmann, 2006 ; Schulz, 2005 ; Fuchs, Woessmann, 2004 …). Le fait que cette corrélation existe laisse présager que l'effet de certains de ces facteurs est commun aux deux niveaux de la scolarité. On pourrait penser, par exemple, que les facteurs macro-économiques sont influents à ces deux niveaux. En revanche, le fait que cette relation soit modérée pourrait signifier que l'effet des autres facteurs (i.e. les caractéristiques structurelles propre à chaque niveau d'enseignement) peut faire diverger ces inégalités, notamment, au niveau du secondaire. Comme nous le verrons, les résultats de l'étude présentée ici suggèrent que des facteurs tels que la séparation en groupes au sein de la classe et la ségrégation entre écoles tendent à accroître les inégalités dans le secondaire.

Les inégalités sociales de performances : quels facteurs explicatifs ?

La question de l'inégalité sociale des performances a des implications aussi bien économiques qu'idéologiques. En effet, les contraintes économiques rendent nécessaire de maximiser le talent de chaque élève ; en même temps, les enjeux idéologiques sont d'une grande importance car dans les pays démocratiques, l'égalité des chances est supposée être garantie à chaque enfant. Cette somme d'intérêts fait qu'il est crucial de trouver la cause de ces inégalités et de comprendre quels facteurs influent sur leur évolution durant la scolarité.

A cet égard, les enquêtes internationales sont heuristiques. Elles montrent tout d'abord que les inégalités de performances varient beaucoup d'un pays à l'autre. Ces différences laissent supposer que les inégalités ne sont pas une fatalité et que certaines caractéristiques divergentes d'un pays à l'autre pourraient expliquer leur ampleur. On peut distinguer deux types de facteurs : premièrement, les facteurs liés au contexte social et économique général (i.e. la richesse du pays, le niveau d'homogénéité sociale et économique, etc.) ; deuxièmement, les facteurs internes au système (son organisation, sa structure, ou son mode de régulation). Pour donner quelques exemples précis, le premier groupe comprend des indicateurs classiques macro-économiques tels que le PIB/tête, les inégalités de revenus, la structure de la population par niveau d'études, etc. Le deuxième groupe couvre des facteurs tels que la composition sociale au sein de la classe (qui peut être plus ou moins homogène selon les pays), la relation entre l'enseignant et l'élève (plus ou moins favorable à l'apprentissage), l'environnement institutionnel (plus ou moins propice à l'enseignement efficace), etc. Il est important de distinguer ces deux catégories de facteurs, puisque les possibilités d'action à leur encontre sont inégales. La deuxième catégorie présente sans doute une marge d'action plus conséquente. Ce type d'indicateurs est en effet la cible des pouvoirs publics qui peuvent les transformer afin d'améliorer les

résultats du système scolaire, que ce soit en termes de niveau moyen de performances ou de l'équité dans leur distribution.

Cet article se focalise sur l'analyse de l'impact de cette deuxième série d'indicateurs, soit les caractéristiques propres aux systèmes éducatifs.

La pertinence de l'approche comparative et les limites méthodologiques de l'étude

Pour pouvoir répondre aux questions posées, nous utiliserons une approche comparative qui consiste à considérer les différences entre les inégalités de résultats scolaires dans différents pays. La comparaison entre pays permet en effet d'étudier l'impact des variables structurelles des systèmes scolaires, ce qui n'est pas possible sur la base de l'analyse d'un seul pays. L'unité analytique utilisée tout le long de l'article est le pays. Les données utilisées proviennent des enquêtes PISA (2000 et 2006) et PIRLS (2000 et 2006), relatives aux épreuves de lecture (à l'exception de PIRLS 2006, les résultats en sciences ont été utilisés car la plupart des indicateurs sur les inégalités sont disponibles uniquement pour cette épreuve).

Il convient de préciser que l'article est centré sur l'analyse des inégalités de performances des élèves selon le niveau d'éducation de leurs parents. Les indicateurs ont été construits de la manière suivante :

-SOCINEQ PIRLS 2006 = «Performance moyenne des élèves de 10 ans dont les parents ont suivi des études supérieurs (CITE 5 ou 6 dans la classification internationale)» – « Performance moyenne des élèves dont les parents ont suivi les études secondaires inférieures ou les études primaires (CITE 1 ou 2)» (à partir des résultats de l'enquête PIRLS 2006).

-SOCINEQ PISA 2006 = « Performance moyenne des élèves de 15 ans dont les parents ont suivi des études supérieures (CITE 5 ou 6 dans la classification internationale) » – « Performance moyenne des

élèves dont les parents ont suivi les études secondaires inférieures ou les études primaires (CITE 1 ou 2) » (à partir des résultats de l'enquête PISA 2006).

Cet indicateur, SOCINEQ pour « social inequalities », a été choisi parmi un grand nombre d'autres indicateurs d'inégalités sociales (selon le niveau de revenus des parents, le nombre de livres que possède la famille, etc.), du fait qu'il est le seul disponible dans les deux enquêtes en question. Pour simplifier la référence à ce type particulier d'inégalités, nous emploierons plus loin dans l'article le terme « inégalités sociales de performances » ou « inégalités sociales ».

En effet, les enquêtes internationales et plus particulièrement l'enquête PISA nous offrent un très grand nombre d'indicateurs sur les inégalités à l'école, qu'il s'agisse des inégalités de performance entre élèves ou des inégalités sociales. Nous pourrons en citer quelques uns : l'écart-type des scores ; la part de la variance des scores expliqués par l'indice de statut économique, social et culturel des parents ; la différence des scores en fonction du nombre de livres à la maison; la différence des scores moyens dans les groupes d'élèves les plus faibles et les plus forts ; le pourcentage des élèves qui ont de très bons ou de très faibles résultats, etc.

