



5

L'équité dans l'éducation : Conséquences pour l'action publique

Ce chapitre analyse les différents indicateurs PISA de l'équité dans l'éducation et passe en revue diverses orientations politiques permettant d'améliorer la performance et l'équité des résultats scolaires pour tous les élèves.



Le milieu familial influe sur la réussite scolaire, et l'école semble souvent en renforcer l'impact. Le handicap socio-économique n'est pas systématiquement à l'origine de mauvaises performances, mais le niveau socio-économique des élèves et des établissements influe fortement sur les résultats de l'apprentissage. Que ce soit parce que les familles favorisées sont plus à même de renforcer les effets des établissements, que les élèves issus de milieux favorisés fréquentent des établissements de meilleure qualité ou que les établissements sont tout simplement mieux armés pour aider les jeunes issus de milieux favorisés à évoluer et à s'épanouir, l'école tend dans de nombreux pays à reproduire les effets de l'avantage socio-économique au lieu de favoriser une répartition plus équitable des possibilités d'apprentissage et des résultats de l'apprentissage.

Outre leur niveau socio-économique, d'autres caractéristiques des élèves sont étroitement liées à leurs résultats aux épreuves PISA. Des facteurs tels que la structure familiale, le statut professionnel des parents, le statut au regard de l'immigration et la langue parlée en famille sont non seulement associés à des écarts de performance, mais sont également interdépendants. Ainsi, les parents peu instruits ont également tendance à être issus d'un milieu défavorisé et sont susceptibles de ne pas travailler. Dans certains pays, les adultes issus de l'immigration peuvent éprouver de grandes difficultés à trouver un emploi à la hauteur de leur niveau de formation et de leurs compétences ; ils risquent d'exercer des métiers peu valorisants, ce qui explique pourquoi les élèves issus de l'immigration vivent souvent dans des milieux plus défavorisés.

En somme, le handicap socio-économique est en étroite corrélation avec bon nombre des caractéristiques des élèves et des établissements qui sont associées à la performance. Il est souvent difficile d'isoler l'effet du niveau socio-économique sur la performance par rapport à l'impact d'autres facteurs. Pour tirer des conclusions pertinentes pour l'action publique et les pratiques scolaires sur la base des résultats présentés ici, il est crucial de comprendre les interactions entre tous ces facteurs.

Dans l'ensemble, les résultats de ce volume montrent que l'impact du niveau socio-économique sur le rendement de l'apprentissage varie fortement entre les pays, ce qui donne à penser qu'il est tout à fait possible de parvenir à une grande équité dans l'éducation, et ce, même dans les pays et économies très performants. La variation de la mesure dans laquelle les facteurs spécifiques aux élèves et aux établissements sont corrélés à la performance et au niveau socio-économique apporte la preuve que les politiques et pratiques adoptées à l'échelle du système et des établissements ont un impact à la fois sur l'équité et la performance.

Ce volume montre à quel point il est important de tenir compte du niveau socio-économique pour analyser les écarts de performance. Par exemple, les élèves qui vivent dans une famille monoparentale tendent à obtenir de moins bons résultats que ceux qui vivent dans un autre type de structure familiale. Toutefois, dans de nombreux pays et économies, les écarts de score s'effacent une fois que le niveau socio-économique des élèves est pris en considération. Il apparaît également que les établissements dont l'effectif comporte un pourcentage élevé d'élèves issus de l'immigration tendent à obtenir de moins bons résultats. Il n'en reste pas moins qu'après contrôle du niveau socio-économique des élèves et, surtout, du profil socio-économique des établissements — un indicateur de la concentration du désavantage socio-économique au sein des établissements —, l'écart de score pénalisant ces établissements peut en grande partie, voire en totalité, être imputé au niveau socio-économique défavorisé de leurs élèves, qu'ils soient ou non issus de l'immigration.

La répartition des ressources entre les établissements est également en corrélation avec l'équité des possibilités d'apprentissage et des résultats scolaires. À quelques exceptions près, les pays de l'OCDE tentent d'affecter au moins autant, si ce n'est plus, d'enseignants par élève dans les établissements défavorisés que dans les établissements favorisés. Ceci dit, les établissements défavorisés font toujours état de grandes difficultés pour attirer des enseignants qualifiés. En d'autres termes, l'accroissement des ressources ne va pas nécessairement de pair avec l'amélioration de leur qualité dans les établissements défavorisés. Ce constat donne à penser que de nombreux élèves sont doublement pénalisés : ils sont non seulement issus de milieux défavorisés, mais également scolarisés dans des établissements dotés de ressources de moindre qualité. Dans un grand nombre de pays, il existe par ailleurs une forte corrélation entre le niveau socio-économique des élèves et leurs résultats scolaires. Dans certains de ces pays, ces disparités sont accentuées par la variation sensible du profil socio-économique de l'effectif d'élèves des établissements.

Ce volume fait également état de l'existence d'une relation étroite entre les possibilités d'apprentissage — estimées à partir des réponses des élèves à des questions sur leur exposition aux mathématiques formelles et la mesure dans laquelle des concepts de mathématiques formelles leur sont familiers — et le niveau socio-économique et la performance des élèves. Certains systèmes d'éducation tendent à répartir les élèves entre les classes ou entre les établissements selon leur niveau de performance. Les résultats de l'enquête PISA montrent que les systèmes d'éducation où la performance est un critère de ségrégation des élèves entre les établissements tendent à être ceux où le niveau socio-économique et l'exposition aux



mathématiques formelles sont aussi des facteurs de ségrégation. Le fait que dans certains systèmes d'éducation, les élèves défavorisés soient moins exposés aux mathématiques formelles et moins familiarisés avec des concepts mathématiques élémentaires donne à penser que ces systèmes doivent en faire plus pour répondre aux besoins académiques de ces élèves avant la fin de leur scolarité obligatoire.

En Finlande, des mécanismes de détection précoce, qui consistent par exemple à faire évaluer régulièrement les élèves par plusieurs groupes d'enseignants, et des possibilités d'enseignement spécial permettent aux enseignants d'identifier les matières spécifiques dans lesquelles les élèves ont des difficultés d'apprentissage. Les élèves en difficulté se voient alors proposer le soutien requis dès qu'ils en ont besoin, avant qu'ils ne se trouvent bloqués et incapables de suivre leur scolarité au même rythme que leurs camarades. Dans d'autres systèmes, en revanche, les élèves redoublent et continuent de se voir proposer les mêmes possibilités d'apprentissage qui ne leur conviennent pas, jusqu'au moment où le système ne peut plus les garder. En Israël (voir l'encadré IV.1.4 dans le volume IV) et en Allemagne (voir l'encadré II.3.2), des programmes proposent plus de possibilités d'apprentissage aux élèves issus de l'immigration et à ceux appartenant à des minorités, que ce soit en encourageant des élèves à travailler en petits groupes (en Israël) ou en allongeant la journée de classe (en Allemagne).

Les analyses relatives à l'efficacité des établissements scolaires qui sont présentées dans ce rapport reposent sur des données décrivant les programmes scolaires à la fin de l'enseignement primaire ou dans l'enseignement secondaire. Toutefois, les épreuves telles que celles administrées dans l'enquête PISA donnent des indications sur le rendement cumulé de l'apprentissage chez les élèves ; les résultats d'un pays aux épreuves PISA ou à d'autres épreuves dans la même matière dépendent donc de la qualité de l'encadrement et de la stimulation des enfants en bas âge durant leur préscolarisation, ainsi que des possibilités d'apprentissage que les enfants ont eues dans le cadre scolaire et dans le cadre familial durant leurs études primaires et secondaires.

Pour améliorer la qualité et l'équité, il faut donc avoir une vision à long terme qui s'inscrit dans une large perspective. Dans certains pays, cela peut impliquer de veiller à l'épanouissement des jeunes enfants ou d'améliorer la préscolarisation. Dans d'autres, cela peut se traduire par des réformes socio-économiques qui permettent aux familles de mieux s'occuper de leurs enfants. Et dans de nombreux pays, il peut se révéler indispensable de redoubler d'efforts pour accroître l'inclusion socio-économique et améliorer les programmes scolaires.

ÉVOLUTION DE LA RELATION ENTRE LA PERFORMANCE ET LE NIVEAU SOCIO-ÉCONOMIQUE

L'Australie, le Canada, l'Estonie, la Finlande, Hong-Kong (Chine), le Japon, la Corée, le Liechtenstein et Macao (Chine) se distinguent par une performance globale supérieure à la moyenne de l'OCDE et par une faible corrélation entre la performance des élèves et leur niveau socio-économique (l'intensité du gradient socio-économique). Au Vietnam, l'intensité de cette relation est proche de la moyenne, alors que les écarts de performance imputables aux disparités socio-économiques (la pente du gradient socio-économique) sont inférieurs à la moyenne (voir la figure II.5.1a). Ces pays allient une performance moyenne élevée et une grande équité, ce qui démontre que ces deux aspects n'ont rien de contradictoire.

Les analyses présentées ici traitent de l'équité liée au niveau socio-économique, mais bon nombre de ces pays se distinguent aussi par des degrés élevés d'équité à d'autres égards. Le désavantage socio-économique est un indicateur d'autres sources de désavantage dans de nombreux cas, mais pas dans tous. En Finlande, par exemple, où les écarts de performance entre les élèves favorisés et défavorisés sont ténus, les élèves issus de l'immigration obtiennent des résultats — assez nettement — inférieurs à ceux des autres élèves, même après contrôle du niveau socio-économique. En Pologne, les résultats sont nettement moins élevés dans les établissements situés en milieu rural que dans ceux situés en milieu urbain, quel que soit leur profil socio-économique.

Les élèves peu performants — soit ceux sous le seuil de compétence (le niveau 2 de l'échelle PISA de culture mathématique) — courent le risque de ne pas réussir à entrer sur le marché du travail et, plus généralement, de ne pas parvenir à s'intégrer dans la société. L'équité est impossible à atteindre si les jeunes de 15 ans qui sont à la traîne à l'école ou qui ne sont plus scolarisés sont proportionnellement nombreux.

Comment atténuer l'impact du milieu social pour que tous les élèves puissent réaliser leur potentiel ? Les relations entre le milieu familial et la performance qui sont décrites dans ce volume se manifestent sous des formes très différentes selon les pays ; dans ce contexte, les stratégies à adopter pour améliorer les choses doivent être taillées sur mesure. Les figures II.5.1a et b montrent les caractéristiques principales de la relation entre la performance et le profil socio-économique des élèves et des établissements dans les différents systèmes d'éducation.

■ Figure II.5.1a ■

Synthèse des indicateurs PISA d'équité de l'éducation

	Qualité ou équité supérieure à la moyenne de l'OCDE
	Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Qualité ou équité inférieure à la moyenne de l'OCDE

	Score moyen des élèves	Pourcentage d'élèves en dessous du niveau 2	Intensité de la relation des élèves et le niveau socio-économique	Écart de scores entre les niveaux socio-économiques : pente du gradient socio-économique	Longueur de projection de la ligne du gradient
			Pourcentage de la variation expliquée de la performance des élèves	Écart de score associé à la progression d'une unité du niveau socio-économique	Écart entre le 95 ^e et le 5 ^e centile du niveau socio-économique
Moyenne de l'OCDE	494	23.1	14.8	39	2.83
Shanghai (Chine)	613	3.8	15.1	41	3.00
Singapour	573	8.3	14.4	44	2.98
Hong-Kong (Chine)	561	8.6	7.5	27	3.10
Taipei chinois	560	12.9	17.9	58	2.69
Corée	554	9.2	10.1	42	2.38
Macao (Chine)	538	10.9	2.6	17	2.94
Japon	536	11.2	9.8	41	2.22
Liechtenstein	535	14.1	7.6	28	3.02
Suisse	531	12.5	12.8	38	2.85
Pays-Bas	523	14.9	11.5	40	2.41
Estonie	521	10.6	8.6	29	2.48
Finlande	519	12.3	9.4	33	2.39
Canada	518	13.9	9.4	31	2.71
Pologne	518	14.5	16.6	41	2.74
Belgique	515	19.1	19.6	49	2.75
Allemagne	514	17.8	16.9	43	2.91
Viêtnam	511	14.3	14.6	29	3.84
Autriche	506	18.8	15.8	43	2.72
Australie	504	19.8	12.3	42	2.48
Irlande	501	17.0	14.6	38	2.65
Slovénie	501	20.3	15.6	42	2.69
Danemark	500	17.0	16.5	39	2.57
Nouvelle-Zélande	500	22.8	18.4	52	2.58
République tchèque	499	21.2	16.2	51	2.37
France	495	22.5	22.5	57	2.54
Royaume-Uni	494	21.9	12.5	41	2.53
Islande	493	21.6	7.7	31	2.55
Lettonie	491	20.1	14.7	35	2.77
Luxembourg	490	24.5	18.3	37	3.48
Norvège	489	22.5	7.4	32	2.36
Portugal	487	25.0	19.6	35	3.74
Italie	485	24.8	10.1	30	3.13
Espagne	484	23.7	15.8	34	3.26
Fédération de Russie	482	24.1	11.4	38	2.34
République slovaque	482	27.6	24.6	54	2.89
États-Unis	481	26.0	14.8	35	3.12
Lituanie	479	26.2	13.8	36	2.75
Suède	478	27.2	10.6	36	2.47
Hongrie	477	28.2	23.1	47	3.02
Croatie	471	30.0	12.0	36	2.76
Israël	466	33.7	17.2	51	2.56
Grèce	453	35.8	15.5	34	3.12
Serbie	449	39.1	11.7	34	2.87
Turquie	448	42.2	14.5	32	3.64
Roumanie	445	41.0	19.3	38	3.01
Bulgarie	439	43.9	22.3	42	3.23
Émirats arabes unis	434	46.5	9.8	33	2.79
Kazakhstan	432	45.5	8.0	27	2.34
Thaïlande	427	50.0	9.9	22	3.79
Chili	423	51.7	23.1	34	3.66
Malaisie	421	52.0	13.4	30	3.24
Mexique	413	54.9	10.4	19	4.10
Monténégro	410	56.9	12.7	33	2.82
Uruguay	409	56.0	22.8	37	3.67
Costa Rica	407	60.1	18.9	24	3.93
Albanie	394	60.8	m	m	m
Brésil	391	67.3	15.7	26	3.80
Argentine	388	66.7	15.1	26	3.60
Tunisie	388	67.9	12.4	22	4.11
Jordanie	386	68.7	8.4	22	3.16
Colombie	376	74.0	15.4	25	3.83
Qatar	376	69.7	5.6	27	2.93
Indonésie	375	75.9	9.6	20	3.60
Pérou	368	74.7	23.4	33	4.14

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du score moyen en mathématiques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux II.2.1, II.2.8a, II.2.9a, II.2.13a et II.3.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932964870>



■ Figure II.5.1b ■

Synthèse des indicateurs PISA d'équité de l'éducation (suite)

