



## 5

# Sélection et regroupement des élèves

Le présent chapitre étudie la façon dont les élèves sont sélectionnés et répartis entre les différents niveaux d'enseignement, les établissements, les filières et les classes en fonction de leur performance (essentiellement). Ces politiques et pratiques sont connues sous le nom de stratification verticale et horizontale. Ce chapitre analyse l'utilisation combinée des différentes formes de stratification et leur corrélation avec la performance des élèves en sciences dans l'enquête PISA 2015. Il analyse également l'évolution des pratiques et politiques de stratification depuis 2006.

### 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.



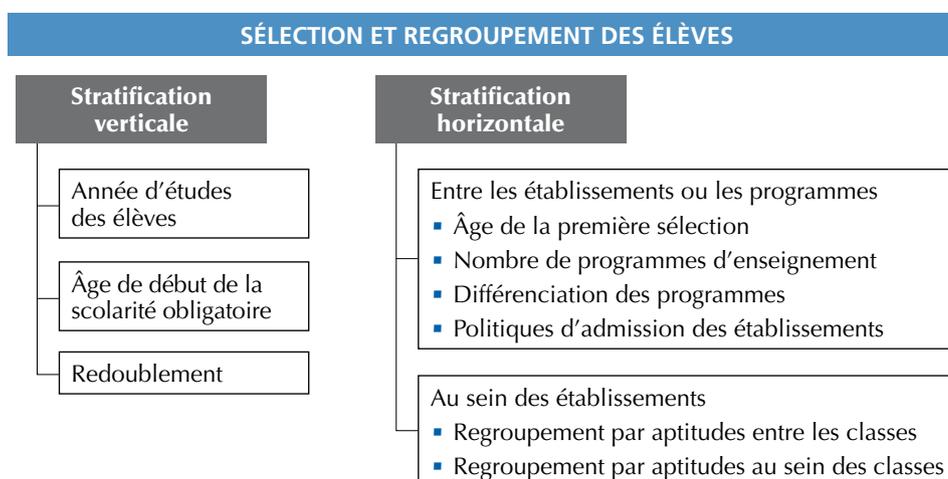
Dans le domaine de l'éducation, la stratification renvoie aux divers modes qu'utilisent les établissements et les systèmes d'éducation pour organiser l'enseignement d'élèves dont les aptitudes, le comportement, les centres d'intérêt et le rythme d'apprentissage sont différents (Dupriez et al., 2008). Dans les systèmes non sélectifs, tous les élèves suivent un parcours scolaire analogue, indépendamment de leurs aptitudes, de leur comportement et de leurs centres d'intérêt. Dans les systèmes à stratification verticale, les élèves du même âge sont inscrits dans différentes années d'études en raison, notamment, des redoublements. Dans les systèmes à stratification horizontale, les élèves dont les aptitudes, les centres d'intérêt et le comportement varient sont répartis dans divers établissements, classes ou groupes (voir le graphique II.5.1). Plus un système d'éducation est stratifié plus il offre une grande variété de parcours scolaires, et plus est élevée la probabilité que les élèves défavorisés soient placés dans les environnements d'apprentissage les moins orientés sur la théorie ou les moins exigeants (Van de Werfhorst et Mijs, 2010). Les effets de la stratification sur les résultats scolaires des élèves font sans cesse l'objet de débats.

### Que nous apprennent les résultats ?

- Le redoublement s'observe davantage dans les systèmes d'éducation où les élèves accusent un score moins élevé aux épreuves de sciences de l'enquête PISA. Cependant, dans certains pays et économies comme en Algérie, en Belgique, en Colombie, en Espagne, au Luxembourg, à Macao (Chine) et au Portugal, la prévalence du redoublement est bien plus élevée que ce à quoi l'on pourrait s'attendre compte tenu de leurs scores moyens en sciences.
- Dans trente pays et économies le recours au redoublement a été moindre en 2015 qu'en 2009, et seuls cinq pays l'ont davantage utilisé lors de la période à l'étude. Une diminution d'au moins 10 points de pourcentage a été enregistrée au Costa Rica, en France, en Indonésie, en Lettonie, à Macao (Chine), à Malte, au Mexique et en Tunisie.
- Dans les pays de l'OCDE, les garçons et les élèves issus de l'immigration ou de milieux socio-économiques défavorisés sont plus susceptibles d'avoir redoublé, même après contrôle de leurs résultats scolaires, ainsi que de la motivation et du comportement dont ils ont rendu compte dans leur déclaration.
- Dans les pays de l'OCDE, les élèves des filières préprofessionnelles ou professionnelles obtiennent, en moyenne, un score en sciences inférieur de 22 points à celui des élèves inscrits dans des programmes mixtes et à vocation générale, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements. Cependant, au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, en République dominicaine et en Suisse, les élèves de ces filières obtiennent un score supérieur à celui des élèves inscrits dans des programmes mixtes ou à vocation générale.
- Plus la première sélection des élèves dans différents établissements ou programmes pédagogiques s'opère tardivement, moins les redoublements sont fréquents, plus le système d'éducation est équitable ou plus la corrélation entre le statut socio-économique des élèves et leur performance en sciences est faible.