Ces indicateurs qui mesurent au premier abord des phénomènes similaires, soit des inégalités entre élèves, soit des inégalités de performances entre groupes sociaux, aboutissent pourtant à des résultats qui peuvent varier. La différence entre ces indicateurs et leur fiabilité comparative ont été l'objet de nombreuses études conduites par l'OCDE et autres chercheurs (Schulz, 2005 ; Woessmann, 2005 ; Nonoyama-Tarumi, 2008 ; etc.). Ces études analysent la qualité de mesure qu'offrent les indicateurs et mettent en évidence divers problèmes méthodologiques dans leur construction. Schulz (2005) souligne notamment qu'une des faiblesses réside dans le fait qu'ils sont construits à partir des réponses des élèves (les élèves se trompent parfois dans leurs estimations de revenu des parents, de leur niveau d'éducation, etc.). Les réponses des parents ou des chefs d'établissement auraient pu être une source d'information plus fiable. Nonoyama-Tarumi (2008) cherche à estimer lequel des quatre

indicateurs -a) le revenu des parents, b) le niveau d'éducation des parents, c) le niveau culturel des parents, d) l'indice composite englobant les trois variables précédentes- fournit l'estimation la plus satisfaisante de l'impact du milieu socioprofessionnel des élèves sur leurs performances. Il conclut que l'indice composite s'avère le plus pertinent. Schulz cite dans son article d'autres études relatives à ce sujet (Entwise, Astone, 1994, Hauser, 1994). Il ressort de ces analyses que la question de l'avantage comparatif d'un tel indicateur par rapport à un autre reste ouverte.

Il reste que la question du choix entre ces nombreux indicateurs ne se pose pas à partir du moment où leur disponibilité dans différentes enquêtes est limité, ce qui est le cas de notre étude. De multiples indicateurs développés dans l'enquête PISA ne trouvent pas d'équivalent dans PIRLS. Par ailleurs, on trouve seulement deux indicateurs comparables dans les deux enquêtes, qui mesurent cependant des aspects différents. Le premier indicateur est l'écart-type de performance et le second est la différence de scores en fonction du niveau d'éducation des parents d'élèves. Nous avons choisi d'analyser le second indicateur, alors que d'autres études ont été centrées sur le premier (Hanushek, Woessmann, 2007). A l'évidence, les deux indicateurs ne mesurent pas des phénomènes complètement identiques (bien qu'étant étroitement liés, comme le montre nos résultats ci-après) : le premier est en effet une condition pré-requise pour le développement du deuxième ; en effet, si les performances des élèves sont strictement identiques (variance nulle), aucune inégalité sociale ne se manifeste en la matière. Néanmoins, la variabilité des scores ne revoie pas uniquement aux inégalités sociales, celles-ci ne contribuent qu'à une partie des inégalités de performances.

Bien que n'ayant pas été confrontés au besoin de faire le choix entre différents indicateurs d'inégalités, nous pensons qu'il est important d'être conscient de cette problématique. Elle suggère que les résultats doivent être interprétés avec précaution et il convient, dans la mesure du possible, de les mettre en regard avec les résultats produits sur la base d'autres indicateurs. Ce que nous essayerons de faire ultérieurement dans cet article.

Pour revenir à la discussion de l'approche comparative et de ses limites, les comparaisons entre pays présentent souvent un certain nombre de problèmes méthodologiques. Un des problèmes récurrents est de s'assurer de la comparabilité des indicateurs utilisés. A cet égard, les enquêtes PISA et PILRS présentent des avantages car elles permettent de comparer le même type d'épreuves (la lecture).

Cependant, malgré une certaine comparabilité des données, il faut rester très prudent avant de conclure quant à l'impact des caractéristiques des systèmes sur les performances. Il convient d'être extrêmement attentif et de distinguer les facteurs structurels et organisationnels des systèmes éducatifs (qui font l'objet de notre analyse) des facteurs du contexte extra scolaire. Pourtant, il est, dans beaucoup de cas, difficile de dissocier les deux. L'efficacité du système d'enseignement peut certes dépendre de bonnes méthodes d'enseignement, de structures éducatives favorisant l'équité, etc. ; mais elle peut aussi être due à l'environnement familial de l'enfant en termes de richesse du capital humain et de ressources financières. Les performances des élèves peuvent également être une résultante de ce qu'ils apprennent dans la société, via les masse-média, en échangeant avec leurs pairs, ou de toute autre expérience extrascolaire. Ces facteurs sont souvent difficilement mesurables, ce qui ne permet pas de contrôler leur effet à travers la modélisation économétrique. Il convient néanmoins de rester conscient des éventuels biais que cela peut entraîner. Ainsi, il est nécessaire d'interpréter les résultats de ces analyses avec précaution, en pensant bien que l'impact des caractéristiques des systèmes scolaires peut en partie être dû à ces autres facteurs.

En outre, la qualité des analyses dépend de la qualité des indicateurs utilisés, et ces derniers peuvent également présenter des limites. Les indicateurs sur les systèmes éducatifs se réfèrent dans certains cas à la situation formelle (telle qu'elle est prescrite par les documents normatifs ou régulateurs). On risque ainsi de mal estimer la situation réelle, qui peut varier d'une région à l'autre ou d'un établissement à l'autre. Par exemple, dans un pays donné la répartition des élèves par niveau peut ne pas être systématique, voire officiellement prohibée,

alors qu'il n'est pas exclu que certains établissements la pratiquent pour constituer leurs classes.

Un autre élément qu'il convient de traiter avec prudence est l'échantillon des pays considérés. Dans un échantillon qui englobe les pays riches et les pays pauvres, la richesse du pays peut avoir un impact qui écrase tous les autres et biaise les analyses. En revanche, un échantillon plus homogène à cet égard pourrait fournir des estimations qui rendent visible les inégalités tenant à ces autres facteurs.

Enfin, il ne faut pas oublier que les différences entre pays n'expliquent qu'une partie de la variance des inégalités de performances qu'on constate. Comme la montre le rapport des chercheurs danois (Danish Technological Institute, 2007), seul un dixième de la variance des inégalités de performances est expliqué par les différences entre pays, le reste dépend des facteurs internes aux pays.

Les inégalités dans le primaire et dans le secondaire : tendances générales

Les recherches précédentes ont permit de distinguer quelques facteurs qui influencent les inégalités scolaires à différents niveaux. Au niveau du primaire, ces recherches, bien qu'étant peu nombreuses, montrent qu'un des facteurs les plus influents est le fait d'avoir suivi l'enseignement pré-primaire. Une année d'étude au niveau du pré-primaire a un effet positif sur les performances des élèves, ainsi que sur leurs inégalités de distribution. Parmi les facteurs explicatifs au niveau du secondaire, on distingue le fait de suivre un tronc commun court (OCDE, 2005), le redoublement, la ségrégation sociale entre écoles, autant de facteurs qui affectent négativement les performances. Jouent également le financement privé des établissements, l'organisation centralisée du système éducatif, l'existence des programmes nationaux, la gestion centralisée du budget et du personnel qui s'avèrent quant à eux avoir un impact positif sur les résultats scolaires (Epple, Romano, 1998 ; Nechyba 1999,

2000 ; Chen, West, 2000 ; Hoxby, 1999, 2000, cité dans Fuchs et Woessmann, 2004). Ces études mettent également en évidence le fait qu'à un niveau de performance moyen donné, les inégalités observées au sein d'un pays peuvent varier ce qui convainc de l'absence de fatalité dans l'existence des inégalités.

