

La transmission des inégalités par l'école, une approche politique

In : Mesurer les inégalités : de la contribution des indicateurs aux débats sur les interprétations
C. Daniel, C. Le Clainche, dir.- Paris : DREES, 2000 - Coll. "MIRE"

Ma contribution est beaucoup plus spéculative et exploratoire que celle d'Eric Maurin. Elle part toutefois aussi d'une insatisfaction des approches sociologiques habituelles des inégalités scolaires.

Celles ci tiennent que l'école reproduit les inégalités au lieu de les atténuer, bien qu'elle fournisse à tous le même service, parce que les inégalités sociales se traduisent par des handicaps de langue, de culture ou d'ambitions que l'école est impuissante à compenser.

A cette approche sociologique, je voudrais tenter de substituer une approche politique.

Je poserai comme hypothèse que nous ne sommes pas confrontés à des inégalités injustifiables, purs produits d'une violence symbolique, vouées à l'écroulement dès que les sociologues en auraient dévoilé le mécanisme. Nous serions plutôt confrontés à des inégalités que la plupart de nos concitoyens tolèrent, non pas forcément parce qu'ils les trouvent justes, mais parce qu'ils ne les trouvent pas assez injustes pour ne pas les tolérer. En d'autres termes, à des inégalités qui sont justifiées par des arguments qu'il nous faut discuter si nous voulons vraiment les réduire.

D'abord, j'essaierai de montrer que l'effet des inégalités sociales sur les inégalités scolaires est à portée d'action politique, en montrant que l'origine sociale agit sur la réussite scolaire, non pas d'une façon forte et externe, comme on le croit, mais plutôt de façon faible et interne. Ensuite j'examinerai les arguments en faveur de l'inégalité scolaire, et, de la critique qu'il sera possible d'en faire, je tenterai de déduire d'une part des politiques scolaires légitimes pour accroître l'équité du système éducatif, et d'autre part des indicateurs de mesure des inégalités.

1. Les effets de l'origine sociale : une ampleur faible, une origine interne

D'un côté, on observe des écarts notables entre les chances des enfants d'ouvriers et de cadres d'entrer dans l'enseignement supérieur¹, mais, de l'autre, certaines études montrent l'origine sociale comme un déterminant relativement faible de la réussite scolaire.

Dans une étude sur la progression en français et en maths au Cours Préparatoire (1995), Mingat montre que lorsqu'on ajoute la CSP aux scores initiaux, on n'explique que 4% de variance supplémentaire des scores finals, alors que, quand on ajoute la variable classe, on explique 14% de variance supplémentaire, dont 2 sont expliqués par la composition de la classe et 12 par l'effet maître.

Fraser (1988) a montré que, sur 24 dispositifs pédagogiques dont les effets avaient été évalués, 17 avaient une efficacité supérieure à celle de l'origine sociale, plus précisément au fait d'être dans la moitié supérieure de la population plutôt que d'être dans la moitié inférieure. Par exemple, si l'on prive un

¹ Par exemple, 75% des enfants de cadres ou enseignants sortis entre mars 93 et mars 98 du système éducatif le faisaient avec un diplôme de l'enseignement supérieur. Ce n'était le cas que de 20% des enfants d'ouvriers (État de l'école, 1999).

groupe d'enfants favorisés de travail à la maison pendant un an et qu'on en donne à un groupe d'enfants défavorisés de même niveau scolaire initial, les défavorisés progresseront davantage que les riches.

Troisième exemple : Lorsqu'on a installé, dans une école pauvre des USA, le curriculum, le niveau d'exigence, quelques enseignants, et une partie du temps du chef d'établissement d'une école privée de riches, les performances des élèves pauvres se sont approchées de très près des performances des élèves de l'autre école (The Barclay-Calvert Case, cité dans l'ouvrage collectif « No quick fixes », 1998).

Comment concilier ces résultats avec les considérables inégalités sociales de carrière scolaire ?

