

EXISTE-T-IL DES ÉCOLES JUSTES ET EFFICACES? UNE ESQUISSE DE REPOSSE À PARTIR DE L'ENQUÊTE PISA 2009

MARCEL CRAHAY

ARIANE BAYE

RÉSUMÉ

Les recherches internationales récentes montrent un rapport tenace entre l'origine sociale des élèves et la réussite scolaire, rapport déjà observé dans des études menées dans les années 1950. Si l'universalité de ce phénomène est indiscutable, les résultats des recherches indiquent également que l'influence de la condition socio-économique dans la réussite des élèves varie selon le pays, et que certains systèmes éducationnels parviennent à limiter davantage que d'autres le poids du déterminisme social. Le but de cet article est d'avancer dans l'exploration de cette problématique à partir de nos résultats de la recherche Pisa 2009 pour l'Amérique Latine, en prenant comme référence les compétences en lecture et en mathématiques et les indices de redoublement. Les résultats confirment qu'une réduction des inégalités sociales de réussite et l'accroissement de l'efficacité ne sont pas incompatibles.

INÉGALITÉS SOCIALES • RÉUSSITE SCOLAIRE • PISA • ÉDUCATION
COMPARÉE

LES INÉGALITÉS SOCIALES DE RÉUSSITE SCOLAIRE: UN FAIT UNIVERSEL, MAIS D'AMPLEUR VARIABLE

DÉPUIS LE DÉBUT DES ANNÉES 50, les enquêtes sociologiques ne cessent de mettre en évidence une liaison forte entre l'origine sociale des élèves et la réussite scolaire. Les enfants des catégories socioéconomiques inférieures c'est-à-dire des familles à moindre revenus, caractérisées souvent par le travail manuel du père et par un niveau peu élevé de formation des parents accèdent moins souvent aux niveaux les plus élevés du cursus scolaire que ceux dont les parents ont des revenus importants, exercent une profession libérale ou de type intellectuel. À cet égard, on dispose de données de longue date pour la Belgique (HOTYAT, 1964; DE COSTER; HOTYAT, 1970; DELANDSHEERE, 1973), le Canada (FOTHERINGHAM; CREAL, 1980), les États-Unis (COLEMAN et al., 1966), la France (INED, 1970; SAUVY; GIRARD, 1965; GIRARD; BASTIDE, 1963, 1973; CRESAS, 1978, 1981; CHILAND, 1971; REUCHLIN; BACHER, 1969), la Grande-Bretagne (DOUGLAS, 1964; DOUGLAS; ROSS; SIMPSON, 1968; FRASER, 1959), la Suisse (ROLLER; HARAMEIN, 1961) et la Suède (HUSEN, 1967, 1972, 1975).

Dans la foulée de ces études nationales, les enquêtes internationales menées d'abord par The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA – et, ensuite, par l'OCDE dans le cadre du programme Pisa apportent un éclairage complémentaire sur cette question. Elles permettent notamment de documenter la question de l'universalité d'un constat établi dans certains pays voici plus d'un demi siècle. Elles permettent également de s'interroger sur l'ampleur des inégalités selon les pays et/ou les systèmes éducatifs, en utilisant une mesure identique dans tous les pays

participants aux enquêtes. En effet, ce sont les mêmes tests de lecture ou de connaissances mathématiques ou scientifiques qui sont soumis à des échantillons représentatifs d'élèves dans tous les pays.

En montrant que l'origine sociale des élèves affecte leurs performances à des tests standardisés dans tous les pays ayant participé à au moins une enquête internationale, l'IEA, d'abord, PISA, ensuite, ont pu démontrer l'universalité du phénomène. C'est la généralité et la répétition du constat qui autorise l'OCDE (2011) à affirmer que, dans tous les pays, le statut social, économique et culturel des parents explique une part non négligeable des compétences et des acquis des élèves. Ceci est, du point de vue des auteurs de cet article, un fait acquis. Cependant, il est également établi que l'ampleur de l'influence de l'origine sociale sur les performances est variable d'un pays à l'autre (cf. sur ce point OCDE, 2011; CRAHAY, 2013). Ce dernier constat ouvre la porte à un nouveau questionnement qu'avec différents collaborateurs (notamment, MONSEUR; LAFONTAINE, 2003), nous assumons depuis plusieurs années. Pour nous, il s'agit de comprendre les raisons de ces variations d'ampleur des inégalités sociales de réussite et, dans cette perspective, d'explorer dans quelle mesure les structures des systèmes éducatifs réduisent ou, au contraire, amplifient le poids de l'origine sociale sur la réussite à l'école et sur les apprentissages des élèves.

Le présent article s'inscrit dans la foulée du chapitre 4 du livre *L'école peut-elle être juste et efficace?* que l'un de nous a édité. Dans le chapitre 4, intitulé «Structure des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international», Monseur et Lafontaine (2013) ont ciblé leurs analyses sur les pays de l'OCDE. Dans le présent article, nous nous proposons de prolonger l'exploration de cette problématique à l'aune des résultats de l'enquête PISA 2009, en étendant certaines des analyses de Monseur et Lafontaine aux pays d'Amérique latine, ceci en considérant d'une part les performances des élèves en lecture et en mathématique et, d'autre part, leur réussite à l'école à travers l'indicateur que constitue le redoublement. Dans une première partie, nous nous intéresserons à l'ampleur des différences de performances liées à l'origine sociale des élèves selon les pays. Ceci nous conduira à une réflexion sur les critères à retenir pour définir une école juste et efficace. Sur la base de cette réflexion, nous procéderons à une analyse factorielle afin d'étudier comment les différents indicateurs d'efficacité et d'égalité retenus se structurent. Dans la foulée, sur la base des scores factoriels obtenus au départ des analyses factorielles, nous examinerons dans quelle mesure l'école juste et efficace que nous appelons de nos vœux est plus ou moins réalisée dans certains pays. Dans une seconde partie, nous nous intéresserons à la liaison entre l'origine sociale des élèves et le redoublement, là où cette pratique perdure, en nous demandant dans quelle mesure le redoublement des élèves d'origine sociale «modeste»

est liée uniquement à la faiblesse de leurs performances. Rappelons ici que Monseur et Lafontaine (2013) ont montré l'existence d'un lien entre origine sociale et redoublement dans les systèmes éducatifs où celui-ci est une pratique assez répandue: les élèves de milieux modestes redoublent plus souvent que les autres dans tous les pays ayant recours à ce type de décision. Ce constat est en soi évident, puisque l'on sait que les élèves de milieux modestes se caractérisent en moyenne par des performances scolaires faibles. Mais Monseur et Lafontaine (2013) ont pu montrer que, dans certains cas, le redoublement n'est pas le simple reflet des performances des élèves d'origine modeste. Dans plusieurs pays de l'OCDE, à compétences égales dans PISA, les élèves issus de milieux défavorisés redoublent effectivement plus souvent que les enfants issus de milieux plus favorisés. Dans le présent article, nous nous demanderons ce qu'il en est de ce constat en ce qui concerne les pays d'Amérique latine.

DE LA VARIATION DE L'AMPLEUR DU DETERMINISME SOCIAL DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES EN FONCTION DES PAYS

LES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCE EN LECTURE EN FONCTION DE L'ORIGINE SOCIALE DES ÉLÈVES (PISA 2009)

Comme l'indique le tableau 1 et la figure 1, dans tous les pays ayant participé à l'enquête PISA 2009, les élèves de statut socioéconomique modeste ont en moyenne des performances inférieures à celles des élèves de statut socioéconomique supérieur. C'est également vrai pour les pays d'Amérique latine. Ainsi, en Argentine et au Chili, les élèves d'origine «modeste» ont respectivement un score moyen 343 et de 408 alors que les élèves de statut socioéconomique supérieur obtiennent un score moyen de 468 et 501. C'est aussi le cas du Brésil où les premiers se caractérisent par un score moyen de 375 alors que les seconds obtiennent un score moyen de 460. Bref, l'universalité du déterminisme social des apprentissages scolaires se confirme à nouveau et les pays d'Amérique latine ne dérogent pas à la loi.

TABEAU 1
PERFORMANCES DES ELEVES EN LECTURE ET ECART SOCIAL DE REUSSITE -
PISA 2009

(Par pays: moyenne générale et déviation standard des scores en lecture, moyenne des 25% des élèves de statut socioéconomique inférieur, moyenne des 25% des élèves de statut socioéconomique supérieur, et écart social de performances c'est-à-dire différence entre les deux scores moyens précédents; les erreurs standards sont indiquée à côté de chaque valeur).