Comme indiqué précédemment, nous utilisons dans cette analyse un des nombreux indicateurs existants sur les inégalités de performances des élèves. Il s'agit plus précisément de l'écart des performances des élèves en fonction du niveau d'éducation des parents. Rappelons que cet indicateur a été choisi du fait qu'il est le seul indicateur commun aux deux enquêtes mobilisées. Cependant, nous n'ignorons pas que les autres indicateurs sont souvent utilisés par des chercheurs. Notons également que le choix de l'indicateur peut avoir une incidence sur l'estimation de l'ampleur des inégalités sociales de performances. Nous discuterons plus tard des résultats divergents et convergents de ces autres analyses afin de compléter et d'y confronter les résultats de nos propres analyses.

Les recherches existantes sur des inégalités scolaires se focalisent souvent sur la dispersion des scores des élèves. Notamment, l'étude de Hanushek et Woessmann, 2006, porte également sur l'évolution des inégalités de performances entre le primaire et le secondaire, mais sous cet angle. Les auteurs comparent les écart-types de performances des élèves à deux niveaux d'enseignement issues des enquêtes de PIRLS 2001 et PISA 2003. Les résultats de l'étude montrent que l'organisation en filières (ou le tronc commun court) contribue à augmenter les inégalités entre élèves d'un niveau à l'autre. Ils constatent par ailleurs que l'organisation en filières s'accompagne souvent à 15 ans d'un niveau moyen de performances plus faible.

Les tableaux ci-après présentent les inégalités sociales à deux niveaux d'enseignement. Un échantillon de 26 pays a été constitué à partir des pays communs aux deux enquêtes.

	Inégalités sociales dans le primaire (PIRLS 2006) SOC INEQ PIRLS 06	Valeur standardisée
Hong Kong	20	-1,79
Pays-Bas	37	-1,21
Royaume-Uni	45	-0,94
Danemark	49	-0,8
Italie	50	-0,77
Islande	53	-0,66
Espagne	55	-0,6
Luxembourg	55	-0,6
Canada	58	-0,49
Allemagne	59	-0,46
Suède	63	-0,32
Belgique	66	-0,22
France	71	-0,05
Pologne	74	0,05
Bulgarie	77	0,15
Nouvelle-Zélande	80	0,26
Autriche	87	0,49
Slovénie	96	0,8
Hongrie	111	1,31
République Slovaque	137	2,2
Israël	139	2,27

	Inégalités sociales dans le secondaire (PISA06 reading) SOC INEQ Pisa read06	Valeur standardisée
Hong Kong	40	-1,33
Espagne	45	-1,17
Italie	45	-1,17
Islande	56	-0,82
Suède	56	-0,82
Roumanie	63	-0,6
Pays-Bas	64	-0,57

Israël	69	-0,41
France	71	-0,35
Royaume-Uni	72	-0,32
Nouvelle-Zélande	73	-0,29
Danemark	74	-0,26
Canada	74	-0,26
Autriche	83	0,03
Luxembourg	84	0,06
Slovénie	91	0,28
Belgique	100	0,56
Allemagne	101	0,59
Hongrie	115	1,04
Pologne	122	1,26
Bulgarie	151	2,17
République Slovaque	158	2,39

Tableau 1. Inégalités sociales dans le primaire et dans le secondaire

Note 1: SOCINEQ PIRLS 06 est une variable sur les inégalités des performances des élèves à l'école primaire (calculé comme différence des performances moyennes des élèves dont les parents ont un niveau d'éducation CITE 5 ou 6 (études supérieures) et des élèves dont les parents ont un niveau d'éducation CITE 1 ou 2 (secondaire inférieur ou moins). Le même indicateur a été calculé avec les données de PISA 2006, pour lecture (SOCINEQ Pisa read). La troisième colonne de chaque tableau présente les valeurs standardisées, la moyenne étant 0, afin de permettre la comparaison entre deux enquêtes.

Note 2 : Ces tableaux présentent le classement pour les pays communs aux deux enquêtes. Pour la liste complète des pays renseignés dans chaque enquête, voir l'Annexe 1.

L'enquête PIRLS 2006, centrée sur les capacités en lecture des élèves montre tout d'abord que partout, les élèves de 10 ans présentent des résultats inégaux selon leur milieu social, dont attestent notamment les écarts de performance selon le niveau d'éducation de leurs parents. Mais, et ce premier constat est très important, ces inégalités sociales sont plus ou moins importantes selon les pays. Si la France présente un niveau d'inégalités moyen, on peut opposer les pays du Nord (Pays-Bas, Danemark, mais aussi le Royaume-Uni) et certains pays de l'Europe du Sud (Italie, Espagne), au niveau d'inégalité

relativement faible, aux pays de l'Europe centrale (Slovaquie, Roumanie, Hongrie) au niveau d'inégalité élevé.

De manière plus précise, les pays qui affichent les inégalités les plus modestes sont Hong Kong, les Pays-Bas, le Danemark, l'Islande, l'Italie, l'Espagne, le Canada. Les pays caractérisés par un haut niveau d'inégalités sont la République Slovaque, la Roumanie, la Hongrie, la Slovénie, mais également Israël et la Fédération de Russie.

Les inégalités sociales sont en moyenne plus élevées dans les pays les plus pauvres de l'échantillon : il y a une corrélation négative, modérée mais significative, entre l'ampleur des inégalités et le PIB par habitant (les pays aux revenus plus faibles tendent à avoir des inégalités plus fortes, r = -0.56 sign. à 0.01). Cette corrélation est surtout « tirée » par les pays de l'Europe de l'Est qui sont à la fois relativement pauvres et caractérisés par de hauts niveaux d'inégalités sociales de performance. Mais, plus surprenant, le niveau des inégalités n'est pas corrélé significativement à l'importance des inégalités de revenues mesurées par l'indice de Gini (r=-0.20, n.s.). En d'autres termes, les pays qui font preuve d'un niveau élevé d'inégalités en éducation ne sont pas ceux qui sont par ailleurs caractérisés par de fortes inégalités de revenus. C'est le cas des pays de l'Europe de l'Est pour lesquels les indices de Gini sont en général inférieurs à la moyenne. On remarque aussi que la France, avec un indicateur de Gini proche du Canada, présente un niveau d'inégalité en éducation sociale supérieur à ce pays, ou encore que l'Italie, avec un indicateur de Gini légèrement supérieur à la France, présente un niveau d'inégalité inférieur. On note également que certains pays qui ont un niveau d'inégalités de revenus élevé ou modéré, n'affichent pas nécessairement, les inégalités élevées à l'école (ce qui est par exemple le cas de Hong Kong, ou encore de l'Espagne).