- Ces études portent sur une courte durée. Or l'élève est confronté au cours de sa carrière à des enseignants et des dispositifs d'efficacité variable, tandis que l'effet de l'origine sociale est évidemment permanent.
- Elles portent sur des écarts de compétences, alors que les statistiques classiques mesurent des écarts de carrière. Or, à niveau de compétences égal, l'orientation des élèves « défavorisés » est moins favorable à une carrière scolaire longue.
- S'agissant des écarts de compétences, ils sont importants entre les groupes sociaux, mais aussi considérables au sein de chaque groupe, en sorte que la comparaison des moyennes entre groupes « exagère » l'influence de l'origine sociale (Duru-Bellat et Mingat, 1993).
- Les présentations qui utilisent des catégories extrêmes, du type « écarts entre ouvriers et cadres pour l'accès à Normale Sup » donnent évidemment une réponse par excès à la question « Quel est l'effet sur la carrière scolaire d'un déplacement de X dans la hiérarchie sociale ». La fréquence de ces présentations vient peut être de ce qu'à cette opposition seulement on confère un sens politique (cadres ouvriers jouant pour bourgeoisie/prolétariat).¹

Ces raisons laissent penser que, si grandes soient les inégalités sociales devant l'école, elles seraient à portée d'une action résolue.

Elles le sont d'autant plus que, comme certains des arguments ci dessus l'ont laissé pressentir, une bonne part de ces inégalités tient au fonctionnement du système éducatif, en particulier aux inégalités des conditions d'apprentissage, et peuvent donc être corrigées par une action sur ce système.

On peut citer deux études parmi celles qui montrent l'influence des conditions de l'enseignement sur les inégalités scolaires :

En 1975, Benjamin Bloom (1984) a conduit une expérience célèbre dans le milieu des sciences de l'éducation. Il a comparé, sur une durée de 15 h d'enseignement et ceci dans plusieurs disciplines, la progression d'élèves identiques au départ à tous égards selon qu'ils étudiaient dans des classes normales de trente élèves ou avec des précepteurs très bien formés. Il cherchait la limite supérieure de l'éducabilité. Le résultat fut que l'élève moyen du groupe avec précepteur atteignait un niveau dépassé par seulement 2% des élèves du groupe de contrôle, et que la dispersion des performances était deux fois plus faible dans le groupe avec précepteur qu'avec le groupe de contrôle.

Dans son étude sur l'efficacité des collèges français, A. Grisay (1993, 1997) obtient deux résultats importants :

- Entre collèges défavorisés et favorisés socialement, les différences sont *moins grandes* entre les caractéristiques externes (suivi parental, importance que les élèves accordent aux études, absentéisme déclaré par les élèves, temps passé au travail à domicile) qu'entre les facteurs internes (temps perdu en classe, exposition à l'apprentissage, discipline,²...).

¹ Avec ce résultat : les enseignants de collège qui pensent que l'Etat devrait faire plus pour l'égalité des chances sont aussi ceux qui sous estiment le plus le niveau scolaire des enfants d'ouvriers (Meuret et Alluin, 1998).

² On voit qu'il s'agit de caractéristiques de l'interaction enseignants- élèves et non des enseignants eux mêmes : L'étude ne dit pas que « les enseignants les moins bons sont affectés dans les collèges défavorisés ».

- A conditions d'enseignement égales, l'origine sociale est sans effet sur les progressions des élèves en quatre ans de collège. Son effet net est non significatif alors que son effet brut l'est évidemment. A. Grisay conclut : «La qualité de l'enseignement dispensé est rarement un phénomène autonome, indépendant de la "qualité" de la population recrutée" ; Les élèves de milieu favorisé "se présentent à l'entrée du collège avec des acquis qui tendent à être meilleurs et ils s'inscrivent davantage dans des collèges ou des classes dont les caractéristiques sont positives".

Le fait que les élèves les meilleurs et les plus favorisés soient placés dans de meilleures conditions d'enseignement explique 14% de la variance du niveau de mathématiques des élèves en troisième, l'inéquité de leur distribution entre les classes d'un même établissement en explique 9%. (Grisay, 1997, p. 195). Par comparaison, les différences d'efficacité entre établissements indépendantes du public qu'ils accueillent expliquent autour de 3% de cette variance.