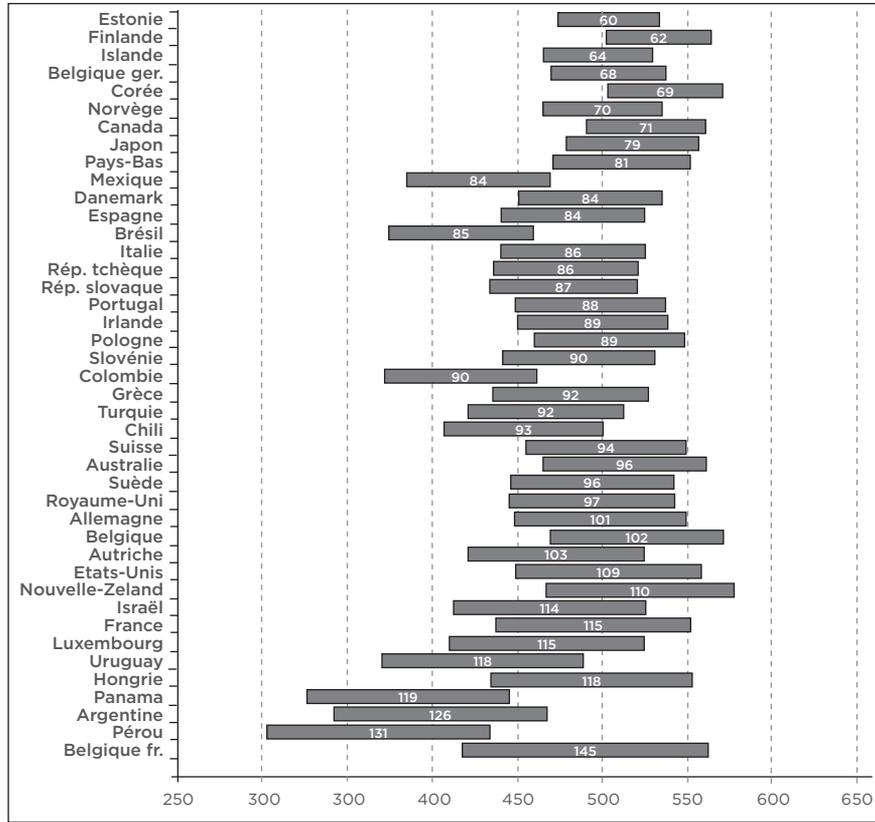
PAYS	MOYENNE GÉNÉRALE		DÉVIATION STANDARD DES SCORES		SCORE MOYEN DES 25% «DÉFAVORISÉS»		SCORE MOYEN DES 25% «FAVORISÉS»		ECART SOCIAL DE PERFORMANCES	
Argentine	398	4,63	108	3,43	343	5,35	468	6,17	126	7,97
Australie	515	2,34	99	1,35	466	2,79	562	3,07	96	3,41
Autriche	470	2,95	100	2,00	422	4,37	525	3,86	103	5,43
Belgique fl.	519	2,34	94	1,77	470	3,59	572	3,73	102	4,98
Belgique fr.	490	4,22	109	2,89	418	6,83	563	4,36	145	8,55
Belgique ger.	499	2,82	90	2,21	470	5,70	538	6,67	68	8,61
Bésil	412	2,73	94	1,46	375	2,43	460	4,09	85	4,50
Canada	524	1,48	90	0,89	491	2,38	562	2,40	71	3,30
Suisse	501	2,44	93	1,42	455	3,81	550	3,73	94	5,43
Chili	449	3,13	83	1,74	408	3,66	501	3,51	93	5,14
Colombie	413	3,74	87	1,95	371	4,62	462	4,75	90	6,17
Rép. tchèque	478	2,89	92	1,63	436	3,20	522	4,04	86	4,53
Allemagne	497	2,66	95	1,84	449	3,79	550	3,33	101	5,22
Danemark	495	2,07	84	1,16	452	2,71	536	2,39	84	3,39
Espagne	481	2,02	88	1,13	441	3,19	525	3,29	84	4,42
Estonie	501	2,64	83	1,65	474	3,55	534	3,87	60	4,94
Finlande	536	2,25	86	0,95	503	3,22	565	2,80	62	3,15
France	496	3,44	106	2,84	438	5,20	552	4,74	115	7,45
Royaume-Uni	494	2,28	95	1,18	446	2,96	543	3,20	97	4,07
Grèce	483	4,32	95	2,39	436	6,93	528	3,41	92	6,32
Hongrie	494	3,17	90	2,35	435	5,31	553	4,11	118	6,63
Irlande	496	2,97	95	2,18	450	4,10	539	3,49	89	5,09
Islande	500	1,41	96	1,19	466	2,93	530	2,86	64	4,17
Israël	474	3,63	112	2,71	412	6,33	526	4,16	114	7,12
Italie	486	1,57	96	1,39	441	2,98	526	2,14	86	3,61
Japon	520	3,47	100	2,93	479	5,09	557	3,53	79	5,64
Corée	539	3,46	79	2,14	503	5,11	572	4,58	69	6,24
Luxembourg	472	1,25	104	0,93	410	2,71	526	2,87	115	4,02
Mexique	425	1,95	85	1,20	386	2,83	469	2,19	84	3,35
Pays-Bas	508	5,15	89	1,64	471	5,57	553	5,83	81	4,84
Norvège	503	2,58	91	1,25	466	3,40	536	3,89	70	4,32
Nelle-Zélande	521	2,35	103	1,69	468	4,06	578	3,59	110	4,60
Panama	371	6,54	99	3,48	327	8,10	445	10,91	119	13,75
Pérou	370	3,95	98	2,41	303	3,31	434	7,29	131	7,81
Pologne	500	2,60	89	1,28	460	3,35	550	3,81	89	4,64
Portugal	489	3,07	87	1,58	449	4,14	537	3,71	88	5,39
Rép. slovaque	477	2,54	90	1,91	434	5,00	521	3,64	87	6,06
Slovénie	483	1,03	91	0,86	442	2,67	532	2,62	90	3,81
Suède	497	2,88	99	1,51	446	4,00	543	4,10	96	5,14
Turquie	464	3,52	82	1,71	421	3,70	513	4,59	92	5,62
Uruguay	426	2,60	99	1,85	371	3,23	489	4,13	118	5,02
Etats-Unis	500	3,65	97	1,59	450	3,60	559	4,69	109	5,55

Ce qui retiendra davantage l'attention, ce sont les écarts entre les deux catégories d'élèves considérées ici. Celui-ci de 126 points en Argentine, de 93 points au Chili et de 85 au Brésil. Cet écart est plus faible encore au Japon où la différence entre ces deux catégories d'élèves est de 79 (avec une moyenne de 479 pour les élèves d'origine modeste et de 557 pour ceux de statut social élevé) et plus faible encore en Finlande où l'ampleur des inégalités sociales de performances en lecture est de 62 points, (correspondant à un écart entre 503 et 565). De façon générale, on constate que l'ampleur des inégalités sociales de performances en lecture, simplement mesurées par la différence entre la moyenne des 25% des élèves de statuts socioéconomiques les plus faible et celle des 25% des élèves de statuts socioéconomiques les plus élevés varie de 145 pour la Belgique francophone à 60 pour l'Estonie.

Pour prendre la mesure de cet écart, il faut savoir que l'écart type international des performances en lecture est de 98 points (OCDE, 2010, p. 197). Les écarts entre groupes sociaux de l'ordre d'un écart type, voire davantage, sont tout simplement considérables. Une deuxième mesure qui permet de donner davantage de sens aux écarts observés est le gain estimé entre deux années d'études. Dans PISA, on estime que 38 points correspondent aux gains réalisés en une année scolaire. Ainsi, au Mexique et au Brésil, les deux pays d'Amérique du Sud où les écarts sociaux sont les moins sévères, environ l'équivalent de deux années scolaires sépare le quart des élèves les plus défavorisés du quart des élèves les plus favorisés. En Uruguay, au Panama, en Argentine et au Pérou, l'écart entre ces mêmes élèves peut être comparé à environ trois années d'études. Ces pays font partie des plus inégalitaires.

FIGURE 1
ECARTS SOCIAUX DE REUSSITE EN LECTURE - PISA 2009

(Par pays: moyenne des 25% des élèves de statut socioéconomique inférieur, moyenne des 25% des élèves de statut socioéconomique supérieur, les pays sont classés par ordre croissant, en fonction de l'ampleur de la différence entre les deux moyennes).



Si ces données permettent de confirmer le constat de l'universalité de la pesanteur du statut socioéconomique sur les résultats de l'éducation, elles permettent aussi de montrer que certains systèmes éducatifs réussissent mieux que d'autres à limiter le poids du déterminisme social. L'écart social de performance en lecture est en Argentine et en Belgique francophone est deux fois plus élevé que celui observé en Finlande ou en Estonie.