Les inégalités sociales de performance ont également tendance à être corrélées avec le niveau même des performances ; la relation est modérée, mais significative, et surtout négative : les inégalités sociales sont plutôt d'autant plus faibles que le niveau moyen des performances est élevé ; néanmoins ce lien reste faible (r=-0.37, sign. à 0.10). Cette relation négative signifie que dans certains pays, des

performances élevées peuvent aller de pair avec des inégalités faibles. C'est le cas Hong Kong, des Pays-Bas, ou de l'Italie. Dans d'autres pays, tels que la Slovaquie, la Hongrie ou la Russie, les performances sont élevées et les inégalités le sont également. La Roumanie ou Israël, en revanche, affichent de bonnes performances et des inégalités supérieures à la moyenne. Le tableau 1 de l'annexe présente les scores moyens et les inégalités sociales de performances des différents pays.

Ce constat (dont nous verrons qu'il se retrouve au niveau du secondaire) permet d'écarter la notion d'arbitrage entre efficacité et équité : atteindre un bon niveau ne se « paie » pas automatiquement par l'acceptation d'inégalités amples, c'est même plutôt le contraire qui est vrai. Mais la relation est bien plus marquée entre l'ampleur des inégalités sociales de performance et l'ampleur des inégalités entre élèves : là où les élèves réalisent à 10 ans des performances inégales, les inégalités sociales sont également fortes. En d'autres termes, pour que des inégalités sociales de performance puissent se manifester, il faut que les élèves réalisent des performances inégales… Mais ces relations restent modérées (le coefficient de corrélation le plus fort, celui qui lie inégalités sociales de performances et inégalités de performances n'est jamais que de -0.45), ce qui montre qu'il y a du jeu…

Certaines caractéristiques des systèmes éducatifs sont-elles à même d'expliquer ces différences entre pays ? De fait, sur les informations disponibles, aucune relation significative ne se dégage : ni la taille des classes, ni le taux de préscolarisation par exemple n'apparaissent liés à l'ampleur des inégalités sociales. Ceci s'explique sans doute par le fait que les variations entre pays sont à cet égard modérées. Mais aussi parce que certains pays ont effectivement des niveaux différents d'inégalités à caractéristiques scolaires comparables. Ainsi, la France et l'Italie présentent un niveau très différent d'inégalités sociales de performance avec un taux d'enfants préscolarisés (au moins un an) égal à 100%. Au total, ces données sur les inégalités sociales de performance en primaire sont donc relativement décevantes : elles montrent certes que ces inégalités varient amplement selon les pays, ce qui souligne combien elles sont nichées dans tel ou tel contexte social et pédagogique. Mais les caractéristiques les plus grossières de

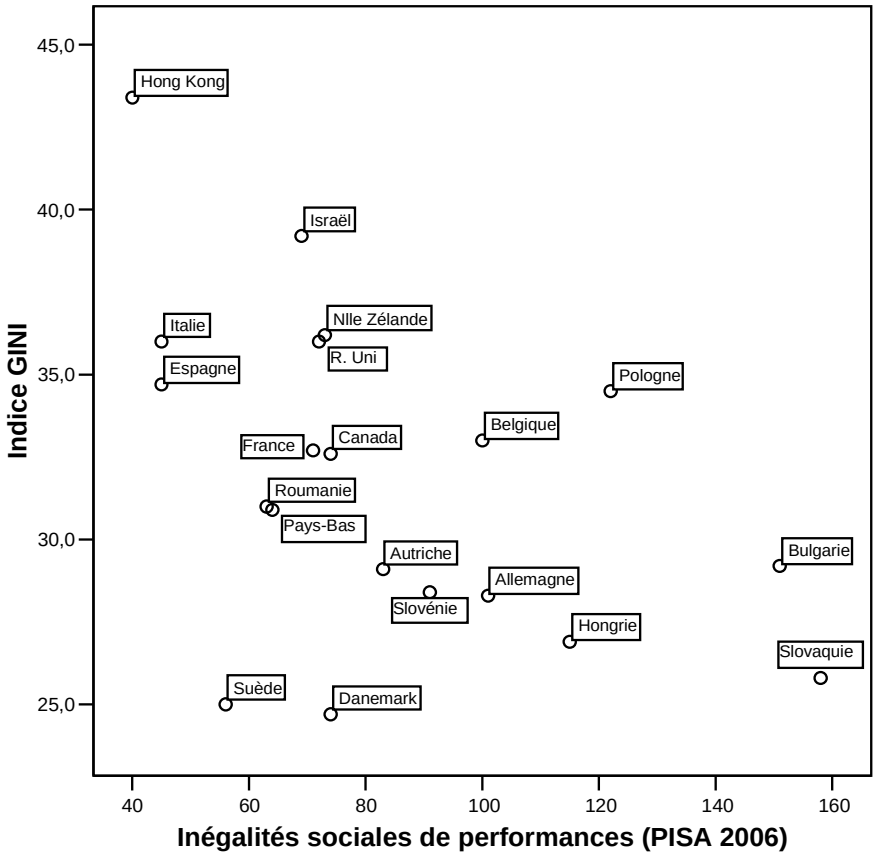
la société ou des systèmes éducatifs peinent à en rendre compte. Concernant ces inégalités manifestes chez de jeunes enfants, il faudrait sans doute appréhender plus finement la diversité des habitudes culturelles par rapport à l'écrit (le fait de lire des histoires à son enfant par exemple), dont les données PIRLS montrent l'importance sur la performance, mais sans qu'on dispose des moyens pour appréhender les inégalités sociales en la matière. On peut faire l'hypothèse qu'à ce stade les pratiques de parents ont plus d'importance que les caractéristiques des systèmes éducatifs, qui varient peu d'un pays à l'autre. Enfin, il faudrait sans doute accorder plus d'importance à la qualité des modes de garde disponibles pour les très jeunes enfants, qui importent peut-être encore plus que les modalités des premières années de scolarité mais restent relativement peu connus.

