

## Présumé et tensions dans la mesure des inégalités sociales scolaires

Partant de l'idée largement acquise selon laquelle il n'y a pas d'un côté les inégalités « objectives » et de l'autre les représentations ou les jugements, il s'agit de montrer qu'en matière de mesure, les choix d'apparence les plus techniques incorporent des présupposés de nature éthique ou politique. Ceci s'appuyant surtout sur les mesures des inégalités sociales à l'école, mais avec quelques incursions dans le champ plus vaste de la mesure des inégalités en général.

Partons d'ailleurs de la mesure des inégalités mondiales dans les analyses des économistes, qui n'est pas exempte de considérations de justice. D'une part, il faut arrêter ce qui compte, les inégalités qui comptent, que l'on compte, qui apparaissent bien comme des inégalités... D'autre part, qui est-il juste de comparer ? Ainsi, l'histoire de la statistique montre que longtemps on n'a pas jugé pertinent de mesurer les inégalités mondiales, car les pays pauvres (souvent colonisés) apparaissaient incommensurables aux pays riches (colonisateurs).

Il faut aussi conjuguer mesure de la pauvreté et mesure des inégalités, et approche relative et absolue de ces mêmes phénomènes. Une approche absolue de la pauvreté est légitime : même si le monde entier devenait pauvre et qu'il n'y ait plus d'inégalités, cela ne serait pas perçu comme une évolution positive... A l'inverse, si le nombre absolu de pauvres baisse, ce n'est pas négligeable, même si, les revenus des plus riches augmentant, le degré d'inégalité stagne.

Dans une perspective internationale, une question est de savoir s'il est pertinent de comparer les pays les plus misérables et les pays les plus riches, et même de comparer les pays, globalement. On peut soutenir que ce qui importe aux yeux des personnes, c'est la façon dont elles se situent par rapport à leurs proches –le degré de pauvreté ressentie donc- ; dans ce cas, les indicateurs les plus pertinents sont des indicateurs de pauvreté relative et d'inégalités au sein même des pays.

D'autres soutiennent au contraire –point de vue éthique qui oriente sur des méthodologies différentes- qu'il n'y a pas de raison de tenir compte du pays où l'on a eu la chance ou la malchance de naître et que ce qui importe, dès lors que les personnes sont en mesure de connaître ce qui se passe hors de leurs frontières, ce sont les inégalités au niveau de la planète, sans tenir compte du pays. Pour instruire cette question, la démarche empirique de Branko Milanovic, économiste à la Banque Mondiale, est éclairante<sup>1</sup>. Combinant des données sur les revenus moyens des pays et sur les revenus des individus au sein des pays, il classe tous les individus de la planète sur une échelle de revenus (en tenant compte du pouvoir d'achat local des ménages notamment).

Il distingue ainsi trois modes de calcul des inégalités : i) inégalités entre pays pris comme unité d'analyse (sans tenir compte de leur taille : ici, un pays égale une voix) –soit l'inégalité internationale- ;

---

<sup>1</sup> Avec un premier ouvrage publié en 2005, *Worlds Apart. Measuring international and global inequality*, Princeton University Press. Nous nous appuyons ici sur « Global inequality of opportunity. How much of our income is determined at birth », June 2009.

ii) inégalités entre pays mais pondérées par leur taille, ce qui amorce un glissement vers la notion d'inégalité globale, mais ne prend pas en compte les inégalités au sein des pays, comme si tous les citoyens étaient dotés du revenu moyen du pays ;

iii) inégalités entre les citoyens du monde –soit l'inégalité globale-, en ignorant les frontières des pays et en se fondant « simplement » sur le revenu de chacun, ce qui revient, d'un point de vue éthique, à donner « simplement » une valeur égale à tous les êtres humains. Il peut ainsi comparer la richesse des personnes indépendamment de leur pays, et observer concrètement par exemple, comment se situent les personnes les plus riches des pays pauvres par rapport aux personnes les plus pauvres des pays riches.