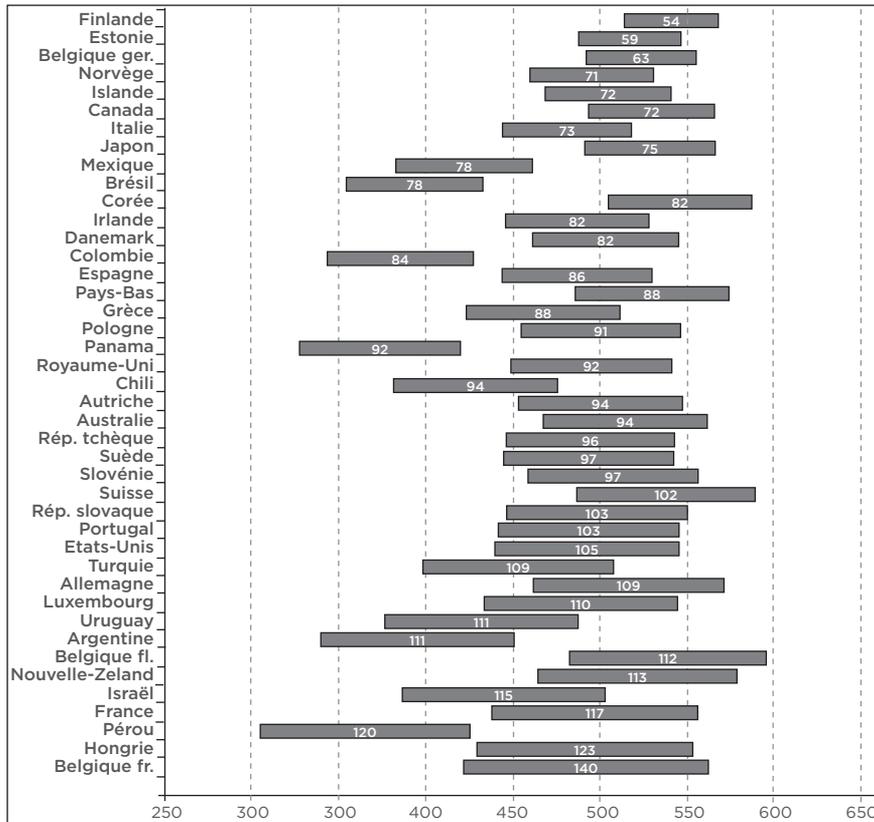
Les différences de performance en mathématique en fonction de l'origine sociale des élèves (PISA 2009)

Les mêmes constats peuvent être faits à partir des performances des élèves en mathématique. Le tableau 2 (construit de façon identique par rapport au tableau 1) et la figure 2 en attestent.

TABLEAU 2
PERFORMANCES DES ELEVES EN MATHÉMATIQUE ET ECART SOCIAL DE
REUSSITE - PISA 2009

PAYS	MOYENNE GÉNÉRALE		DÉVIATION STANDARD DES SCORES		SCORE MOYEN DES 25% «DÉFAVORISÉS»		SCORE MOYEN DES 25% «FAVORISÉS»		ECART SOCIAL DE PERFORMANCES	
Argentine	388	4,09	93	2,90	340	4,57	451	5,90	111	7,48
Australie	514	2,53	94	1,45	467	2,63	561	3,12	94	3,20
Autriche	496	2,66	96	2,00	453	4,07	547	3,79	94	5,60
Belgique fl.	537	3,06	99	1,85	482	4,08	594	4,37	112	5,36
Belgique fr.	488	3,88	104	2,86	421	6,06	561	4,58	140	8,01
Belgique ger.	517	2,53	88	1,84	491	5,83	554	6,09	63	8,83
Bésil	386	2,39	81	1,64	354	1,89	432	4,10	78	4,41
Canada	527	1,61	88	0,97	493	2,39	565	2,33	72	3,18
Suisse	534	3,30	99	1,59	486	3,61	588	4,64	102	5,32
Chili	421	3,06	80	1,73	381	3,19	475	3,97	93	4,96
Colombie	381	3,24	75	1,69	343	4,34	427	4,40	85	5,85
Rép. tchèque	493	2,83	93	1,78	446	3,35	542	4,20	97	5,12
Allemagne	513	2,86	98	1,67	462	4,18	571	3,62	110	5,80
Danemark	503	2,60	87	1,26	461	3,36	544	3,25	82	4,07
Espagne	483	2,11	91	1,05	443	2,93	529	3,03	86	3,91
Estonie	512	2,57	81	1,64	487	3,12	546	3,91	59	4,57
Finlande	541	2,17	82	1,10	513	3,25	567	2,91	54	3,91
France	497	3,09	101	2,09	438	4,49	555	4,77	118	7,04
Royaume-Uni	492	2,42	87	1,22	448	2,91	540	3,24	93	4,15
Grèce	466	3,88	89	1,99	423	6,08	511	3,86	89	5,86
Hongrie	490	3,45	92	2,81	429	5,35	552	5,16	124	7,40
Irlande	487	2,54	86	1,59	445	3,83	527	3,14	82	4,66
Islande	507	1,39	91	1,17	468	2,72	540	3,11	72	3,83
Israël	447	3,28	104	2,41	387	5,17	502	4,66	116	6,90
Italie	483	1,86	93	1,68	444	3,48	517	2,51	73	4,05
Japon	529	3,33	94	2,21	490	4,67	565	3,85	75	5,61
Corée	546	4,02	89	2,52	504	5,17	586	6,12	82	7,72
Luxembourg	489	1,18	98	1,19	433	2,65	543	2,89	110	4,15
Mexique	419	1,83	79	1,08	383	2,36	461	2,54	78	3,38
Pays-Bas	526	4,75	89	1,66	485	5,48	573	4,95	88	5,19
Norvège	498	2,40	85	1,19	459	2,98	530	3,70	72	4,18
Nelle-Zélande	519	2,31	96	1,59	464	3,67	577	3,22	113	4,09
Panama	360	5,25	81	3,24	328	6,25	420	9,09	92	10,96
Pérou	365	4,00	90	2,43	305	3,56	425	6,80	119	7,56
Pologne	495	2,84	88	1,39	454	3,17	545	4,08	91	4,21
Portugal	487	2,91	91	1,52	441	3,67	544	4,60	103	5,85
Rép. slovaque	497	3,08	96	2,36	446	4,63	549	4,88	103	6,65
Slovénie	501	1,23	95	0,87	458	2,86	555	2,71	98	4,33
Suède	494	2,90	94	1,35	444	4,05	541	4,13	97	5,60
Turquie	445	4,44	93	3,00	398	3,95	507	7,15	109	7,69
Uruguay	427	2,59	91	1,68	376	3,30	487	4,16	111	5,24
Etats-Unis	487	3,57	91	1,61	439	3,57	544	4,33	106	5,23

FIGURE 2
ECARTS SOCIAUX DE REUSSITE EN MATHÉMATIQUES - PISA 2009



Ainsi, si on reprend les mêmes pays que ceux pointés ci-dessus pour la lecture. On constate qu'en Argentine et au Chili, les élèves d'origine «modeste» ont respectivement un score moyen 340 et de 381 alors que les élèves de statut socioéconomique supérieur obtiennent un score moyen de 451 et 475. Au Brésil, les élèves de statut socioéconomique faible se caractérisent par un score moyen de 354 alors que les seconds obtiennent un score moyen de 432.

A nouveau, et c'est ce qui nous importe, l'écart social de performance varie selon les pays. Il est de 111 points en Argentine et en Uruguay, de 93 points au Chili et de 78 points au Brésil. Il est plus bas encore au Japon et en Finlande où on observe respectivement une différence de 75 points et de 54 points entre les deux catégories d'élèves. En définitive, l'ampleur des inégalités sociales de performances en mathématique, à nouveau mesurée par la différence entre la moyenne des élèves de statut socioéconomique faible et celle des élèves de statut socioéconomique élevé varie de 140 pour la Belgique francophone à 54 pour la Finlande.

JUSTICE ET EFFICACITÉ: PEUT-ON CONCILIER CES DEUX EXIGENCES?

Si l'on prend pour critère unique d'une école juste la différence de performances entre les élèves de statut socioéconomique faible et ceux de statut socioéconomique élevé, il faudrait accorder la palme à deux pays qui n'appartiennent ni à l'OCDE, ni à l'Amérique latine: Macao en ce qui concerne la lecture avec un écart social de performances de 25 points seulement et Azerbaïdjan pour les mathématiques avec un écart social de performance de 16 points. Or, lorsqu'on consulte les bases de données de PISA 2009, on s'aperçoit que les élèves de statut socioéconomique élevé de Macao se caractérisent par un score moyen inférieur (497) aux élèves de statut socioéconomique faible de Finlande (503), mais aussi de Hong Kong (507) ou de Corée (503). Et l'on peut faire une observation analogue pour les élèves de statut socioéconomique élevé d'Azerbaïdjan qui, avec une moyenne de 441, ont en moyenne de performances inférieures aux élèves de statut socioéconomique faible de Finlande (513), mais aussi de Macao (513) ou de Hong-Kong (523), etc. Se pose ici une question qui, dans le champ de la philosophie politique, oppose les utilitaristes (MILL, 1871) aux égalitaristes (cf. DUPRIEZ; ORIANNE; VERHOEVEN, 2008).¹ Les premiers privilégient le critère de l'efficacité, l'assimilant en quelque sorte au bien commun, et se moquent des égalitaristes qui, à force de vouloir gommer les différences individuelles, préjudicient l'intérêt général. L'objection des utilitaristes ne peut évidemment être ignorée: à quoi servirait une école qui, se voulant égalitaire, abaisse le niveau général afin de réduire les différences entre les enfants d'origine sociale opposée? Dans la foulée, on peut craindre qu'une école animée par un idéal de justice corrective, ne privilégie les élèves d'origine sociale modeste au détriment de ceux d'origine sociale favorisée. En Sciences économiques et en Sciences de l'éducation, on parle d'effet *Robin des Bois* lorsqu'une action ou un dispositif a pour effet de privilégier les moins biens lotis en retirant un bénéfice aux mieux lotis. Cet effet doit – estimons-nous – être évité.