Les données PISA 2006 permettent de la même manière d'observer des inégalités sociales de performance entre des élèves âgés cette fois de 15 ans. A nouveau, ces inégalités apparaissent d'ampleur très variable selon les pays. Les pays dont les performances apparaissent très inégalitaires socialement sont les pays de l'Europe de l'Est (la République slovaque, la Slovénie, la Hongrie, la Pologne), ainsi que la Belgique ou l'Allemagne, tandis qu'à l'inverse, les inégalités sont faibles dans des pays scandinaves (l'Islande, la Suède, le Danemark), les pays du l'Europe du Sud (l'Italie et l'Espagne), au Canada et en Nouvelle-Zélande. Il semblerait que les inégalités se situent autour de la moyenne aux Etats-Unis, en France, au Royaume-Uni, et au Luxembourg, mais leurs résultats divergent selon les indicateurs qu'on mobilise.

Comme pour le niveau primaire, on peut chercher à identifier les facteurs associés à cette variété, dans la société ou dans les modes d'organisation des systèmes éducatifs proprement dit. Concernant les caractéristiques macro-sociales, les résultats sont identiques à ce qui était observé chez les élèves plus jeunes : une tendance modérée mais significative à davantage d'inégalités sociales de performance dans les pays les plus pauvres et une absence de corrélation de ces dernières avec les inégalités de revenus. Ceci confirme que certains systèmes

éducatifs parviennent mieux que d'autres à compenser les inégalités qui existent dans la société.

De manière plus précise, on constate, de la même manière que dans le primaire, que la richesse du pays (PIB par tête) est liée négativement aux inégalités à l'école, ce qui indique que les inégalités à l'école sont plus faibles dans les pays plus riches (cette relation est cependant modérée : r=-0.42, sign. à 0.10). Comme au niveau du primaire, les inégalités de revenus dans la société ne s'avèrent pas corrélées avec les inégalités à l'école. En effet, on constate une corrélation négative entre ces deux indicateurs (r=0.47, sign. à 0.05), mais cette relation disparait quand on enlève Hong Kong (le pays qui se caractérise par les inégalités de revenus très fortes tout en ayant les inégalités de performances faibles). Comme le montre le Graphique 1, l'absence de la corrélation (dans l'échantillon sans Hong Kong) est en partie due aux pays de l'Europe Centrale et Orientale qui se caractérisent à la fois par un indice de Gini faible et des inégalités de performances élevées.



Graphique 1. Les inégalités sociales de performances dans le secondaire et les inégalités de revenus

Ces résultats laissent penser que certains systèmes éducatifs réussissent à compenser les inégalités qui existent au départ dans la société alors que d'autres n'y parviennent pas. Ce constat suggère donc que l'organisation du système peut y jouer un rôle important.

Revenons tout d'abord sur la relation entre les inégalités et le niveau moyen de performances, déjà constatée au niveau primaire. On pourrait s'attendre à ce qu'il y soit nécessaire de faire un choix entre le niveau de performances et l'équité de leur distribution, ce que les économistes appellent classiquement un arbitrage entre efficacité et

équité. Nos analyses montrent que le niveau moyen de performance est lié aux inégalités sociales, cette relation est cependant faible. En outre, elle s'avère être négative ce qui est inattendu et va à l'encontre des idées reçues : plus les performances sont élevées, moins les inégalités sont fortes. Ce résultat est confirmé aussi bien avec les données de PISA 2000 que celles de PISA 2006.

Cependant, cette relation n'est pas automatique, différents cas de figure existent. Certains pays, avec un niveau d'inégalités comparable, affichent des performances différentes : la Suède ou l'Islande (niveau moyen élevé) vs. la Roumanie et Israël (niveau moyen faible). A l'inverse, à niveau moyen de performance comparable, les inégalités peuvent varier : la République Slovaque (inégalités élevées) vs. l'Italie (inégalités faibles). L'existence de ces multiples configurations laisse présager que le choix entre l'efficacité et l'équité n'est pas une nécessité absolue.

Un autre résultat intéressant concerne la relation positive entre le niveau des inégalités sociales de performances et la dispersion des résultats (mesurée par l'indicateur « écart-type des scores »). Au niveau de l'enseignement secondaire, cette relation est significative ($r=0.41$, sign. à 0.10), ce qui signifie que dans les pays où la dispersion des performances est élevée, les inégalités sociales de performances sont également élevées. Au contraire, les pays qui affichent une faible dispersion de résultats ont tendance à afficher des inégalités sociales faibles. Au total, égaliser les acquis de tous les élèves semble donc bien une voie efficace pour réduire les inégalités sociales scolaires.

Pour revenir maintenant à l'impact des caractéristiques des systèmes éducatifs sur les inégalités, nous observons que deux indicateurs a priori importants ne semblent pas avoir d'impact significatif : le taux de redoublement (alors qu'on pourrait faire hypothèse que les inégalités sont d'autant plus grandes que ce taux est élevé, car le redoublement touche souvent les élèves d'origine sociale défavorisée), d'une part, et d'autre part le choix de l'école, i.e. la carte scolaire vs. le libre choix de l'école (encore une fois, on pourrait s'attendre à ce que les inégalités sociales soient plus élevées dans le système de libre

choix car il favorise le regroupement des meilleurs élèves dans de meilleures écoles).

Le caractère centralisé vs. décentralisé du système, et plus particulièrement une autonomie plus grande des établissements, s'avère par contre lié aux inégalités de performances ; cette relation est néanmoins modérée et négative (r= -0.40, sign. à 0.10), ce qui suggère que l'autonomie des établissements s'associe avec des inégalités de performances plus faibles. En outre, la ségrégation entre établissements (mesurée par l'indicateur « variance des scores entre établissements ») est également corrélée, positivement cette fois, aux inégalités (r=+0.46, sign. à 0.05). Ceci signifie que les inégalités sociales de performances sont d'autant plus élevées que la ségrégation entre écoles est plus forte.

On constate d'autre part que les inégalités de performances varient d'un pays à l'autre selon qu'il pratiquent ou non la répartition en filières (*tracking*) dans le secondaire. La différence entre les inégalités sociales dans le secondaire dans les pays qui pratiquent la séparation en filières et ceux qui ne le font pas est importante et statistiquement significative (14 points, sign. à 0.05). Le niveau moyen des inégalités dans les pays qui organisent précocement cette répartition atteint 92, alors qu'il est de 67 dans les pays qui pratiquent une répartition plus tardive (la moyenne tous les pays confondus étant de 76). Néanmoins, certains pays présentent une exception à la relation constatée. Par exemple, l'Italie, la Roumanie ou les Pays-Bas pratiquent une répartition par filières précoce et, en même temps, affichent des inégalités de performances faibles (respectivement 45, 63 et 64). En revanche, certains pays avec un tronc commun long, tels que la Pologne, se caractérisent par des inégalités très fortes (122). Il est intéressant de mentionner que les pays avec un tronc commun court sont également ceux qui ont un indice de Gini bas ou modéré (la différence de la moyenne est statistiquement significative : F=5.0, sign. à 0.05, 29.9 vs. 34.4), i.e. les pays germanophones ou les pays de l'Europe Centrale et Orientale.

