

1

Politiques et pratiques pour des établissements performants : Aperçu

Note concernant les données d'Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.



La plupart des élèves de 15 ans apprennent les principes et les théories scientifiques à l'école. À l'instar d'autres matières, la façon dont les sciences sont enseignées peut influer, non seulement, sur la bonne ou la mauvaise performance des élèves, mais également sur l'intérêt suffisant qu'ils y portent pour vouloir poursuivre leurs études ou faire carrière dans cette voie.

L'Australie, le Canada, l'Irlande, le Portugal, le Royaume-Uni, Singapour et la Slovénie sont parmi les pays les plus performants en sciences. Dans ces pays, les élèves de 15 ans croient fortement en la valeur de la démarche scientifique et des pourcentages d'élèves supérieurs à la moyenne envisagent d'exercer une profession scientifique à l'âge adulte.

Quelles sont les politiques publiques ou les combinaisons de politiques communes à ces systèmes d'éducation ? Tous ces pays obtiennent des scores proches ou quelque peu supérieurs à la moyenne de l'OCDE selon la plupart des indices d'évaluation relatifs aux ressources consacrées à l'éducation et aux pratiques pédagogiques, notamment les compétences et les effectifs du personnel enseignant, le temps d'apprentissage, les méthodes d'enseignement des sciences et les activités extrascolaires (voir le graphique II.2.3). Les résultats de l'enquête PISA mettent également en avant les différentes combinaisons de ressources et de pratiques associées à la réussite de ces pays.

Dans les pays de l'OCDE, environ 6 % d'élèves de 15 ans ont déclaré ne pas être tenus de suivre un cours de sciences.

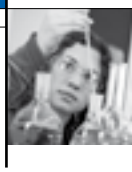
Si le temps représente une condition nécessaire à l'apprentissage, les élèves qui ne suivent pas de cours de sciences sont probablement ceux qui ont le moins de possibilités d'acquérir des compétences scientifiques. Dans l'enquête PISA 2015, il a été demandé aux élèves d'indiquer le nombre de cours de sciences qu'ils devaient suivre par semaine. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 94 % des élèves ont déclaré suivre au moins un cours de sciences par semaine. Toutefois, ce pourcentage signifie qu'au moins un million d'élèves de 15 ans ne sont pas tenus de suivre un cours de science (voir le tableau II.3.3).

Quel est l'impact de ce constat sur les compétences des élèves en sciences ? Dans les pays de l'OCDE, les élèves n'étant pas tenus de suivre un cours de sciences obtiennent 25 points de moins aux épreuves de sciences que ceux devant prendre part à au moins un cours de sciences hebdomadaire, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements (voir le graphique II.2.4). Même si l'absence de ces élèves dans les cours de sciences s'explique en partie par leur faible performance dans ces disciplines, ces résultats montrent dans quelle mesure la performance des élèves en sciences peut décliner lorsque ces derniers ne suivent pas de cours de sciences. L'obligation de suivre au minimum un cours de sciences est plus fréquente dans les établissements d'enseignement favorisés sur le plan socio-économique que dans les établissements défavorisés (voir le graphique II.1.1).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui fréquentent un établissement proposant des compétitions de sciences et ceux qui fréquentent un établissement proposant un club de sciences obtiennent respectivement 36 et 21 points de plus aux épreuves de sciences, et sont 55 % et 30 % plus susceptibles d'envisager d'exercer une profession scientifique que les élèves scolarisés dans des établissements ne proposant pas ce type d'activités.

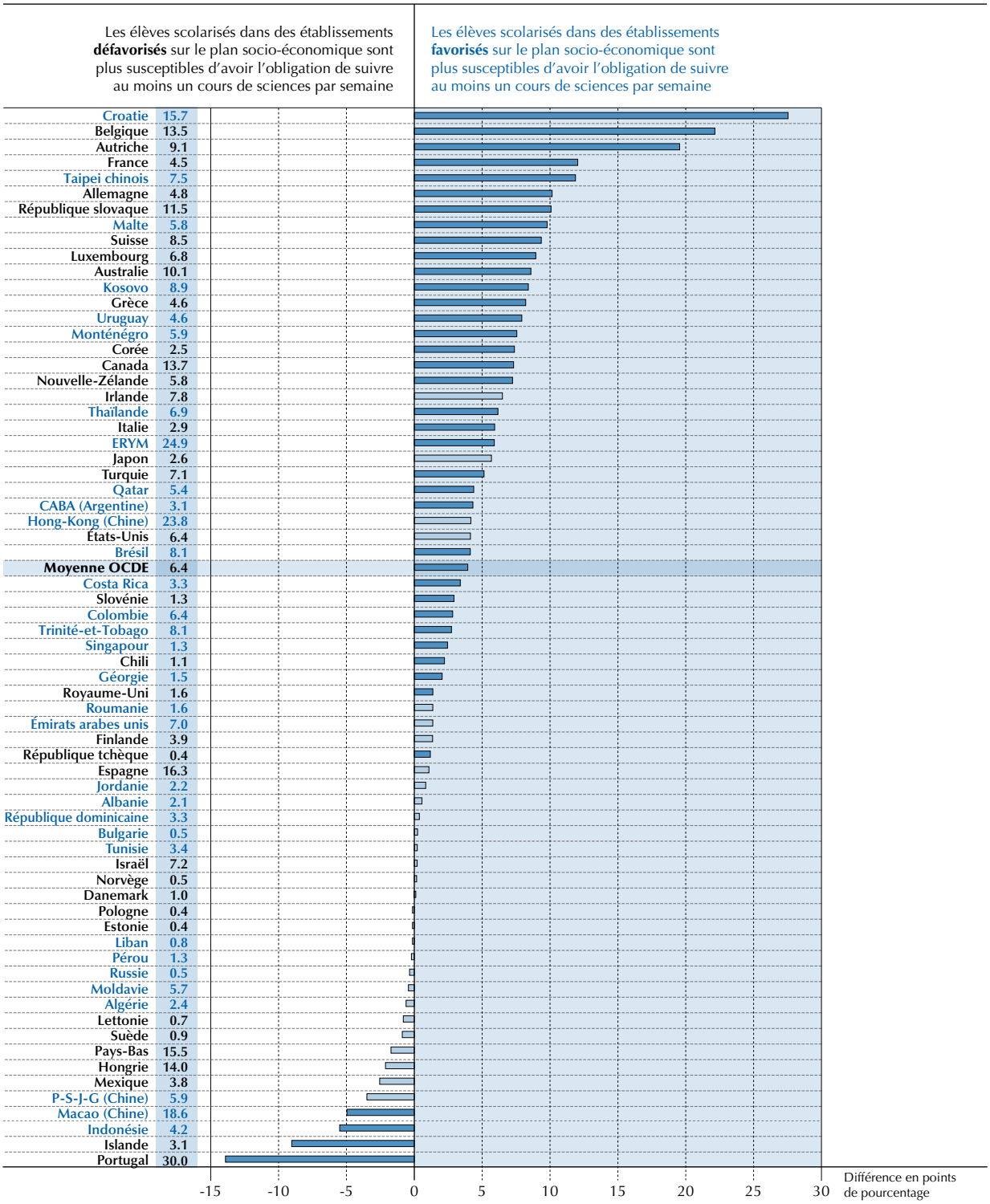
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, selon les déclarations des chefs d'établissement, les élèves qui fréquentent un établissement où la section des sciences est correctement équipée et dotée de suffisamment de personnel obtiennent un meilleur score en sciences (près de 3 points de score supplémentaires pour chaque déclaration positive concernant la section des sciences), après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements (voir le tableau II.2.6). Dans 24 systèmes d'éducation, selon les déclarations des chefs d'établissement, les élèves qui fréquentent un établissement où la section des sciences dispose de ressources accrues sont plus susceptibles d'envisager d'exercer une profession scientifique.

Les activités de laboratoire et les expériences ne sont pas les seules méthodes à disposition des établissements d'enseignement pour encourager les élèves à s'investir dans l'apprentissage des sciences. Les activités extrascolaires, telles que les clubs et les compétitions de sciences, permettent aux élèves de mieux appréhender les concepts scientifiques, de susciter leur intérêt pour la science et même de favoriser l'émergence de futurs scientifiques. Dans l'enquête PISA 2015, il a été demandé aux chefs d'établissement d'indiquer si un club de sciences ou des compétitions de sciences étaient proposés dans leur établissement. Dans les pays de l'OCDE, 39 % des élèves fréquentent un établissement qui dispose d'un club de sciences et 66 % des élèves fréquentent un établissement qui propose des compétitions de sciences (voir le graphique II.2.9).