Le présent chapitre étudie, d'une part, la façon dont les systèmes d'éducation appréhendent la diversité des aptitudes, des comportements et des centres d'intérêt des élèves et, d'autre part, les politiques et pratiques les plus propices à une performance élevée des élèves et à l'équité dans l'éducation. Une analyse approfondie examine également les facteurs associés au redoublement.

Graphique II.5.1 ■ **La stratification dans les systèmes d'éducation, d'après les résultats de l'enquête PISA**





## STRATIFICATION VERTICALE : PROGRESSION DES ÉLÈVES DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION

La stratification verticale porte sur la mesure dans laquelle les élèves d'un même âge sont inscrits dans différentes années d'études. Pour mesurer cette stratification, le principal indicateur utilisé dans l'enquête PISA est la répartition des élèves de 15 ans dans diverses années d'études. La Grèce, l'Islande, le Japon, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suède, où la probabilité que deux élèves de 15 ans sélectionnés au hasard soient inscrits dans différentes années d'études est inférieure à 10 %, affichent le plus faible niveau de diversité en la matière (voir le tableau II.5.3)<sup>1</sup>. À l'inverse, d'autres pays connaissent une plus grande hétérogénéité, comme l'Algérie, le Brésil, la Colombie, le Costa Rica, les Émirats arabes unis, l'Indonésie, le Pérou et la République dominicaine, où cette probabilité s'élève au minimum à 60 %.

L'année d'études dans laquelle sont inscrits les élèves qui ont passé les épreuves de l'enquête PISA dépend principalement des trois facteurs suivants<sup>2</sup> : leur âge, l'âge auquel ils sont entrés dans l'enseignement primaire et, surtout, s'ils ont ou non redoublé. Dans les pays de l'OCDE, la variation observée au niveau de l'année d'études des élèves s'explique, en moyenne, à hauteur de 28 % par un redoublement éventuel au cours de l'enseignement primaire ou secondaire, de 13 % par l'âge des élèves<sup>3</sup> (certains élèves sont inscrits dans des années d'études supérieures/inférieures s'ils sont nés plus tôt/plus tard), et de 4 % par l'âge auquel ils ont débuté leur scolarisation dans le primaire (voir le graphique II.5.2). Les pays et économies dont l'âge de début de la scolarité est le plus fortement corrélé à l'année d'études des élèves sont la Croatie, la Fédération de Russie (ci-après « Russie »), la Géorgie, l'Indonésie et la Moldavie. En Belgique, en Espagne, en France, en Pologne, au Portugal, en Tunisie et en Uruguay, notamment, l'année d'études des élèves s'explique principalement par le redoublement, tandis qu'au Taipei chinois c'est l'âge des élèves qui détermine à 66 % ladite variation (voir le tableau II.5.8). La présente section examine l'année d'études dans laquelle sont inscrits les élèves, l'âge auquel ils ont commencé leur scolarité obligatoire et le redoublement au cours de l'enseignement primaire et secondaire.