Le fait que les inégalités sociales de performances sont d'autant plus marquées que règne une ségrégation sociale des publics, autrement

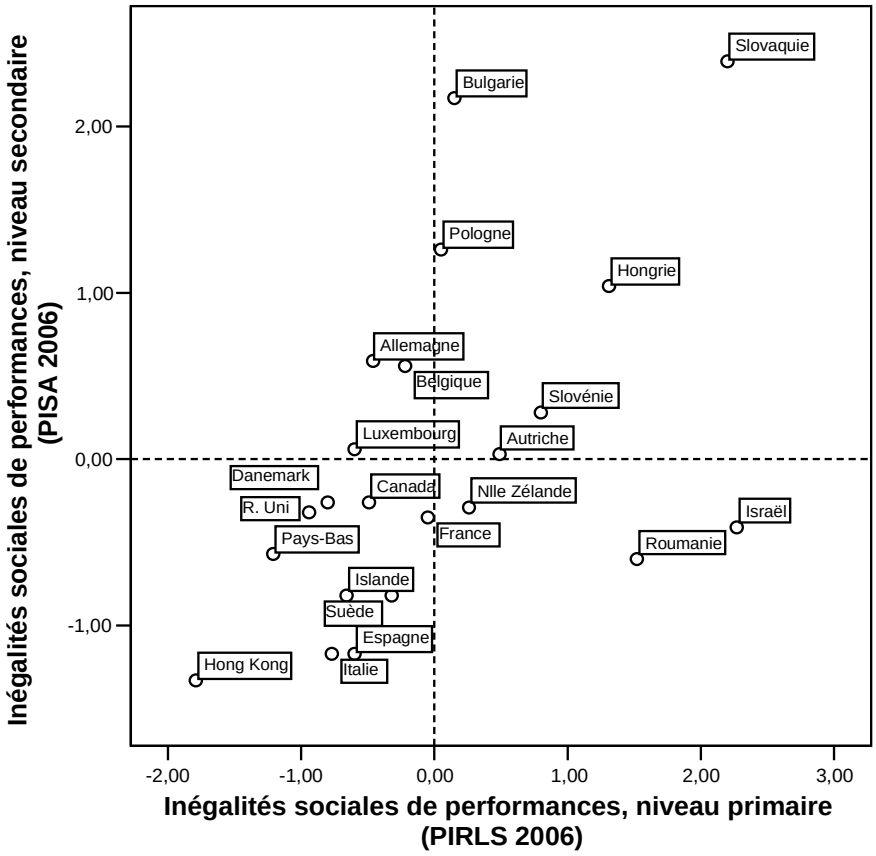
dit qu'il existe dans le pays des établissements « chics » et des établissements populaires typés s'interprète par divers phénomènes bien explorés par la recherche en éducation : d'une part, des établissements typés socialement tendent également à l'être quant aux « ressources » dont ils disposent, moindres quand le public est populaire (avec en particulier davantage d'enseignants inexpérimentés et/ou moins qualifiés dans ces établissements) ; d'autre part, la « tonalité sociale » du public d'élèves en elle-même affecte les progressions : les enseignants modulent leur niveau d'exigence, ou encore le climat des classes va être plus ou moins favorable aux apprentissages, selon que les élèves sont majoritairement d'origine favorisée ou défavorisée.

C'est de manière similaire que l'on peut interpréter la relation significative observée entre l'ampleur des inégalités sociales de performance et le fait de constituer de manière précoce des filières différenciées : les inégalités sont plus fortes dans ce dernier cas, alors qu'elles sont d'autant plus modérées que le « tronc commun » est long. Ceci explique que les pays germaniques et d'Europe de l'Est, qui ont conservé une orientation précoce (dès 10 ans) entre des filières étanches soient caractérisés par des inégalités sociales de performance élevées.

L'évolution des inégalités sociales entre le primaire et le secondaire

Les inégalités sociales de performances entre le primaire et le secondaire s'avèrent être corrélées (voir le Graphique 2 ci-après). Cette relation est modérée (r=0.50, sing. à 0.05). Dans le modèle de régression bivariée, les inégalités sociales dans le primaire expliquent 21% des inégalités sociales dans le secondaire. Le fait que cette corrélation existe signifie que les indicateurs macro-sociaux influent à deux niveaux. Le fait que cette corrélation est modérée laisse penser que les caractéristiques du système d'enseignement secondaire déterminent également l'évolution des inégalités entre les deux niveaux. En effet, les systèmes d'enseignement primaire varient peu

d'un pays à l'autre et ne commencent à diverger d'une manière sensible qu'à partir du secondaire inférieur.



Graphique 2. Les inégalités sociales de performances dans le primaire et dans le secondaire, 2006

On peut remarquer que certains pays, tels que la Grande Bretagne, le Canada, le Danemark, les Pays-Bas, l'Italie, l'Espagne et Hong Kong affichent de faibles inégalités de performances aussi bien dans le primaire que dans le secondaire. Au contraire, l'Allemagne, la Belgique, le Luxembourg ont des inégalités faibles dans le primaire, mais élevées dans le secondaire. On peut également distinguer les pays aux inégalités élevées aux deux niveaux d'enseignement, ce sont

la Bulgarie, la Slovénie, l'Autriche, la Hongrie, la République Slovaque et la Pologne. La Nouvelle-Zélande, la Roumanie, et Israël affichent de fortes inégalités dans le primaire, mais faibles dans le secondaire.

On pourrait s'attendre à ce que les caractéristiques des systèmes expliquent l'évolution des inégalités observées entre les deux niveaux. En effet, les travaux existants (Hanushek, Wossmann, 2006) mettent en évidence le lien entre la séparation en filière précoce et l'évolution de la variance de performances (écart-type des scores) : l'organisation en filière au début du secondaire augmente les inégalités académiques entre le primaire et le secondaire.