Graphique II.1.1 ■ **Différences d'obligation de suivre des cours normaux de sciences, selon le profil socio-économique des établissements**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves



Remarques : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Le pourcentage d'élèves n'ayant l'obligation de suivre aucun cours de sciences est indiqué en regard du nom du pays/de l'économie.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence (exprimée en point de pourcentage) d'obligation de suivre au moins un cours de sciences par semaine entre les élèves scolarisés dans des établissements favorisés sur le plan socio-économique et leurs pairs scolarisés dans des établissements défavorisés.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.2.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933435485



Dans 42 pays et économies sur les 70 ayant participé à l'enquête PISA, les élèves qui fréquentent un établissement favorisé sont plus susceptibles de pouvoir participer à des compétitions de sciences que les élèves d'un établissement défavorisé (voir le tableau II.2.13). Les écarts les plus marqués s'observent principalement dans les systèmes d'éducation ayant recours à l'orientation précoce, notamment en Allemagne, en Autriche, aux Pays-Bas et en Suisse. Ce constat laisse à penser que les élèves défavorisés disposent de moins de possibilités d'acquérir des compétences scientifiques, et ce manque de possibilités se reflète dans leur performance en sciences.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que, dans la majorité des systèmes d'éducation, le pourcentage de professeurs de sciences qualifiés n'est pas corrélé à la performance des élèves en sciences. En revanche, c'est la façon dont les sciences sont enseignées qui est corrélée à la performance des élèves en sciences, à leur aspiration à exercer une profession scientifique et à leurs convictions à propos de la valeur qu'ils attachent à la démarche scientifique.

Dans les pays de l'OCDE, 84 % des professeurs de sciences sont dûment certifiés et 74 % détiennent un diplôme universitaire en sciences (voir le tableau II.2.8). Le pourcentage de professeurs de sciences détenant un diplôme universitaire en sciences oscille entre plus de 95 % des enseignants en Bulgarie, au Costa Rica et au Monténégro, et moins de 25 % en Italie, au Pérou et en Uruguay.

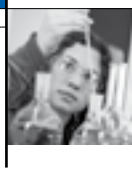
Toutefois, c'est la façon dont les sciences sont enseignées, plutôt que les qualifications des enseignants, qui semble être le plus corrélée à la performance des élèves, leur attitude à l'égard des sciences et leur aspiration à poursuivre une carrière scientifique. Même s'il n'existe pas de méthode d'enseignement « idéale » unique, les élèves ont néanmoins besoin d'enseignants audacieux et novateurs dans la façon dont ils associent différentes pratiques d'enseignement, et capables de s'adresser à tous les types d'apprenants en adaptant leurs cours en fonction des besoins et des connaissances des élèves.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que lorsque les enseignants expliquent et démontrent fréquemment les concepts scientifiques, et discutent des questions des élèves (une méthode d'enseignement appelée communément l'enseignement dirigé par l'enseignant), les élèves obtiennent de meilleurs résultats en sciences (sauf en Corée, en Indonésie et au Pérou), affichent de plus fortes convictions par rapport au bien-fondé de la démarche scientifique (ou convictions épistémiques) et sont plus susceptibles d'envisager exercer une profession scientifique à l'âge adulte. Lorsque les enseignants adaptent leurs pratiques aux besoins des élèves, par exemple en apportant une aide personnalisée quand un élève a des difficultés à comprendre un sujet ou un exercice, ou en modifiant leurs cours quand la plupart des élèves trouvent le sujet difficile à comprendre, les élèves obtiennent de meilleurs scores en sciences et affichent de plus fortes convictions épistémiques.

Aussi surprenant que cela puisse paraître, il n'existe aucun système d'éducation dans lequel les élèves ayant déclaré être fréquemment exposés à l'enseignement fondé sur une démarche d'investigation (qui leur demande d'effectuer des expériences ou des travaux pratiques) obtiennent un score plus élevé en sciences. Après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, une exposition plus importante à l'enseignement fondé sur une démarche d'investigation est corrélée à de moins bons résultats des élèves en sciences dans 56 pays et économies. Néanmoins, dans les pays de l'OCDE, un recours plus fréquent à l'enseignement fondé sur une démarche d'investigation est corrélé de manière positive à de plus fortes convictions épistémiques chez les élèves ainsi qu'à une probabilité accrue qu'ils envisagent d'exercer une profession scientifique à l'âge de 30 ans (voir les tableaux II.2.16, II.2.22 et II.2.26).

La performance des élèves en sciences est en étroite corrélation avec le temps que ces derniers consacrent à l'apprentissage des sciences et à la manière dont celles-ci sont enseignées par leurs professeurs.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que la qualité des ressources matérielles et humaines dans une section des sciences, et le type d'activités scientifiques proposées aux élèves ont une incidence plus faible sur la performance des élèves que le temps que ces derniers consacrent à l'apprentissage des sciences et que la manière dont les professeurs enseignent cette matière. Les élèves obtiennent de meilleurs résultats en sciences que dans les autres domaines d'évaluation de l'enquête PISA (les mathématiques et la compréhension de l'écrit) lorsqu'ils consacrent plus de temps à apprendre les sciences qu'à développer leurs compétences dans les deux autres disciplines (tant dans les cours normaux qu'en dehors de leurs journées de classe) et, en particulier, lorsque leurs enseignants expliquent et démontrent fréquemment les concepts scientifiques, soutiennent les élèves dans leurs apprentissages et adoptent un enseignement fondé sur une démarche d'investigation. Ces deux facteurs, à savoir le temps consacré à l'apprentissage et les pratiques pédagogiques utilisées, sont également davantage corrélés à l'aspiration des élèves à exercer une profession scientifique que la qualité des ressources matérielles et humaines disponibles dans la section des sciences d'un établissement.



La généralisation de l'absentéisme scolaire semble avoir un impact même sur les élèves qui assistent régulièrement aux cours.

Les environnements d'apprentissage exercent une influence sur l'engagement et la performance des élèves, ainsi que sur la volonté des enseignants de continuer à travailler au sein d'un établissement. L'absentéisme des élèves a un effet tangible sur les environnements d'apprentissage et, en fin de compte, sur l'implication et la performance des élèves.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 26 % des élèves ont déclaré avoir séché des cours au moins une fois et 20 % avoir séché une journée entière de classe au moins une fois durant les deux semaines précédant les épreuves PISA. Dans les pays et les économies prenant part à l'enquête PISA, les élèves des établissements défavorisés ont davantage tendance à sécher une journée entière de classe que ceux des établissements favorisés (voir le graphique II.3.3). Ce constat s'observe dans 44 pays et économies. À l'inverse, les élèves des établissements favorisés sont plus susceptibles d'avoir séché une journée de classe que ceux des établissements défavorisés dans seulement 4 systèmes d'éducation.

L'absentéisme a des conséquences non négligeables sur les possibilités d'apprentissage des élèves : à l'exception des Émirats arabes unis et de la Turquie, dans l'ensemble des pays et économies de l'OCDE, les élèves qui ont séché toute une journée de classe sont plus susceptibles d'être peu performants en sciences, et cette corrélation persiste même après contrôle du statut socio-économique. En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les élèves ayant séché une journée entière de classe au moins une fois durant les deux semaines précédant l'enquête PISA ont obtenu, lors des épreuves de sciences, un score de 45 points inférieur à celui des élèves assidus (ou de 33 points inférieur, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements) (voir le tableau II.3.4).

Entre 2012 et 2015, le nombre d'élèves ayant déclaré avoir séché les cours durant les deux semaines précédant l'enquête PISA a augmenté d'au moins 25 points de pourcentage au Brésil, en Colombie, en Finlande, au Monténégro, au Pérou, en République slovaque et en Uruguay, et les plus fortes baisses ont été enregistrées en Australie, au Canada, aux Émirats arabes unis, en Espagne et en Turquie (voir le graphique II.1.2).

Par ailleurs, l'absentéisme des élèves a des répercussions plus larges sur l'apprentissage. Dans l'ensemble des pays et économies, certains établissements enregistrent des taux d'absentéisme bien supérieurs à ceux des autres établissements. On constate que dans 40 systèmes d'éducation ayant participé à l'enquête PISA, les élèves obtiennent un score moins élevé lorsqu'un plus grand nombre de leurs pairs avaient séché une journée de classe durant les deux semaines précédant les épreuves PISA, après contrôle du statut socio-économique. Par ailleurs, dans une telle situation, il n'existe aucun système dans lequel les élèves obtiennent un score supérieur en sciences (voir le graphique II.3.5). Et en moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les élèves ont déclaré connaître un meilleur climat de discipline lorsque davantage de leurs pairs vont régulièrement à l'école (voir le graphique II.3.6).

Selon les déclarations des élèves, les enseignants dans les établissements défavorisés soutiennent plus souvent les élèves dans leur apprentissage que ne le font les enseignants dans les établissements favorisés.