B.Milanovic montre alors qu'il y a très peu de recouvrement entre pays, c'est-à-dire que les personnes les plus riches des pays les plus pauvres sont plus pauvres que les personnes les plus pauvres des pays les plus riches. Par exemple, un chômeur indemnisé en France, dont les revenus sont parmi les plus faibles de notre pays est plus riche que les personnes du décile de revenu supérieur de Madagascar.

Il peut aussi instruire la question des inégalités entre citoyens du monde, en calculant un indicateur de Gini à l'échelle de la planète, qui s'avère très élevé -70-, plus élevé que les pays les plus inégalitaires du monde (le Brésil ou l'Afrique du sud, qui ont des valeurs proches de 60).

Quant à l'évolution de ces inégalités mondiales, les conclusions des économistes divergent selon les mesures qu'ils privilégient, selon des orientations éthiques rarement explicitées. Valoriserait-on par exemple des mesures des écarts absolus entre pays ou relatifs ? Si on valorise les écarts de richesse absolus, l'écart est croissant entre les pays les plus riches et les pays les plus pauvres. Mais on peut être sensible (le PNUD par exemple) aux écarts relatifs (en baisse) et souligner davantage un processus de rattrapage des pays pauvres, même si une vingtaine de pays très pauvres, majoritairement africains restent en marge de ce processus de convergence.

D'autres (comme Bourguignon notamment) vont choisir de se fonder sur l'observation des situations de pays pondérées par leur taille, et on conclura alors à une baisse de l'inégalité mondiale : la période récente a vu un rattrapage de niveau de vie marqué de la Chine et de l'Inde, deux pays par ailleurs très peuplés. Cependant, cette baisse de l'inégalité globale est moins évidente quand on ne tient pas compte de ces deux pays.

Et si l'on choisit d'appréhender l'inégalité entre individus de la planète, en combinant inégalités entre pays et inégalités au sein des pays (ce qui est le plus défendable en termes de justice sauf à donner aux pays où vivent les personnes une valeur éthique particulière), alors, l'évolution est impossible à caractériser, ni significativement en hausse, ni significativement en baisse...

Appliquons à présent cette idée que l'évaluation des inégalités n'est jamais une question de pure technique aux questions d'éducation, qu'il s'agisse de chiffrer les inégalités de performance ou de niveau éducatif entre groupes sociaux, et leur évolution dans le temps, ou, plus ambitieux, l'égalité des chances.

L'évaluation des inégalités de performance ou de niveau éducatif incorpore une conception particulière de l'égalité : aujourd'hui, on estime normal de comparer les filles et les garçons, les français et les étrangers..., mais pas les "handicapés" et les enfants dits normaux, par exemple... Un autre aspect de ces normes implicites, c'est que certaines inégalités

apparaissent comme posant problème, alors que d'autres sont considérées comme des différences, relevant des goûts de chacun.

Dans le cas de l'éducation, on parlera d'inégalité des chances parce que l'éducation est un "bien" jugé universellement désirable...Il n'est guère politiquement correct, chez les sociologues, d'envisager par exemple que les préférences vis à vis de l'éducation puissent différer selon les milieux sociaux; seuls certains sociologues anglo-saxons, que l'on jugera réactionnaires, avancent la thèse de la "working class indifference" face à l'école. C'est précisément parce qu'on pose que les préférences ne varient pas selon les milieux sociaux que l'on définira l'égalité comme la représentation proportionnelle des différentes origines sociales dans toutes les filières et à tous les niveaux d'études, jusqu'à Polytechnique où chacun rêverait d'aller, tous ceux n'y entrant pas étant donc des victimes (nous y reviendrons).