Dans *L'école peut-elle être juste et efficace?*, l'un de nous défend l'idée qu'en éducation, l'efficacité et l'égalité doivent être poursuivis de concert, faisant donc l'hypothèse que ces deux objectifs sont compatibles. En disciple de Bloom (1976), Crahay (2000 et 2013) propose d'articuler plusieurs critères pour juger de la qualité d'une intervention éducative et, partant, d'un système éducatif:

- Une augmentation de la moyenne générale des performances
- Une réduction de l'écart entre élèves dits défavorisés sur le plan socioéconomique et élèves dits favorisés

¹ C'est notamment cette opposition que tentent de résorber ceux qui adhèrent au concept d'équité tel que défini par Rawls (1971). On consultera à ce propos l'excellent ouvrage édité par Dupriez, Oriane & Verhoeven (2008).

- Celle-ci étant principalement due à une élévation de la moyenne des élèves dits défavorisés, laquelle ne s'opère pas au détriment des autres élèves.

A la lumière des considérations précédentes, on peut examiner comment les données présentées dans les deux tableaux précédents se structurent. Pour ce faire, nous avons calculer deux analyses factorielles (avec rotation Varimax), l'une sur des données «lecture» et l'autres sur les données «mathématiques», et ceci en considérant pour chacun des pays, cinq paramètres: (1) la moyenne générale, (2) la déviation standard, (3) le score moyen des 25% des élèves ayant un statut socioéconomique inférieur, (4) le score moyen des 25% des élèves ayant un statut socioéconomique supérieur ainsi que (5) la différence entre ces deux scores (ce que nous nommons l'écart social de performance). Les résultats de ces deux analyses sont présentés dans le tableau 3.

TABLEAU 3
RESULTATS DES ANALYSES FACTORIELLES PORTANT SUR LES INDICATEURS
D'EFFICACITE ET D'EQUITE DE 42 SYSTEMES EDUCATIFS - PISA 2009

	CONCERNANT LA LECTURE		CONCERNANT LES MATHÉMATIQUES	
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 1	Facteur 2
% de variance expliquée	66,11%	28,21%	62,69%	34,04%
Moyenne générale	0,98	-0,18	0,99	0,03
Score des 25% inférieurs	0,93	-0,36	0,99	-0,15
Score des 25% supérieurs	0,99	0,02	0,97	0,22
Déviatiion standard	0,00	0,93	-0,25	0,94
Ecart social de performance	-0,32	0,88	0,37	0,88

Comme on peut le lire, tant pour les performances en lecture que pour celles en mathématiques, on obtient une solution à deux facteurs. Celles-ci sont très satisfaisantes puisque le pourcentage de variance expliquée est, dans le premier cas (la lecture) de 94,32% et, dans le second cas (les mathématiques), de 96,73%. Les deux facteurs sont aisément interprétables à partir de l'examen des saturations.

Concernant la lecture, le premier facteur regroupe la moyenne générale (avec une saturation de 0,98) et les scores moyens des deux catégories d'élèves distinguées ci-dessus (avec, respectivement, une saturation de 0,93 et 0,99). On peut considérer ce facteur comme une mesure d'efficacité. Le second facteur regroupe deux paramètres: la déviation standard et l'écart social de performance (avec une saturation de 0,88). On peut considérer ce facteur comme une mesure d'(in)égalité. Le fait que l'écart social de performance, qui sature le plus fortement ce second facteur, sature négativement le premier facteur peut être interprété comme le signe que l'on mesure, avec ces deux facteurs, deux «réalités» ou phénomènes distincts: selon notre interprétation, l'efficacité et l'(in)égalité des systèmes d'enseignement.

- Concernant les mathématiques, on retrouve le clivage «efficacité-(in)égalité» évoqué pour la lecture, et de manière encore plus nette si l'on regarde le degré de saturation des différentes variables sur chacun des facteurs. La moyenne générale du pays en mathématiques, la moyenne des 25% les plus et les moins favorisés saturent au minimum à 0,97 sur le premier facteur. De plus, les saturations de l'écart type en mathématiques et des écarts sociaux de performances en mathématiques saturent respectivement à 0,88 et à 0,94 sur le second facteur.
- Les scores factorisés caractérisant chaque pays par rapport aux deux facteurs dégagés d'efficacité et d'égalité sont présentés, dans le tableau 4, pour la lecture et les mathématiques. Pour les interprétations suivantes, on considérera concernant les scores factorisé 1 que plus ils sont positifs, plus ils sont efficaces et, à l'inverse, plus ils sont négatifs, moins le système est efficace. Quant aux scores factorisés 2, plus ils sont négatifs, plus l'inégalité est grande dans le pays considéré.

TABLEAU 4
SCORES FACTORISÉS SUR LES DIMENSIONS EFFICACITÉ ET ÉGALITÉ.²
PERFORMANCES DES ÉLÈVES EN LECTURE ET EN MATHÉMATIQUES - PISA 2009

PAYS	LECTURE		MATHÉMATIQUES	
	SCORES FACTORISÉS 1 EFFICACITÉ	SCORES FACTORISÉS 2 ÉGALITÉ	SCORES FACTORISÉS 1 EFFICACITÉ	SCORES FACTORISÉS 2 ÉGALITÉ
Argentine	-1,67	-1,65	-1,82	-0,82
Australie	0,97	-0,59	0,67	-0,22
Autriche	-0,07	-0,71	0,39	-0,40
Belgique flamande	1,05	-0,39	1,10	-1,17
Belgique francophone	0,72	-2,67	0,04	-2,45
Belgique germanique	0,39	0,95	0,91	1,23
Brésil	-1,75	0,55	-1,83	1,18
Canada	1,02	0,73	0,99	0,99
Suisse	0,54	-0,08	1,12	-0,84
Chili	-0,98	1,01	-1,25	0,79
Colombie	-1,89	0,97	-2,08	1,38
Rép. Tchèque	-0,12	0,37	0,24	-0,26
Allemagne	0,50	-0,34	0,65	-1,04
Danemark	0,10	1,02	0,43	0,67
Espagne	-0,13	0,77	0,11	0,27
Estonie	0,26	1,69	0,73	1,89
Finlande	1,16	1,25	1,27	1,94
France	0,67	-1,55	0,27	-1,50
Royaume-Uni	0,39	-0,26	0,18	0,32
Grèce	0,05	-0,04	-0,29	0,26
Hongrie	0,34	-0,48	0,00	-1,04
Irlande	0,38	-0,02	0,09	0,78
Islande	0,40	0,63	0,58	0,69
Israël	0,14	-1,86	-0,69	-1,72
Italie	0,09	0,08	0,14	0,50
Japon	1,07	-0,22	1,06	0,39
Corée	1,13	1,59	1,29	0,54
Luxembourg	-0,05	-1,31	0,11	-1,01
Mexique	-1,65	1,25	-1,26	1,35
Pays-Bas	0,64	0,62	0,92	0,37
Norvège	0,41	0,80	0,33	1,14
Nouvelle-Zélande	1,32	-1,35	0,71	-0,98
Panama	-2,45	-0,66	-2,35	0,74
Pérou	-2,75	-0,90	-2,47	-0,83
Pologne	0,48	0,39	0,30	0,30
Portugal	0,12	0,65	0,12	-0,33
Rép. Slovaque	-0,19	0,49	0,31	-0,67
Slovénie	0,04	0,33	0,48	-0,43
Suède	0,48	-0,49	0,24	-0,32
Turquie	-0,64	1,03	-0,69	-0,69
Uruguay	-1,19	-0,87	-1,13	-0,62
Etats-Unis	0,67	-0,73	0,08	-0,36

Le constat est alarmant pour les pays d'Amérique du Sud. Tous se caractérisent par un faible, voire une très faible efficacité. En revanche, sur l'indicateur d'égalité, des situations opposées s'observent: certains sont inégalitaires alors que d'autres ne le sont pas. Sont inefficaces et

² Dans ce tableau ainsi que dans les figure 3 et 4 qui reprennent ces données, les signes des scores du facteur 2 ont été inversés, de sorte que les pays les plus égalitaires aient des valeurs positives sur l'axe 2.

inégalitaires, l'Argentine, Panama, le Pérou et l'Uruguay. Sont inefficaces, mais plutôt égalitaires le Brésil, le Chili, la Colombie et le Mexique. Le profil idéal est réalisé en Finlande, pays qui se caractérise par une grande efficacité (1,16 en lecture et 1,27 en mathématique) et une grande égalité (1,25 en lecture et 1,94 en mathématique). On observe également des profils efficaces et égalitaires, mais à des degrés divers, dans la partie germanique de la Belgique, au Canada, au Danemark, en Estonie, en Islande, en Corée, aux Pays-Bas, en Norvège, en Pologne, au Portugal et en Slovénie. Des pays sont efficaces, mais inégalitaires; c'est le cas en particulier de la Belgique (surtout dans sa partie flamande) ou encore de la Suisse en mathématiques.