	Score moyen des élèves	Effet intra-établissement du niveau socio-économique ¹	Effet inter-établissements du niveau socio-économique ²	Intensité intra-établissement de la relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique ³	Intensité inter-établissements de la relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique ²	Variation des établissements dans la répartition du statut socio-économique ³	Variation intra-établissement du niveau socio-économique en pourcentage de la somme des variations intra- et inter-établissements ⁴	Variation intra-établissement du score des élèves en pourcentage de la somme des variations intra- et inter-établissements ⁵
		Écart de score au niveau des élèves associé à la progression d'une unité du niveau socio-économique des élèves	Écart de score au niveau des établissements associé à la progression d'une unité du profil socio-économique moyen des établissements	Pourcentage de la variation globale du score en mathématiques expliqué par l'indice SÉSC des élèves et des établissements	Pourcentage de la variation globale du score en mathématiques expliqué par l'indice SÉSC des élèves et des établissements	Plage interquartile de la répartition du profil socio-économique moyen des établissements		
Moyenne de l'OCDE	494	19	72	5.2	62.8	0.64	76	64
Shanghai (Chine)	613	10	88	1.6	65.4	0.81	67	53
Singapour	573	22	85	4.4	61.2	0.57	76	63
Hong-Kong (Chine)	561	4	65	0.7	41.9	0.71	68	58
Taipei chinois	560	27	123	5.3	72.2	0.60	77	58
Corée	554	14	114	1.5	57.3	0.46	78	60
Macao (Chine)	538	7	31	5.8	14.2	0.50	74	58
Japon	536	4	150	1.8	65.9	0.50	78	47
Liechtenstein	535	8	132	2.2	51.0	0.56	86	37
Suisse	531	25	66	7.2	44.0	0.62	83	64
Pays-Bas	523	9	147	1.5	57.8	0.51	82	34
Estonie	521	19	45	4.0	58.0	0.48	81	83
Finlande	519	29	22	9.8	38.3	0.35	91	92
Canada	518	23	41	7.5	41.8	0.54	83	80
Pologne	518	32	36	9.5	56.8	0.59	76	79
Belgique	515	19	102	4.8	70.1	0.75	72	49
Allemagne	514	11	103	0.4	71.3	0.78	74	47
Viêtnam	511	8	49	1.4	46.9	0.79	58	48
Autriche	506	15	85	3.5	56.3	0.60	71	52
Australie	504	25	64	6.1	55.5	0.60	77	72
Irlande	501	26	52	6.9	79.3	0.48	80	82
Slovénie	501	3	126	0.1	77.7	0.81	75	41
Danemark	500	31	38	10.6	70.9	0.52	82	84
Nouvelle-Zélande	500	36	66	9.9	78.4	0.48	78	76
République tchèque	499	14	127	2.1	70.5	0.50	76	49
France	495	22	113	w	w	w	w	w
Royaume-Uni	494	24	73	6.4	63.6	0.54	79	72
Islande	493	25	45	5.9	68.8	0.49	86	90
Lettonie	491	22	46	5.5	62.2	0.64	75	74
Luxembourg	490	20	68	6.7	93.3	1.03	74	59
Norvège	489	27	49	5.6	46.4	0.30	91	87
Portugal	487	23	33	9.6	62.1	0.79	69	70
Italie	485	7	83	1.7	48.4	0.75	76	49
Espagne	484	27	26	10.4	54.7	0.78	75	81
Fédération de Russie	482	26	47	5.0	44.5	0.53	75	73
République slovaque	482	21	86	4.6	73.8	0.62	64	50
États-Unis	481	24	41	6.8	57.8	0.69	74	76
Lituanie	479	19	66	4.5	63.9	0.61	79	69
Suède	478	28	41	9.8	55.5	0.49	87	87
Hongrie	477	6	98	1.1	78.4	0.95	63	38
Croatie	471	12	90	2.3	58.8	0.54	76	56
Israël	466	24	98	5.2	66.5	0.72	75	58
Grèce	453	18	55	4.7	65.1	0.69	73	68
Serbie	449	9	101	1.0	65.6	0.59	78	54
Turquie	448	6	83	1.4	57.6	0.70	72	38
Roumanie	445	17	57	4.5	61.5	0.68	64	55
Bulgarie	439	12	73	2.5	72.2	0.87	60	47
Émirats arabes unis	434	12	71	1.9	41.6	0.68	74	56
Kazakhstan	432	15	45	3.1	29.7	0.53	77	63
Thaïlande	427	9	35	1.5	40.0	1.01	62	58
Chili	423	9	46	1.4	75.4	1.06	47	57
Malaisie	421	15	49	3.8	57.8	0.72	72	68
Mexique	413	5	29	0.9	46.1	1.02	57	65
Monténégro	410	12	102	2.4	85.7	0.52	81	64
Uruguay	409	15	52	4.3	74.1	0.82	60	58
Costa Rica	407	10	34	3.5	61.7	0.81	62	58
Albanie	394	m	m	m	m	m	m	95
Brsil	391	8	46	2.0	61.5	0.81	63	57
Argentine	388	9	49	2.4	62.1	1.02	67	56
Tunisie	388	6	45	2.1	48.3	1.01	67	51
Jordanie	386	11	47	4.8	42.6	0.54	80	64
Colombie	376	11	35	3.0	60.3	0.92	63	65
Qatar	376	10	73	1.7	29.7	0.50	75	54
Indonésie	375	6	37	1.3	32.7	0.89	63	48
Pérou	368	10	49	1.9	78.4	1.23	54	54

1. Régression à deux niveaux de la performance en mathématiques en fonction de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) de niveau Élève et de l'indice SESC moyen de niveau Établissement : pente intra-établissement de l'indice SESC et variation au niveau Élève expliquée par le modèle.

2. Régression à deux niveaux de la performance en mathématiques en fonction de l'indice SESC de niveau Élève et de l'indice SESC moyen de niveau Établissement : pente inter-établissements de l'indice SESC et variation au niveau Établissement expliquée par le modèle.

3. Écart entre les quartiles inférieur et supérieur calculé au niveau Établissement.

4. Également nommé *indice d'inclusion sociale*, il est calculé comme suit : $100 \times (1 - \rho)$, où ρ est la corrélation intra-classe du niveau socio-économique, c'est-à-dire la variation inter-établissements de l'indice PISA de statut économique, social et culturel des élèves, divisé par la somme des variations intra- et inter-établissements du niveau socio-économique des élèves.

5. Également nommé *indice d'inclusion académique*, il est calculé comme suit : $100 \times (1 - \rho)$, où ρ est la corrélation intra-classe de la performance, c'est-à-dire la variation inter-établissements de la performance des élèves, divisé par la somme des variations intra- et inter-établissements de la performance des élèves.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du score moyen en mathématiques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux I.2.3.a, II.2.1, II.2.8.a, II.2.9.a, II.2.13.a et II.3.7.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932964870>



Les figures II.5.2 à II.5.13 indiquent la performance moyenne et le profil socio-économique de l'effectif d'élèves de chaque établissement dans les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2012. Comme dans toutes les analyses de ce volume, le profil socio-économique des établissements correspond à la moyenne de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* de leurs élèves. Dans ces figures, chaque établissement est représenté par un cercle, dont la taille est proportionnelle au nombre d'élèves âgés de 15 ans qui le fréquentent. Cela montre l'intensité de la ségrégation des élèves entre les établissements en fonction de leur performance ou de leur niveau socio-économique. Les figures indiquent les écarts de performance entre les groupes socio-économiques, soit le gradient entre la performance et le niveau socio-économique représenté par le trait noir. Elles montrent aussi les écarts de performance entre des établissements dont le profil socio-économique varie — le gradient inter-établissements représenté par le trait gris et le gradient intra-établissement moyen représenté par le trait bleu. Les établissements situés au-dessus du gradient inter-établissements (le trait gris) obtiennent un score plus élevé que leur score théorique calculé sur la base du niveau socio-économique de leurs élèves ; les établissements situés en dessous du gradient inter-établissements obtiennent un score moins élevé que leur score théorique calculé sur la base du niveau socio-économique de leurs élèves.

Les figures résument les trois niveaux auxquels la relation entre le milieu des élèves et leur performance se manifeste. Le premier niveau correspond à l'intensité de la relation entre la performance des élèves et leur niveau socio-économique dans un pays donné, en l'occurrence le pourcentage de la variation de la performance qui est imputable à la variation du niveau socio-économique. Le second niveau montre dans quelle mesure la variation de la performance moyenne des établissements peut s'expliquer par la variation du niveau socio-économique moyen de leur effectif d'élèves. Quant au troisième niveau, il montre la relation entre la performance des élèves et leur niveau socio-économique dans un établissement donné, soit le pourcentage de la variation de la performance des élèves fréquentant le même établissement qui est imputable à la variation du niveau socio-économique au sein de cet établissement. L'ampleur des disparités socio-économiques et des écarts de performance au sein des pays est également pertinente. Ces figures ne rendent pas compte de toutes les inégalités qui peuvent s'observer au sein même des pays, mais elles donnent des indications fiables sur l'égalité des chances dans l'éducation, plus particulièrement dans une perspective internationale.

L'analyse de ces tendances peut aider les responsables politiques à concevoir des interventions pour améliorer l'égalité des chances dans l'éducation (Willms, 2006). Parmi les orientations à envisager, seules ou en combinaison avec d'autres, citons les suivantes :

- **Les politiques ciblées sur les performances peu élevées, indépendamment du niveau socio-économique des élèves, qu'elles visent les établissements peu performants ou les élèves peu performants en leur sein, selon la mesure dans laquelle les faibles performances se concentrent dans certains établissements.** Les interventions peuvent être ciblées sur les établissements peu performants si les écarts inter-établissements de performance sont relativement importants et sur les élèves peu performants dans chaque établissement si ces écarts sont relativement peu importants. Ces interventions consistent souvent à dispenser des programmes de cours sur mesure aux élèves concernés ou à affecter des ressources pédagogiques supplémentaires, sur la base des résultats scolaires. Certains systèmes d'éducation prévoient par exemple des programmes de prévention précoce qui ciblent les enfants dont le risque d'échec a été identifié lors de leur préscolarisation, tandis que d'autres proposent des programmes de prévention plus tardive ou de remise à niveau pour les enfants qui ne progressent pas à un rythme normal au cours des premières années de l'enseignement primaire. Relèvent également de cette catégorie les mesures qui visent à proposer des cours adaptés aux élèves très performants, les programmes pour enfants surdoués, par exemple. Le redoublement est parfois considéré comme une intervention ciblée car, la plupart du temps, la décision de faire redoubler un élève se base sur ses résultats scolaires. Le redoublement ne cadre pas nécessairement avec la définition des interventions ciblées sur la performance retenue ici car, dans de nombreux cas, il ne va pas de pair avec l'adaptation des programmes de cours ou l'affectation de ressources pédagogiques supplémentaires. En fait, comme le montre le volume IV de ce rapport, le redoublement est une option onéreuse qui n'est à conseiller que dans de rares cas, lorsqu'il s'agit de concevoir des politiques visant à améliorer la performance ou l'équité. Ces politiques ciblées sur la performance semblent se concentrer au bas de l'échelle de compétence, quel que soit le niveau socio-économique des élèves, et visent à amener les élèves peu performants au même niveau que leurs condisciples. Ce volume et le volume IV de ce rapport montrent que des pays tels que la Colombie (voir l'encadré IV.4.3 dans le volume IV), le Mexique (voir l'encadré II.2.4) et la Pologne (voir l'encadré IV.2.1 dans le volume IV), par exemple, ont développé l'échange d'informations au sein de leur système d'éducation pour mieux identifier et aider les élèves et les établissements en difficulté.
- **Les politiques ciblées sur les enfants défavorisés, qu'il s'agisse de leur proposer des programmes de cours spécifiques ou de leur accorder une aide financière ou des moyens pédagogiques supplémentaires.** Ces politiques peuvent être pertinentes dans les pays où l'intensité du gradient socio-économique est relativement forte, c'est-à-dire où la performance des élèves



varie fortement selon leur niveau socio-économique. Comme les précédentes, ces politiques peuvent être menées à l'échelle individuelle ou à l'échelle collective, c'est-à-dire au sein des établissements, selon le gradient social inter-établissements et le degré de ségrégation socio-économique entre les établissements. Dans certaines approches, les élèves sont sélectionnés sur la base d'un facteur de risque autre que le niveau socio-économique, par exemple ceux qui viennent d'émigrer, qui appartiennent à une minorité ethnique ou qui vivent dans une communauté pauvre ou rurale. Ces programmes se distinguent par une caractéristique importante, en l'occurrence le fait qu'ils sélectionnent les élèves en fonction du niveau socio-économique de leur famille et non de leurs aptitudes cognitives. Comme l'indiquent les encadrés II.3.2 et IV.1.4 dans le volume IV, des pays tels que l'Allemagne et Israël ciblent effectivement les élèves issus de l'immigration ou les établissements situés dans de petites collectivités rurales. Même si elles ne ciblent pas exclusivement le désavantage socio-économique, ces interventions visent à lutter contre les inégalités au sens large étant donné les relations étroites entre les différentes formes de désavantage. Les politiques ciblant les enfants défavorisés peuvent viser à améliorer leurs résultats scolaires, mais elles peuvent aussi être utilisées pour fournir des ressources financières supplémentaires. Dans ce cas, la priorité est d'améliorer la situation financière des élèves qui vivent dans des familles de condition modeste, et non de leur proposer des programmes de cours sur mesure ou des moyens pédagogiques supplémentaires. L'octroi d'allocations sous conditions aux parents dont les enfants sont scolarisés, mesure qui est en vigueur au Brésil, en Colombie et au Mexique, en est un bon exemple. Offrir la gratuité de la cantine ou des transports scolaires aux enfants de condition modeste en est un autre exemple. Plus généralement, verser des prestations aux familles défavorisées est l'un des principaux leviers politiques à l'échelle nationale. La distinction entre les politiques de compensation et les politiques ciblées sur le niveau socio-économique n'est pas toujours nette. Dans certains pays, des formules compensatoires permettent d'allouer des fonds à usage pédagogique à des établissements en fonction du profil socio-économique de leurs élèves. Dans un certain sens, cela relève d'un programme compensatoire, mais cela pourrait aussi être considéré comme une intervention ciblant le niveau socio-économique, puisque l'objectif est de fournir des moyens pédagogiques supplémentaires à des élèves issus de milieux défavorisés. Comme le montrent les différents volumes de ce rapport, des pays comme le Brésil (voir l'encadré I.2.4 dans le volume I), l'Allemagne (voir l'encadré II.3.2), Israël (voir l'encadré IV.1.4 dans le volume IV), le Mexique (voir l'encadré II.2.4) et la Turquie (voir l'encadré I.2.5 dans le volume I) ont déjà adopté des politiques ciblées pour améliorer la performance des élèves ou des établissements peu performants, ou affecter des moyens supplémentaires aux régions ou aux établissements qui en avaient le plus besoin.

- **Les politiques plus générales pour améliorer le niveau de tous les élèves.** Ces politiques sont vraisemblablement les plus pertinentes dans les pays où l'intensité du gradient est plus faible et où la performance des élèves est moins variable. Elles peuvent consister à modifier les programmes de cours ou le rythme auquel ils sont enseignés, à améliorer les méthodes pédagogiques, à instaurer la journée complète de classe, à modifier l'âge du début de la scolarisation ou encore à augmenter le temps passé en classe. Certains pays, dont le Danemark et l'Allemagne, ont réagi aux résultats de l'enquête PISA 2000 en soumettant leur système d'éducation et leurs programmes de cours à de grandes réformes, incluant certaines de ces mesures. Des efforts ont également été consentis pour amener les parents à s'impliquer davantage dans la scolarité de leur enfant, notamment à s'intéresser de plus près à ses devoirs et leçons à domicile, ou à s'investir dans la gestion de son établissement. De nombreuses politiques non ciblées visent à modifier les pratiques pédagogiques ou à responsabiliser davantage les établissements et les systèmes d'éducation au travers de l'évaluation de la performance des élèves. Comme plusieurs volumes de ce rapport — dont celui-ci — le montrent, certains pays ont entrepris des réformes à l'échelle du système en vue de s'orienter vers des établissements plus généralistes (la Pologne) ou de réduire la stratification (l'Allemagne). Ces réformes s'attaquent en même temps à plusieurs causes d'inégalité, telles que le milieu socio-économique défavorisé, l'ascendance allochtone ou une structure familiale moins favorable. Certains pays s'emploient à améliorer la qualité globale des ressources éducatives — notamment par le biais du recrutement et de l'embauche d'enseignants de grande qualité — et à les mettre à la disposition de tous les établissements, en particulier des établissements défavorisés. Des pays qui ont amélioré leurs résultats aux épreuves PISA, tels que le Brésil (voir l'encadré I.2.4 dans le volume I), la Colombie (voir l'encadré IV.4.3 dans le volume IV), l'Estonie (voir l'encadré I.5.1 dans le volume I), Israël (voir l'encadré IV.1.4 dans le volume IV), le Japon (voir l'encadré III.3.1 dans le volume III) et la Pologne (voir l'encadré IV.2.1 dans le volume IV), ont par exemple entrepris d'améliorer la qualité du personnel enseignant, et ce, par la mise en œuvre de diverses politiques qui ont entre autres consisté à ajouter parmi les exigences à satisfaire par les enseignants celle d'être titulaires d'un certificat d'aptitude pédagogique, à inciter les sujets brillants à embrasser la profession d'enseignant, à accroître la rémunération des enseignants pour rendre la profession plus attractive et maintenir plus d'enseignants en poste, ou à prendre des mesures pour encourager les enseignants à participer à des activités de formation continue.
- **Les politiques d'inclusion visant à intégrer les élèves marginalisés dans des classes et des établissements non différenciés.** Les interventions de cette catégorie ont souvent pour objectif d'intégrer des élèves handicapés dans des classes de l'enseignement normal, au lieu de les isoler dans des classes ou des établissements d'enseignement spécial.