Les élèves défavorisés ont davantage besoin que les enseignants les soutiennent dans leur apprentissage. Dans les pays de l'OCDE, le soutien des enseignants n'est pas corrélé à la performance des élèves en sciences avant contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements. En revanche, après contrôle du statut socio-économique, la corrélation devient positive, en moyenne, dans les pays de l'OCDE et dans 27 pays et économies (voir le graphique II.3.12). Il ressort des résultats que les enseignants répondent non seulement aux besoins des élèves en difficulté, mais que leur soutien peut améliorer la performance des élèves.

De même, selon les parents et les chefs d'établissement, les parents participent d'autant plus que leur présence s'avère nécessaire, par exemple dans des établissements où les problèmes des élèves (l'indiscipline, l'absentéisme ou la désaffection) ne peuvent être résolus sans leur implication, et les chefs d'établissement peuvent (avoir besoin de) faire preuve d'un rôle directeur plus actif en cas de détérioration des environnements d'apprentissage et d'apparition de problèmes liés aux élèves.

Les responsabilités en matière de gouvernance des établissements sont partagées, à des degrés différents, entre les enseignants, les chefs d'établissement, les conseils de direction des établissements et les autorités locales, régionales et nationales en charge de l'éducation.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la responsabilité en matière de ressources est assumée à hauteur de 39 % par les chefs d'établissement, de 3 % par les enseignants, de 12 % par les conseils de direction des établissements, de 23 % par



les autorités locales ou régionales, et des 23 % restants par les autorités nationales (voir le graphique II.4.3). En ce qui concerne le programme scolaire, la responsabilité incombe à hauteur de 22 % aux chefs d'établissement, de 44 % aux enseignants, de 8 % aux conseils de direction des établissements, et les 27 % restants sont partagés entre les autorités locales, régionales et nationales (voir le graphique II.4.4). La responsabilité quant aux politiques en matière d'évaluation des élèves relève principalement des chefs d'établissement (32 %) et des enseignants (36 %), tandis que le rôle des autres acteurs s'avère mineur (voir le graphique II.4.5).

Entre 2009 et 2015, les chefs d'établissement en Lituanie ont bénéficié d'une responsabilité plus importante quant à la plupart des tâches, notamment en ce qui concerne le salaire des enseignants et le budget de l'établissement. Il apparaît que ces responsabilités ont été transférées principalement des autorités nationales en charge de l'éducation. En Finlande, les chefs d'établissement ont bénéficié d'une autonomie plus importante en 2015 qu'en 2009 quant à la sélection et au licenciement des enseignants, mais ils exerçaient une responsabilité moindre concernant le programme scolaire ainsi que les politiques en matière d'évaluation et de discipline. Par contraste, les chefs d'établissement au Qatar ont indiqué que les autorités nationales en charge de l'éducation ont vu leur responsabilité quant à l'ensemble des tâches s'accroître significativement entre 2009 et 2015. En Turquie, les autorités nationales en charge de l'éducation ont assumé davantage de responsabilités quant à l'ensemble des tâches, à l'exception de celles liées aux ressources des établissements et au choix des manuels scolaires. En Slovénie, les autorités nationales en charge de l'éducation ont exercé davantage de responsabilités concernant la sélection et le licenciement des enseignants, le programme scolaire ainsi que les politiques en matière de discipline et d'admission.

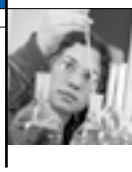
Dans les systèmes d'éducation où les chefs d'établissement ont davantage de responsabilités dans la gouvernance des établissements, les élèves obtiennent un score plus élevé en sciences, et cette corrélation est plus forte dans les systèmes d'éducation où le pourcentage des élèves dont les résultats scolaires sont suivis au fil du temps et publiés est plus élevé que la moyenne de l'OCDE.

Selon les chefs d'établissement, les établissements en Lituanie, à Macao (Chine), aux Pays-Bas, en République tchèque et au Royaume-Uni bénéficient de l'autonomie la plus importante, tandis que les établissements en Grèce, en Jordanie, en Tunisie et en Turquie bénéficient de l'autonomie la moins importante. En moyenne, dans les pays de l'OCDE et dans 32 systèmes d'éducation, les établissements favorisés sur le plan socio-économique bénéficient d'une autonomie plus importante que les établissements défavorisés. De même, en moyenne, dans les pays de l'OCDE et dans 15 systèmes d'éducation, les établissements situés en milieu urbain bénéficient d'une autonomie plus importante que les établissements en milieu rural. Sans surprise, dans presque tous les systèmes d'éducation, les établissements privés jouissent d'une autonomie plus importante que les établissements publics.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE et dans 29 systèmes d'éducation, les élèves des établissements où, selon les chefs d'établissement, davantage de responsabilités incombent aux établissements obtiennent un score plus élevé en sciences (voir le graphique II.4.7). Néanmoins après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements, il n'existe aucune corrélation entre l'autonomie des établissements et la performance des élèves en sciences, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

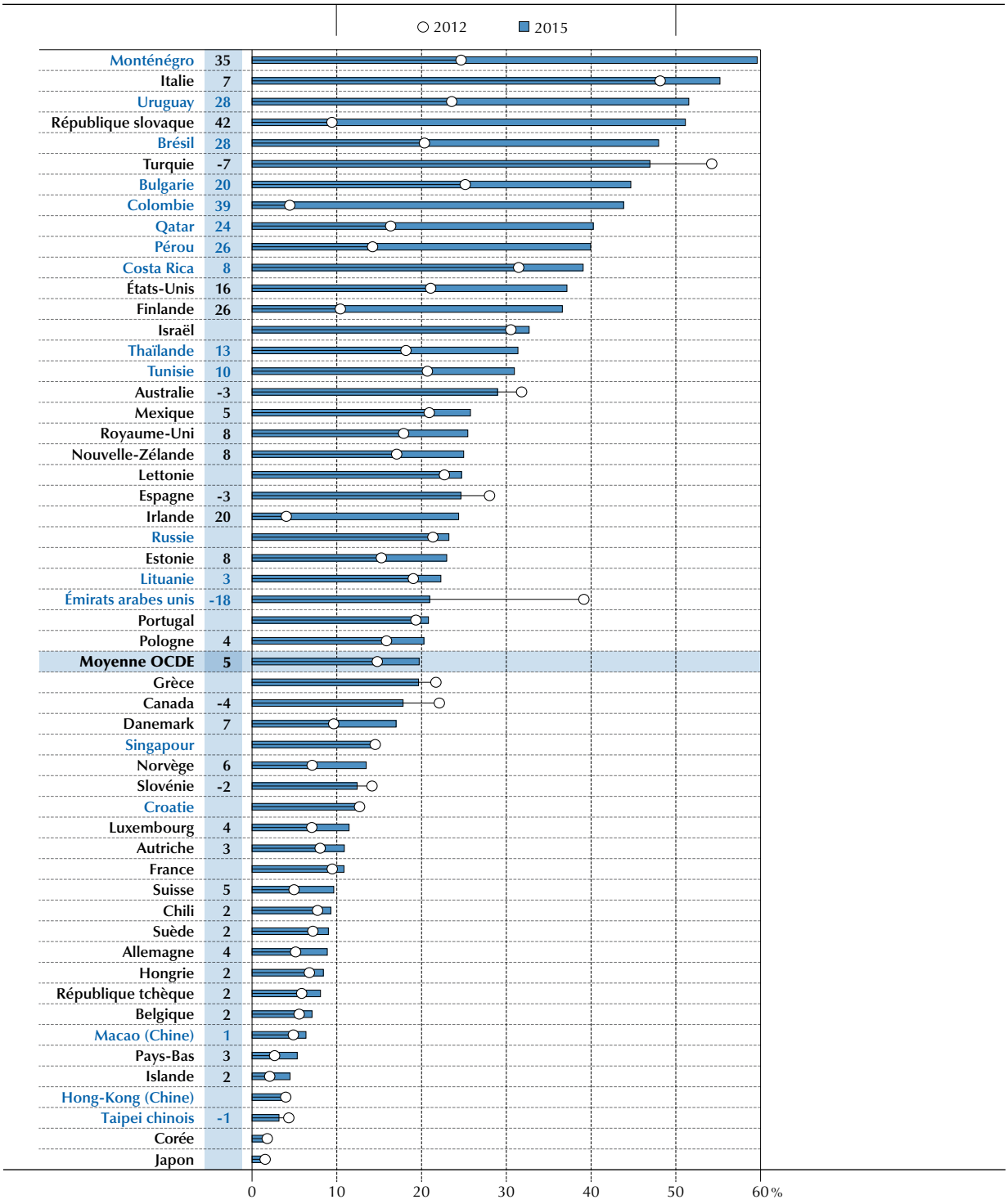
Au niveau des systèmes d'éducation, les scores en sciences et l'équité dans la performance en sciences ne sont pas corrélés au pourcentage d'élèves fréquentant des établissements publics (voir le graphique II.4.15). En outre, il n'existe aucune corrélation entre l'équité dans la performance en sciences et la fréquentation d'un établissement privé, qu'il soit indépendant ou subventionné par l'État.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 84 % des élèves âgés de 15 ans fréquentent des établissements publics, environ 12 % fréquentent des établissements privés subventionnés par l'État et 4 % fréquentent des établissements privés indépendants (voir le tableau II.4.7). Dans les pays de l'OCDE, parmi les 12 % d'élèves qui fréquentent des établissements privés subventionnés par l'État, environ 38 % sont scolarisés dans des établissements gérés par une église ou une autre organisation religieuse, 54 % sont scolarisés dans des établissements gérés par une autre organisation à but non lucratif, et 8 % fréquentent des établissements gérés par une organisation à but lucratif. Dans les systèmes d'éducation ayant participé à l'enquête PISA 2015, les établissements défavorisés sur le plan socio-économique et les établissements en milieu rural sont plus susceptibles d'être des établissements publics (voir le graphique II.4.14). En effet, ce n'est qu'au Monténégro et au Taipei chinois que les établissements favorisés sont plus susceptibles d'être des établissements publics, et les établissements en milieu urbain sont plus susceptibles d'être des établissements publics en Slovénie uniquement.