Que faudrait il faire pour renverser cette tendance ? Crahay (à paraître) a déduit, des recherches empiriques et des comparaisons internationales sur l'efficacité des systèmes éducatifs, les caractéristiques d'un enseignement de base efficace et équitable, c'est à dire capable de conduire la grande majorité d'une classe d'âge à un haut niveau de maîtrise des compétences de base. Elles prennent à rebours nombre de croyances, mais elles ne sont relativement faciles à mettre en place techniquement. Pour lui, il convient de :

- d'abord réduire les facteurs de discrimination négative : enseignement spécialisé, classes pour élèves en difficulté, redoublement, classes homogènes, filières,¹
- ensuite, amener les enseignants à cibler leur action sur l'apprentissage des compétences essentielles, et cela dans tous les milieux : évaluer les compétences des élèves par des tests de façon à fournir à l'enseignant un « retour » sur son action. On peut ou non compléter cela par des incitations².
- Enfin, améliorer les conditions quotidiennes d'apprentissage des élèves : à cet égard, les recherches conduisent à privilégier, sur un enseignement différencié ou individualisé, un enseignement collectif, structuré, avec une mesure fréquente des progrès des élèves.

Si les inégalités sociales sont, comme on vient de tenter de le montrer, à portée d'une action dont nous ne prétendons pas qu'elle soit facile, mais qu'elle est possible, on nous concédera qu'il vaut peut être la peine d'essayer de tester la solidité des arguments par lesquels on tente de s'en accommoder.

Je vais présenter trois familles d'arguments en faveur des inégalités scolaires, tenter d'y répondre, et dire quelles politiques éducatives cette réponse serait à même de justifier, et quels indicateurs seraient à même de l'accompagner.

La première famille justifie directement les inégalités sociales, les suivantes les justifieront en tant que retombées inévitables des inégalités entre élèves forts et faibles.

2. Justifications directes des inégalités sociales

L'argument est que les parents d'élèves sont les légitimes propriétaires de leurs ressources financières et culturelles, et qu'on n'a donc pas le droit de les empêcher des les utiliser pour le bien de leurs enfants.

En effet, du point de vue des parents, on peut trouver choquant qu'une société qui accepte l'héritage de la richesse s'insurge contre l'héritage culturel sous prétexte qu'il passerait par l'école. On peut même trouver choquant que les riches ne soient pas davantage encouragés à utiliser leurs ressources pour la formation de leurs enfants— source de nombreuses externalités positives— plutôt qu'en biens de consommation.

¹ On peut appeler cela le « modèle scandinave ». Les inégalités, la ségrégation sont en effet moins fortes dans ces pays, sans que le niveau des meilleurs n'en souffre.

² Trannoy (1999) propose qu'une prime soit versée aux enseignants au prorata de la progression du tiers le plus faible de leurs élèves.

La meilleure réponse à ces deux arguments (l'héritage, les externalités) me paraît se trouver chez Rawls.

D'une façon générale, sa réponse est analogue à celle des Solidaristes du XIX^{ème} (Donzelot, 1984), pour justifier les lois sociales : on n'est propriétaire légitime que de ce qui vous revient dans le cadre d'institutions de base équitables. Or, derrière le voile d'ignorance, sans savoir qu'ils feraient partie des riches, les riches auraient voté pour les principes de justice qui limitent les inégalités au nom de la juste égalité des chances.

Sur l'héritage : Pour Rawls, si un trop grand niveau d'inégalités est injuste, c'est, in fine, qu'il menace la société politique. On est fondé à limiter l'héritage culturel comme l'héritage financier. Le but des «taxes sur l'héritage » est de «corriger la répartition de la fortune et d'éviter les concentrations de pouvoir qui pourraient fausser la juste valeur de la liberté politique et la juste égalité des chances"(1987, p 318). En outre, chez Rawls, la juste égalité des chances est définie par le fait que deux personnes douées d'une « volonté et de talents égaux » aient les mêmes chances de réussite. On peut donc penser que pour Rawls, seraient susceptibles de « fausser la juste égalité des chances », des inégalités sociales ou scolaires entre adultes qui généreraient chez les enfants des différences de volonté de réussite scolaire (d'ambition ? d'habitus ?).