Dans ce volume, on entend par politiques d'inclusion celles qui visent à intégrer des élèves qui s'exposent à un risque de ségrégation, à cause de leur désavantage socio-économique par exemple. Certaines politiques d'inclusion cherchent à réduire la ségrégation socio-économique entre les établissements en déplaçant les frontières des bassins scolaires, en fusionnant les établissements ou en créant dans des régions ou quartiers pauvres des établissements qui font office de pôles d'attraction. Comme le montre le volume IV de ce rapport, de nombreux systèmes d'éducation sont hautement stratifiés. Dans ces systèmes, les établissements peuvent être plus enclins à sélectionner les meilleurs élèves et moins enclins à venir en aide aux élèves à problèmes s'ils ont la possibilité de les transférer dans un autre établissement. Certains systèmes d'éducation qui ont amélioré leur performance et leur degré d'équité ces dernières années sont devenus plus inclusifs. Ainsi, la Pologne (voir l'encadré IV.2.1 dans le volume IV) a réformé son système d'éducation et a repoussé l'âge de l'orientation des élèves dans différentes filières d'enseignement. En Allemagne (voir l'encadré II.3.2), les établissements tendent à réduire les niveaux de stratification entre les filières.

Encadré II.5.1. Un cadre de politiques visant à améliorer la performance et l'équité dans l'éducation

Ce volume identifie deux indicateurs principaux de l'équité des résultats scolaires : l'intensité de la relation entre la performance et le niveau socio-économique (l'intensité du gradient socio-économique) et l'ampleur des écarts de performance entre les groupes socio-économiques (la pente du gradient socio-économique). La typologie suivante décrit les pays en fonction de leur performance moyenne et selon que les indicateurs d'équité sont supérieurs ou inférieurs à la moyenne de l'OCDE.

		Écarts de performance entre les groupes socio-économiques (pente du gradient socio-économique)		
		Écarts inférieurs à la moyenne de l'OCDE : gradient socio-économique <i>plat</i>	Gradient proche de la moyenne de l'OCDE	Écarts supérieurs à la moyenne de l'OCDE : gradient socio-économique <i>en pente</i>
Intensité de la relation entre la performance et le niveau socio-économique (intensité du gradient socio-économique)	Intensité inférieure à la moyenne de l'OCDE : gradient socio-économique <i>de faible intensité</i>	Canada Estonie Finlande Hong-Kong (Chine) Islande Italie Jordanie Kazakhstan Macao (Chine) Mexique Monténégro Norvège Qatar Serbie Thaïlande Émirats arabes unis	Croatie Japon Corée Pays-Bas Liechtenstein Suède	Australie
	Intensité moyenne	Argentine Brésil Colombie Costa Rica Grèce Indonésie Malaisie Espagne Tunisie Turquie États-Unis Viêtnam	Autriche Danemark Allemagne Irlande Lettonie Lituanie Pologne Roumanie Fédération de Russie Shanghai (Chine) Slovénie Suisse Royaume-Uni	République tchèque Israël Singapour
	Intensité supérieure à la moyenne de l'OCDE : gradient socio-économique <i>de forte intensité</i>	Chili Luxembourg Pérou Portugal	Bulgarie Uruguay	Belgique France Hongrie Nouvelle-Zélande République slovaque Taïpei chinois

Remarque : les pays et économies dont la performance moyenne en mathématiques est supérieure à la moyenne de l'OCDE sont indiqués **en gras**. Les pays et économies dont la performance moyenne en mathématiques est inférieure à la moyenne de l'OCDE sont indiqués *en italique*.

Tenir compte de ces deux indicateurs de l'équité de l'éducation et des orientations politiques décrites ci-dessus peut aider les responsables politiques à trouver le moyen d'améliorer la qualité et l'équité.

...



Les différences de performance selon la variation du niveau socio-économique sont...		
	... minimales : le gradient est plat	... grandes : le gradient est en pente
L'impact du niveau socio-économique sur la performance est faible	Lorsque les différences de performance sont minimales selon la variation du niveau socio-économique et que les élèves obtiennent souvent des scores plus (ou moins) élevés que ce que leur niveau socio-économique suggère, l'un des objectifs majeurs de l'action publique est d'améliorer la performance de tous les élèves, quel que soit leur niveau socio-économique. Dans ce cas, les politiques générales, non ciblées, tendent à être les plus efficaces. Parmi ces politiques, citons celles qui consistent à modifier les programmes ou les systèmes d'enseignement et/ou à ajouter parmi les exigences à satisfaire par les enseignants celle d'être titulaires d'un certificat d'aptitude pédagogique, à inciter les sujets brillants à embrasser la profession d'enseignant, à accroître la rémunération des enseignants pour rendre la profession plus attractive et maintenir plus d'enseignants en poste, ou à prendre des mesures pour encourager les enseignants à participer à des activités de formation continue.	Lorsque les différences de performance sont fortes selon la variation du niveau socio-économique et que les élèves obtiennent souvent des scores plus (ou moins) élevés que ce que leur niveau socio-économique suggère, l'un des objectifs majeurs de l'action publique est d'améliorer la performance des élèves les moins performants, quel que soit leur niveau socio-économique. Dans ce cas, cibler exclusivement les élèves défavorisés reviendrait à offrir davantage de soutien à des élèves qui sont déjà relativement performants et à négliger des élèves peu performants, mais qui ne sont pas nécessairement défavorisés. Les politiques peuvent cibler les élèves peu performants si ceux-ci sont faciles à identifier, ou les établissements peu performants si les faibles performances se concentrent dans des établissements particuliers. Les politiques qui consistent à évaluer les élèves, les enseignants et les établissements, ou à créer des dispositifs d'alerte précoce et à modifier les programmes, ou à offrir plus de ressources pédagogiques aux élèves en difficulté en sont autant d'exemples.
L'impact du niveau socio-économique sur la performance est important	Lorsque les différences de performance sont minimales selon la variation du niveau socio-économique et que les élèves obtiennent des scores conformes à ce que leur niveau socio-économique suggère, l'un des objectifs majeurs de l'action publique est de supprimer les obstacles à l'excellence qui sont associés au handicap socio-économique. Dans ce cas, les politiques compensatoires ciblent les élèves ou les établissements défavorisés, et leur fournissent un appui, une assistance ou des ressources supplémentaires. Il existe d'autres programmes qui consistent par exemple à offrir aux élèves issus de familles défavorisées l'accès gratuit à la cantine ou à mettre gratuitement à leur disposition des manuels scolaires.	Lorsque les différences de performance sont fortes selon la variation du niveau socio-économique et que les élèves obtiennent des scores conformes à ce que leur niveau socio-économique suggère, l'un des objectifs majeurs de l'action publique est de combler les écarts de performance et d'aider les élèves, en particulier ceux de condition modeste, à obtenir de meilleurs résultats. Dans ce cas, combiner des politiques ciblant les performances médiocres et le désavantage socio-économique peut être la formule la plus appropriée, car la mise en œuvre de politiques plus générales, moins ciblées, risque d'être moins efficace pour améliorer à la fois l'équité et la performance.

La question de savoir si ces politiques doivent cibler les élèves ou les établissements est également importante. Dans de nombreux cas, il peut se révéler plus rentable de cibler des élèves qui sont en difficulté dans une matière donnée ou qui vivent une situation particulièrement pénible dans le cadre scolaire ou ailleurs. Les éléments recueillis dans l'enquête PISA peuvent fournir des indications pour déterminer s'il est plus efficace de cibler les politiques sur les élèves ou sur les établissements. Deux indicateurs sont utiles à cet égard : l'ampleur de la variation inter-établissements du profil socio-économique et la relation entre le profil socio-économique d'un établissement et sa performance moyenne.

Si les indicateurs ne varient guère entre les établissements, cibler les élèves au sein des établissements est à envisager. En revanche, si des différences importantes de performance ou de niveau socio-économique s'observent entre les établissements, cibler des établissements spécifiques — par exemple les établissements peu performants ou défavorisés sur le plan socio-économique — est une possibilité. Cibler les établissements défavorisés sur le plan socio-économique peut se révéler efficace si les écarts de performance qui s'observent entre les établissements sont liées à des disparités socio-économiques.

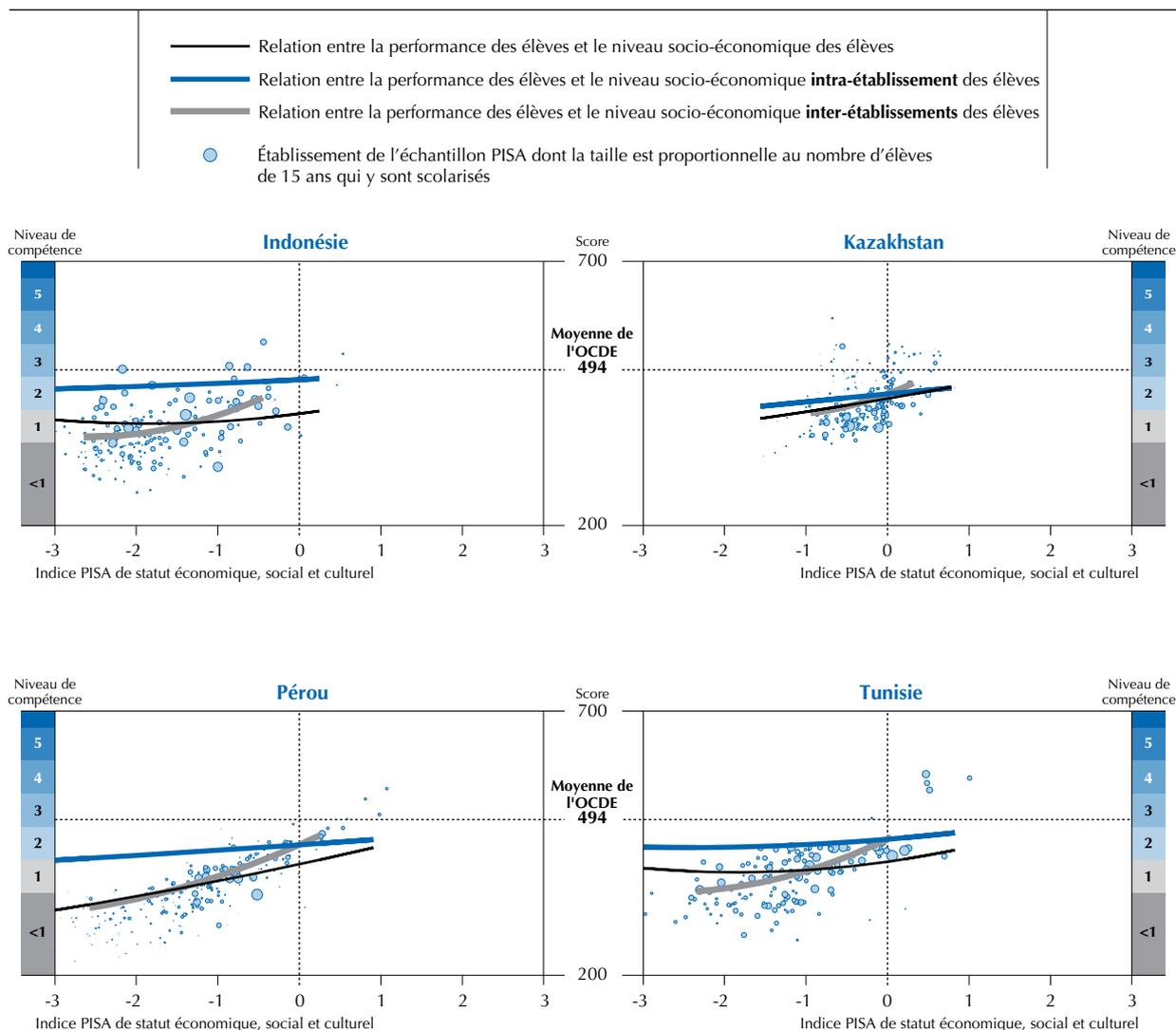
La suite de ce chapitre décrit diverses orientations politiques que les pays peuvent envisager selon la mesure dans laquelle la performance des élèves est en corrélation avec le milieu social des élèves et des établissements. Si le pourcentage d'élèves peu performants est élevé, les pouvoirs publics doivent concentrer leurs interventions sur ces élèves. L'encadré II.5.1 explique comment concevoir des politiques pour améliorer la performance et l'équité dans d'autres cas. Les politiques non ciblées sont les plus utiles dans les pays situés dans le quadrant supérieur gauche. Les politiques ciblant le désavantage socio-économique seront vraisemblablement plus efficaces dans les pays situés dans les quadrants de droite, alors que celles ciblant les faibles performances le seront davantage dans les pays situés dans les quadrants inférieurs.

UN NOMBRE DISPROPORTIONNÉ D'ÉLÈVES PEU PERFORMANTS

Si de nombreux élèves se situent sous le seuil de compétence, des interventions qui ciblent les élèves peu performants peuvent être plus efficaces, quel que soit le degré d'équité de l'éducation dans les pays et économies. Le pourcentage d'élèves sous le

■ Figure II.5.2 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant un pourcentage élevé d'élèves en dessous du niveau 2 : l'Indonésie, le Kazakhstan, le Pérou et la Tunisie



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932964984>

niveau 2 de l'échelle de culture mathématique est particulièrement élevé — supérieur à 40 % — en Albanie, en Argentine, au Brésil, en Bulgarie, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, en Indonésie, en Jordanie, au Kazakhstan, en Malaisie, au Mexique, au Monténégro, au Pérou, au Qatar, en Roumanie, en Thaïlande, en Tunisie, en Turquie, aux Émirats arabes unis et en Uruguay (voir la figure II.5.1). Dans ces pays, le niveau socio-économique n'est pas en forte corrélation avec la performance (sauf en Bulgarie, au Chili, au Costa Rica, au Pérou et en Uruguay), et les écarts de performance entre les groupes socio-économiques sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE (sauf en Bulgarie, en Roumanie et en Uruguay, où ils sont proches de la moyenne de l'OCDE). Les performances sont médiocres dans l'ensemble et varient peu entre les élèves, même si les disparités socio-économiques peuvent être sensibles. Dans tous ces pays, la variation du niveau socio-économique (en l'occurrence la différence de niveau socio-économique entre les 5 % d'élèves les plus favorisés et les 5 % d'élèves les moins favorisés) est supérieure à la moyenne de l'OCDE (sauf au Kazakhstan, où elle est inférieure à la moyenne, et au Monténégro et aux Émirats arabes unis, où elle est proche de la moyenne). De plus, dans bon nombre de ces pays, de nombreux jeunes âgés de 15 ans ne sont plus scolarisés et n'ont pas passé les épreuves PISA. Comme ces jeunes sont susceptibles d'être défavorisés sur le plan socio-économique, les jeunes scolarisés constituent un groupe plus homogène que l'effectif total de la population



âgée de 15 ans. Dans certains de ces pays, les indicateurs PISA du niveau socio-économique ne permettent pas d'établir une distinction fine entre les niveaux de désavantage. La figure II.5.2 montre le contraste entre les profils de certains de ces pays.