L'analyse est plus aisée lorsqu'on représente les données du tableau 4 sous forme de graphiques (figure 3 pour la lecture et 4 pour les mathématiques). Dans ceux-ci l'axe horizontal correspond au facteur 1 et propose en quelque sorte une échelle d'efficacité s'étalant de -3 à +2. L'axe vertical correspond au facteur 2 et permet de positionner les pays selon qu'ils sont ou non égalitaires. Dans le premier quadrant (en haut, à gauche) se retrouvent les pays peu efficaces mais égalitaires. Dans le second quadrant (en haut, à droite), on trouve les pays efficaces et égalitaires; dans le troisième, les systèmes inefficaces et inégalitaires et dans le quatrième, les systèmes efficaces mais inégalitaires.

FIGURE 3
POSITIONNEMENT DES PAYS DE L'OCDE ET D'AMERIQUE DU SUD SUR LES
DIMENSIONS EFFICACITE ET EGALITE. PERFORMANCES DES ELEVES EN
LECTURE - PISA 2009

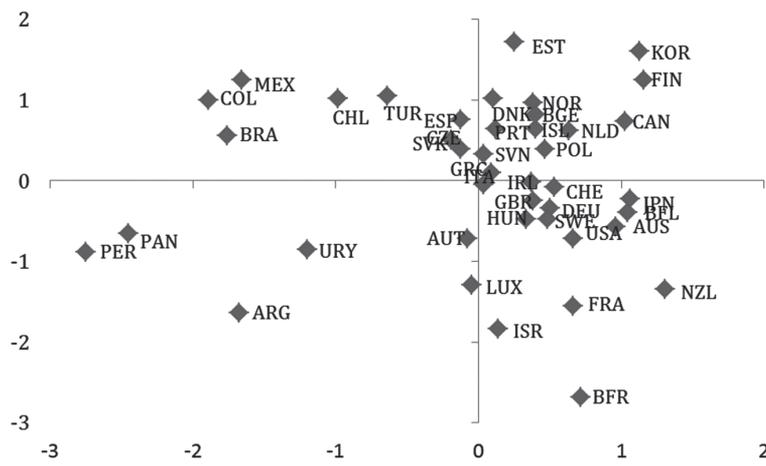
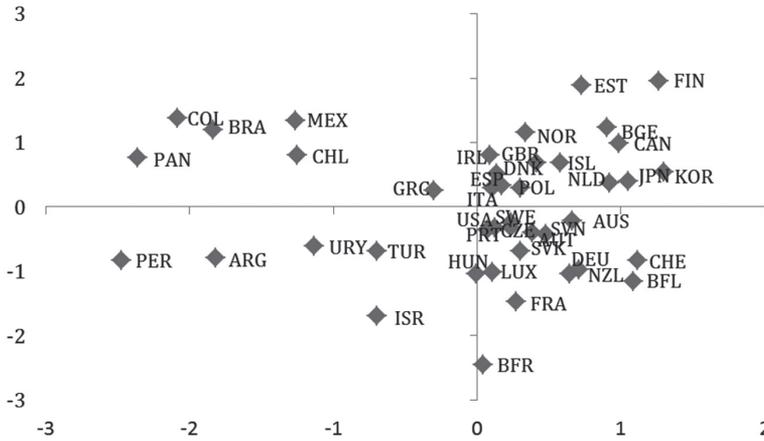


FIGURE 4
POSITIONNEMENT DES PAYS DE L'OCDE ET D'AMERIQUE DU SUD SUR LES
DIMENSIONS EFFICACITE ET EGALITE. PERFORMANCES DES ELEVES EN
MATHEMATIQUES - PISA 2009



Comme on pouvait s’y attendre, la Corée, la Finlande, le Canada et l’Estonie se démarquent au sein du deuxième quadrant, celui des pays à la fois efficaces et égalitaires. Sous la barre horizontale, du côté droit, c’est-à-dire dans le quadrant des pays efficaces, mais inégalitaires, on repère de nombreux pays européens mais aussi les Etats-Unis. Concernant les pays d’Amérique latine, on voit que les situations du Brésil, du Chili, de la Colombie et du Mexique présentent des similitudes—faible efficacité mais bonne égalité —, mais différent radicalement de celles de l’Argentine, de Panama, du Pérou et de l’Uruguay qui, eux, conjuguent inefficacité et inégalité. La superposition de ces deux graphiques révèlent qu’à quelques exceptions près, les situations des pays sont comparables pour la lecture et les mathématiques.

Qu’en est-il de notre hypothèse selon laquelle l’efficacité et l’égalité sont compatibles? Les deux graphiques ci-dessus attestent déjà de la recevabilité de celle-ci. Il est, cependant, possible d’aller plus loin dans sa mise à l’épreuve empirique. Pour ce faire, nous avons calculé quatre corrélations; nous avons calculé la corrélation entre l’écart social de performance (la différence entre le score moyen des favorisés et celui des défavorisés) et les quatre paramètres suivants:

	Lecture	Mathématiques
la moyenne nationale	-0,46	-0,20
le score des 25% défavorisés	-0,63	-0,38
le score des 25% favorisés	-0,24	-0,01
l’écart type	0,69	0,66

Ces corrélations nous indiquent que, plus la différence entre les favorisés et les défavorisés est grande, plus la moyenne générale tend à

être faible et moins élevé est le score moyen des défavorisés. Par contre, de grands écarts sociaux ne sont pas systématiquement liés à des scores plus élevés pour les élèves les plus favorisés: on observe une faible corrélation négative dans le domaine de la lecture, qui signifie que les pays où les écarts sociaux sont les plus importants tendent à avoir des scores plus élevés pour les élèves les plus favorisés, mais cette corrélation est nulle en mathématiques. On constate, de surcroît, une forte corrélation entre la dispersion des scores et l'écart social de performance; la corrélation est de 0,69 pour la lecture et 0,66 pour les mathématiques.

Ces corrélations sont cruciales par rapport aux thèses que nous défendons. Selon nous, elles indiquent que, si nous voulons accroître la moyenne générale d'un système éducatif eu égard aux performances en lecture ou en mathématiques, il convient de réduire l'écart social de performance en augmentant les scores de performances des 25% les plus défavorisés. De plus, nous basant sur la corrélation négative (quoique faible) entre l'écart social de performance et le score des 25% favorisés, on peut faire l'hypothèse qu'un système éducatif qui réussirait à réduire l'écart social de performance en augmentant les performances des 25% défavorisés, augmenterait également le score des 25% favorisés. Bref, une politique visant à accroître les performances en lecture et en mathématiques des 25% défavorisés n'induirait pas automatiquement un effet Robin des Bois.

LE REDOUBLEMENT: UNE PRATIQUE QUI AMPLIFIE LES INÉGALITÉS SOCIALES DE RÉUSSITE SCOLAIRE?

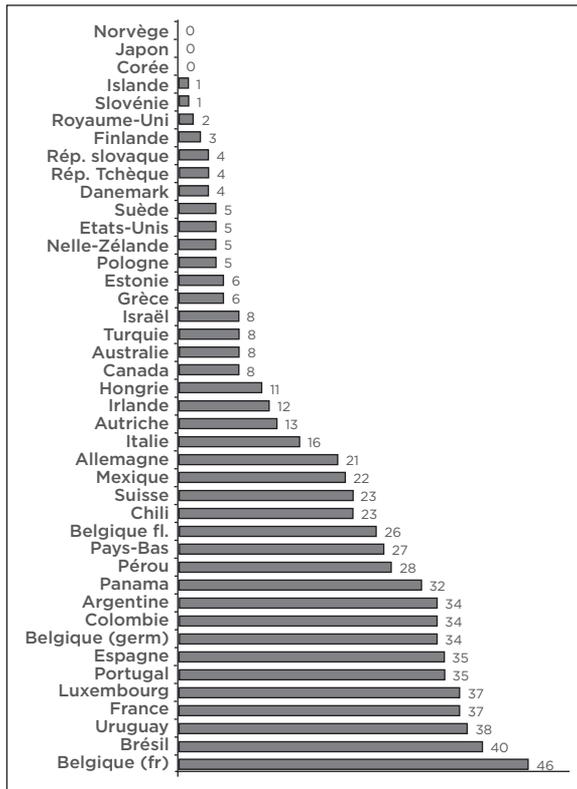
Certaines pourraient arguer que le déterminisme social dépasse de loin le domaine d'action scolaire, et qu'il résulte plus largement du contexte sociétal. Au-delà des politiques éducatives, certains pays offrent des contextes plus propices à la justice sociale, par des systèmes de redistribution avantageant plus ou moins les personnes les plus défavorisées. Bien qu'irréfutable, cette critique a pour corollaire de dégager les systèmes éducatifs de leur responsabilité propre en termes de justice corrective. Or, certaines mécanismes ou structures lourdes des systèmes éducatifs sont de nature à renforcer ou atténuer le déterminisme social. Parmi les mécanismes favorisant les inégalités sociales, il est classique de pointer la séparation précoce des élèves en différentes filières d'enseignement ainsi que le redoublement (2001; 2013). Dans le présent article, nous analyserons les effets du redoublement, vu l'importance de cette pratique dans les pays d'Amérique latine (cf. ci-dessous).