Un autre angle mort, la façon dont les données ont été collectées, les techniques d'échantillonnage retenues : quand on réalise, comme le fait la DEP dans ses panels, un échantillonnage des élèves sur la base de leur date de naissance, on s'interdit d'observer le rôle du contexte sur le déroulement des scolarités, puisqu'on n'a que des élèves dispersés dans des milliers de classes et d'établissements, dont les caractéristiques ne sont pas observées. Seul un sondage en grappe, observant les élèves de classes entières et d'établissements entiers pourrait permettre de déceler des phénomènes de nature contextuelle ; par exemple, un élève de milieu populaire réalise-t-il une carrière scolaire identique selon qu'il est scolarisé dans un environnement populaire ou au contraire relativement aisé ? Dans les années où les panels ont été conçus, ce mode d'échantillonnage s'est imposé parce qu'il était en phase à la fois avec une représentation du système scolaire comme uniforme d'un lieu à l'autre, et avec un modèle explicatif des carrières scolaires dominé par la notion d'héritage culturel, considérant comme négligeable le rôle du contexte scolaire. Aujourd'hui, alors qu'on connaît l'importance des facteurs de contexte (effet maître, effet établissement) dans la réussite scolaire, ce type d'échantillonnage devient très discutable...

Les données empiriques et leur quantification sont donc conçues en fonction de la représentation que l'on se fait du phénomène étudié. Mais jouent également les compétences méthodologiques maîtrisées et des modes en la matière (modèles multiniveaux ou modèles multinomial).

Concernant l'appréhension des évolutions dans le temps (mais ceci vaut aussi pour les comparaisons dans l'espace), le type de mesure retenu -différence entre pourcentages ou rapport- a une incidence sur le résultat produit. On sait en particulier que ces diverses mesures sont sensibles au niveau des chiffres initiaux (une différence de proportion n'a pas le même sens sur toute la gamme des proportions possibles). C'est pour cette raison qu'aujourd'hui, dans les comparaisons des inégalités dans le temps et dans l'espace, les odds ratios se sont banalisés: il s'agit de rapports des chances relatives (entre deux catégories), des chances d'accéder à tel niveau plutôt que de ne pas y accéder<sup>2</sup>, ces rapports ayant l'avantage pratique d'être indépendants du poids numérique et des catégories et des chances elles-mêmes. Valant 1 quand il y a égalité des chances, les odds ratios sont donc une mesure de la distance à cette situation d'égalité.

---

<sup>2</sup> Par exemple on rapportera les 2 situations suivantes : un enfant de cadre a le bac et un enfant d'ouvrier ne l'a pas à un enfant de cadre n'a pas le bac et un enfant d'ouvrier l'a; la 1ère situation apparaîtra alors environ 14 fois plus répandue que la seconde (Note d'Information 10.13).

Faut-il pour autant toujours préférer les odds ratios ? Pas forcément ! Les odds ratios négligent le niveau absolu des taux pour se centrer sur la compétition entre deux groupes, pour l'accès à un bien, et évaluent donc le caractère juste de cette compétition. Par contraste, les différences entre pourcentages évaluent davantage une égalité de résultat : si les taux de scolarisation se sont élevés dans tous les groupes sociaux, les expériences éducatives des jeunes sont alors moins contrastées, et on peut considérer que les inégalités entre groupes se sont resserrées, même si la compétition reste en elle-même aussi inégalitaire. Si l'on considère l'éducation comme un bien en soi, ces indicateurs intégrant les taux d'accès « absolus » seront jugés préférables aux indicateurs qui les évacuent pour se centrer sur la compétition, pour un bien davantage instrumental et positionnel, dont la valeur dépend de ce que possèdent les « concurrents ».

Quand les travaux les plus sophistiqués sur le plan statistique concluent que les réformes éducatives ont été impuissantes à démocratiser l'école, il faut bien voir qu'ils se fondent sur une méthodologie (les odds ratios et les modèles logit) qui ne prend en compte que la compétition entre groupes en éliminant le niveau des taux c'est à dire la prolongation des scolarités. Or celle-ci est elle-même une politique possible dont les effets démocratisants sont avérés, si tant est que l'on considère l'éducation non plus comme un bien relatif mais comme un bien absolu.