Dans ce groupe, certains pays comme le Brésil, la Colombie et le Mexique ont adopté des politiques ciblant les élèves défavorisés sur le plan socio-économique. La part relativement faible de la variation de la performance des élèves qui s'explique par le niveau socio-économique suggère que les faibles performances méritent autant d'attention que le désavantage socio-économique.

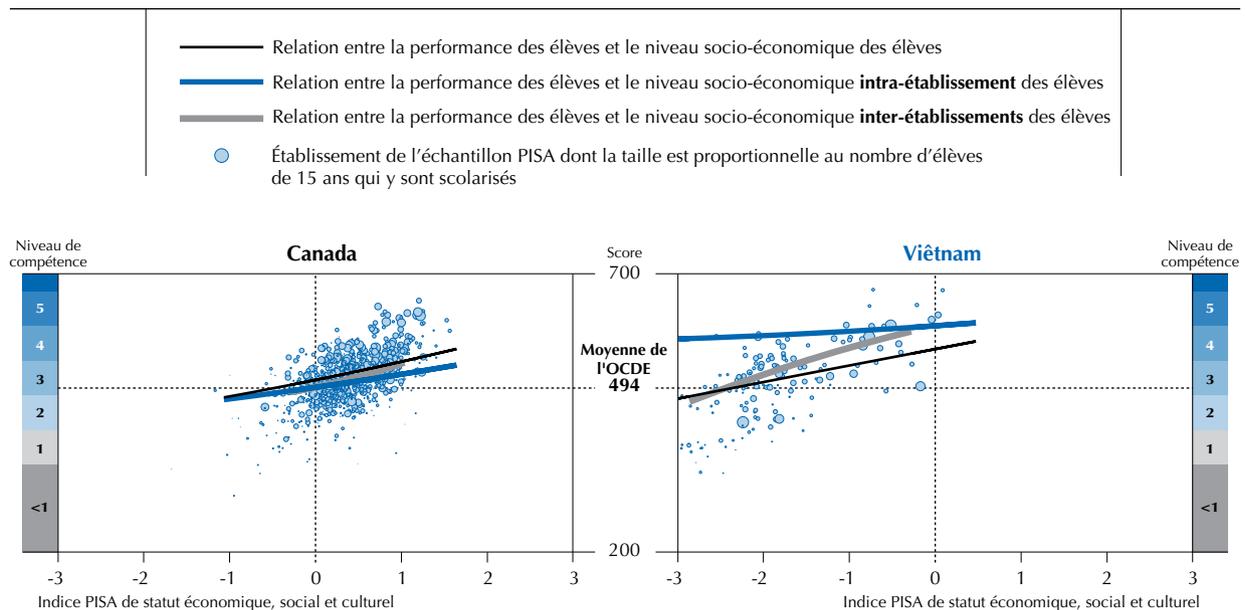
PENTE ET INTENSITÉ VARIABLES DU GRADIENT SOCIO-ÉCONOMIQUE

Les responsables des établissements se demandent souvent s'il vaut mieux cibler les efforts visant à améliorer la performance sur les élèves peu performants ou sur ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés. Les écarts de performance imputables à la variation du niveau socio-économique et le pourcentage de la variation de la performance qui s'explique par le niveau socio-économique sont des indicateurs utiles pour répondre à cette question. Rappelons une distinction importante entre la pente et l'intensité du gradient social : la pente indique l'ampleur moyenne de l'écart de performance associé à la variation du niveau socio-économique dans une mesure donnée, tandis que l'intensité montre dans quelle mesure la performance des élèves est proche de l'estimation basée sur leur niveau socio-économique.

Dans les pays où le gradient est relativement plat, c'est-à-dire où les écarts de performance imputables au niveau socio-économique sont peu importants, les interventions ciblant les élèves issus de milieux défavorisés ne répondraient pas en soi aux besoins de nombreux élèves peu performants.

■ Figure II.5.3 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant une performance élevée et des gradients plats et de faible intensité : le Canada et le Vietnam



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965003>

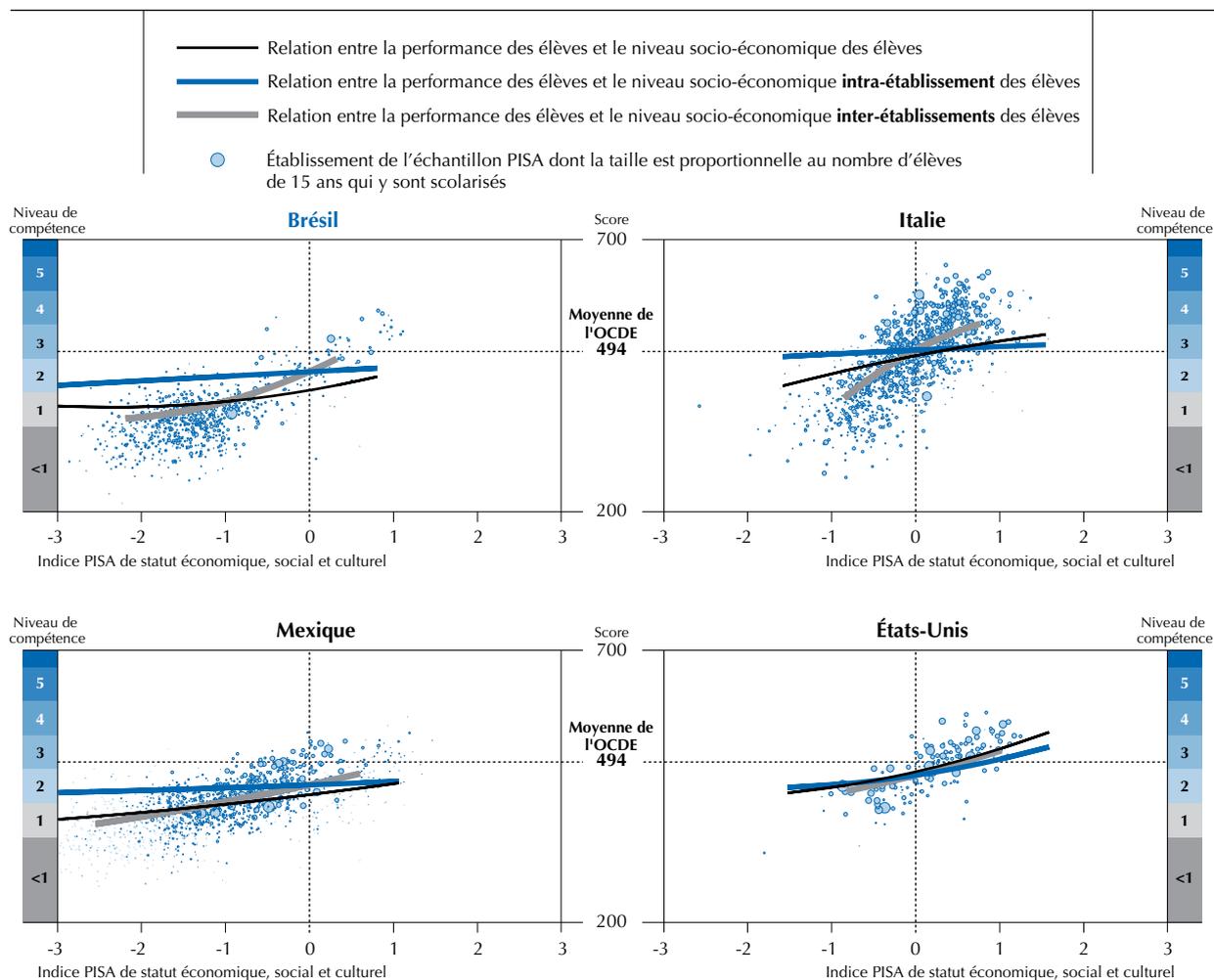
Les politiques non ciblées dans les pays où les écarts de performance sont tenus et où la corrélation entre la performance et le niveau socio-économique est faible

Le Canada, l'Estonie, la Finlande, Hong-Kong (Chine) et Macao (Chine) sont les seuls systèmes d'éducation qui ont participé à l'enquête PISA 2012 où la performance moyenne et le degré d'équité sont supérieurs à la moyenne, que l'indicateur retenu soit l'intensité de la relation entre le niveau socio-économique et la performance, ou l'ampleur des écarts de performance entre les groupes socio-économiques (voir la figure II.5.1a). Dans ce groupe, même de fortes disparités socio-économiques entre les élèves — telles que celles qui s'observent à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), où la longueur du gradient est supérieure à la moyenne de l'OCDE — n'entraînent pas d'écarts importants de performance entre eux. Dans l'ensemble, les interventions non ciblées, visant tous les élèves, sont plus susceptibles d'aider ces pays et économies à améliorer leur performance et à préserver le degré d'équité en matière de résultats scolaires, qui est supérieur à la moyenne. Le Japon,

La Corée et le Liechtenstein se distinguent également par une performance supérieure à la moyenne et par une faible corrélation entre le niveau socio-économique et la performance, mais les écarts de performance entre les groupes socio-économiques y sont proches de la moyenne. Au-delà des interventions non ciblées, ces pays peuvent envisager de prendre des mesures visant les élèves peu performants, qui ne doivent pas nécessairement cette situation à leur niveau socio-économique (par exemple, les élèves issus de l'immigration en Finlande), ou les établissements peu performants, si les différences entre établissements sont très importantes. Le gradient socio-économique n'est plat et intense dans aucun pays très performant.

■ Figure II.5.4 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant une performance faible ou moyenne et des gradients plats et de faible intensité : le Brésil, l'Italie, le Mexique et les États-Unis



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965022>

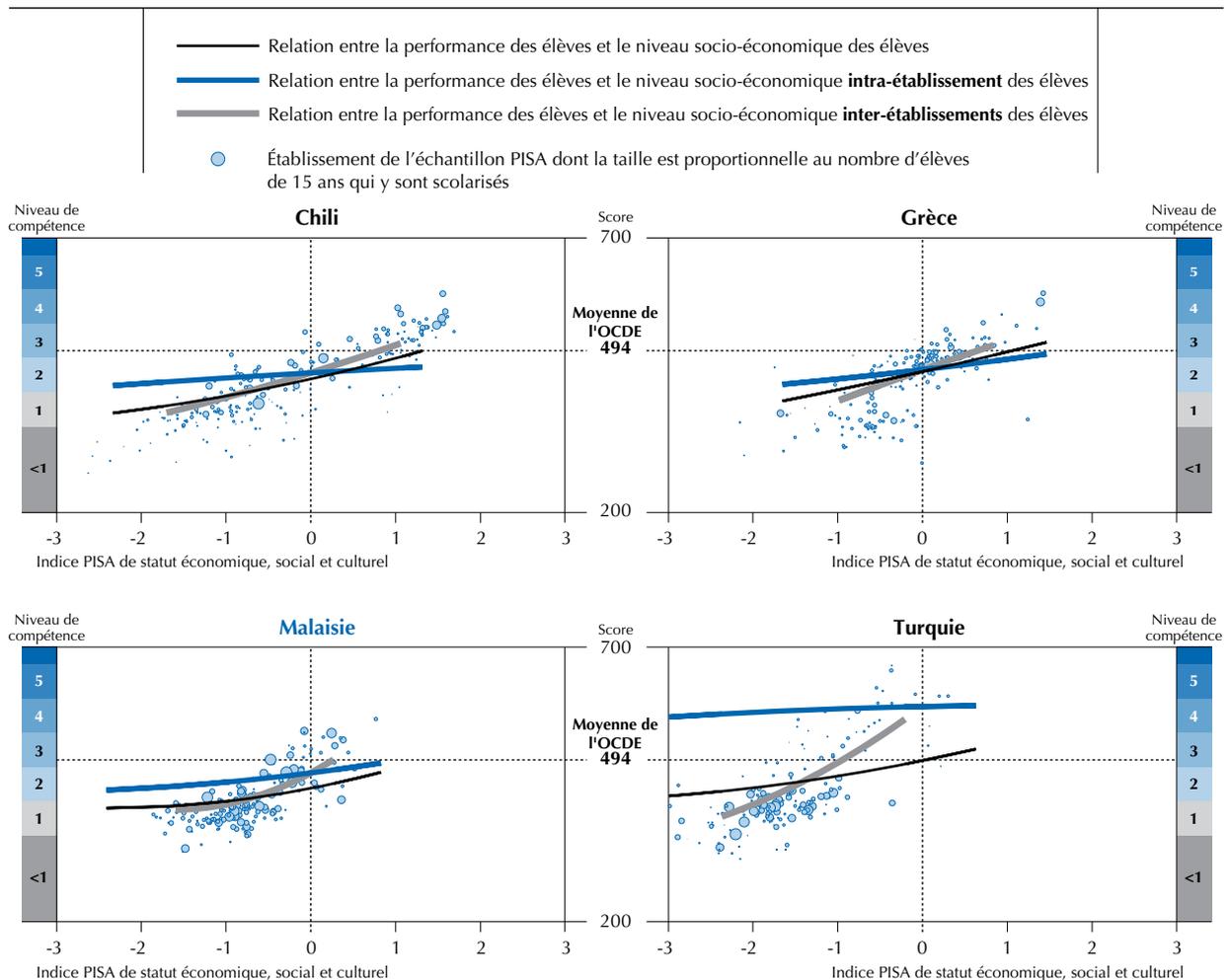
Parmi les pays dont la performance est inférieure ou égale à la moyenne de l'OCDE, une plus grande équité des résultats implique que la performance de tous les élèves est aussi bonne — ou aussi médiocre — quel que soit leur milieu, ou que les écarts de performance sont faibles entre les élèves favorisés et défavorisés. L'Islande et la Norvège affichent une performance élevée et une grande équité. Parmi les pays de l'OCDE, l'Italie et le Mexique accusent une performance inférieure à la moyenne de l'OCDE, mais affichent un degré élevé d'équité ; toutefois, les élèves peu performants sont environ 25 % en Italie et 55 % au Mexique. Parmi les pays partenaires, en Jordanie, au Kazakhstan, au Monténégro, au Qatar, en Thaïlande et aux Émirats arabes unis, le degré d'équité est élevé et les élèves sous le seuil de compétence sont nombreux. En Grèce, en Espagne, aux États-Unis et au Vietnam, les écarts de performance associés au niveau socio-économique (la pente du gradient) sont également inférieurs à la moyenne, mais la relation entre le niveau socio-



économique et la performance (l'intensité du gradient) est proche de la moyenne de l'OCDE. La situation est la même en Argentine, au Brésil, en Colombie, en Indonésie, en Malaisie, en Tunisie et en Turquie, mais plus de 40 % des élèves y sont peu performants.