Sur les externalités : Si le principe de juste égalité des chances a une priorité lexicale sur le principe de différence, c'est que, pour Rawls, aucun avantage en terme de bien être ou de services rendus par les plus aptes aux moins aptes, « ne peut compenser le fait d'être privé de l'accès à la réalisation de soi que représente une position de responsabilité dans la société » (1987, 116). Autrement dit, on ne peut arguer du fait que les pauvres sont victimes d'inégalités qui peuvent, à terme, être favorables à leur bien être pour justifier ces inégalités.

Il me semble que ces arguments peuvent justifier :

- Des politiques compensatoires, à condition cependant qu'elles conduisent réellement à améliorer les compétences et les carrières scolaires des élèves les plus défavorisés. Or, on sait que les résultats de ces politiques sont controversés (cf. Meuret,1994, sur les ZEP et Vinovskis, M.,1999 pour les politiques compensatoires aux USA).
- Des politiques favorisant l'hétérogénéité sociale des classes et des établissements scolaires, dans la mesure où on a montré que c'est sans doute le meilleur moyen, peut être le seul, d'égaliser les conditions d'enseignement.

Des indicateurs pertinents seraient :

- Bien sûr, la mesure des inégalités sociales d'accès à différents niveaux de la scolarité, par exemple en mesurant l'influence de l'origine sociale sur le nombre d'années d'écoles (Shavit et Blossfeld, 1993) ou le plus haut niveau atteint (Duru-Bellat et Kieffer, 1999).

Mais, dans l'optique de l'argumentation ci dessus, on peut imaginer aussi des indicateurs comme :

- Différences d'ambition scolaire entre enfants selon leur origine sociale
- Proportion d'enfants des catégories moyennes ou populaires atteignant des positions de responsabilité.

3. Justification par l'incitation

L'argument est ici que les inégalités sociales devant l'enseignement sont une conséquence malheureuse, mais hélas inévitable, de l'existence d'inégalités entre les meilleurs et les moins bons, et que supprimer les secondes pour supprimer les premières diminuerait l'incitation à travailler, et donc l'efficacité du système.

Il est exact que la seule façon connue de diminuer l'écart entre les plus faibles et les plus forts est de garder les premiers plus longtemps dans le système éducatif. Et il est exact que l'on n'arrive, pour le moment, à diminuer les inégalités sociales de scolarisation qu'en gardant les plus faibles plus longtemps dans le système, c'est à dire à la faveur de ce qu'on appelle, de façon méprisante, la « démographisation »¹ ou la « démocratisation quantitative ». C'est seulement en diminuant les inégalités interindividuelles qu'on peut réduire les inégalités sociales.

D'autres arguments tendent à montrer que les inégalités scolaires d'origine sociale sont, au moins en partie, un sous produit des inégalités proprement scolaires. Par exemple, les enseignants surestiment bien plus les inégalités entre faibles et forts que les inégalités sociales (Meuret et Alluin, 1998), il suffit donc que les enfants d'ouvriers soient un peu plus faibles que les autres pour que les enseignants pensent qu'ils le sont beaucoup plus, non pas parce qu'ils exagèrent l'écart entre les ouvriers et les autres, mais parce qu'ils exagèrent celui qui existe entre les faibles et les forts. Par exemple encore, l'inéquité des conditions d'enseignement est plus nette entre bons et mauvais élèves qu'entre élèves favorisés socialement ou défavorisés socialement, lorsqu'on sépare ces deux variables (Grisay, 1997).

Il existe même des arguments pour faire penser que l'ouverture du système améliore les résultats (les compétences de ceux qui sortent du système éducatif), diminue les inégalités de compétences entre les plus et les moins formés, diminue les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur, sans diminuer l'efficacité, c'est à dire les résultats que l'on obtient en un temps donné de scolarité. Ces arguments sont de nature théorique (« Lorsque'il y a beaucoup de pratiquants, l'émulation est plus grande », Thélot, 1993) et empirique (Les scores moyens en maths et en physique en fin de terminale sont un peu plus élevés dans les pays qui laissent arriver une proportion plus importante d'élèves à ce niveau (État de l'école, 1998).