On peut défendre l'idée que l'éducation peut être tenue pour un bien absolu jusqu'à un certain niveau (ce qui implique la définition d'un seuil minimal - la scolarité obligatoire, le socle commun ?). Elle pourrait être tenue pour un bien relatif au-delà... On en déduirait alors que les *odds ratios* sont plus justifiés au niveau du supérieur qu'aux niveaux antérieurs.

On peut donc conclure que l'on gagne à choisir ses indicateurs en fonction de ses présupposés théoriques, mais aussi à les multiplier. Ainsi, il faut construire des tableaux croisés -c'est la réalité, telle qu'elle se présente : il est utile de croiser les scores à des épreuves de connaissances en fonction de l'origine sociale, et de chiffrer les écarts (statistiquement significatifs) entre les scores d'enfants d'ouvriers et les scores d'enfants de cadres. Mais on ne peut s'arrêter à ce "résultat", même si c'est ce genre de chiffres qui « parle » le plus aux acteurs. Car si on construit une analyse statistique plus élaborée estimant la part de variance des scores expliquée par l'origine sociale, on trouvera le plus souvent qu'environ 10% de la variance des scores est expliquée par l'origine sociale, ce qui invite non seulement à une vision moins déterministe de l'influence de l'origine sociale mais aussi à rechercher d'autres facteurs susceptibles d'influer sur les scores.

C'est ce que font les analyses de régression, qui introduisent simultanément, pour expliquer la variance d'un phénomène, de multiples facteurs dont les effets sont estimés les autres étant constants. L'effet spécifique de la nationalité sur l'orientation par exemple, pourra ainsi être évalué, indépendamment de ses relations avec l'origine sociale. Surtout, un avantage de la modélisation statistique est qu'elle permet de construire des comparaisons pertinentes, substitut aux expérimentations impossibles. On peut ainsi simuler ce qu'apprend un élève de telle origine sociale selon la tonalité sociale de son établissement. La notion même d'effet contextuel (ou celle de discrimination) ne peut être pensée et a fortiori évaluée sans ce type de raisonnement statistique.

Mais on sait bien, selon notamment les mises en garde de Passeron, que la modélisation et en particulier la clause "toutes choses égales par ailleurs" présentent un risque de "sociologie fiction" redoutable. Il y a là une fiction de raisonnement expérimental, dont on connaît le caractère souvent "limite", parce que le raisonnement expérimental sur lequel ils reposent est évidemment très éloigné de la réalité. Si on admettra qu'on peut introduire, pour expliquer les

choix d'orientation, à la fois les notes scolaires et le sexe (variables corrélées), pour évaluer un effet du sexe toutes choses égales par ailleurs (restant néanmoins lui-même à expliquer), on sera plus gêné devant l'introduction simultanée de l'origine sociale et de l'origine ethnique, débouchant sur la mesure d'un effet de l'origine ethnique "toutes choses égales par ailleurs", parce que cela ressemble trop à de la sociologie fiction. Ceci parce que les résultats sont produits dans un contexte caractérisé par telles ou telles "conditions initiales", ou telle ou telle association entre des variables. Ce contexte, il faut le décrire, ce qu'on ne fait jamais assez, en associant des tableaux aux analyses modélisées les plus complexes.

Cette question est d'autant plus cruciale que souvent les résultats ne sont pas dénués d'incidences politiques. Par exemple, à propos de la mesure de l'effet établissement, les analyses multi-variées permettent-elles véritablement d'affirmer qu'il existe des effets école qui vaudraient (par définition) indépendamment de la composition sociale du public de l'école ? Car de fait, tout n'est pas égal par ailleurs : les écoles efficaces sont tellement plus souvent celles qui accueillent un public favorisé que l'on peut se demander si cela a un sens de dégager des facteurs d'efficacité qui vaudraient in abstracto. N'est-il pas alors discutable d'utiliser ces résultats pour enjoindre les écoles, et toutes les écoles (même celles qui accueillent un public très difficile), de devenir efficaces en mettant en oeuvre ces facteurs d'efficacité dégagés de manière abstraite des analyses multi-variées...