Graphique II.1.2 ■ **Évolution de l'absentéisme des élèves entre 2012 et 2015**

Pourcentage d'élèves indiquant avoir séché toute une journée de cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA



Remarques : Seuls sont inclus les pays/économies ayant participé à la fois à PISA 2012 et à PISA 2015.

Seules les différences (exprimées en points de pourcentage) statistiquement significatives entre PISA 2012 et 2015 sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves indiquant avoir séché toute une journée de cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA, en 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.3.1, II.3.2 et II.3.3.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933435655



En moyenne, dans les pays de l'OCDE et dans 32 systèmes d'éducation, les élèves des établissements publics obtiennent un score moins élevé en sciences que les élèves des établissements privés (voir le graphique II.4.14). Toutefois, comme il a été mentionné dans les rapports sur des évaluations PISA précédentes, ce constat n'est plus valable après contrôle du statut socio-économique. Dans 22 systèmes d'éducation et dans les pays de l'OCDE, les élèves qui fréquentent un établissement public obtiennent un score plus élevé que ceux qui sont scolarisés dans un établissement privé, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements. Cela s'explique par le fait que les élèves des établissements publics sont beaucoup plus défavorisés que les élèves qui fréquentent un établissement privé. En Italie, au Japon, à Singapour, au Taipei chinois, en Thaïlande, en Tunisie, en Turquie et au Viet Nam, les élèves des établissements publics obtiennent un score en sciences supérieur de 40 points à celui des élèves des établissements privés, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements (voir le tableau II.4.10).

L'évaluation des élèves et des enseignants est bien plus courante qu'on ne le croit.

Les tests normalisés sont largement utilisés dans les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA. Dans près de cinq systèmes d'éducation sur six, plus d'un élève sur deux est évalué au moins une fois par an à l'aide de tests normalisés obligatoires (voir le graphique II.4.21), et dans près de trois pays sur quatre, plus d'un élève sur deux est évalué au moins une fois par an à l'aide de tests normalisés facultatifs (voir le tableau II.4.21).

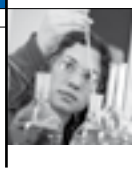
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 81 % des élèves fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, les pratiques des enseignants sont évaluées à l'aide d'examens ou d'évaluations des résultats scolaires des élèves, ou d'observations des cours par le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés (voir le graphique II.4.31). Toutefois, le suivi des enseignants est loin d'être une pratique universelle. Selon les indications des chefs d'établissement, tous les établissements à Macao (Chine) ont recours à l'examen des enseignants par des pairs, mais en Espagne, en Finlande et en Islande, moins d'un élève sur trois fréquente un établissement dans ce cas. Dans 49 systèmes d'éducation, au moins neuf élèves sur dix sont scolarisés dans un établissement où le chef d'établissement ou des enseignants expérimentés observent les cours, mais en Espagne, en Grèce et en Italie, moins d'un élève sur trois fréquente un établissement de ce type.

Le redoublement s'observe davantage dans les systèmes d'éducation où les élèves obtiennent un score moins élevé aux épreuves de sciences de l'enquête PISA et où le statut socio-économique des élèves est étroitement corrélé à leur performance en sciences. Néanmoins les élèves ont été moins nombreux en 2015 qu'en 2009 à indiquer avoir redoublé une année d'études.

Tous les élèves de 15 ans ne fréquentent pas la même année d'études. Certains élèves peuvent devoir redoubler une année d'études ou au contraire, être invités à sauter une année d'études si leurs enseignants les estiment capables d'assumer une charge de travail plus exigeante. Le Japon et la Norvège ont mis en œuvre des politiques visant à faire passer automatiquement les élèves, lors de leur scolarité obligatoire, dans l'année d'études supérieure à la fin de chaque année scolaire. Cette pratique est appelée « promotion automatique ». Dans ces deux pays, le taux de redoublement a toujours été négligeable. La fréquence des redoublements est également très limitée en Islande et au Taipei chinois (voir le tableau II.5.9). Toutefois, dans 13 pays et économies, au minimum 30 % des élèves ont redoublé au moins une fois pendant l'enseignement primaire ou secondaire. En Algérie, par exemple, 69 % des élèves de 15 ans avaient redoublé au moins une fois, et ils étaient 43 % dans ce cas en Colombie. Le Brésil compte 36 % d'élèves ayant redoublé et l'Uruguay en dénombre 35 %. En Belgique, à Macao (Chine), en République dominicaine et en Tunisie, ils représentent 34 % des effectifs, 33 % au Costa Rica, et 31 % en Espagne, au Luxembourg et au Portugal.

Les conclusions de l'enquête PISA montrent que le redoublement est à peu près identique dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire, indépendamment du taux de redoublement que connaît un pays ou une économie. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 7 % des élèves de 15 ans ont indiqué avoir déjà redoublé au moins une fois dans l'enseignement primaire, 6 % des élèves, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et 2 % des élèves, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans ces trois niveaux, les élèves ayant redoublé l'ont généralement fait pour une seule année d'études ; les redoublements multiples (c'est-à-dire à plus d'une occasion) concernent moins de 1 % des élèves (voir le tableau II.5.9).

Beaucoup s'accorderaient à dire que la performance, le comportement et la motivation d'un élève sont des motifs légitimes sur lesquels asseoir la décision d'un redoublement. De fait, les données montrent clairement cette corrélation. Il est troublant de constater que dans de nombreux systèmes d'éducation, même après contrôle des résultats scolaires des élèves ainsi que de leur comportement et motivation, un élève présentant certaines caractéristiques est plus susceptible d'avoir redoublé que les autres élèves. Par exemple, dans les pays de l'OCDE, les garçons, les élèves défavorisés sur le plan socio-économique et les élèves issus de l'immigration sont plus susceptibles d'avoir redoublé que, respectivement,



les filles, les élèves issus de milieux favorisés et les élèves autochtones. Dans certains pays, comme en Autriche, en Colombie, en Corée, en Nouvelle-Zélande et en Thaïlande, qu'ils proviennent de milieux favorisés ou défavorisés, les élèves ont autant de probabilités d'avoir redoublé, même après contrôle de leurs résultats scolaires, de leur comportement et de leur motivation (voir le graphique II.5.7). À l'inverse, dans d'autres pays, comme la Bulgarie, le Canada, l'Espagne, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Fédération de Russie (ci-après dénommée « Russie ») et l'Uruguay, les élèves défavorisés sont plus susceptibles d'avoir redoublé que les élèves favorisés.

Néanmoins, les résultats de l'enquête PISA sont encourageants : dans les pays de l'OCDE, le nombre d'élèves ayant déclaré avoir redoublé au moins une fois a baissé de 3 points de pourcentage, entre 2009 et 2015 (voir le graphique II.1.3). Le nombre d'élèves ayant redoublé que ce soit dans l'enseignement primaire, dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a chuté de manière significative, et dans une proportion de 10 points de pourcentage, voire plus, au Costa Rica, en France, en Indonésie, en Lettonie, à Macao (Chine), à Malte, au Mexique et en Tunisie. À l'inverse, en Autriche, en Colombie, en Corée, au Qatar, en Roumanie et à Trinité-et-Tobago, la proportion d'élèves ayant déclaré avoir redoublé était supérieure en 2015 par rapport aux déclarations de 2009.