Les politiques ainsi justifiées sont, me semble-t-il :

- La «massification de l'enseignement ». Il se trouve que cette politique est plus efficace pour diminuer les inégalités sociales que celles qui prétendent égaliser les chances à ouverture constante du système même si ses effets égalisateurs sont ambigus.
- Chercher à diminuer l'inégalité entre faibles et forts, dans la mesure où d'elle seulement s'autorisent les inégalités sociales. Cela passe par une égalisation du niveau des classes et des établissements (cf. plus haut, Grisay, 1997) que certains systèmes régulés de choix de l'école favorisent d'ailleurs davantage que la carte scolaire (Glazerman, 1998 ; Delvaux, 1999)

Des indicateurs pertinents seraient :

- Mesures de l'ouverture du système et des compétences des élèves, y compris de l'élite .
- Inégalités de connaissances à la sortie du système éducatif entre ceux qui sont sortis le plus tôt et le plus tard.
- Mesure de la ségrégation scolaire entre classes et entre établissements

4. Argument du bien non final

L'argument est ici tout simplement que l'objet à égaliser n'est pas pertinent. La justice du système éducatif se verrait non pas aux inégalités qui existent en son sein, mais à son effet sur les inégalités sociales.

Cet argument peut prendre deux formes : une que l'on pourrait dire Boudonnienne (Il ne sert à rien d'égaliser les chances scolaires parce que cela n'égalise pas les chances sociales) et une que l'on pourrait

¹ Duru-Bellat et Kieffer, 1999 discutent le lien entre ouverture et démocratisation.

dire utilitariste: les inconvénients de l'inégalité sociale des chances sont compensés par les avantages de la production de compétences qui peuvent être mises au service de tous.

L'argument est en partie faux, mais seulement en partie.

Il est faux dans la mesure où l'éducation est un bien final, qui vaut par lui-même, et non pas seulement par les bénéfices de prestige ou de revenu qu'elle procure. Par exemple, entre un subordonné et son supérieur, il est probable que le subordonné s'adressera audit « supérieur » avec d'autant plus de liberté, et avec un sentiment d'égalité d'autant plus grand, que l'écart de compétences, de culture, de connaissances entre eux sera réduit.

Il est vrai dans la mesure où l'éducation est un investissement. Dans cette mesure, il faut accepter de juger la justice du système éducatif à l'aune de ses effets sur la justice de la société. Mais l'argument peut alors se retourner contre ses auteurs, puisqu'on peut justifier ainsi des politiques visant à ce que le système éducatif diminue les inégalités sociales entre les adultes.

Cela a deux conséquences importantes : la justice du système éducatif doit s'appréhender en référence avec la situation sociale qui prévaudrait en son absence, et non plus seulement en référence à une situation de justice idéale (i) ; il faut prendre en compte tous les effets de l'éducation sur la justice de la société et pas seulement ceux qui sont liés à son équité interne (ii)

a) La question de la situation de référence

Les théories qui accusent l'école de « légitimer » les inégalités sociales (Bourdieu, Prost) ne comparent pas la situation actuelle avec celle qui existerait si prévalait une autre façon de les légitimer (par des principes de nature holiste (la naissance, la religion, la richesse,...), ou par d'autres qualités individuelles (la force, la débrouillardise, l'ambition,...)).

La question pertinente d'un point de vue politique, semble-t-il, est de savoir si les dominés, ou ceux qui sont en bas de la pyramide sociale, gagnent ou non à ce que l'école soit devenu le véhicule de la légitimation. Il faut alors se poser des questions comme : le respect de l'autorité pour elle-même, la révérence aux grands, la fréquence des humiliations, etc. ont-ils diminué depuis que l'école joue un rôle plus grand dans la justification des inégalités sociales. La réponse à cette question est probablement positive.¹

Si l'on s'intéresse à la justification, non plus des inégalités en elles-mêmes, mais de la reproduction sociale, l'argument en faveur de l'école devient : Il est certes dommage que ce soit toujours les mêmes qui dominent, mais cela n'empêche que parmi tous les véhicules possibles de la reproduction, certains sont un peu moins défavorables à la liberté des dominés que les autres.

b) Effets de l'éducation sur la justice sociale

Si l'on emprunte à nouveau à la théorie rawlsienne, les conditions de la justice des inégalités sociales, il vient que ces inégalités doivent être – on l'a vu – limitées, qu'elles doivent obéir au principe de Juste égalité des chances et au principe de différence, trois conditions que nous verrons successivement.