■ Figure II.5.5 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant une performance faible ou moyenne et des gradients plats et de forte intensité : le Chili, la Grèce, la Malaisie et la Turquie



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932965041>

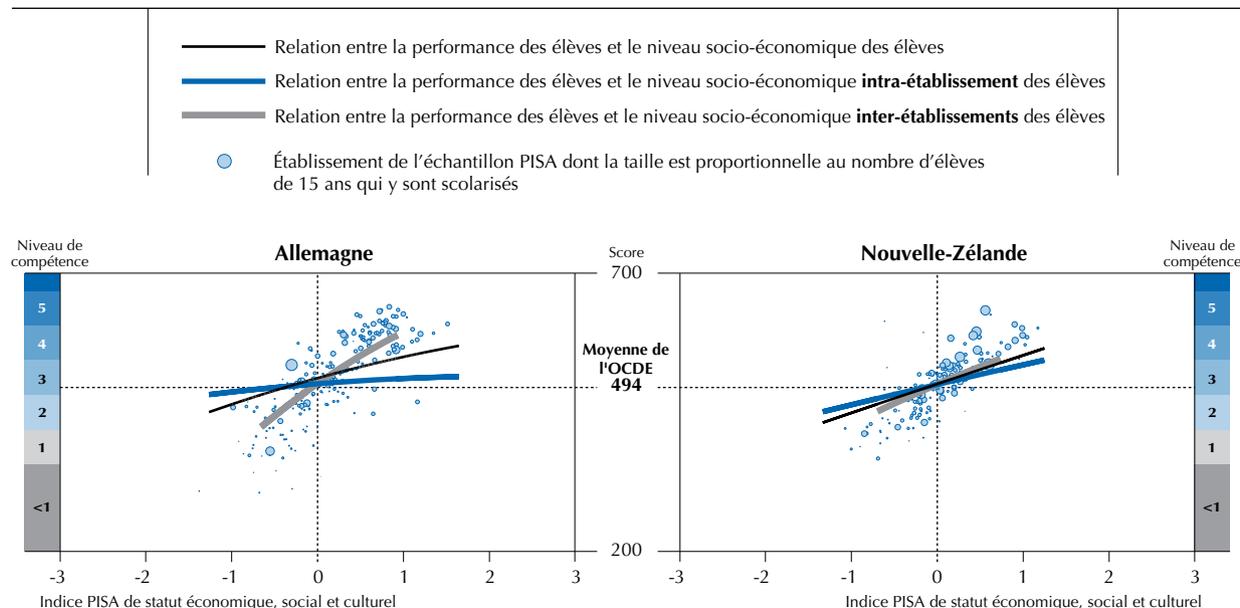
Ces chiffres donnent à penser que dans bon nombre de ces pays, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont relativement moins nombreux et que la relation entre la performance et le niveau socio-économique est faible. En soi, les interventions qui ciblent les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ne répondraient donc pas aux besoins de nombreux élèves peu performants. Dans ces pays, comme dans les pays très performants, des interventions non ciblées, visant tous les élèves et tous les établissements, seraient susceptibles d'avoir plus d'impact s'il s'agit d'améliorer la performance et de préserver le degré élevé d'équité.

Par contraste, il peut se révéler plus efficace de cibler les élèves peu performants plutôt que les élèves défavorisés. Si l'objectif est par exemple d'amener la plupart des élèves à un seuil minimum de performance, les interventions ciblées sur le niveau socio-économique viendraient en aide au pourcentage non négligeable d'élèves déjà performants. Lorsque les élèves sous le seuil de compétence sont nombreux, il peut se révéler indispensable de prendre des mesures visant ces élèves pour éviter qu'ils restent à la traîne. Dans les pays dont la performance est inférieure à la moyenne de l'OCDE, le pourcentage d'élèves sous le seuil de compétence varie fortement. Le pourcentage d'élèves sous le seuil de compétence

est proche de la moyenne de l'OCDE dans certains pays, comme en Italie. Toutefois, dans d'autres pays, comme en Argentine, au Brésil, en Colombie, en Indonésie, en Malaisie, en Tunisie et en Turquie, il varie entre 42 % (en Turquie) et 76 % (en Indonésie). Si le pourcentage d'élèves sous le niveau de compétence est élevé, il faut cibler ces élèves et les établissements qu'ils fréquentent.

■ Figure II.5.6 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant une performance élevée et des gradients à pente prononcée et de forte intensité : l'Allemagne et la Nouvelle-Zélande



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965060>

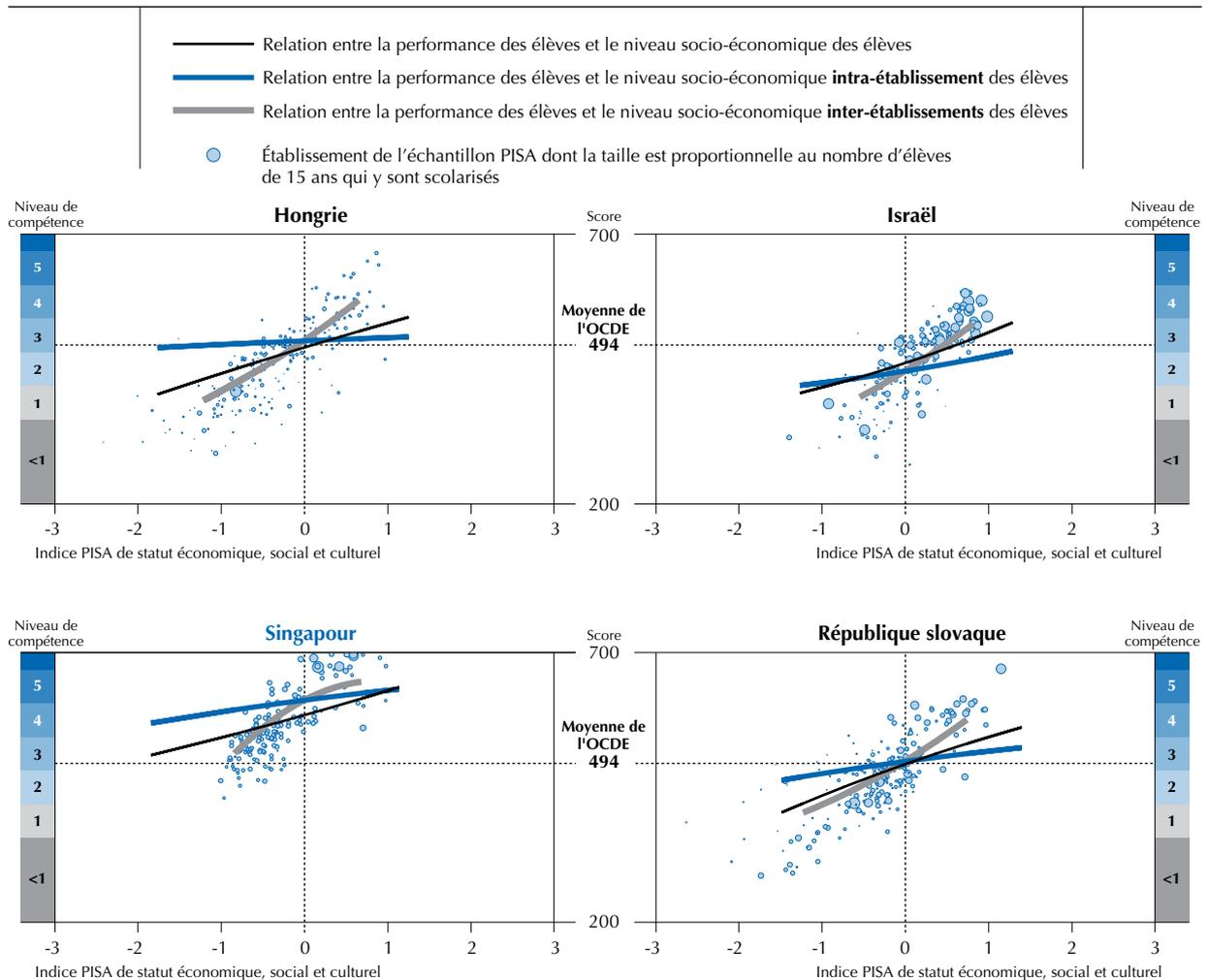
Les politiques qui ciblent le désavantage socio-économique dans les pays où les écarts de performance sont faibles et où la relation entre la performance et le niveau socio-économique est forte

Lorsque le gradient socio-économique est plat, mais intense — ce qui signifie que les écarts de performance imputables au niveau socio-économique sont tenus, mais que la performance est fortement corrélée au niveau socio-économique —, la solution la plus efficace peut être de combiner des interventions non ciblées et des interventions ciblées sur les élèves et les établissements défavorisés. Introduire de la flexibilité dans les systèmes d'éducation, par exemple proposer des passerelles entre les filières dans les systèmes stratifiés, est un moyen de s'attaquer à la forte corrélation entre le niveau socio-économique et la performance ; offrir aux élèves défavorisés des possibilités et des ressources plus nombreuses et de meilleure qualité en est un autre. Certaines politiques non ciblées, par exemple accroître le temps que les élèves passent à l'école ou en améliorer la qualité, peuvent aussi rehausser le degré d'équité, car elles sont susceptibles d'avoir plus d'impact sur les élèves défavorisés. Le Chili, le Costa Rica, le Pérou et le Portugal sont les seuls pays où le gradient socio-économique est plat et intense. Dans tous ces pays sauf au Portugal, plus de 40 % des élèves se situent sous le seuil de compétence en mathématiques. Les politiques qui ciblent les élèves et les établissements peu performants et les politiques non ciblées qui visent à accroître les performances de tous sont susceptibles d'être les plus efficaces dans ces pays.



■ Figure II.5.7 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant une performance faible et des gradients à pente prononcée et de forte intensité : la Hongrie, Israël, Singapour et la République slovaque



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932965079>

Les politiques qui ciblent le désavantage s'agissant à la fois du niveau socio-économique et de la performance dans les pays où les écarts de performance sont importants et où la relation entre la performance et le niveau socio-économique est forte

Dans les pays où les écarts de performance sont très importants entre les groupes socio-économiques (c'est-à-dire où le gradient est en forte pente), les politiques qui ciblent les élèves défavorisés sont susceptibles d'être plus efficaces, en particulier si l'intensité de la relation entre la performance et le niveau socio-économique est également supérieure à la moyenne.

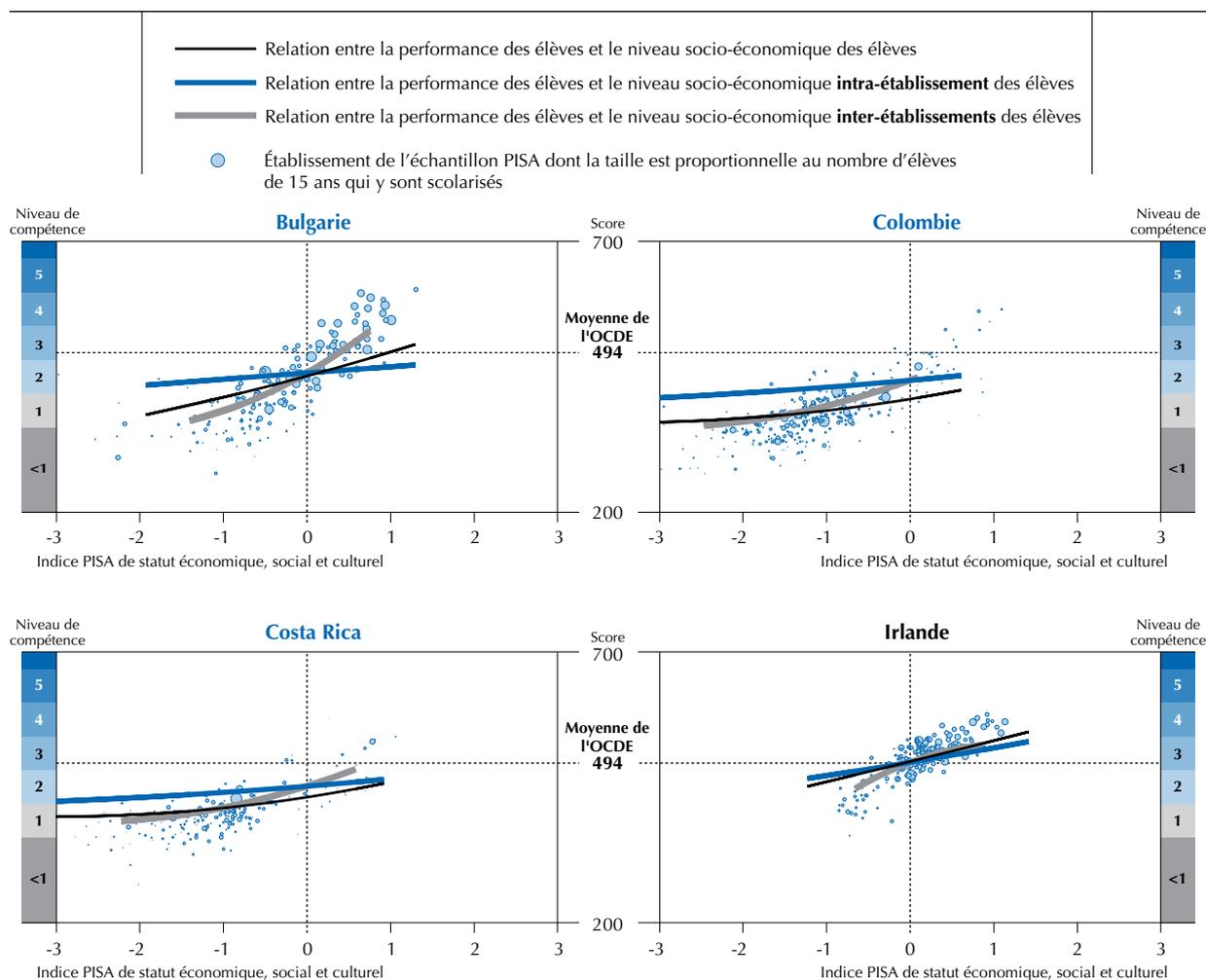
Parmi les pays et économies très performants, la Nouvelle-Zélande et le Taipei chinois sont les seuls où l'équité des résultats scolaires est inférieure à la moyenne. Cibler les élèves peu performants et/ou défavorisés est une orientation à envisager, car la pente du gradient donne à penser que les élèves peu performants pourraient rapidement accroître leurs résultats si leur niveau socio-économique s'améliorait. La relation supérieure à la moyenne entre le niveau socio-économique et la performance suggère toutefois que les élèves qui surmontent les obstacles liés au niveau socio-économique et obtiennent de bons résultats sont très rares. En Nouvelle-Zélande et au Taipei chinois, il faut donc aussi offrir de plus grandes possibilités aux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés pour leur permettre

d'améliorer leur performance. Combiner des interventions pour améliorer l'équité et préserver les niveaux élevés de performance à l'échelle du système semble y être l'orientation la plus indiquée.

En Autriche, en Belgique et à Singapour également, la performance est élevée et les écarts de performance entre les groupes socio-économiques sont importants, mais l'intensité de la relation entre la performance et le niveau socio-économique est proche de la moyenne. Pour combler ces écarts importants, ces pays peuvent envisager d'adopter des politiques compensatoires en faveur des élèves et des établissements défavorisés, pour que ceux-ci aient autant de possibilités et de ressources que les élèves et les établissements favorisés.