La sélection des élèves dans différents programmes ou établissements, en particulier à un âge précoce, est étroitement corrélée à un moindre niveau d'inclusion académique des établissements et un moindre degré d'équité en matière de performance des élèves en sciences.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les systèmes d'éducation commencent à sélectionner les élèves dans les différents programmes à l'âge de 14 ans. Dans certains pays de l'OCDE, notamment en Allemagne et en Autriche, la première sélection des élèves se fait dès l'âge de 10 ans. Toutefois, il est plus courant de commencer à sélectionner les élèves à l'âge de 16 ans. Dans les pays et économies partenaires dont les données sont disponibles, la pratique la plus répandue, observée dans 19 pays, consiste à débuter la sélection dans différents programmes à l'âge de 15 ans. Quelques pays sélectionnent les élèves plus tôt : c'est le cas de l'Argentine, de la Croatie et de la Roumanie où la sélection des élèves dans différents programmes s'opère dès l'âge de 14 ans tandis qu'en Bulgarie cette sélection a lieu dès 13 ans, et dès 12 ans à Singapour. En Jordanie, en Lituanie, à Malte, au Pérou, au Qatar, en République dominicaine et en Russie, la sélection ne s'effectue pas avant que les élèves aient atteint l'âge de 16 ans (voir le tableau II.5.27).

En 2015, en moyenne 82 % des élèves de 15 ans dans les pays de l'OCDE étaient inscrits dans un programme général, 14 % des élèves, dans un programme préprofessionnel ou professionnel, et 4 % des élèves, dans un programme mixte qui combinait tout ou partie des caractéristiques des deux autres programmes. Dans 27 pays, notamment des pays de l'OCDE tels que le Chili, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, l'Irlande, l'Islande, Israël, la Lettonie, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Royaume-Uni et la Suède, plus de 99 % des élèves de 15 ans étaient inscrits en filière générale. C'est en ex-République yougoslave de Macédoine (ci-après dénommée « ERYM »), en Autriche, en Croatie, au Monténégro et en Slovénie que le taux d'inscription en filière préprofessionnelle ou professionnelle est le plus élevé, avec plus d'un élève sur deux suivant cette orientation. Les élèves inscrits dans des programmes mixtes sont les plus nombreux au Canada, où la totalité des élèves suivent ce type de programme, et en République slovaque, où ces programmes regroupent un quart des élèves (voir le tableau II.5.14).

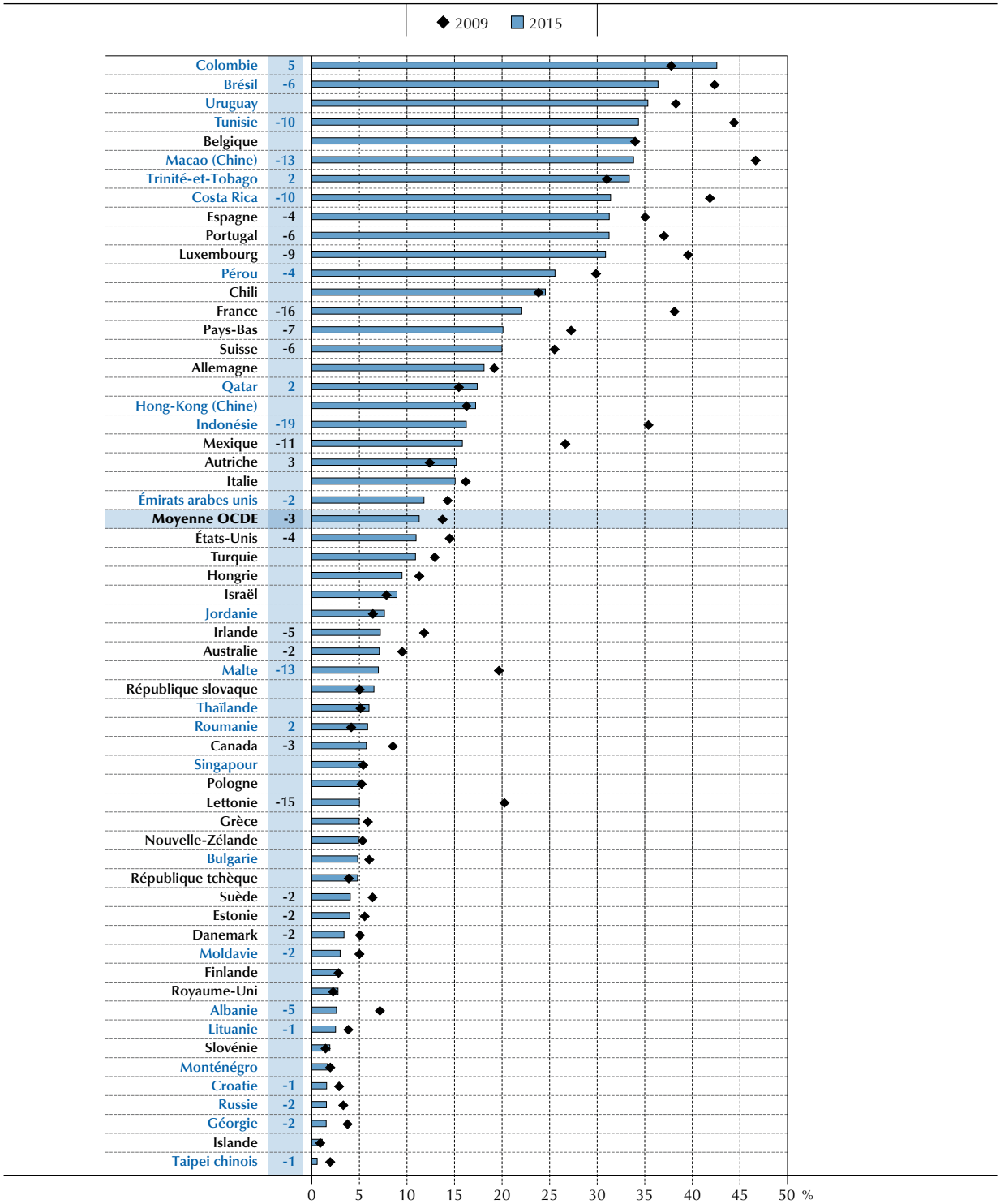
Dans les pays et les économies connaissant un fort taux d'inscription dans les filières préprofessionnelles ou professionnelles, ce taux varie substantiellement en fonction du profil socio-économique des établissements. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves de 15 ans inscrits dans une filière professionnelle est supérieur dans les établissements défavorisés par rapport aux établissements favorisés, de l'ordre de 21 points. C'est en Autriche, en Croatie, en Italie, aux Pays-Bas et en Slovénie que l'on observe la corrélation la plus étroite entre le profil socio-économique des établissements et le taux d'inscription des élèves en filière préprofessionnelle ou professionnelle (voir le graphique II.5.9). En effet, dans ces pays et économies, les écarts d'inscription dans ces programmes entre les élèves issus de milieux favorisés et ceux issus de milieux défavorisés sont de 60 points de pourcentage ou plus.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves inscrits en filière générale ont obtenu 22 points de plus aux épreuves de sciences de l'enquête PISA 2015 que ceux inscrits en filière préprofessionnelle ou professionnelle, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements (voir le graphique II.5.10). Toutefois, dans les pays et économies qui connaissent un taux de scolarisation en filière professionnelle supérieur à 10 %, ces écarts de performance peuvent atteindre jusqu'à 91 points, comme aux Pays-Bas ; ils sont d'environ 60 points en Grèce, et entre 40 et 60 points en Belgique, en Croatie, en France, au Portugal et en Turquie. Au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, en République dominicaine et en Suisse, les élèves inscrits dans des programmes à vocation préprofessionnelle ou professionnelle obtiennent un score supérieur à celui des élèves inscrits dans des programmes à vocation générale.



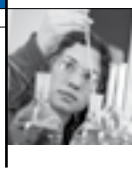
Graphique II.1.3 ■ Évolution des taux de redoublement entre 2009 et 2015

Pourcentage d'élèves indiquant avoir déjà redoublé une classe dans le primaire, ou le premier ou le deuxième cycle du secondaire



Remarques : Les différences statistiquement significatives sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).
Seuls sont inclus les pays et économies disposant de données comparables pour PISA 2009 et PISA 2015.
Pour le Costa Rica, la Géorgie, Malte et la Moldavie, l'évolution entre PISA 2009 et PISA 2015 fait référence à l'évolution entre 2010 et 2015, ces pays ayant administré l'enquête PISA 2009 en 2010 dans le cadre de PISA 2009+.
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves indiquant avoir déjà redoublé une classe, en 2015.
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.5.9, II.5.10 et II.5.11

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933436111



Les politiques d'admission des établissements ne sont que faiblement corrélées à la performance des élèves en sciences.