Dans ce type de situation, on ne saurait se réfugier derrière le paravent du progrès des techniques (statistiques). Certes, chaque nouvelle méthode se présente comme permettant de "mieux" mesurer le phénomène, mais elle passe le plus souvent par l'introduction de postulats supplémentaires sur la nature des données et des phénomènes eux-mêmes. Ce qu'il faudrait, dans l'idéal, c'est être capable de pouvoir formuler un jugement de pertinence sur les hypothèses associées à chacune de ces mesures. Or le chercheur en sciences humaines, qui n'est pas en général un statisticien, en est-il toujours capable ? Il peut être tenté d'emprunter aux statisticiens des outils de plus en plus sophistiqués, sans être capables de les justifier par rapport à la nature du phénomène étudié. Il serait sage, mais se serait faire fi de certaines pressions du milieu, notamment international, de s'en tenir à des mesures pour lesquelles on est capable de faire ce type de jugement...

C'est notamment vrai aussi quand la démarche devient hyper-technique avec les modèles multi-niveaux, adaptés au départ à des données « emboîtées » (des élèves dans des classes dans des établissements), avec un tirage aléatoire des unités. Mais ils sont transposés à présent à des comparaisons entre pays qui ne sont pas choisis aléatoirement, ou adaptés à des problématiques macrosociologiques comme la notion de cohésion sociale ; or, la cohésion sociale est-elle un somme de jugements individuels (ou d'attitudes comme la confiance) et d'effets de caractéristiques des pays ? Est-ce la même chose qu'une performance moyenne d'élèves d'un pays qui peut se décomposer entre effet élève, effet classe ou établissement... De même, une application automatique de modèles multinomiaux à l'analyse des choix d'orientation permet certes de prendre en compte à la fois plusieurs possibilités mais s'avère inadaptée si les choix sont nettement hiérarchisés. Ces techniques sont pourtant couramment utilisées parce qu'elles apparaissent comme plus « puissantes », ce qui est peut-être le cas d'un point de vue purement statistique mais interroge davantage sur le fond.

Enfin, mesurer des « effets » n'est qu'un premier pas, il faut interpréter et l'on rencontre alors d'autres problèmes notamment pour passer de l'inégalité de réussite à l'inégalité des chances... Dans une société méritocratique, ce ne sont pas les inégalités en elles-mêmes qui posent problème mais l'inégalité des chances : tout le monde doit avoir eu les mêmes chances d'entrer dans la compétition et de gagner. On suppose donc, de manière implicite, qu'« au

départ » (horizon quelque peu mystérieux), il y a, dans tous les milieux sociaux autant d'élèves à la fois capables et désireux d'atteindre les niveaux considérés comme les plus élevés, certains d'entre eux en étant injustement barrés du fait de leur environnement social et/ou de dysfonctionnements de l'institution scolaire. Tous ceux qui n'atteignent pas les filières d'excellence sont alors des victimes.

Se pose alors la question délicate de savoir à partir de quel point de départ (suffisamment égalisé) il serait juste qu'opère une compétition dont le principe n'est pas contesté. Mais face à des destinées différentes, on n'est jamais en mesure d'établir si les personnes avaient dès le départ des préférences différentes ou bien si, alors qu'elles avaient au départ des préférences identiques, certaines d'entre elles ont, plus que d'autres, rencontré des obstacles qui les ont empêché de les réaliser. C'est strictement impossible dès lors qu'on ne voit que les chances que l'on a eues et que l'on a saisies, non les opportunités liminaires. Les chances au sens statistique sont inobservables, et on ne peut donc jamais démontrer que deux personnes ont eu strictement des chances égales.