■ Figure II.5.8 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant de fortes disparités socio-économiques et une équité moyenne en matière de résultats : la Bulgarie, la Colombie, le Costa Rica et l'Irlande



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

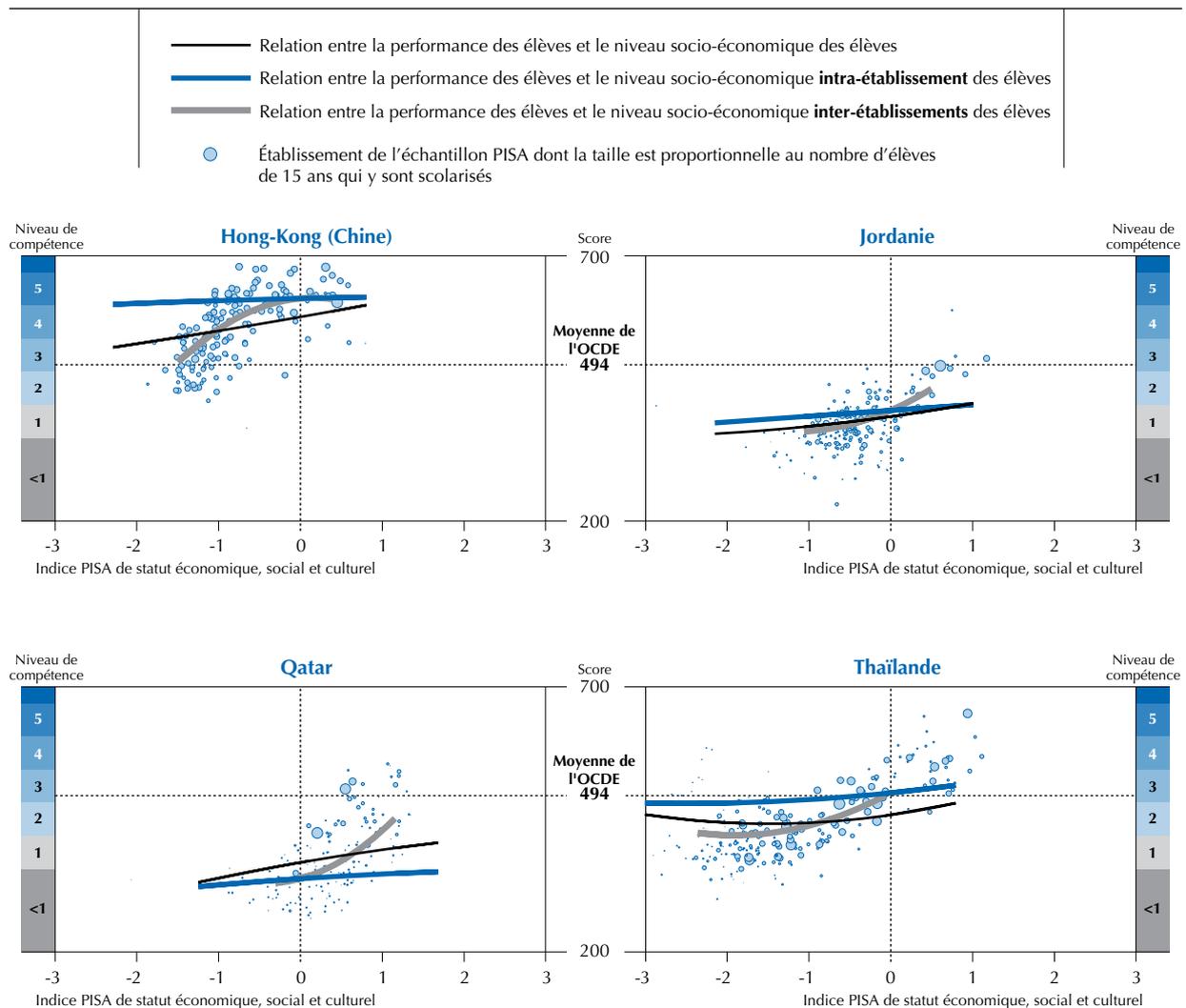
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932965098>

Lorsque la performance est peu élevée et que le degré d'équité l'est aussi, ce qui s'observe en Hongrie et en République slovaque, les politiques qui ciblent à la fois la performance et le désavantage socio-économique peuvent se révéler efficaces pour venir en aide à ceux qui en ont le plus besoin — qui sont souvent les mêmes élèves en l'occurrence. La forte pente du gradient suggère que la performance augmente rapidement à mesure que le niveau socio-économique s'améliore. Cependant, la forte corrélation entre le niveau socio-économique et la performance donne à penser que les élèves qui obtiennent des résultats supérieurs aux estimations faites sur la base de leur niveau socio-économique sont rares. Des réformes qui introduisent de la flexibilité dans les systèmes d'éducation, pour permettre aux élèves défavorisés



■ Figure II.5.9 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant une équité élevée, mais de fortes disparités socio-économiques : Hong-Kong (Chine), la Jordanie, le Qatar et la Thaïlande



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965117>

et peu performants d'avoir accès à de meilleures ressources et/ou à des possibilités d'apprentissage plus nombreuses et de meilleure qualité, pourraient être utiles. La Bulgarie, le Luxembourg et l'Uruguay présentent le même profil, si ce n'est que la variation de la performance imputable au niveau socio-économique est proche de la moyenne, ce qui suggère que des politiques non ciblées, visant à améliorer la performance de tous les élèves, pourraient également être utiles.

Dans les pays où l'impact du niveau socio-économique sur la performance est élevé (où le gradient est en forte pente), mais où une partie seulement de la variation de la performance est imputable au niveau socio-économique (où le gradient est de faible intensité), des politiques ciblant les élèves défavorisés ne seraient pas nécessairement efficaces. Dans ces pays, le pourcentage d'élèves peu performants qui ne sont pas défavorisés tend à être considérable. Parmi les pays très performants, l'Australie est le seul des pays qui ont participé à l'enquête PISA 2012 où la relation entre le niveau socio-économique et la performance est faible, et où les écarts de performance entre les groupes socio-économiques sont supérieurs à la moyenne. Ces écarts importants donnent à penser que cibler les élèves et les établissements défavorisés pourrait aider l'Australie à améliorer son degré d'équité tout en préservant son niveau élevé de performance. Le Viêtnam est le seul des pays très performants où les écarts de performance imputables au niveau socio-économique sont ténus et où l'intensité de la relation

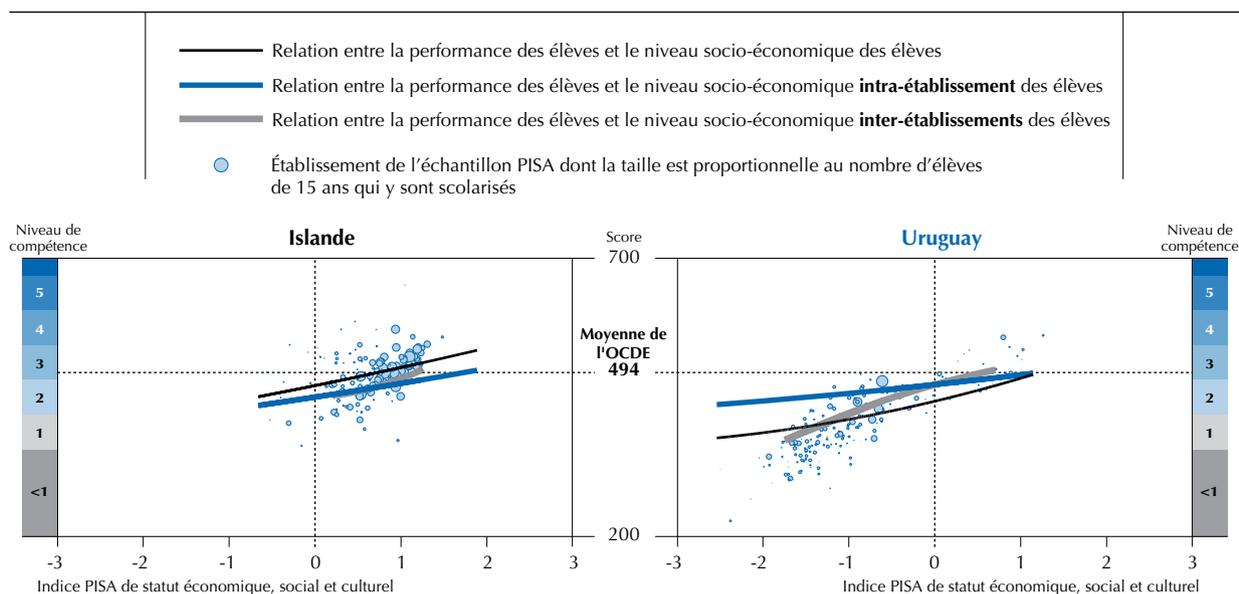
entre la performance et le niveau socio-économique est proche de la moyenne. Dans ce cas, des politiques qui ciblent les élèves et les établissements peu performants pourraient contribuer à améliorer le degré d'équité tout en préservant le niveau élevé de performance.

FORTES DISPARITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES

Il est tout aussi important de prendre la mesure des disparités socio-économiques au sein même du pays lors de l'interprétation de la relation entre la performance et le niveau socio-économique. En Bulgarie, au Japon, en Corée, au Luxembourg, en Suède et en Uruguay, par exemple, la pente du gradient socio-économique est similaire (l'écart de performance imputable au niveau socio-économique représente entre 36 et 42 points). Toutefois, la plage de valeurs de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (la longueur du gradient) entre le 5^e et le 95^e centile représente au moins 3.2 unités (soit plus du triple de la différence moyenne de niveau socio-économique entre deux élèves sélectionnés de façon aléatoire dans les pays de l'OCDE) en Bulgarie, au Luxembourg et en Uruguay, mais moins de 2.5 unités au Japon, en Corée et en Suède. En d'autres termes, la diversité socio-économique de la population d'élèves âgés de 15 ans est nettement plus grande en Bulgarie, au Luxembourg et en Uruguay qu'au Japon, en Corée et en Suède. Cette différence explique en partie pourquoi la part de la variation de la performance imputable au niveau socio-économique est par exemple inférieure à la moyenne en Suède, mais supérieure à la moyenne en Uruguay. Parmi les pays de l'OCDE, la diversité socio-économique mesurée de la sorte est la plus grande au Chili, au Mexique, au Portugal et en Turquie ; mais la diversité socio-économique est également supérieure à la moyenne de l'OCDE dans de nombreux pays et économies partenaires, en particulier au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, au Pérou, en Thaïlande, en Tunisie, en Uruguay et au Viêt Nam. Dans tous ces pays et économies, des politiques compensatoires ciblées sur les élèves et les établissements défavorisés peuvent être utiles pour améliorer la performance et l'équité dans l'éducation.

■ Figure II.5.10 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant un gradient inter-établissements de forte intensité : l'Islande et l'Uruguay



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

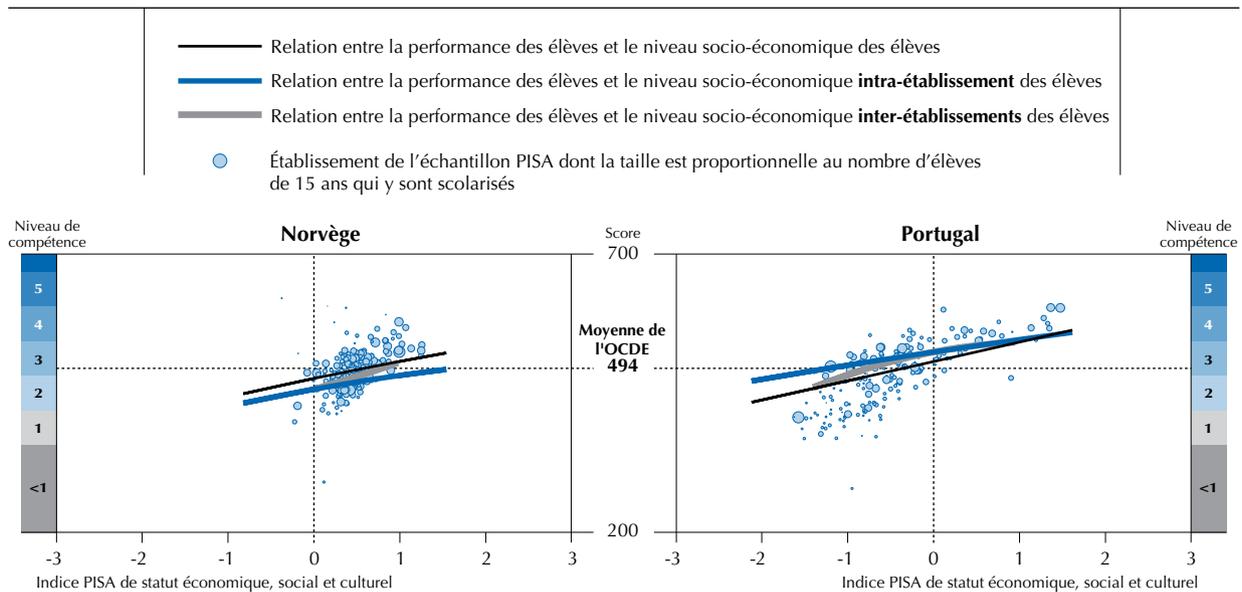
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932965136>

Dans les pays où les écarts sont importants et où la relation entre le niveau socio-économique et la performance est faible, comme au Mexique et en Thaïlande, les politiques compensatoires qui visent à aider les élèves les plus défavorisés seraient efficaces. En revanche, dans les pays où les disparités socio-économiques sont moins importantes et ont un effet moindre sur la performance, comme en République tchèque, en Finlande, au Japon, en Corée et en Norvège, les réformes sociales ne sont pas susceptibles d'être les plus efficaces pour améliorer la performance des élèves, car elles n'atteindraient vraisemblablement pas de nombreux élèves.



■ Figure II.5.11 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant un gradient inter-établissements de faible intensité : la Norvège et le Portugal



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932965155>

CIBLER LES ÉTABLISSEMENTS PEU PERFORMANTS ET DÉFAVORISÉS SUR LE PLAN SOCIO-ÉCONOMIQUE

Lorsque les disparités socio-économiques ou les écarts de performance sont importants entre les établissements, les politiques qui ciblent les établissements plutôt que les élèves sont susceptibles d'être plus efficaces s'il existe une forte corrélation entre le profil socio-économique des établissements et leur performance.

La relation entre le profil socio-économique d'un établissement et la performance de ses élèves peut se décrire de diverses façons. L'une d'entre elles consiste à déterminer dans quelle mesure un élève verrait sa performance en mathématiques s'améliorer s'il fréquentait un établissement dont l'effectif d'élèves est plus favorisé. Une autre consiste à déterminer dans quelle mesure la performance des élèves est proche de cette estimation, c'est-à-dire à évaluer l'intensité de cette relation¹. Ces facteurs sont tous importants dans les pays où les différences de profil socio-économique entre les établissements influent fortement sur les possibilités d'apprentissage des élèves. Dans les pays où de grandes différences s'observent, les politiques qui ciblent les établissements défavorisés sont plus susceptibles d'être efficaces pour améliorer la performance et l'équité.

Comme le montre la figure II.5.1b, en Uruguay, 74 % de la variation de la performance des élèves entre les établissements sont imputables à des facteurs socio-économiques ; en d'autres termes, les établissements tendent à se répartir entre deux catégories : les établissements plus performants dont le profil socio-économique est plus favorisé et les établissements moins performants dont le profil socio-économique est plus défavorisé. Et, aspect important s'il en est, le profil socio-économique des établissements varie fortement, ce qui signifie que les disparités socio-économiques sont grandes entre les établissements favorisés et défavorisés. En Islande, les écarts de performance associés au profil socio-économique des établissements sont relativement importants aussi (69 %), mais les différences de profil socio-économique entre les établissements sont nettement moindres. Cela explique pourquoi le système d'éducation est l'un des plus équitables en Islande et l'un des moins équitables en Uruguay. Dans les pays où l'essentiel de la variation est imputable à des facteurs socio-économiques inter-établissements, les politiques visant à réduire la ségrégation sociale devraient être une priorité, car ces disparités entre établissements tendent à renforcer les inégalités du système.