Les résultats de l'enquête PISA 2015 suggèrent qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la corrélation entre les différents critères d'admission d'un établissement et la performance des élèves en sciences reste faible, après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements. Par exemple, les élèves fréquentant un établissement qui tient compte des résultats scolaires antérieurs des élèves dans ses critères d'admission tendent à obtenir un score supérieur de 5 points aux épreuves de sciences par rapport aux élèves inscrits dans des établissements ne prenant jamais en considération ce critère, après contrôle du statut socio-économique. Toutefois, en termes de score, les écarts de performance liés à cette politique peuvent atteindre jusqu'à 20 points ou plus en Autriche, aux Émirats arabes unis, en Hongrie, dans l'entité Pékin, Shanghai, Jiangsu et Guangdong (Chine) (ci-après dénommée « entité P-S-J-G [Chine] »), au Qatar, et en Tunisie (voir le tableau II.5.21). Les résultats antérieurs des élèves font rarement partie des critères d'admission des établissements en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Norvège et en Suède. En revanche, ils sont presque toujours pris en compte dans la sélection des élèves en Croatie, à Hong-Kong (Chine), au Japon, à Macao (Chine), à Singapour et en Thaïlande (voir le tableau II.5.18). Le lieu de résidence est un critère d'admission particulièrement utilisé en Grèce, en Norvège, en Pologne et en Suisse, où au moins 70 % des élèves sont scolarisés dans des établissements qui prennent toujours en compte le lieu de résidence pour l'admission.

Le mode de répartition des ressources en faveur de l'éducation est tout aussi important que le volume de ces ressources.

De prime abord, les résultats de l'enquête PISA donnent l'impression que la performance des élèves est plus élevée dans les pays et économies à revenu élevé – et dans ceux qui peuvent se permettre de consacrer un budget plus important à l'éducation. Les pays et économies à revenu élevé (définis ici comme ceux dont le PIB par habitant est supérieur à 20 000 USD) ont plus de ressources à consacrer à l'éducation : ils dépensent en moyenne 87 292 USD par élève entre l'âge de 6 et 15 ans, alors que ceux qui n'appartiennent pas à ce groupe ne dépensent, en moyenne, que 28 071 USD par élève (voir les tableaux II.6.58 et II.6.59).

De plus, les élèves des pays et économies à revenu élevé affichent en sciences un score moyen supérieur de 79 points à celui des pays dont le PIB par habitant est inférieur au seuil de 20 000 USD. La relation entre le revenu par habitant d'un pays ou d'une économie, son niveau de dépenses par élève et son score PISA est toutefois nettement plus complexe. Dans les pays et économies où les dépenses cumulées par élève sont inférieures à 50 000 USD, des dépenses d'éducation plus élevées sont associées à des scores nettement plus élevés aux épreuves PISA de sciences. Ce n'est toutefois pas le cas dans les pays et économies à revenu élevé, parmi lesquels figurent la plupart des pays de l'OCDE. Il semble que dans ce dernier groupe de pays et d'économies, des facteurs autres que le niveau d'investissement dans l'éducation soient des variables prédictives plus probantes de la performance des élèves.

Dans certains de ces pays et économies, les niveaux de performance en sciences sont en effet similaires, alors que les niveaux de dépenses par élève diffèrent sensiblement. Par exemple, la Pologne et le Danemark obtiennent respectivement 501 et 502 points en sciences, mais les dépenses cumulées par élève au Danemark sont plus de 50 % supérieures à celles en Pologne. De même, bien que des pays et des économies puissent avoir des niveaux de dépenses d'éducation similaires, ils peuvent toutefois obtenir des scores très différents. Par exemple, l'Islande et la Finlande dépensent environ 100 000 USD par élève entre l'âge de 6 et 15 ans, mais l'Islande obtient 473 points aux épreuves PISA 2015 de sciences tandis que la Finlande obtient 531 points (voir le graphique II.6.2). Quelle que soit la raison pour laquelle les dépenses unitaires ne sont pas corrélées à la performance des élèves, il apparaît que, au moins dans les pays et économies où les budgets de l'éducation sont plus élevés, l'excellence n'est pas qu'une question d'argent.

La coopération entre les enseignants a une incidence positive sur la performance des élèves.

Des salaires plus élevés peuvent aider les systèmes d'éducation à persuader les meilleurs éléments d'embrasser la profession d'enseignant et sont le signe que les enseignants sont bien considérés et bien traités. Toutefois, bien rémunérer les enseignants n'est pas tout. La relation entre la performance des élèves en sciences et les salaires des enseignants en pourcentage du revenu national par habitant n'est pas statistiquement significative dans les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA (voir le graphique II.6.7). Ce constat suggère que d'autres facteurs, tels que la qualité de l'enseignement, sont peut-être plus étroitement liés à la performance des élèves à l'échelle des systèmes. Par exemple, si les pays ne disposent pas de suffisamment de ressources à investir dans l'éducation, des salaires relativement élevés peuvent attirer de bons enseignants mais également limiter le nombre d'enseignants que le système a les moyens de rémunérer, et contribuer ainsi à la pénurie des enseignants.



Comme dans toute autre profession, les enseignants doivent rester au fait des progrès réalisés dans leur domaine. C'est pourquoi il est indispensable qu'ils participent à des programmes de développement professionnel. Dans les pays de l'OCDE, presque tous les élèves âgés de 15 ans (96 %) sont scolarisés dans des établissements où les enseignants travaillent en coopération en échangeant des idées ou du matériel pour l'enseignement d'unités ou de séquences de cours spécifiques. Une grande majorité des élèves fréquentent des établissements qui invitent des spécialistes à diriger des activités de développement professionnel destinées aux enseignants (80 % des élèves), organisent des ateliers de développement professionnel portant sur des questions spécifiques en rapport avec l'établissement (80 % des élèves), ou des ateliers de développement professionnel pour des groupes spécifiques d'enseignants (69 % des élèves) (voir le graphique II.6.11). Les activités de développement professionnel sont, en général, plus souvent proposées par les établissements favorisés, les établissements en milieu urbain et les établissements privés (voir les tableaux II.6.21, II.6.22, II.6.23 et II.6.24).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seule la coopération entre les enseignants au sein d'un établissement présente une corrélation positive avec la performance des élèves en sciences après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements. Lorsque les chefs d'établissement ont indiqué que les enseignants coopèrent en échangeant des idées ou du matériel, l'élève type âgé de 15 ans dans les pays de l'OCDE obtient un score en sciences supérieur de 9 points ; en Slovénie, le score de l'élève type est supérieur de 36 points.

Le temps constitue l'une des plus précieuses ressources en faveur de l'éducation. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, et dans trois systèmes d'éducation sur quatre, les élèves qui passent plus de temps en cours de sciences obtiennent un score plus élevé en sciences, même après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements.

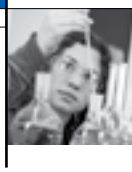
Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué la durée moyenne de leurs cours (en minutes), leur nombre total de cours par semaine et leur nombre de cours par semaine en sciences, en langue d'enseignement et en mathématiques. Dans les pays de l'OCDE, les élèves ont indiqué qu'ils suivent, sur une base hebdomadaire, 26 heures 54 minutes de cours au total, dont 3 heures 30 minutes de cours en sciences, 3 heures 36 minutes de cours en langue d'enseignement et 3 heures 38 minutes de cours en mathématiques (voir le graphique II.6.18).

Les élèves au Chili, en Corée, au Costa Rica, dans l'entité P-S-J-G (Chine), au Taipei chinois, en Thaïlande et en Tunisie suivent plus de 30 heures de cours normaux (toutes matières confondues) par semaine, tandis que les élèves au Brésil, en Bulgarie, en Finlande, en Lituanie, en République slovaque et en Uruguay suivent moins de 25 heures de cours par semaine. Au Chili, aux Émirats arabes unis, dans l'entité P-S-J-G (Chine), au Qatar, en Russie et à Singapour, les élèves de 15 ans suivent plus de 5 heures de cours normaux de sciences par semaine, tandis qu'en Irlande, en Islande, au Monténégro et en Norvège, ils en suivent moins de la moitié. Au Chili, au Pérou et à Singapour, les élèves suivent plus de 5 heures de cours normaux de mathématiques, tandis qu'en Autriche, en Bulgarie, en Croatie et au Monténégro, ils en suivent moins de la moitié. Au Canada, au Chili, au Danemark et à Hong-Kong (Chine), les élèves de 15 ans suivent 5 heures de cours en langue d'enseignement par semaine, tandis que les élèves en Autriche, en Finlande et en Russie suivent moins de 2 heures 30 minutes de cours en langue d'enseignement par semaine.