Cette question se pose de manière très concrète quand on débat des inégalités dans l'enseignement supérieur. Car comment des lycéens scolairement inégaux pourraient-ils réussir également une fois entrés dans l'enseignement supérieur ? On ne saurait dénoncer l'élitisme de l'enseignement supérieur sur la seule base de taux de réussite inégaux selon l'origine sociale ou scolaire car, étant donné le caractère cumulatif des acquis, certaines inégalités peuvent être ponctuellement justes ou scolairement justifiées (c'est même une fonction de l'école que de créer des inégalités justes).

Seuls des modèles multivariés, intégrant le niveau scolaire initial (au seuil du niveau scolaire étudié) permettent de faire cette dissociation temporelle et d'évaluer, par exemple dans les inégalités sociales de réussite en fin de 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement supérieur, la part de ce qui s'est joué avant même l'entrée dans le supérieur, et celle qui se joue au cours de cette année. Avec cette perspective temporelle, l'enjeu n'est pas « simplement » de mieux appréhender le calendrier de mise en place des inégalités, c'est aussi une question politiquement importante : les mesures (ponctuelles) visant à l'égalité des chances se calent sur un moment à partir duquel on entend égaliser (remettre en quelque sorte les compteurs à zéro), en négligeant ou en passant l'éponge sur ce qui s'est passé avant.

Dans la notion d'égalité des chances, il y a toujours référence à un point de départ, assez précoce pour que les personnes soient alors considérées comme non responsables des inégalités qu'on observe à ce moment-là (elles sont par exemple « déterminées » par leur milieu social). A partir de ce point de départ, on va s'efforcer de leur donner la chance de manifester leur volonté, leur effort, leur mérite, pour que chacun ait des chances égales de « gagner » s'il s'en donne les moyens... On admet alors qu'à partir de ce point de départ, les individus peuvent devenir inégaux, mais justement inégaux ; c'est le principe méritocratique même, et la logique des dispositifs de discrimination positive (« avant », ils étaient inégaux mais ce n'était pas de leur fait, à présent, que le meilleur gagne...).

Mais si les inégalités au point de départ ont été choisies, ou découlent de mobilisations inégales, la justice d'une correction est plus discutable : est-il juste par exemple de mobiliser des fonds publics pour corriger les inégalités de réussite en médecine de jeunes qui ont choisi de préparer des bacs littéraires (parce qu'ils leur demandaient moins d'efforts), voire qui ont jusque-là peu investi dans le travail scolaire ?

En outre, à ce stade de l'enseignement supérieur se pose la question « Inégalités ou différences ? ». Parler d'inégalités sous-entend qu'on hiérarchise les cursus, mais à quelle

aune ? Qu'est ce qui permet de dire que faire une école d'ingénieurs est « mieux » que faire de la sociologie ? Autant, ne pas apprendre à lire est une inégalité, autant, à partir d'un moment, certaines différences authentiques peuvent apparaître : on peut préférer certaines filières même si on sait que l'insertion sera moins aisée, les salaires moins importants. Il peut y avoir à ce stade des choix de type consommation et on peut se demander jusqu'où il est juste que la collectivité finance ces études (on ne finance pas sur fonds public les leçons de piano, on finance les filières d'histoire de l'art). La collectivité ne doit-elle financer que les filières qui débouchent sur des rendements publics importants ou aussi celles qui ont avant tout des rendements privés (ou en tous cas dont les rendements privés peuvent être jugés plus importants que les rendements publics) ?

Cette question est importante car 1) il existe des différences de coût très fortes entre filières ; 2) des arbitrages sont inévitables au sein du budget alloué à l'éducation, entre développer l'école maternelle et le supérieur par exemple, qui ne bénéficient pas aux mêmes catégories sociales et sont donc parti intégrante des débats sur la justice.