L'un de nous a largement montré combien le redoublement était une pratique inefficace et préjudiciable pour les élèves (CRAHAY, 2001). La récente méta-analyse de Hattie (2009) confirme sans appel l'inefficacité du redoublement. De surcroît, cette pratique, considérée comme légitime

dans certains pays et comme inadéquate dans d'autres (principalement, les pays d'Europe du Nord), affecte plus particulièrement les élèves d'origine sociale modeste (cf. CRAHAY, 2001 et 2013).

Comme l'illustre la figure 5, qui présente les taux de retard scolaire à 15 ans d'après les données de PISA 2009, les systèmes éducatifs se différencient fortement dans leur propension à recourir au redoublement. Dans 22 des 42 systèmes éducatifs de l'OCDE et d'Amérique du Sud participant à PISA 2009, moins de 10 pour cent des élèves de 15 ans affirment avoir déjà connu le redoublement. Les pays d'Amérique du Sud se démarquent assez nettement des autres pays dans la mesure où ils affichent tous des taux très élevés de retard, allant de 22 % pour le Mexique et 23% pour le Chili à 40 % pour le Brésil. On ne trouve aucun pays d'Amérique latine sous la barre des 20%. Avec ses 40% de redoublants, le Brésil se place dans le top 2 des pays où cette pratique est la plus répandue.

FIGURE 5
POURCENTAGE D'ELEVES DE 15 ANS DECLARANT AVOIR REDOUBLE AU MOINS UNE FOIS - (DONNEES PISA 2009 POUR LES PAYS DE L'OCDE ET D'AMERIQUE DU SUD)



A l'instar de Monseur et Lafontaine (2013), nous faisons l'hypothèse que cette pratique pédagogique inefficace est aussi de nature à aggraver les inégalités sociales de résultats. Pour confirmer cette hypothèse, nous nous sommes inspirés de la méthodologie adoptée

par ces deux chercheurs. Nous avons effectué une régression logistique afin de voir si le statut socioéconomique de l'élève prédisait ses chances d'avoir connu le redoublement à l'âge de 15 ans. Nous avons conservé uniquement les pays où la pratique du redoublement peut être qualifiée de massive, soit les 18 pays de l'OCDE et d'Amérique du Sud où les taux de retard à 15 ans sont égaux ou supérieurs à 20 %.

TABLEAU 5
EFFET DU STATUT SOCIOECONOMIQUE SUR LE FAIT D'AVOIR REDOUBLE -
PISA 2009

PAYS	EFFET DE L'ESCS SUR LE REDOUBLEMENT (ODDS RATIO)	EFFET SIGNIFICATIF?
Argentine	1,54	OUI
Belgique (Fl)	1,72	OUI
Belgique (Fr)	2,13	OUI
Belgique (Ger)	1,47	OUI
Bésil	1,39	OUI
Suisse	1,47	OUI
Chili	1,45	OUI
Colombie	1,23	OUI
Allemagne	1,56	OUI
Espagne	2,00	OUI
Estonie	1,96	OUI
France	2,13	OUI
Luxembourg	1,56	OUI
Mexique	1,45	OUI
Pays-Bas	1,33	OUI
Panama	1,33	OUI
Pérou	1,69	OUI
Uruguay	2,17	OUI

Les résultats de l'analyse de régression logistique (*odds ratios*) présentés dans le tableau 4 indiquent que dans tous les pays pratiquant massivement le redoublement, le fait d'être en retard à l'âge de 15 ans est significativement lié au niveau socioéconomique. En d'autres termes, le redoublement affecte davantage les élèves défavorisés. Ainsi, en Uruguay, en Espagne, en Belgique francophone ou en France, les élèves défavorisés ont deux fois plus de risque de redoubler que leurs condisciples favorisés. Le pays qui présente la situation la plus favorable est la Colombie, où les élèves défavorisés ont un risque de redoublement 1,23 fois supérieur aux élèves favorisés. Un risque relatif de 1 équivaudrait à une situation tout à fait identique face au redoublement quel que soit le milieu socioéconomique.

Cela dit, il peut paraître assez logique que les élèves défavorisés connaissent plus le redoublement que leurs condisciples, dans la mesure où, comme nous l'avons vu précédemment, ils se caractérisent par des scores de performances inférieurs à ceux des autres catégories sociales. Dès lors, à l'opposé de ce que nous cherchons à démontrer, on peut

argumenter que les élèves défavorisés ont tendance à être des élèves plus faibles, et dans les systèmes éducatifs qui tentent de remédier aux lacunes des élèves par le redoublement, il est logique que les élèves les plus faibles et donc à priori les élèves les plus défavorisés, redoublent davantage. Pour contrer cette argumentation, nous avons effectué une seconde analyse. Nous avons introduit le niveau de compétence en lecture, tel que mesuré dans PISA 2009, dans l'analyse de régression précédente. Le but de cette analyse est de voir si, à compétences égales, les élèves défavorisés redoublent toujours davantage que leurs condisciples qui ont les mêmes compétences en lecture mais qui sont issus de familles plus favorisées. Les résultats sont présentés dans le tableau 6.

TABLEAU 6
EFFET DU STATUT SOCIOECONOMIQUE SUR LE FAIT D'AVOIR REDOUBLE
SOUS CONTROLE DE LA COMPETENCE EN LECTURE, ET SOUS CONTROLE DE
LA PERFORMANCE ET DES ATTITUDES ENVERS LA LECTURE - PISA 2009

PAYS	EFFET DE L'ESCS SUR LE FAIT D'AVOIR REDOUBLÉ, SOUS CONTRÔLE DE LA PERFORMANCE EN LECTURE	EFFET SIGNIFICATIF?	EFFET DE L'ESCS SUR LE FAIT D'AVOIR REDOUBLÉ, SOUS CONTRÔLE DE LA PERFORMANCE EN LECTURE ET DES ATTITUDES ENVERS LA LECTURE	EFFET SIGNIFICATIF?
Argentine	1,09	NON	1,09	NON
Belgique (Fl)	1,11	OUI	1,11	OUI
Belgique (Fr)	1,33	OUI	1,33	OUI
Belgique (Ger)	1,10	NON	1,06	NON
Brésil	1,10	OUI	1,10	OUI
Suisse	1,06	NON	1,06	NON
Chili	1,02	NON	1,03	NON
Colombie	1,00	NON	1,01	NON
Allemagne	1,11	OUI	1,11	NON
Espagne	1,52	OUI	1,52	OUI
Estonie	1,47	OUI	1,47	OUI
France	1,25	OUI	1,25	OUI
Luxembourg	1,10	OUI	1,09	OUI
Mexique	1,11	OUI	1,12	OUI
Pays-Bas	1,03	NON	1,03	NON
Panama	1,04	NON	1,04	NON
Pérou	1,23	OUI	1,27	OUI
Uruguay	1,61	OUI	1,61	OUI

Dans 7 des 18 pays retenus pour cette analyse, l'effet du statut socioéconomique sur le fait d'avoir connu le redoublement à l'âge de 15 ans n'est plus significatif lorsque l'on tient sous contrôle la performance en lecture. En d'autres termes, à compétences égales, les élèves défavorisés ne connaissent pas plus le redoublement que les élèves favorisés. Dans ces pays, le redoublement semble donc davantage affecter les élèves défavorisés parce que ces derniers ont tendance à être plus faibles que les autres. Par contre, dans les 11 autres pays, dont

le Brésil, le Mexique, le Pérou et l'Uruguay, le redoublement touche davantage les élèves défavorisés, même lorsque ces derniers sont aussi compétents que leurs condisciples plus favorisés. Dans ces systèmes éducatifs, les élèves défavorisés sont doublement pénalisés : une première fois parce qu'ils ont tendance à être plus faibles en raison sans doute d'un contexte familial plus éloigné de la culture scolaire, et une seconde fois parce qu'ils ont tendance à être plus stigmatisés en raison de leur origine sociale, et à connaître le redoublement même lorsqu'ils font preuve des mêmes compétences en lecture.