Au sein même des systèmes d'éducation, le temps d'apprentissage prévu dans les cours normaux peut varier considérablement, notamment entre les établissements aux profils socio-économiques différents (voir le tableau II.6.36). Dans les pays de l'OCDE, les élèves des établissements favorisés suivent 27 heures 15 minutes de cours normaux par semaine, tandis que cette durée est de 26 heures 33 minutes par semaine pour les élèves des établissements défavorisés. Cette différence est observée dans 31 pays sur 56 pays pour lesquels des données sont disponibles et excède 3 heures de cours supplémentaires par semaine dans les établissements favorisés aux États-Unis, dans l'entité P-S-J-G (Chine), au Taipei chinois et en Uruguay. Cette différence s'explique peut-être en partie par le fait que les élèves favorisés âgés de 15 ans sont plus susceptibles de fréquenter des établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, où davantage de temps d'apprentissage est prévu par rapport aux établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, et dans 14 pays et économies sur 49, les élèves des établissements privés passent plus de temps en cours normaux de sciences que ceux des établissements publics. Au Brésil, en Croatie et en Nouvelle-Zélande, par exemple, la différence est de plus de 80 minutes par semaine, en faveur des établissements privés (voir le graphique II.6.19 et le tableau II.6.33).

L'enquête PISA a examiné la relation entre le temps prévu pour les cours de sciences, les cours en langue d'enseignement et les cours de mathématiques d'une part, et d'autre part la performance des élèves aux épreuves PISA correspondantes



(sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, et dans trois systèmes d'éducation sur quatre, les élèves qui passent plus de temps en cours de sciences obtiennent un score plus élevé en sciences, même après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements (voir le graphique II.6.19). Pour chaque heure supplémentaire passée en cours de sciences, le score en sciences des élèves dans les pays de l'OCDE augmente de 5 points, et il augmente de 8 points avant contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements (voir le tableau II.6.33).

Les élèves ayant indiqué qu'ils consacraient plus de temps à étudier en dehors de leurs journées de classe obtiennent un score moins élevé aux épreuves PISA.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves consacrent, sur une base hebdomadaire et en dehors de leurs journées de classe, 3.2 heures à l'étude des sciences, 3.8 heures à l'étude des mathématiques, 3.1 heures à l'étude de la langue d'enseignement, 3.1 heures à l'étude de langues étrangères, et presque 4 heures à l'étude d'autres matières (voir le graphique II.6.20). Toutes matières confondues, aux Émirats arabes unis, dans l'entité P-S-J-G (Chine), au Qatar, en République dominicaine et en Tunisie, les élèves ont indiqué qu'ils consacrent plus de 25 heures par semaine à leurs études en dehors des heures de cours prévues dans leur emploi du temps scolaire ; en Allemagne, en Finlande, en Islande, au Japon, aux Pays-Bas, en Suède et en Suisse, ils y consacrent moins de 15 heures par semaine (voir le tableau II.6.41).

Dans les pays de l'OCDE, les élèves des établissements défavorisés consacrent davantage de temps à étudier en dehors de leurs journées de classe (18 heures par semaine) que les élèves des établissements favorisés (17 heures par semaine) (voir le graphique II.6.21). Dans la plupart des systèmes d'éducation, ces différences doivent être interprétées comme résultant d'une mesure compensatoire visant à offrir la possibilité aux élèves en difficulté, plus susceptibles d'être issus d'un milieu défavorisé, de réduire l'écart de performance qui les sépare des élèves plus performants.

Les élèves en difficulté des établissements défavorisés devraient sans doute faire l'objet d'une attention accrue et être davantage soutenus en Corée, en Croatie, en Italie, au Japon, à Macao (Chine) et au Taipei chinois, seuls pays et économies où les élèves des établissements favorisés consacrent plus de temps à étudier en dehors de leurs journées de classe, augmentant ainsi probablement l'écart de performance entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés. Si ces différences résultent de cours particuliers que suivent les élèves et d'un système d'éducation parallèle bien installé, le principe d'une éducation de qualité (et gratuite) pour tous pourrait s'en trouver ébranlé.

Lorsqu'il s'agit du temps d'apprentissage, la quantité n'est pas nécessairement synonyme de qualité.

Combiner le nombre total d'heures que les élèves consacrent à apprendre ou à étudier au sein de leur établissement et en dehors de celui-ci, et leurs scores en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques, permet de se faire une idée approximative de l'efficacité des élèves en matière d'apprentissage. Bien sûr, le temps d'apprentissage ainsi mesuré ne permet pas de rendre compte précisément du temps d'apprentissage accumulé par les élèves tout au long de leurs études, mais il renseigne sur le temps qu'ils consacrent généralement à apprendre et à étudier dans les différents pays.

Le ratio entre les scores PISA et le temps d'apprentissage au sein des établissements ainsi qu'en dehors de ceux-ci (c'est-à-dire la corrélation entre le nombre de points de score et chaque heure d'apprentissage) ne reflète pas nécessairement l'efficacité du système d'éducation. Si les élèves apprennent principalement à l'école et en travaillant pour leurs cours, ils apprennent également des connaissances des personnes avec qui ils ont des interactions, comme les membres de leur famille et les autres élèves. Les ratios peuvent par conséquent être interprétés de diverses façons. Ils peuvent donner des indications sur la qualité du système d'éducation, et donner également des indications sur les différences en termes de temps d'apprentissage entre les différents niveaux d'enseignement. Par exemple, il est possible que les élèves âgés de 15 ans dans certains systèmes d'éducation compensent un temps restreint consacré à l'apprentissage lors des étapes antérieures de leur scolarité (ou qu'ils récoltent les bénéfices d'un temps d'apprentissage plus conséquent). Le ratio entre le temps d'apprentissage et les scores PISA peut aussi indiquer que, pour réussir sur le plan scolaire, les élèves dans certains systèmes d'éducation doivent consacrer plus de temps à l'apprentissage prévu ou à un apprentissage délibéré parce qu'ils ont moins d'opportunités d'apprendre de façon informelle en dehors de l'école. Les faibles ratios entre le temps d'apprentissage et les scores PISA observés dans certains pays et économies qui enregistrent des scores PISA élevés peuvent aussi être le signe d'une diminution de l'efficacité du temps d'apprentissage ou d'une plus grande difficulté pour atteindre des scores plus hauts aux épreuves PISA.

Sur la base de cette analyse, les élèves en Allemagne, en Finlande, au Japon et en Suisse consacrent moins de temps à l'apprentissage en comparaison du score qu'ils atteignent aux épreuves PISA en sciences, tandis que les élèves aux Émirats arabes unis, au Pérou, au Qatar, en République dominicaine, en Thaïlande et en Tunisie consacrent plus de temps à



l'apprentissage en comparaison de la performance qu'ils atteignent (voir le graphique II.6.23). En République dominicaine, par exemple, le ratio entre le score en sciences et le temps total d'apprentissage, à l'école et en dehors de l'école, est de 6.6 points de score par heure, tandis qu'il est de 14.7 points de score par heure en Finlande.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans fréquentant un établissement favorisé sur le plan socio-économique ont été scolarisés environ quatre mois de plus dans l'éducation préprimaire que les élèves des établissements défavorisés.

Dans la plupart des systèmes d'éducation, la majorité des élèves ont déclaré avoir été préscolarisés. Toutefois, en Croatie, aux États-Unis, en Lituanie, au Monténégro, dans l'entité P-S-J-G (Chine) et en Pologne, au moins 17 % des élèves (et environ la moitié des élèves en Turquie) ont indiqué qu'ils n'avaient jamais été préscolarisés (voir le tableau II.6.50).

L'enquête PISA fait encore et toujours le même constat : les élèves ayant été préscolarisés pendant plus d'un an obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui l'ont été moins longtemps. En effet, les élèves ayant été préscolarisés pendant une durée de 2 à 3 ans obtiennent en moyenne 35 points de plus que ceux qui n'ont pas été préscolarisés, et 50 points de plus que ceux qui l'ont été pendant moins d'un an (voir le tableau II.6.52).

Toutefois, l'enquête PISA révèle que les élèves défavorisés sont plus susceptibles d'avoir été préscolarisés moins longtemps, voire pas du tout. En Croatie, en Lituanie, dans l'entité P-S-J-G (Chine), en Pologne, en République dominicaine et en Russie, cette différence entre les deux groupes d'élèves est d'au moins d'une année. Il n'y a pas de pays ou d'économie où les élèves des établissements défavorisés ont été préscolarisés pendant une durée significativement plus importante que ceux des établissements favorisés. Par ailleurs, les élèves des établissements défavorisés et des établissements favorisés en Belgique, en Corée, en Islande, au Japon et à Macao (Chine) ont été préscolarisés pendant une durée similaire.