Dans nos analyses, en utilisant la régression bivariée, la séparation en filière précoce explique 16% de la variance des inégalités sociales dans le secondaire. Dans le modèle multivarié, en intégrant le niveau des inégalités sociales dans le primaire et la séparation par filière au niveau du secondaire, on explique 28% de la variabilité des inégalités sociales de performances dans le secondaire, la variable « séparation en filière précoce » restant toujours significative. Ainsi, la séparation précoce en filières semble avoir un effet important sur les inégalités : plus la séparation en filières prend place tôt dans le cursus, plus les inégalités sociales de performances s'accroissent entre le primaire et le secondaire.

Dans certains pays, un tronc commun court est associé à une augmentation très forte des inégalités sociales de performance. C'est le cas de l'Allemagne (de – 0.46 à + 0,59 [3]), la Belgique (-0.22 à +0.56), les Pays-Bas (-1.21 à -0.57). Cependant, dans d'autres pays, la séparation précoce en filières n'est pas nécessairement associée avec l'augmentation des inégalités et dans certains pays, elles peuvent même décroitre. C'est notamment le cas de la Roumanie (+1.52 à -0.6), l'Italie (-0.77 à -1.17), l'Autriche (+0.49 à +0.03), la République Slovaque (+2.2 à +2.4), la Hongrie (+1.31 à +1.04). Ceci signifie que l'impact du tronc commun court sur l'évolution des inégalités entre le

3 Dans cette analyse, nous présentons les inégalités sociales de performances en forme standardisée, la moyenne étant 0, afin de permettre la comparaison entre les données de PISA et PIRLS

primaire et le secondaire n'est pas systématique, au-delà de la tendance générale observée.

En outre, une relation entre la longueur du tronc commun et la ségrégation sociale entre écoles est constatée. On est donc face à un ensemble relativement cohérent de grandes tendances : plus le tronc commun est court, plus les inégalités sociales sont grandes, plus la variance entre écoles est grande, plus les inégalités de performances augmentent.

Pourquoi cette relation entre organisation en filières et inégalités sociales ? Pour les raisons évoquées précédemment à propos de la ségrégation des publics d'une part, mais aussi parce que l'orientation entre ces filières, quand elles existent dès le début du secondaire, entérine les difficultés scolaires des élèves de milieux sociaux les plus défavorisés ; cette orientation est aussi marquée par des biais sociaux spécifiques qui font qu'à réussite identique, les élèves de ces milieux sont plus souvent affectés à ces filières.

Il est possible d'examiner l'impact des variables de structure et d'organisation du système d'enseignement à travers des indices composites. La variable élaborée par Nathalie Mons (2007) offre la possibilité d'une telle analyse. Mons introduit un indicateur composite relatif aux caractéristiques du système d'enseignement secondaire en y intégrant plusieurs aspects : le redoublement, la répartition en groupes dans les classes et la séparation en filières. Cette variable permet de distinguer 4 modèles des systèmes d'enseignement secondaire :

- *modèle de séparation*, avec une répartition en groupes et une séparation en filières ; ce modèle est répandu dans les pays germaniques et les pays d'Europe Centrale ;
- *modèle de l'intégration* « à la carte », avec un tronc commun relativement long, jusqu'à l'âge de 16 ans, et une répartition en groupes de niveaux. Ce modèle est adopté par les pays tels que le Canada, les Etats-Unis ou la Nouvelle-Zélande ;
- *modèle de l'intégration uniformisée*, avec un tronc commun long et un taux de redoublement élevé (pays latins d'Europe) ;

- *modèle de l'intégration individualisée*, avec un tronc commun long et un taux de redoublement bas (pays Nordiques d'Europe).

Sur la base de cette variable composite, il se confirme que l'impact de l'organisation précoce en filières et des autres caractéristiques du système n'est pas automatique (voir Tableau 2 ci-après).

Modèles de différenciation structurelle au niveau du secondaire inférieur	**Pays**	**Inégalités sociales dans le primaire (PIRLS 2006)**	**Inégalités sociales dans le secondaire (PISA 2006)**	**Différence**
Modèle de l'intégration individualisée	Danemark	-0,8	-0,26	0,54
	Islande	-0,66	-0,82	-0,16
	Norvège	-0,32	.	.
	Pologne	0,05	1,26	1,21
	Suède	-0,32	-0,82	-0,5
Modèle de l'intégration « à la carte »	Canada	-0,49	-0,26	0,23
	Nouvelle-Zélande	0,26	-0,29	-0,55
	Royaume-Uni	-0,94	-0,32	0,62
Modèle de l'intégration uniformisée	France	-0,05	-0,35	-0,3
	Espagne	-0,6	-1,17	-0,57
	Italie	-0,77	-1,17	-0,4
Modèle de séparation	Hong Kong	-1,79	-1,33	0,46
	Bulgarie	0,15	2,17	2,02
	Luxembourg	-0,6	0,06	0,66
	Roumanie	1,52	-0,6	-2,12
	République Slovaque	2,2	2,39	0,19
	Slovénie	0,8	0,28	-0,52
	Autriche	0,49	0,03	-0,46
	Belgique	-0,22	0,56	0,78
	Allemagne	-0,46	0,59	1,05
	Hongrie	1,31	1,04	-0,27
	Pays-Bas	-1,21	-0,57	0,64

Tableau 2. Évolution des inégalités sociales de performances selon le modèle de différenciation structurelle au niveau du secondaire inférieur

Le groupe de pays qui apparaît comme le plus homogène est le groupe 3 (intégration uniformisée). Il est caractérisé par une baisse des inégalités de performances, entre primaire et secondaire. Dans les pays de ce groupe (la France, l'Espagne et l'Italie), les inégalités sociales sont faibles au niveau du primaire et elles baissent encore au niveau du secondaire. Au contraire, dans le groupe 4 – modèle de séparation – on constate une augmentation des inégalités, avec quelques exceptions : la Roumanie (de +1.52 à - 0.6), la Slovaquie (de +0.8 à +0.28), l'Autriche (de +0.49 à +0.03) et dans un moindre mesure, la Hongrie (de +1.31 à +1.04).

Le deuxième groupe, intégration « à la carte », est caractérisé par l'augmentation des inégalités, à l'exception de la Nouvelle-Zélande où les inégalités décroisent (de +0.26 à -0.29). Finalement, les pays qui appartiennent au groupe 1, intégration individualisée, affichent aussi bien l'augmentation que la baisse des inégalités, i.e. la Pologne (+0.61), le Danemark (+0.54), l'Islande (-0.16) et la Suède (-0.5).