Toujours est-il que la référence implicite, qui autorise à parler d'inégalités et non seulement de différences à ce niveau de l'enseignement supérieur, ce sont en général les très inégales possibilités d'insertion offertes par les études, ce qui est légitime puisque les études supérieures sont un stade « final ». Mais ce critère est évalué par rapport à un fonctionnement du marché du travail qui est évidemment discutable. Ici, les considérations d'équité se mêlent ici nécessairement à des considérations d'efficacité (insertion sur le marché du travail). Avec de possibles tensions...

Alors que les enquêtes PISA classent les systèmes selon les scores moyens obtenus à 15 ans (et les inégalités afférentes), on peut se demander si ces critères suffisent à mesurer la justice et à décréter l'excellence d'un système. Focalisées sur les jeunes de 15 ans, ces enquêtes insistent sur la portée égalisatrice d'une école unifiée, sans filières précoces. Il est vrai qu'à 15 ans, les inégalités sociales sont systématiquement moins marquées dans les systèmes qui scolarisent ensemble tous les élèves, par rapport aux systèmes à filières précoces. Mais que voit-on si on déplace le projecteur quelques années plus loin ?

Deux sociologues, T.Bol et H.van de Werfhorst<sup>3</sup> ont examiné non plus les acquis à 15 ans mais la facilité, pour les jeunes, à s'insérer sur le marché du travail (avec des indicateurs comme le taux de chômage, la longueur de la recherche d'emploi...). Et leur conclusion est sans appel : à cette aune, les systèmes à filières font mieux, même si c'est moins le caractère précoce de la sélection dans ces systèmes qui semble décisive que le fait que cette organisation est de fait associée à une professionnalisation plus marquée. D'autres analyses (celles faites récemment avec F.Dubet et A.Vérétout)<sup>4</sup> montrent qu'on observe en Allemagne, malgré de fortes inégalités sociales à 15 ans, de moindres inégalités sociales de « littéracie » parmi les adultes, sans doute du fait de la portée compensatoire de la formation continue dans ce pays. La question reste ouverte de savoir dans lequel des pays comparés les inégalités sont au total plus fortes ; cela dépend, à nouveau, de la conception qu'on a de l'éducation, un bien en soi ou un investissement... Ce n'est évidemment pas aux chercheurs mais aux politiques de dire s'il est plus important, pour un pays, de voir ses jeunes s'insérer aisément dans la vie active, que de manifester, à 15 ans, des compétences égalisées. Les pays ont à faire des arbitrages, et les comparaisons à elles seules ne dictent rien : il faut expliciter les objectifs

---

<sup>3</sup> Dans un texte à paraître dans la *Comparative Education Review* –« Educational Systems and the Trade-off Between Labour Market Allocation and Equality of Educational Opportunity », téléchargeable sur le site de H.van de Werfhorst.

<sup>4</sup> F.Dubet et A.Vérétout, 2010, *Les sociétés et leur école*, Seuil.

éducatifs privilégiés et sans doute ne pas les penser uniquement dans le cadre scolaire. Une chose est sûre, il faut aller jusqu'au bout de la chaîne (jusqu'à l'insertion) pour évaluer les inégalités qui marquent la reproduction sociale.

En conclusion... On pourrait s'attacher à appréhender les effets de la démocratisation à l'aune de critères de consommation culturelle, ou encore de bien-être : il y a des enquêtes sur la jeunesse qui montrent par exemple que les pays dont les jeunes ont les performances les meilleures et les plus égalisées ne sont pas forcément les mieux insérés ou les plus heureux, cf. le Japon. Il faut donc se poser, en matière d'éducation comme plus largement, la question de Sen : l'égalité de quoi ?

Ceci qui exigerait une révolution comparable à celle qui consisterait à ne plus évaluer la richesse des pays et les inégalités à l'aune de critères purement monétaires et marchands (cf les débats sur les nouveaux indicateurs de richesse). A quand des débats sur les nouveaux indicateurs des effets et des inégalités dans le domaine de l'éducation...

Marie Duru-Bellat, Sciences-Po, Observatoire sociologique du changement (OSC) et IREDU.