Dans le domaine de la lecture, domaine d'évaluation principal de PISA 2009, les variables motivationnelles peuvent jouer un rôle de levier qui permet, dans certains systèmes éducatifs, de compenser l'impact du milieu socioéconomique sur les performances (KIRSCH et al., 2002; BAYE, LAFONTAINE, & MONSEUR, 2013). La motivation, ou plus exactement la non-motivation des élèves pour l'école en général ou pour telle ou telle matière, est souvent un argument avancé pour justifier le redoublement. L'indice d'attitudes envers la lecture a été ajouté à l'analyse précédente afin de voir si, à niveau de compétences égales mais aussi à niveau d'attitudes équivalentes, les élèves défavorisés restaient dans certains pays plus susceptibles d'avoir connu l'échec scolaire ou si au contraire le niveau de motivation envers la lecture pouvait permettre aux plus défavorisés d'éviter une stigmatisation en fonction de leur origine sociale. Les résultats sont présentés dans le tableau 5, à côté des précédents. Il apparaît que, à l'exception de l'Allemagne, le niveau de motivation ne change rien dans les pays où le redoublement affecte davantage les élèves les plus défavorisés. À compétences égales, mais aussi à compétences et attitudes envers la lecture équivalentes, les élèves défavorisés connaissent davantage le redoublement dans 10 des 18 pays retenus dans l'analyse, dont les 4 pays d'Amérique du Sud cités ci-avant.

L'analyse a également été répliquée en tenant sous contrôle la performance en mathématiques (tableau 7). Les mathématiques sont à priori un domaine plus « scolaire ». Par rapport à la lecture, où l'on peut imaginer combien le bagage culturel et langagier des familles « concurrence » fortement le rôle de l'école, le développement des compétences en mathématiques semble davantage réservé à l'école. On pourrait donc s'attendre à ce que l'incidence du milieu socioéconomique sur le redoublement soit moindre lorsque l'on tient sous contrôle les compétences en mathématiques. Cela semble vrai dans 11 des 18 systèmes éducatifs sous étude: ainsi par exemple, en France, en Allemagne, aux Pays-Bas, en Argentine, en Colombie, au Chili ou au Panama, à compétences égales en mathématiques, les élèves défavorisés ne connaissent pas davantage le redoublement que les élèves favorisés. Par contre, dans 7 pays, parmi les élèves faisant preuve de compétences équivalentes en mathématiques à l'occasion du test PISA,

les élèves défavorisés auront plus été confrontés au redoublement que leurs condisciples plus favorisés. Parmi ces 7 pays, quatre sont des pays d'Amérique du Sud : le Brésil, le Mexique, le Pérou et l'Uruguay. Dans ces pays, le redoublement pose un problème de justice sociale dans la mesure où il pénalise davantage et injustement les plus défavorisés.

TABLEAU 7
EFFET DU STATUT SOCIOECONOMIQUE SUR LE FAIT D'AVOIR REDOUBLE
SOUS CONTROLE DE LA COMPETENCE EN MATHÉMATIQUES - PISA 2009

PAYS	EFFET DE L'ESCS SUR LE FAIT D'AVOIR REDOUBLÉ, SOUS CONTRÔLE DE LA PERFORMANCE EN MATHÉMATIQUES	EFFET SIGNIFICATIF?
Argentine	1,09	NON
Belgique (Fl.)	1,05	NON
Belgique (Fr)	1,28	OUI
Belgique (ger)	1,11	NON
Brésil	1,11	OUI
Suisse	1,03	NON
Chili	1,03	NON
Colombie	1,00	NON
Allemagne	1,05	NON
Espagne	1,52	OUI
Estonie	1,52	OUI
France	1,15	NON
Luxembourg	1,06	NON
Mexique	1,14	OUI
Pays-Bas	0,93	NON
Panama	1,09	NON
Pérou	1,28	OUI
Uruguay	1,56	OUI

DISCUSSION ET CONCLUSION

Au niveau mondial, les inégalités sociales de réussite scolaire sont encore loin d'être endiguées. Dans tous les pays ayant participé au moins une fois à une enquête internationale, on constate que les élèves issus de famille à statut socioéconomique inférieur ont en moyenne de moins bonnes performances scolaires et réussissent moins bien que leurs compagnons issus de familles de statut socioéconomique supérieur. La réussite scolaire est donc, encore aujourd'hui, le champ d'un déterminisme social qui génère des inégalités, ce qui autorise à conclure que nulle part, il n'existe d'école parfaitement juste et efficace.

Si, dans l'état actuel des connaissances scientifiques, on est obligé de confirmer l'universalité des inégalités sociales de réussite, il est un constat plus réjouissant. Celui-ci nous est offert par des pays qui réussissent à réduire sensiblement l'ampleur des différences entre élèves de milieux socio économiquement modestes et élèves de milieu socio économiquement favorisés. La Finlande fait, à ce propos, figure de modèle. Dans ce pays, que ce soit en lecture ou en mathématiques, la moyenne générale des performances est élevée, l'écart social de performances est

réduit, le score moyen des élèves «défavorisés» est élevé et celui des élèves favorisés l'est aussi. Ainsi, en lecture, les scores moyens des élèves finlandais «défavorisés» (503) sont supérieurs à ceux des élèves brésiliens de milieux socio économiquement favorisés. Et il est possible de tirer le même constat pour les mathématiques. Cette comparaison que nous ciblons sur le Brésil, conduit à la même conclusion lorsque, gardant la Finlande pour référence, on regarde les scores moyens des élèves de milieux socio économiquement favorisés des autres pays d'Amérique latine. Ce qui a été réalisé dans ce pays d'Europe du Nord doit pouvoir être réalisé ailleurs, dans les pays d'Amérique latine comme dans les pays de l'OCDE qui se caractérisent par de grandes inégalités sociales de performances scolaires; nous pensons tout particulièrement à la Belgique francophone et à la France.

Les analyses présentées ici (en particulier, celles de la section «Justice et efficacité»), à l'instar de celles réalisées par Monseur et Lafontaine (2013), confirment une thèse que nous défendons depuis de nombreuses années (CRAHAY, 2000; BAYE et al., 2005; BAYE et DEMEUSE, 2008): au niveau des systèmes éducatifs, il est possible de viser conjointement l'efficacité et une réduction des inégalités sociales de réussite. Ces deux objectifs ne sont pas incompatibles.

Parmi les résultats les plus encourageants de ce point de vue, nous pointons les corrélations calculées entre les écarts sociaux de performance et les moyennes nationales, d'une part, et les scores des élèves favorisés et de ceux des élèves défavorisés. Les corrélations négatives obtenues nous indiquent que, plus la différence entre les favorisés et les défavorisés est grande, plus la moyenne générale tend à être faible et moins élevé est le score moyen des défavorisés. Selon nous, ce résultat peut être interprété comme le signe que, pour accroître le rendement éducatif moyen d'un pays, il est judicieux de réduire l'écart social de performances, en augmentant le niveau des élèves faibles et/ou défavorisés. Il est également important de rappeler que nous avons observé que de grands écarts sociaux ne sont pas systématiquement liés à des scores plus élevés pour les élèves les plus favorisés.

Pour nous, il y a deux raisons majeures pour donner la priorité des efforts en matière d'éducation aux moins bien lotis. La première est d'ordre éthique. Il nous paraît en effet difficile de concevoir une école qui engendre une dualisation de la population des élèves en termes de performances cognitives. Bien sûr, cet argument convaincra les égalitaristes et/ou ceux qui défendent une école équitable (DUBET, 2010; DUPRIEZ et al., 2008; DURU-BELLAT, 2009; FAVARQUE, 2008; MEURET, 1999 & 2009; RAWLS, 1971; SEN, 1995; VAN PARIJS, 1991; WALZER, 1997; etc.) et laissera de marbre les libertariens (NOZICK, 1974). Le deuxième, d'ordre logico-mathématique, est susceptible d'emporter l'adhésion des utilitaristes: pour accroître le bien commun, il est rentable d'accroître le niveau des compétences des élèves issus de familles à statut

socioéconomique inférieur. Mathématiquement, il arrive un moment où il est impossible d'accroître la moyenne générale d'un paramètre quelconque au sein d'une population en laissant en retrait un quart voire davantage des sujets composant cette population. Autrement dit, même si les élèves de milieux favorisés d'un pays excellent au point que tous font le maximum au test PISA, la moyenne générale stagnera à un niveau intermédiaire si une large proportion des élèves de ce pays continue d'obtenir des performances médiocres. Le meilleur moyen d'élever une moyenne reste celui consistant à améliorer les performances de tous au point que tous obtiennent un score maximal. L'explication est triviale, mais il importe de la rappeler à une époque où certains s'interrogent sur les bienfaits de la massification de l'enseignement et, partant, sur la nécessité maintenir à l'école tous les élèves pendant de longues années.³