D'une manière globale, ces résultats confirment les effets estimés sur la base de la variable « organisation en filières précoce ». Le modèle de séparation s'avère associé à l'augmentation des inégalités, malgré le fait qu'un certain nombre d'exceptions soit constaté, ce qui indique de nouveau que cette relation n'est pas automatique. Bien que ces résultats présentent quelques limites, du fait du faible nombre d'observations dans certains groupes, ils sont néanmoins intéressants et pourraient offrir une méthode originale d'analyse pour de futures recherches mobilisant un échantillon plus large des systèmes d'enseignement au niveau mondial.

Les inégalités à l'école : la diversité des mesures

Cet article est centré sur l'analyse des inégalités de performances des élèves selon le niveau d'éducation de leurs parents. Rappelons que cet indicateur a été choisi parmi d'autres indicateurs d'inégalités sociales existantes, car il est le seul disponible dans les deux enquêtes en question.

Comme nous l'avons expliqué auparavant, les indicateurs d'inégalités de performances et plus particulièrement d'inégalités sociales de performances qu'offre l'enquête PISA sont nombreux (selon le niveau de revenus des parents, leur catégorie professionnelle ou en général, leur statut économique, social et culturel, etc.). La qualité et la pertinence du choix de tel ou tel indicateur sont minutieusement étudiées par les chercheurs. Dans ce contexte, il nous semble intéressant de mettre en regard l'indicateur que nous avons choisi et les autres existants. Le tableau 3 de l'annexe présente les comparaisons entre les deux indicateurs choisis et quelques autres indicateurs existants, tels que : 1) l'écart des performances des élèves en fonction de nombre de livre à la maison (max : plus de 100, min : 0-10), PIRLS 2006 (pour le primaire) ; 2) le pourcentage des performances des élèves expliqué par l'indice composite du statut social, économique et culturel des parents, PISA 2006 et 3) le pourcentage des performances des élèves expliqué par le niveau d'éducation des parents, PISA 2006 (pour le secondaire).

Il s'avère que l'indicateur utilisé dans notre article « SOCINEQ PISA » est corrélé avec les deux autres indicateurs disponibles dans PISA 2006 : « la variance des performances des élèves expliquée par l'indice composite du statut social, économique et culturel des parents » et « la variance des performances des élèves expliqué par le niveau d'éducation des parents » (respectivement, r=0.68, sign à 0.001, et r=0.70, sign. à 0.001). Quant aux indicateurs de PILRS 2006, la corrélation entre l'indicateur « SOCINEQ PILRS » et « l'écart de performances des élèves en fonction du nombre de livres à la maison » s'avère forte (0.75, sign. à 0.001).

La prise en compte de ces indicateurs supplémentaires permet de s'assurer de la robustesse des tendances constatées. Ainsi, on pourrait affirmer que les pays qui affichent les meilleurs résultats en termes d'inégalités sociales de performances aux deux niveaux d'enseignement sont les pays scandinaves (la Suède, le Danemark), le Canada, la Nouvelle-Zélande, les pays du sud de l'Europe (l'Italie, l'Espagne), les Pays-Bas et l'Autriche. En revanche, les inégalités sociales sont particulièrement fortes dans les pays de l'Europe de l'Est

(la Pologne, la Bulgarie, la Slovaquie, la Slovénie, la Hongrie), ainsi qu'en Belgique et en Allemagne, dans une moindre mesure. Les résultats des pays tels que la France, le Royaume-Uni et l'Luxembourg varient en fonction de l'indicateur utilisés, ce qui ne permet pas d'affirmer fermement la présence d'une tendance particulière. Des analyses supplémentaires mobilisant d'autres indicateurs pourraient éclaircir la position de ces pays. Remarquons également que le fait d'avoir un tronc commun court, n'empêche pas certains pays d'avoir des indicateurs des inégalités satisfaisants (i.e. l'Autriche ou les Pays-Bas).

Conclusions

En conclusion, il est clair que, d'une manière générale, ces résultats peuvent apparaître décevants pour qui chercherait le levier le plus à même de réduire significativement les inégalités sociales de performance. Aucune des caractéristiques des systèmes éducatifs documentées dans les enquêtes internationales n'exerce d'influence très forte et les inégalités sociales de performance s'expliquent donc avant tout par des facteurs internes aux pays, de nature extra-scolaire ou relevant de la vie scolaire –climat éducatif par exemple-, mais non documentés jusqu'alors dans les enquêtes. Mais plusieurs constats importants sont à souligner : les inégalités sociales de performance s'avèrent plus ou moins amples selon les pays et leur réduction n'est pas assortie d'un niveau moyen plus faible. De plus, il faut aujourd'hui considérer comme démontré que le fait de différencier de manière précoce les voies proposées aux élèves tend à accroître les inégalités sociales entre élèves. Ce n'est pas sans importance à une époque où dans nombre de pays dont la France, le collège unique – ou l' « école moyenne », ou toute autre formule de type « comprehensive » - est contesté de manière récurrente.

Références bibliographiques

BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Colin (English edition : *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York : Wiley. 1974).

Danish Technological Institute. (2005). *Explaining student performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.

DURU-BELLAT, M. (2004). *Social inequality at school and educational policies*. Paris : UNESCO.

DURU-BELLAT, M., & SUCHAUT, B. (2005). Organization and context, efficiency and equity of educational system. *European Educational Research Journal*, 4, n°3: 181-194.

FUCHS, TH., & WOESSMANN, L. (2004). What Accounts for International Diffirences in Student Performance? A re-examination using PISA data. *CESifo Working Paper* n. 1235, Category 4: Labour Market, July 2004

GRAAF (DE), N.D., DE GRAAF, P.M., & KRAAYKAMP, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands : A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73: 92-111.

GREEN, A., PRESTON J., & JANMAAT, J. G. (2006). *Education, equality, and social cohesion*. New York : Palgrave Macmillan.

HANUSHEK, E.A, & WÖSSMANN, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality ? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal* 11 : 63-76.

MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.

NONOYAMA-TARUMI, Y. (2008). Cross-national Estimates of the Effects of Family Background on Student Achievement : a Sensitivity analysis. *International Review of Education*

Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development .

SCHUTZ, G., URSPRUNG, W., & WOESSMANN, L. (2005). *Education policy and equality of opportunity*. IZA Discussion Paper 1906, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.

SCHULZ W. (2005). *Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003*. Paper prepared for the Annual Meetings of the American Educational Research Association in San Francisco, 7-11 April 2005