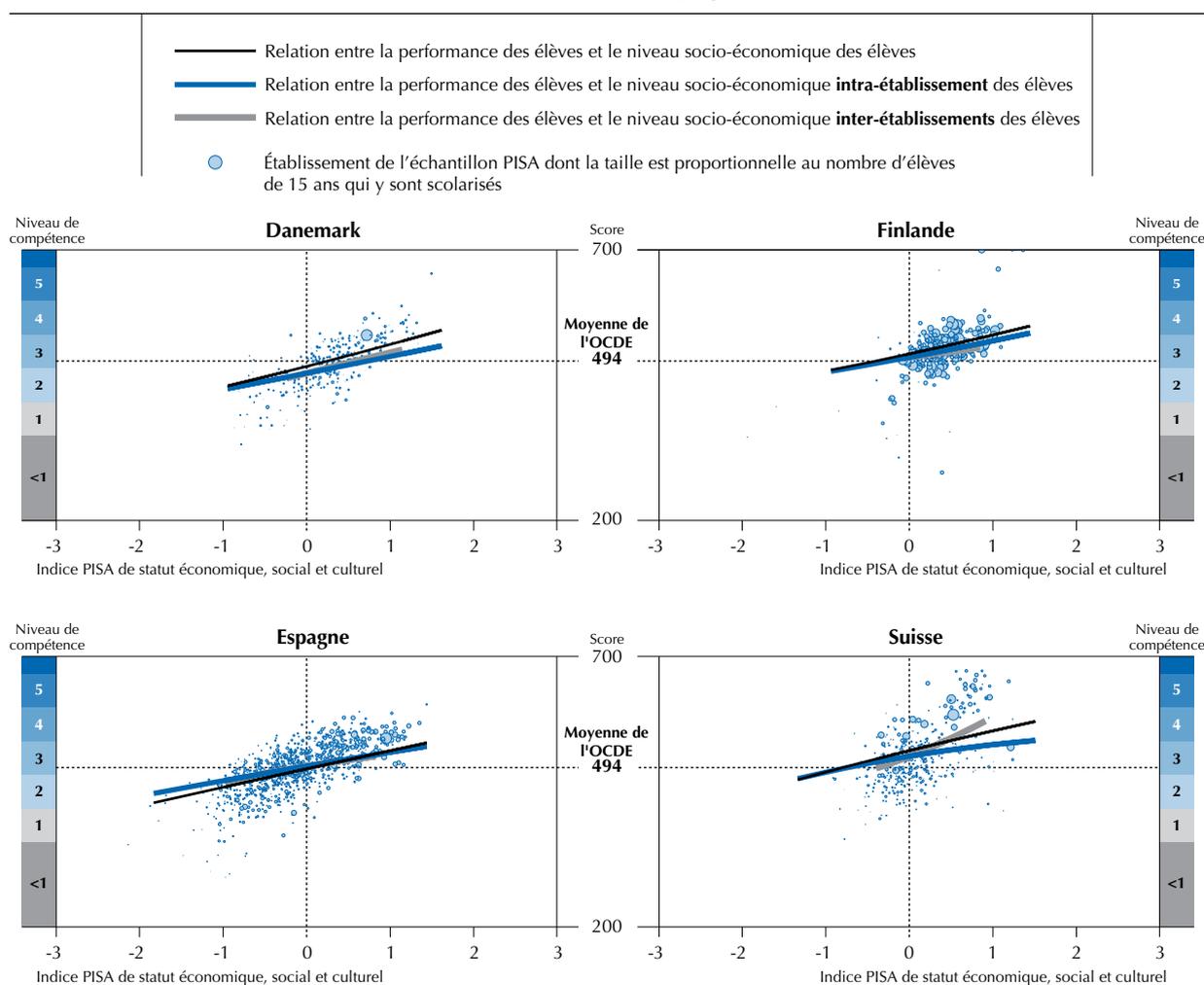
Un contraste similaire s'observe dans des pays où la variation de la performance entre les groupes socio-économiques est relativement faible. En Norvège et au Portugal, par exemple, les écarts inter-établissements de performance en mathématiques sont relativement ténus — de l'ordre de 49 et 33 points respectivement — par comparaison avec la

moyenne de l'OCDE (plus de 70 points). Toutefois, le profil socio-économique des établissements varie sensiblement. Le profil socio-économique d'un établissement est une variable prédictive nettement plus probante de la performance au Portugal, où 62 % de la variation de la performance s'expliquent par le profil socio-économique des établissements, qu'en Norvège, où le pourcentage de la variation qui s'explique de la sorte est de 46 %. En fait, la performance de nombreux établissements s'écarte des estimations basées sur leur profil socio-économique en Norvège, tandis qu'elle est étroitement liée à leur profil socio-économique au Portugal. Les politiques qui ciblent les établissements défavorisés sont donc plus susceptibles d'être efficaces au Portugal. En Norvège, ces politiques n'aideraient pas les établissements peu performants qui ne sont pas nécessairement défavorisés.

Cibler les établissements défavorisés est une orientation à envisager dans les pays où les disparités socio-économiques sont grandes entre les établissements (c'est-à-dire où les différences socio-économiques inter-établissements expliquent une grande partie de la variation du niveau socio-économique). Ces politiques peuvent se révéler particulièrement efficaces lorsque la relation entre la performance et le profil socio-économique des établissements est nette, que ce soit parce que les écarts de performance sont importants entre les établissements dont le profil socio-économique est différent ou qu'il existe une forte corrélation entre le profil socio-économique d'un établissement et la performance moyenne des élèves qui le fréquentent.

■ Figure II.5.12 ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans des pays affichant des écarts de performance intra-établissement prononcés : le Danemark, la Finlande, l'Espagne et la Suisse



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965174>



Cibler les établissements défavorisés pourrait être important en Hongrie, à Shanghai (Chine) et en République slovaque, où les disparités socio-économiques entre les établissements sont importantes — elles expliquent une part supérieure à la moyenne de la variation du profil socio-économique (37 %, 33 % et 36 %, respectivement, contre 24 % en moyenne, dans les pays de l'OCDE) (voir la figure II.5.1b) — et où les écarts inter-établissements de performance entre les groupes socio-économiques (98 points, 88 points et 86 points, respectivement) sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE (72 points). Dans ces trois pays et économies, le profil socio-économique des établissements est en forte corrélation avec leur performance moyenne : il explique une part de la variation de la performance moyenne des établissements qui est comprise entre 65 % à Shanghai (Chine) et 78 % en Hongrie (contre 63 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE). En Argentine, au Brésil, en Bulgarie, au Chili, en Colombie, au Costa Rica, au Pérou, en Roumanie et en Uruguay aussi, le profil socio-économique varie sensiblement entre les établissements et la relation entre la performance et le profil socio-économique est forte. Dans tous ces pays, les écarts de performance entre établissements qui sont imputables à leur profil socio-économique sont inférieurs à la moyenne (sauf en Bulgarie, où ils sont proches de la moyenne) ; mais l'intensité de la relation entre la performance moyenne des établissements et leur profil socio-économique est égale ou supérieure à la moyenne. La part de la variation de la performance qui s'explique par la variation du profil socio-économique est comprise entre 60 % en Colombie et 78 % au Pérou. Hong-Kong (Chine) est la seule économie où les différences de profil socio-économique entre les établissements sont égales à la moyenne de l'OCDE, mais où l'intensité de la relation entre le profil socio-économique des établissements et leur performance est inférieure à la moyenne.

Cibler les établissements peu performants peut également être une orientation à envisager, en particulier lorsque le profil socio-économique des établissements est en forte corrélation avec les écarts de performance. Les résultats de l'enquête PISA suggèrent que les politiques ciblant les établissements peu performants pourraient être particulièrement efficaces en Belgique, en République tchèque, en Allemagne, en Hongrie, en République slovaque et en Slovaquie. Dans tous ces pays, les différences inter-établissements expliquent au moins la moitié de la variation de la performance. Dans ces pays, les systèmes d'éducation tendent à répartir les élèves dans des établissements différents en fonction de leur performance, il n'est donc pas surprenant de constater que les écarts inter-établissements de performance y soient aussi importants. L'impact moyen du profil socio-économique des établissements sur la performance (le gradient socio-économique inter-établissements) représente entre 86 points en République slovaque et 127 points en République tchèque, contre 72 points en moyenne dans les pays de l'OCDE. Dans tous ces pays, les écarts de performance s'expliquent à hauteur de plus de 70 % par le niveau socio-économique des élèves et des établissements, contre 63 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (voir la figure II.5.1b). Les disparités socio-économiques entre établissements expliquent plus de 35 % de la variation du niveau socio-économique en Hongrie et en République slovaque. Les écarts intra-établissement de performance entre les groupes socio-économiques ne sont supérieurs à la moyenne qu'en République slovaque.

CIBLER DES ÉLÈVES AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS

Dans une certaine mesure, les systèmes d'éducation qui répartissent les élèves entre des établissements différents selon leurs aptitudes peuvent s'attendre à des écarts plus ténus de performance au sein même des établissements, tant dans l'ensemble qu'en fonction du niveau socio-économique. Le revers de la médaille est que dans ces pays, les écarts de performance s'expliquent davantage par les disparités sociales qui s'observent entre les établissements que par celles qui s'observent au sein même des établissements. Il s'ensuit que même en Corée, l'un des pays les moins équitables au vu de son gradient inter-établissements, et au Vietnam, l'un des plus équitables, les résultats sont similaires s'ils sont analysés en fonction du gradient intra-établissement. Les disparités sociales intra-établissement n'expliquent nulle part plus de 11 % de la variation de la performance des élèves.

Au Danemark, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, au Portugal, en Espagne et en Suède, 9 % au moins des écarts intra-établissement de performance s'expliquent par des différences de niveau socio-économique — la relation intra-établissement entre la performance et le niveau socio-économique est d'une intensité supérieure à la moyenne. Dans tous ces pays, des politiques adoptées à l'échelle des établissements en plus de celles adoptées à l'échelle du système seraient plus efficaces.

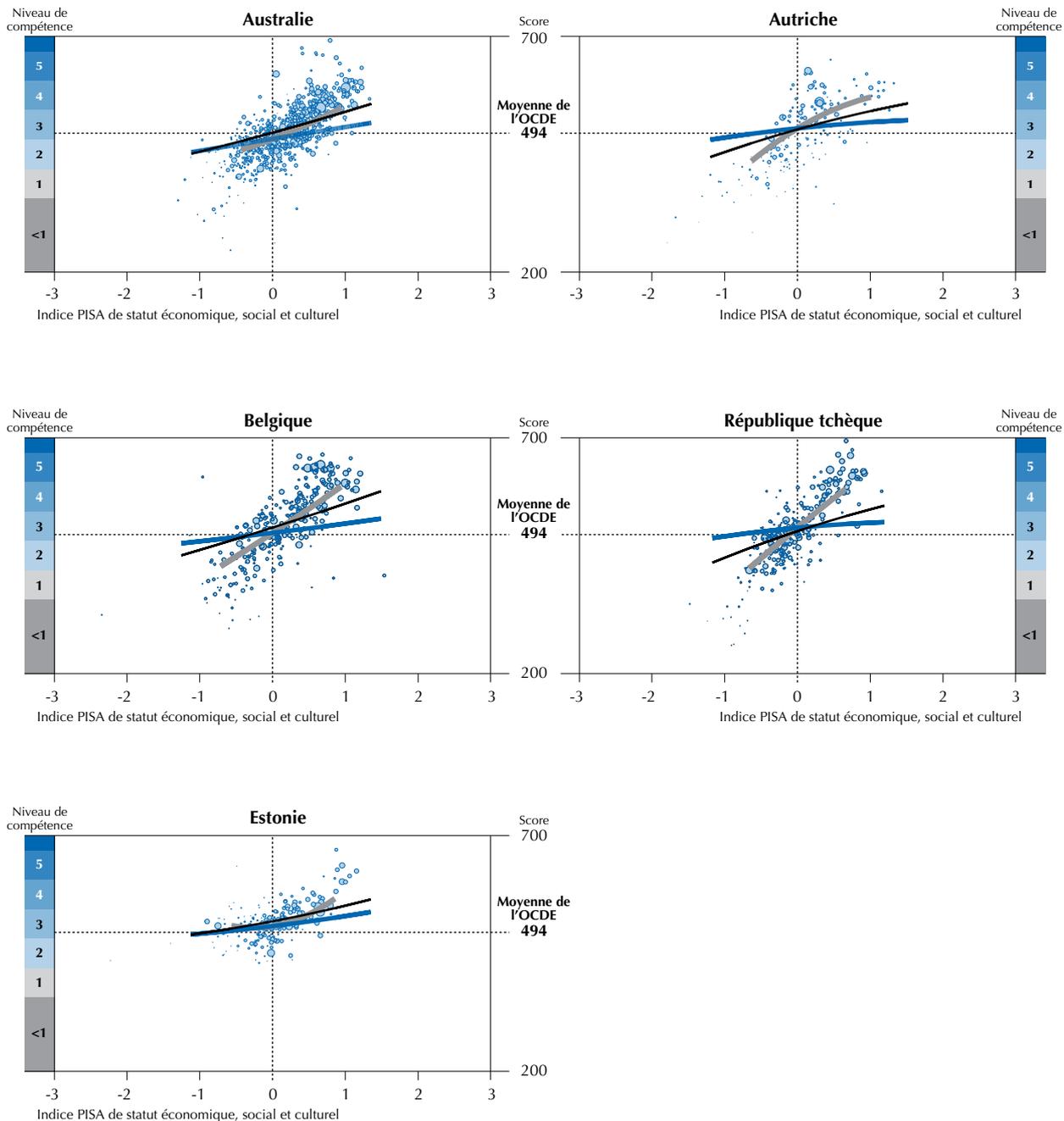
La figure II.5.13 montre la relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans tous les pays de l'OCDE et les pays et économies partenaires qui ne sont pas cités à titre d'exemple dans les chapitres précédents.



■ Figure II.5.13 [Partie 1/5] ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans tous les autres pays et économies*

- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique **intra-établissement** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA dont la taille est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont scolarisés



* Pays et économies classés selon l'ordre alphabétique de leurs noms en anglais.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965193>

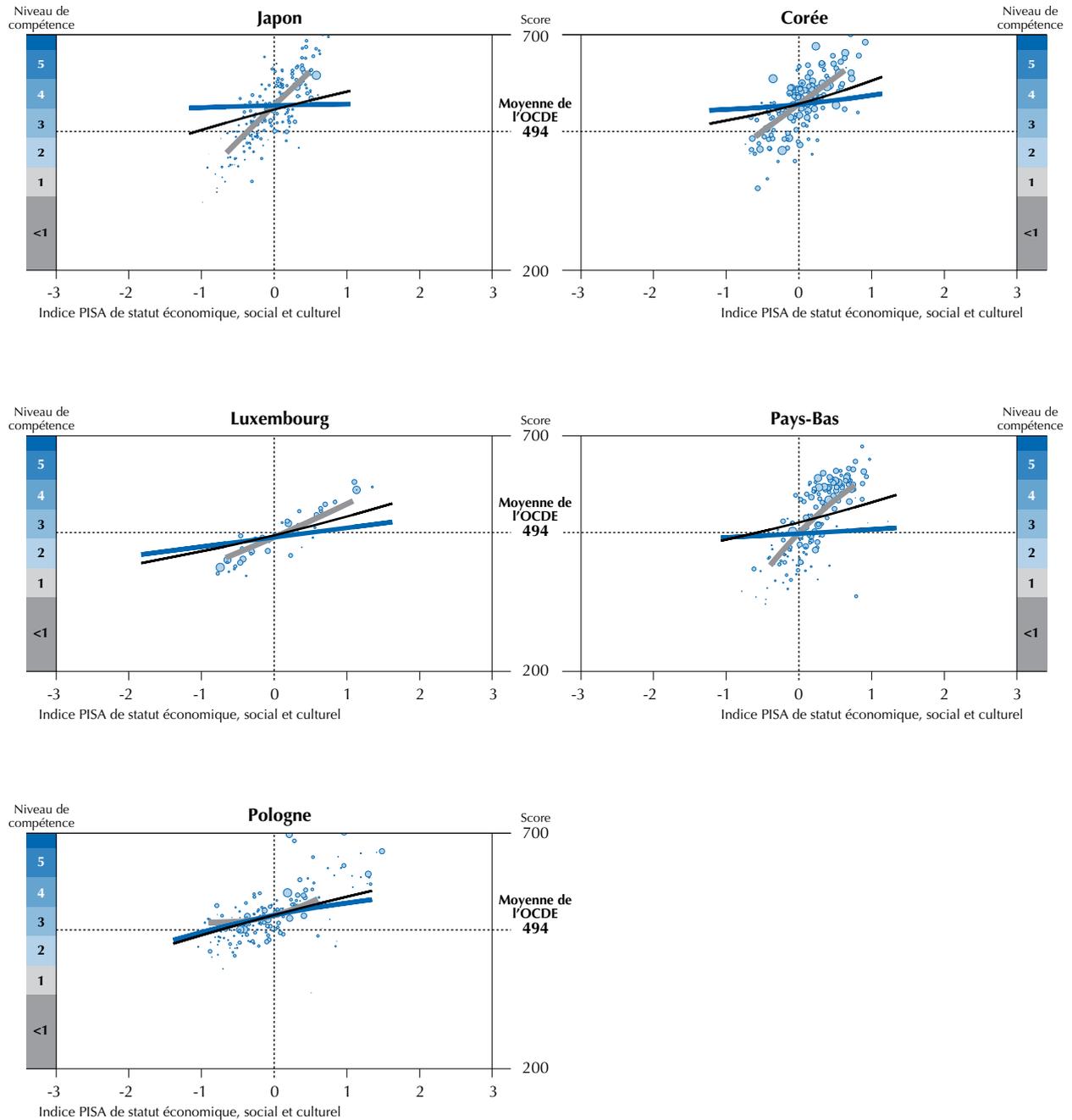
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965212>