Limiter le niveau des inégalités de revenus primaires dépend moins de l'égalité des chances dans le système éducatif que de son efficacité à conduire un nombre important d'individus à des hauts niveaux de qualification (Piketty, 1997).

¹ On pourra alors juger soit que l'école a renforcé la domination en la fondant sur une apparence de raison et de mérite, soit qu'elle l'a allégée. On peut penser qu'elle l'a allégée pour deux types de raisons : d'une part, elle fonde une hiérarchie continue et non une différence qualitative entre les dominants et les dominés ; d'autre part, elle crée une hiérarchie conditionnelle : si les puissants ont le droit de l'être à cause de leurs seules compétences, il est clair que cela suppose que ces compétences soient utilisées pour le bien public. Dès lors, en même temps que la domination est légitimée, un critère est donné qui permet de la critiquer.

Or diminuer les inégalités de revenus primaires est particulièrement importante. Rawls est en faveur d'une «démocratie des propriétaires» qui se distingue de la social démocratie par un effort pour limiter les inégalités de revenus primaires, alors que la social démocratie accepte de fortes inégalités qu'elle compense par une forte redistribution. L'intéressant est que des économistes trouvent des vertus à cette égalité des revenus primaires précisément en ce qu'elle favorise la croissance en évitant les effets désincitatifs de la redistribution (Persson et Tabellini, cités par Guellec et Ralle, 1997).

En outre, le système éducatif peut agir sur les inégalités de revenu en transmettant aux individus :

- Une certaine conception de la justice et de leurs droits (cf. Perrenoud, 1999).
- La capacité de les faire valoir (capacités de négociation, d'expression, et, de nouveau, sens symbolique de l'égalité) (cf. Van Parijs, 1991).

Cela dépend de trois aspects du système éducatif :

- son efficacité dans la transmission de certaines compétences (expression, par exemple)
- sa capacité à transmettre ces connaissances de façon relativement égales entre les meilleurs et les plus faibles
- sa capacité à traiter les élèves comme des personnes, à les respecter.

Nous avons évoqué à propos des arguments directs le *principe de Juste égalité des chances*. On ajoutera seulement ici qu'il est vrai que les effets d'une diminution des inégalités scolaires d'origine sociale peuvent être annulés par une indépendance accrue entre hiérarchie scolaire et hiérarchie sociale, c'est à dire par une baisse du «crédentialisme» - la force du lien entre le diplôme et la position professionnelle et sociale - que l'on observe effectivement dans certains pays dont le système éducatif est assez égalitaire, comme le Royaume Uni (Duru-Bellat et Kieffer, 1999). Cette baisse peut être provoquée par deux mécanismes distincts :

- une baisse du rendement social moyen des diplômes, ce qu'on appelle leur dévaluation.
- un accroissement des inégalités sociales du rendement social des diplômes

Pour tenter de la limiter on peut chercher à accroître la correspondance entre la formation reçue et les besoins des entreprises, de façon à ce que l'abandon du critère scolaire comme filtre par les entreprises soit plus coûteux pour elles.

Le principe de différence veut que les inégalités qui demeurent dans le cadre d'une juste égalité des chances sont justifiées seulement si elles sont à l'avantage des plus défavorisés.

Il est vrai que, selon que les services offerts par les plus instruits profitent aux plus défavorisés, à tous également ou seulement à leurs pairs¹, le statut des inégalités scolaires vis à vis de la justice sociale change.

Cette question a deux aspects :

- L'usage direct des compétences des instruits (Les médecins se concentrent ils sur la côte d'Azur ? Les concours de recrutement des enseignants privilégient ils les compétences nécessaires pour enseigner les faibles ou les forts ? Pour qui les grands architectes travaillent ils ?)
- Les transferts (fiscaux ou autres) des plus aux moins instruits.