Conséquences pour l'action publique

Que les élèves soient sélectionnés dans des programmes scolaires proposant peu, voire pas du tout, d'heures d'enseignement en sciences, ou qu'ils décident eux-mêmes de ne pas suivre de cours de sciences, les priver entièrement d'un apprentissage des sciences dans le cadre scolaire ne fera que creuser davantage l'écart avec les élèves plus performants. Tout élève de 15 ans devrait avoir la possibilité d'apprendre les sciences dans les établissements d'enseignement. Toutefois, l'accès à cette possibilité n'est qu'un début.

Les élèves apprennent mieux dans des environnements d'apprentissage positifs, où ils vont régulièrement en cours et traitent les autres élèves avec respect et dignité, où les enseignants coopèrent et aident les élèves en difficulté, où les chefs d'établissement réagissent rapidement lorsqu'émergent des difficultés au niveau scolaire et des problèmes de discipline, et où les gouvernements aident les établissements à traiter les problèmes de discipline des élèves.

La mesure consistant à renforcer le contrôle des établissements sur les questions relatives au budget, au personnel et à l'enseignement a été préconisée au motif que les acteurs locaux ont une meilleure compréhension des besoins de leurs élèves que les instances administratives supérieures. L'enquête PISA 2015 dresse un constat plus nuancé de la relation entre une autonomie accrue des établissements et la performance des élèves, qui semble dépendre des domaines spécifiques de gestion des établissements délégués aux chefs d'établissement et enseignants, mais également de la manière dont ces domaines sont corrélés à certains dispositifs de responsabilisation et à la capacité des acteurs locaux.

Les élèves accusent un score plus élevé en sciences tout particulièrement lorsque leur chef d'établissement dispose d'une plus grande autonomie en matière de ressources, programmes et autres politiques scolaires (voir le graphique II.1.4) et, notamment, dans les pays où il existe un suivi ou une publication des résultats scolaires au fil du temps et où les chefs d'établissement s'investissent davantage dans la direction pédagogique. Dans une certaine mesure, ce constat suggère également que lorsque les chefs d'établissement n'ont ni la préparation, ni les capacités nécessaires pour assurer la direction, le transfert du pouvoir aux établissements peut malencontreusement nuire aux élèves, dans la mesure où le personnel des établissements peut, dans ce cas, être privé des ressources et de l'expertise disponibles à des niveaux supérieurs du système. Les élèves obtiennent également un score plus élevé en sciences dans les pays où davantage d'enseignants jouissent d'une certaine autonomie en matière de programmes. Ces résultats soulignent l'importance de tirer parti de l'expertise des enseignants.

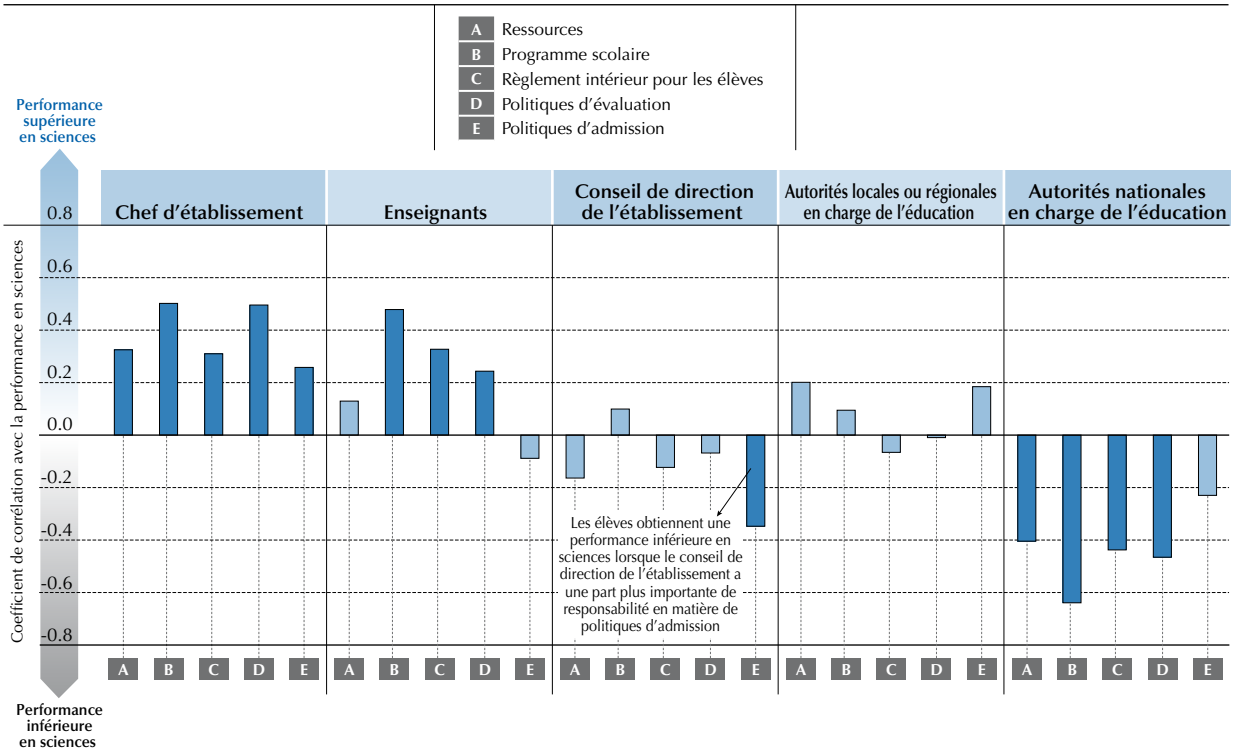
Les systèmes d'éducation les plus performants sélectionnent les meilleurs candidats à la profession d'enseignant, retiennent les enseignants hautement qualifiés et garantissent qu'ils se perfectionnent sans cesse en prenant part à des activités de développement professionnel. Dans ces systèmes, l'éducation et la profession d'enseignant sont hautement valorisées



par la société, les enseignants sont suffisamment rémunérés, la carrière d'enseignant est structurée avec précision et transparence, de nombreuses possibilités d'apprentissage sont offertes aux enseignants qui sont également encouragés à en tirer profit, et ils reçoivent régulièrement des commentaires sur l'enseignement qu'ils prodiguent, notamment par le biais de programmes de tutorat organisés par les établissements.

Graphique II.1.4 ■ **Corrélation entre les responsabilités en matière de gouvernance des établissements[1] et la performance en sciences**

Résultats fondés sur des analyses de niveau Système



1. Les responsabilités en matière de gouvernance des établissements sont mesurées par la répartition (en pourcentage) des responsabilités entre les différentes parties prenantes, présentée dans le tableau II.4.2.

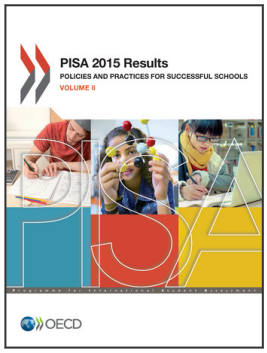
Remarques : Résultats basés sur 70 systèmes d'éducation.

Les coefficients de corrélation statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Source : *OCDE, Base de données PISA 2015.*

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933435864

Les résultats de l'enquête PISA montrent que les systèmes d'éducation les plus inclusifs et les plus équitables sont ceux qui permettent à tous les enfants d'accéder à une préscolarisation de qualité, qui fournissent un soutien supplémentaire aux élèves en difficulté plutôt que de les faire redoubler, qui retardent la sélection des élèves dans les différents programmes éducatifs ou établissements. Ces systèmes s'efforcent également d'avoir d'excellents établissements dans chaque quartier et de les rendre accessibles à tous les élèves, et qui fournissent un appui supplémentaire aux établissements défavorisés. Les élèves qui fréquentent un établissement défavorisé doivent acquérir le plus de connaissances possible à l'école. Cela signifie qu'ils doivent passer plus de temps en cours et bénéficier d'un meilleur enseignement, à l'instar de leurs homologues des établissements favorisés. Les établissements défavorisés doivent également s'assurer que le temps que les élèves consacrent à étudier en dehors de leurs journées de classe est plus productif, en leur fournissant un soutien accru sous la forme de cours particuliers, de programmes de tutorat ou de cours de soutien, par exemple, et en combinant ce temps d'apprentissage supplémentaire à des activités extrascolaires.



Extrait de :

PISA 2015 Results (Volume II)

Policies and Practices for Successful Schools

Accéder à cette publication :
https://doi.org/10.1787/9789264267510-en

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2017), « Politiques et pratiques pour des établissements performants : Aperçu », dans *PISA 2015 Results (Volume II) : Policies and Practices for Successful Schools*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: https://doi.org/10.1787/9789264267558-5-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.

OCDE