■ Figure II.5.13 [Partie 2/5] ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans tous les autres pays et économies

- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique **intra-établissement** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA dont la taille est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont scolarisés



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

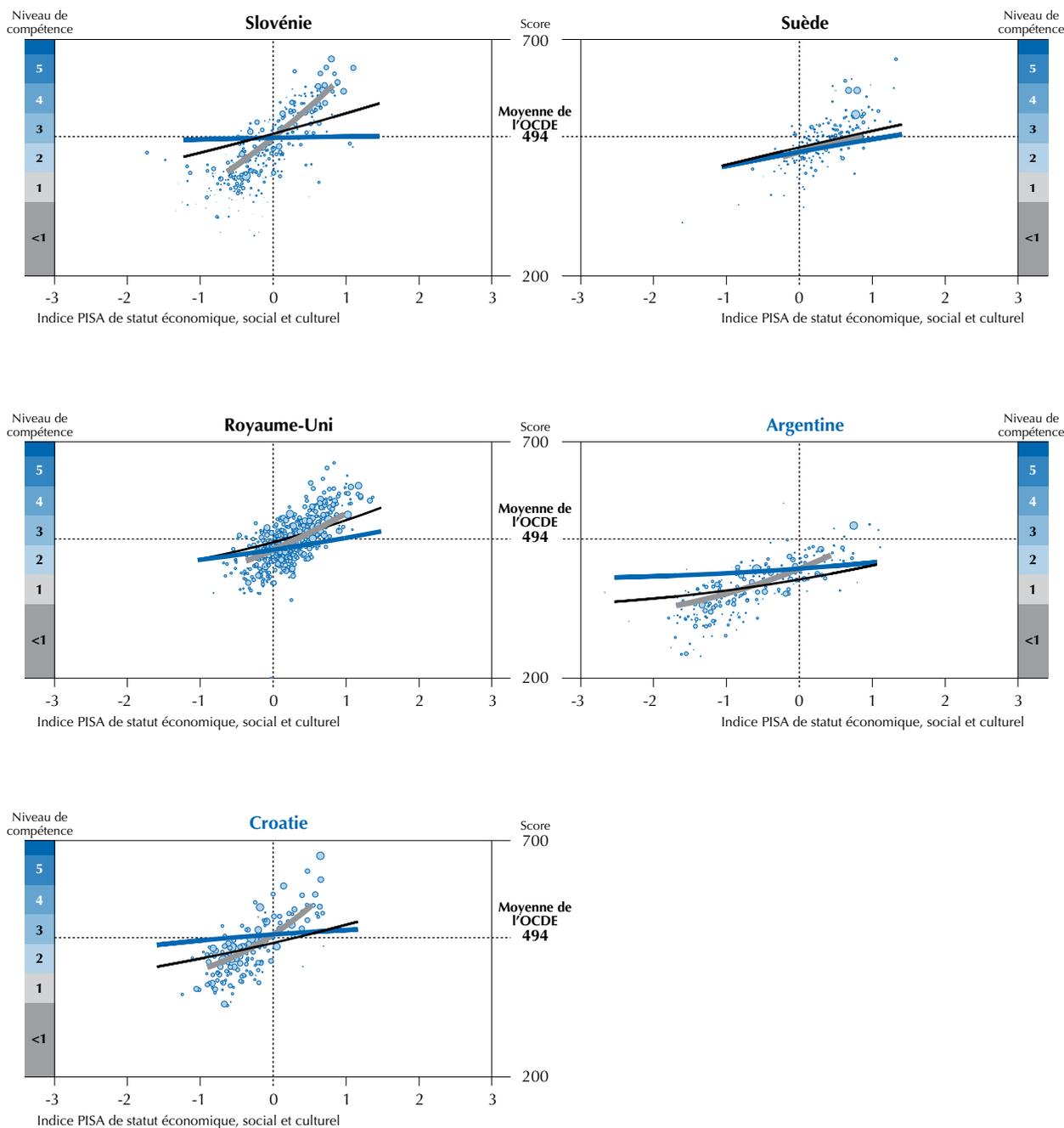
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965193>

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965212>

■ Figure II.5.13 [Partie 3/5] ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans tous les autres pays et économies

- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique **intra-établissement** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA dont la taille est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont scolarisés



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

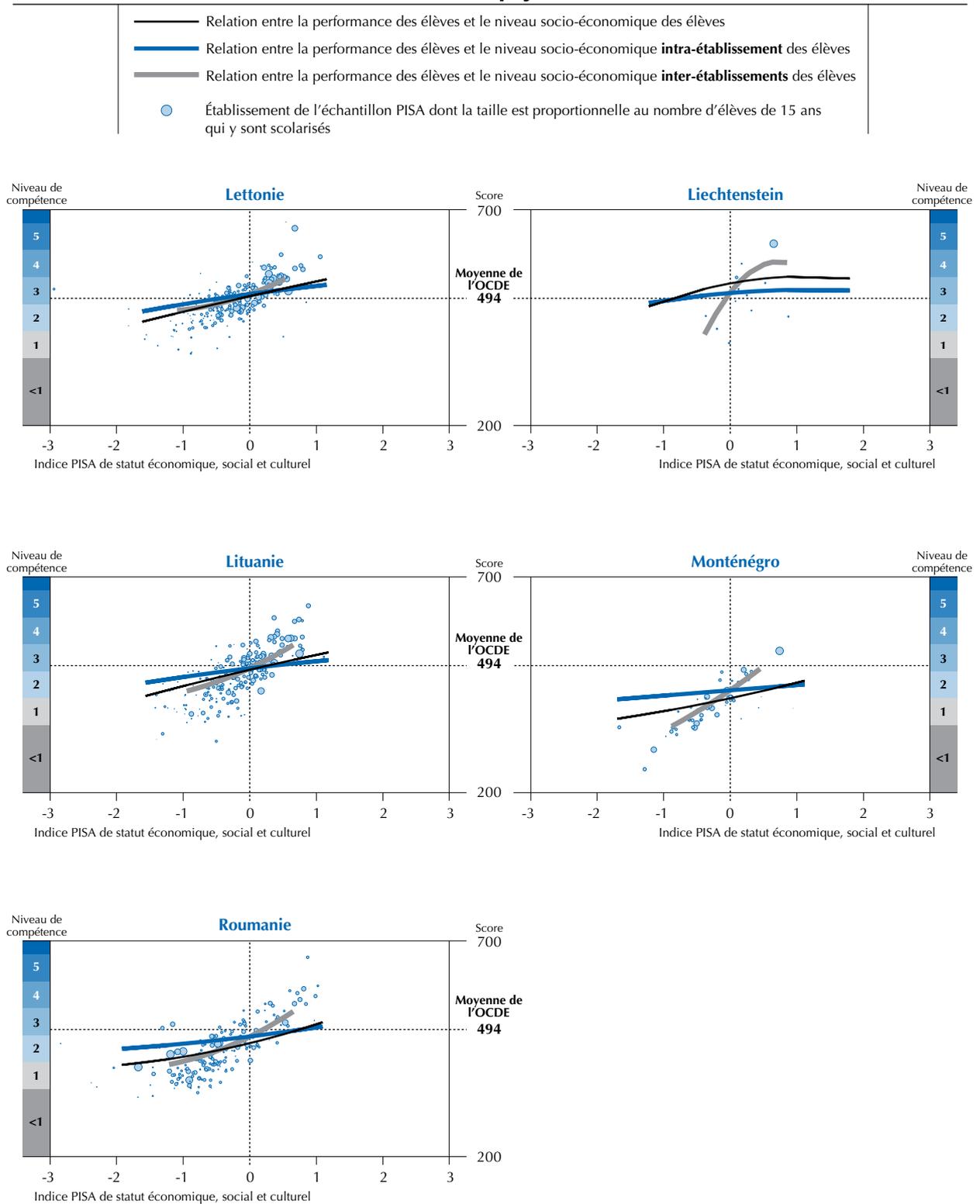
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932965193>

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932965212>



■ Figure II.5.13 [Partie 4/5] ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans tous les autres pays et économies



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965193>

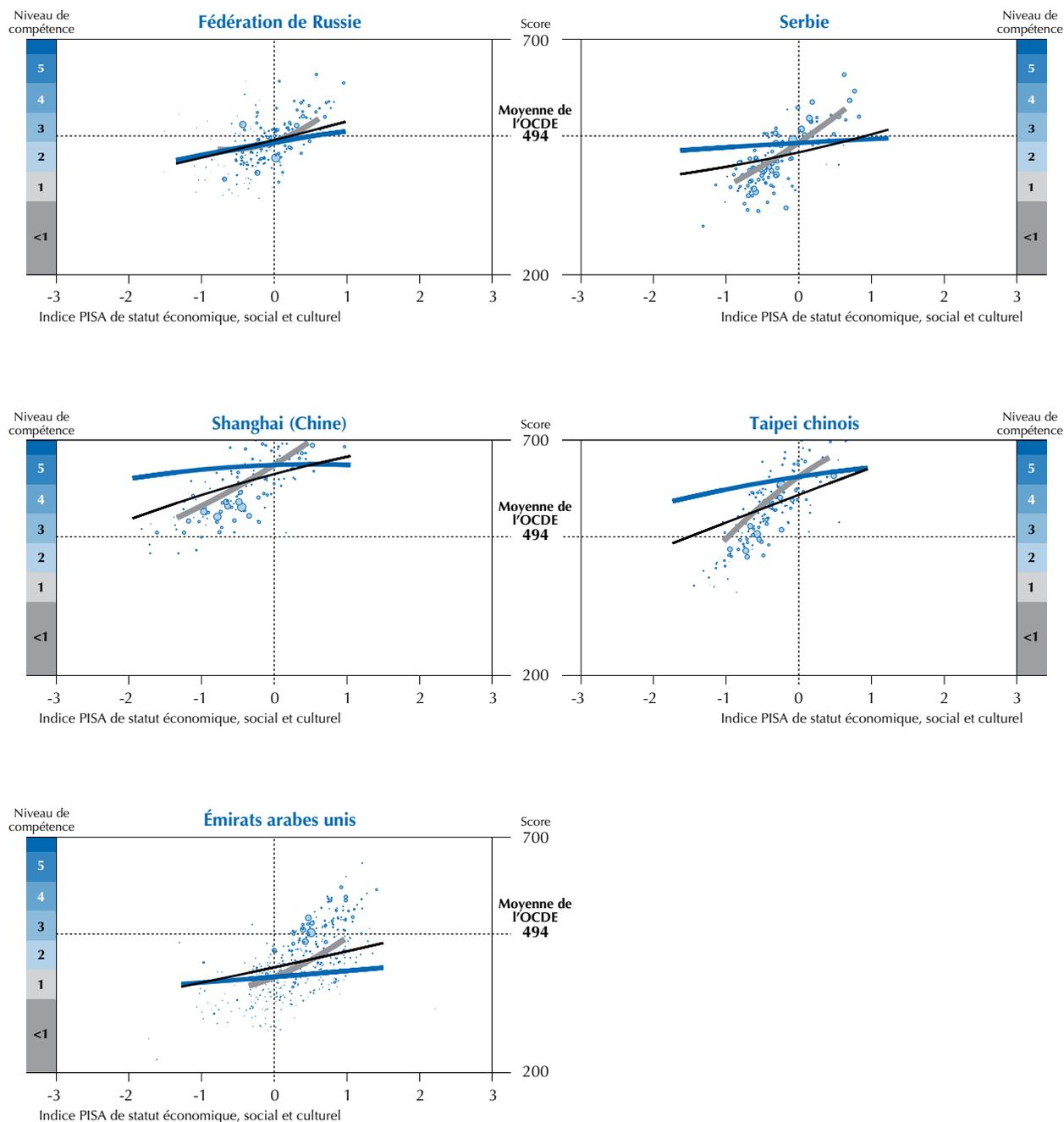
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932965212>



■ Figure II.5.13 [Partie 5/5] ■

Relation entre la performance des établissements et leur profil socio-économique dans tous les autres pays et économies

- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique **intra-établissement** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le niveau socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA dont la taille est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont scolarisés



Source : OCDE, Base de données PISA 2012.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932965193>

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932965212>



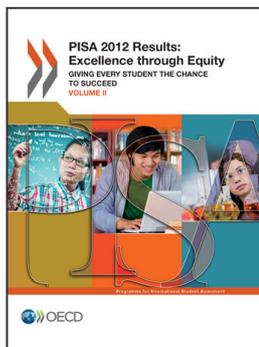
Note

1. Il y a lieu de préciser que ces résultats dépendent aussi de la façon dont les établissements sont définis et organisés au sein des pays et de l'unité d'échantillonnage choisie. Par exemple, dans certains pays, les établissements ont été échantillonnés comme unités administratives (même s'ils comptent plusieurs implantations différentes, comme en Italie), alors que dans d'autres, les établissements ont été échantillonnés comme des composantes de groupes scolaires plus larges qui accueillent des jeunes âgés de 15 ans, comme des bâtiments scolaires ou encore comme des entités administratives (dirigées par un chef d'établissement). Le rapport technique sur l'enquête PISA 2012 (*PISA 2012 Technical Report*, OCDE, à paraître en anglais uniquement) explique la façon dont les établissements sont définis. Par ailleurs, la variance intra-établissement comprend la variation de la performance entre classes et entre élèves en raison du mode d'échantillonnage des élèves. En Slovénie, l'unité initiale d'échantillonnage est définie comme un groupe d'élèves suivant la même filière d'enseignement au sein d'un établissement. Dans ce cas particulier, la variance inter-établissements correspond donc à la différence entre filières au sein même des établissements.

Références

OCDE (à paraître en anglais uniquement), *PISA 2012 Technical Report*, PISA, Éditions OCDE.

Willms, J.D. (2006), *Les écarts en matière d'apprentissage : Dix questions stratégiques sur le rendement et l'équité des écoles et des systèmes d'éducation*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.



Extrait de :

PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II)

Giving Every Student the Chance to Succeed

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264201132-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2014), « Équité dans l'éducation : Conséquences pour l'action publique », dans *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II) : Giving Every Student the Chance to Succeed*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205321-10-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.