Comment faire pour réduire les inégalités sociales de réussite scolaire? Avec la collaboration de plusieurs auteurs, l'un de nous a traité cette question de façon large dans un ouvrage récent (CRAHAY, 2013). La seconde partie apporte une réponse partielle, mais dont l'urgence semble évidente dans le cas des pays d'Amérique latine: réduire le redoublement, voire l'abolir. Il y a urgence en ce domaine dans la mesure où les chiffres présentés ci-dessus indiquent que les taux de redoublement sont particulièrement élevés dans ces pays à l'instar de ce que l'on observe également – hélas – dans plusieurs pays d'Europe (Belgique, France, etc.). Il y a urgence car les chiffres indiquent que cette mesure inefficace touche principalement les élèves de milieux modestes. Il y a urgence car, dans certains pays, cette pratique est appliquée de façon injuste puisque nos analyses montrent que, dans des pays comme le Brésil, le Mexique, le Pérou et l'Uruguay, le redoublement affecte davantage les élèves défavorisés, même lorsque ces derniers sont aussi compétents que leurs condisciples plus favorisés. Ceci est particulièrement inique puisqu'il est démontré depuis fort longtemps que les élèves faibles qui ne redoublent pas progressent davantage que les élèves faibles que l'on fait redoubler (CRAHAY, 2001). Pour rendre un système éducatif juste et efficace, la priorité n'est-elle pas d'éradiquer les pratiques enseignantes injustes et inefficaces?

RÉFÉRENCES

ARLIN, Marshall. Time variability in mastery learning. *American Educational Research Journal*, n. 21, p. 103-120, 1984.

BAYE, Ariane; DEMEUSE, Marc. Measuring and comparing the equity of Educational Systems in Europe. In: SOGUEL, Nils C.; JACCARD, Pierre (Dir.). *Governance and education systems*. Dordrecht: Springer, 2008. p. 85-106.

BAYE, Ariane et al. Equity in european educational systems: a set of indicators. *European Educational Research Journal*, 4(2), p. 1-151, 2005.

BAYE, Ariane; LAFONTAINE, Dominique ; MONSEUR, Christian. Matthew effects in reading: is tracking involved with? In: BAYE, Ariane. *L'équité en éducation de l'inégalité des structures à la structure des inégalités*. 2013. Thèse (Doctorat) – Université de Liège, 2013.

3

Ce débat resurgit régulièrement en Suisse à l'instigation des prises de position de la Chambre de Commerce de Bâle. Sur ce point on consultera Philippe Martin et Gian Franco Pordenone qui ont participé à la rédaction de l'ouvrage *Quand le marché fait école. La redéfinition néo-libérale du système de formation suisse*, Ed. d'en bas, 1996.

- CHILAND, Colette. *L'enfant de six ans et son avenir*. Paris: PUF, 1971.
- COLEMAN, James S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1966.
- CRAHAY, Marcel. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Collection Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck, 2000.
- _____. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2001.
- _____. *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2004.
- _____. *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck, 2013. 2^e éd. Revue avec collaborateurs et augmentée.
- CENTRE DE RECHERCHE DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET DE L'ADAPTATION SCOLAIRE. *Le handicap socioculturel en question*. Paris: ESF, 1978.
- _____. *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Paris: ESF, 1981.
- DE COSTER, Sylvain; HOTYAT, Fernand. *La sociologie de l'éducation*. Bruxelles: Ed. de l'Institut de Sociologie, 1970.
- DE LANDSHEERE, Gilbert (Ed.). *Recherches sur les handicaps socioculturels de 0 à 7-8 ans*. Bruxelles: Direction Générale de l'Organisation des Études, Recherche en Education, 1973.
- DEMEUSE, Marc et al. (Ed.). *Vers une école juste et efficace*. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles: De Boeck, 2005.
- DEROUET, Jean-Louis; DEROUET-BESSON, Marie-Claude (Ed.). *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Bern; Lyon: Peter Lang; INRP, 2009. (Exploration, recherches en sciences de l'éducation).
- DOUGLAS, James William Bruce. *The home and the school*. London: MacGibbon and Kee, 1964.
- DOUGLAS, James William Bruce; ROSS, Jean Mary; SIMPSON, Howard Russel. *All our future*. London: P. Davies, 1968.
- DUBET, François. *Les places et les chances: repenser la justice sociale*. Paris: Seuil, La République des Idées, 2010.
- DUPRIEZ, Vincent; ORIANNE, Jean-François; VERHOEVEN, Marie (Ed.). *De l'école au marché du travail: l'égalité des chances en questions*. Bern: Peter Lang, 2008.
- DURU-BELLAT, Marie. *Le mérite contre la justice*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2009.
- FARVAQUE, Nicolas. Éducation, formation, insertion: les apports de l'approche par les capacités de Sen. In DUPRIEZ, Vincent., ORIANNE, Jean-François; VERHOEVEN, Marie (Ed.). *De l'école au marché du travail: l'égalité des chances en question*. Berne: Peter Lang, 2008
- FOTHERINGHAM, John B.; CREAL, Dorothy. Family socioeconomic and educational –emotional characteristics as predictors of school achievement. *Journal of Educational Research*, v. 73, n. 6, p. 311-317, 1980.
- FRASER, Elizabeth. *Home environment and the school*. London: University of London Press, 1959.
- GERESE (Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs). *L'équité des systèmes éducatifs européens*. Un ensemble d'indicateurs. Université de Liège: Service de pédagogie théorique et expérimentale, 2005.
- GIRARD, A.; BASTIDE, H. La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement. *Population*, 3, repris in : INED (1970), "Population" et l'enseignement. Paris: PUF, 1963.
- _____. De la fin des études élémentaires à l'entrée dans la vie professionnelle ou à l'université. La marche d'une promotion de 1962 à 1972. *Population*, n. 3, p. 571-593, mai/juin 1973.
- HATTIE, John A. C. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009.
- HOTYAT, Fernand. Les conditions socioculturelles de la famille et le rendement au début de l'enseignement post-primaire. *Revue de l'Institut de sociologie*, n. 2. Université Libre de Bruxelles, 1964.

HUSÉN, Thorsten. *International Study of Achievement in Mathematics*, 2. Stockholm: Almqvist & Wiksell; New York: John Wiley, 1967.

_____. *Origine sociale et éducation*. Perspectives et recherches sur l'égalité devant l'éducation. Paris: OCDE, 1972.

_____. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris: OCDE-Ceri, 1975.

INSTITUT NATIONAL D'ETUDES DEMOGRAPHIQUES. "Population" et l'enseignement. Paris: PUF, 1970.

KIRSCH, Irwin et al. *Reading for Change*. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris: OECD, 2002.

MEURET, Denis (Éd.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck, 1999a.

_____. Rawls, l'éducation et l'égalité des chances. In: MEURET, Denis (Éd.). *La justice du système éducatif*. Bruxelles: De Boeck, 1999b.

_____. La justice comme enjeu de l'école. In: DURU-BELLAT, Marie; MEURET, Denis (Dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 229-234.

MILL, John Stuart. *L'utilitarisme*. Tradução de Philippe Folliot. London: Longman, 2008 [1871]. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Mill_john_stuart/utilitarisme_trad_folliot/utilitarisme.html>. Acesso em: 26 set. 2010.

MONSEUR, Christian; LAFONTAINE, Dominique. Structure des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international. In: CRAHAY, Marcel (Ed.). *L'école peut-elle être juste et efficace?* 2^e éd. revue avec collaborateurs et augmentée. Bruxelles: De Boeck, 2013. p. 145-173.

NOZICK, Robert. *Anarchy, State and Utopia*. Oxford: Blackwell, 1974.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. *Résultats du PISA 2009*. Surmonter le milieu social: l'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, 2. Paris: OCDE, 2011.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *PISA 2009 Results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science*, 1. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>>. Acesso em: jul. 2013.

RAWLS, John. *Théorie de la justice*. Paris: Seuil, 1987 [1971].

REUCHLIN, Maurice; BACHER, Françoise. *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire*. Paris: PUF, 1969.

ROLLER, Samuel; HARAMÉIN, Ali. *Enquête sur les retards scolaires*. Genève: Département de l'instruction publique, 1961.

SAUVY, A.; GIRARD, A. Les diverses classes sociales devant l'enseignement. *Population*, 2. Repris in INED (1970), "Population" et l'enseignement (p. 233-260). Paris: PUF, 1965.

SEN, Amartya. *Inequality Reexamined*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

VAN PARIJS, Philippe. *Qu'est-ce qu'une société juste?* Introduction à la pratique de la philosophie politique. Paris: Seuil, 1991.

WALZER, Michael. *Sphères de justice*. Une défense du pluralisme et de l'égalité. Paris: Seuil, 1997.

MARCEL CRAHAY

Professeur à l'Université de Genève et à L'Université de Liège (Belgique)
marcel.crahay@unige.ch

ARIANE BAYE

Chercheuse au Département d'Éducation et formation de l'Université de Liège (Belgique)
ariane.baye@ulg.ac.be