Les politiques ainsi justifiées sont, me semble-t-il :

- traiter les élèves également comme des personnes
- un enseignement produisant une proportion élevée d'individus dont les compétences sont élevées, capables de faire valoir leurs droits dans les entreprises et ailleurs.
- favoriser l'intervention des plus instruits auprès des défavorisés

¹ On sait qu'il y a des risques à cet égard, les externalités de l'éducation profitant d'abord aux proches et aux collègues (Cohn et Geske, 1993).

Des indicateurs possibles seraient :

- Respect de soi, sentiment d'égalité (parmi les élèves, les adultes)
- Inégalités de revenus primaires
- Lien formation-emploi
- Inégalités de destinées sociales à diplôme égal (Goux et Maurin, 1997).
- Retour fiscal des plus instruits (cf. OCDE, 1998)
- Localisation sociale des Professions.

On voit que cette approche politique des inégalités scolaires conduit à élargir la conception et les critères de la justice du système éducatif. C'est, me semble-t-il, un de ses mérites : elle accroît ainsi le nombre d'instruments à la disposition de ceux qui veulent améliorer cette justice.

Bibliographie

Bloom, B. S., 1984, The 2 sigma problem : The search for methods of group instruction as effective as one to one tutoring, *Educational researcher*, n°13, pp. 4-16.

Cohn et Geske, 1991, *Economics of education*, Pergamon press.

Crahay, M. ,à paraître, *L'école peut elle être juste et efficace ?*, de Boeck.

Donzelot, J., 1984, *L'invention du social*, Fayard.

Duru-Bellat, M. et Mingat, A., 1993, *Pour une approche analytique du système éducatif*, PUF, Paris.

Duru-Bellat, M. et Kieffer, A., 1999, *La démocratisation de l'enseignement revisitée*, Irédu, Dijon, Cahiers de l'IREDU, N°60, 310 p.

Fraser, B.J., 1987, Syntheses of research on factors influencing learning, in Syntheses of educational productivity research, *International Journal of educational research*, 11(2), pp. 155-164.

Goux, D. et Maurin, E., 1997, Destinées sociales, le rôle de l'école et du milieu d'origine, *Economie et statistiques*, n°306, pp. 13- 25.

Grisay, A., 1999, Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves ?, in Meuret D. *La justice du système éducatif*, de Boeck.

Grisay, A., 1997, Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège, *Dossiers Education et formations*, n°88.

Grisay, A., 1993, Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième, *Dossiers Education et formations*, n°32.

Guellec, D. et Ralle, P., 1997, *Les nouvelles théories de la croissance*, La découverte, 123 p. (Repères).

MEN-DPD, 1998, *L'État de l'école*.

Meuret, D. et Alluin, F., 1998, La perception des inégalités entre élèves par les enseignants du second degré, *Education et formations*, n°53.

Meuret, D. et Marivain, T., 1997, Inégalités de bien-être au début du collège, *Dossiers Education et Formations*, n°89.

Meuret, D., 1994, L'efficacité de la politique des Zones prioritaires dans les collèges, *Revue française de pédagogie*, n°109.

OCDE, 1998, *L'investissement en Capital Humain, une comparaison internationale*, 121 p.

Perrenoud, P., 1999, *La clé des champs sociaux : essai sur les compétences d'un acteur autonome ou Comment éviter d'être abusé, aliéné, dominé et exploité quand on n'est ni riche ni puissant ?*, Mutigr., OCDE-CERI, DESECO.

Piketty, T., 1997, *L'économie des inégalités*, La découverte, 125 p. (Repères).

Stoll, L. et Myers, K., 1997, *No quick fixes*, Falmer press.

Thélot, C., 1993, *L'évaluation du système éducatif*, Nathan.

Trannoy, A., 1999, L'égalisation des savoirs de base, l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats, in Meuret, D. ed., *La justice du système éducatif*, de Boeck.

Van Parijs, P., 1991, *Qu'est ce qu'une société juste ?*, Le Seuil.

Vinovskis, M.A., 1999, Do federal compensatory education programs really work? A brief historical analysis of title 1 and Head start , *American journal of education*, 107.