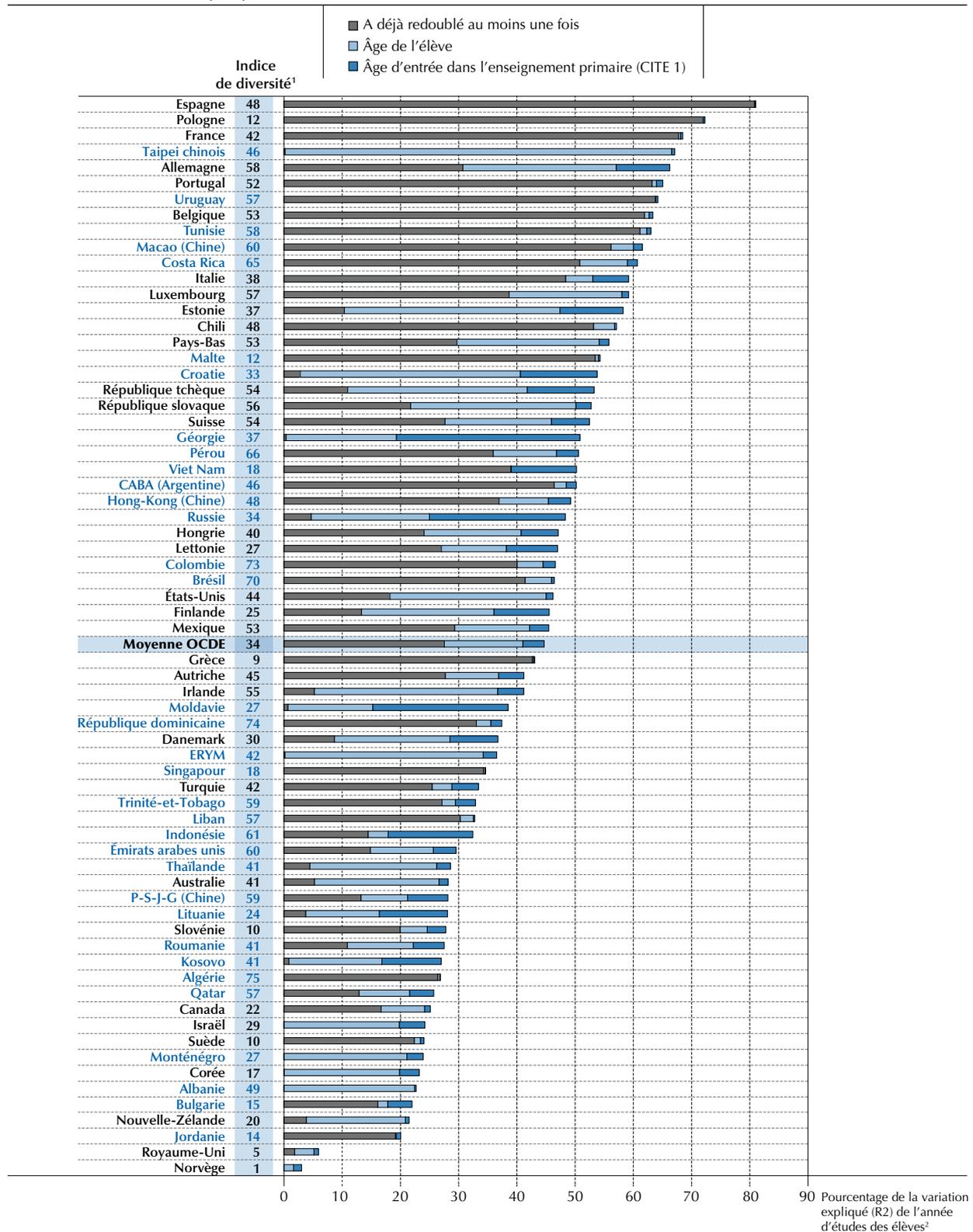
### Année d'études des élèves

Tant au sein des pays qu'entre ceux-ci, les élèves appartenant au même groupe d'âge peuvent être inscrits dans différentes années d'études qui, à leur tour, correspondent soit au premier, soit au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon l'architecture du système d'éducation dans chaque pays/économie. Il s'agit d'un élément déterminant dans l'enquête PISA, étant donné que la participation aux épreuves repose sur l'âge des élèves et que l'année d'études dans laquelle ils sont inscrits est corrélée à leur performance.

Malgré les divers degrés de stratification verticale dans chacun des pays, l'échantillonnage pour l'enquête PISA qui repose sur l'âge produit une incroyable homogénéité quant à l'année d'études dans laquelle les élèves sont inscrits au moment de l'évaluation (voir le graphique II.5.3 et le tableau II.5.3). L'année modale correspond à la 10<sup>e</sup> année pour 45 pays et économies, et à la 9<sup>e</sup> année pour 22 autres pays. Malte, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, dont l'année modale est la 11<sup>e</sup>, font figure d'exceptions. Dans les pays de l'OCDE, lors des épreuves PISA 2015, en moyenne 76 % des élèves étaient inscrits dans l'année modale correspondant à leur pays ou économie, 17 % des élèves fréquentaient une année inférieure à l'année modale et 7 % des élèves, une année supérieure à l'année modale. En Grèce, en Islande, au Japon, en Norvège et au Royaume-Uni, au moins 95 % des élèves étaient inscrits dans l'année modale (voir le graphique II.5.3). Il s'agit de pays et d'économies qui affichent un taux de redoublement généralement faible et dans lesquels la majorité des élèves commencent leur scolarité obligatoire au même âge. Par conséquent, un fort pourcentage d'élèves dans ces pays et économies progressent dans leur parcours scolaire au même rythme.

En fonction des caractéristiques des élèves et des établissements, l'ampleur de la fréquentation d'années d'études supérieures ou inférieures à l'année modale varie<sup>4</sup>. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves fréquentant une année d'études inférieure à l'année modale est plus élevé dans les établissements défavorisés que favorisés, dans les établissements situés en milieu rural qu'en milieu urbain et, dans une moindre mesure, dans les établissements publics que privés. En Belgique, en France, en Indonésie, en Tunisie et en Uruguay, le nombre d'élèves de 15 ans fréquentant une année d'études inférieure à l'année modale est plus important dans les établissements défavorisés que dans les établissements favorisés, dans une mesure de l'ordre de 50 points de pourcentage (voir le tableau II.5.6). L'inverse se vérifie concernant l'inscription d'élèves dans une année supérieure à l'année modale. En Algérie et dans l'entité Pékin, Shanghai, Jiangsu et Guangdong (Chine) (ci-après dénommée « entité P-S-J-G [Chine] »), le nombre d'élèves fréquentant une année d'études supérieure à l'année modale est plus important dans les établissements favorisés que dans les établissements défavorisés, dans une mesure de l'ordre de 50 points de pourcentage (voir le tableau II.5.7).

Graphique II.5.2 ■ Facteurs associés à l'année d'études des élèves



1. Probabilité (en %) que deux élèves sélectionnés de façon aléatoire soient scolarisés dans deux années d'études différentes (100 - indice de Herfindahl).

2. Les effets combinés ne sont pas présentés.

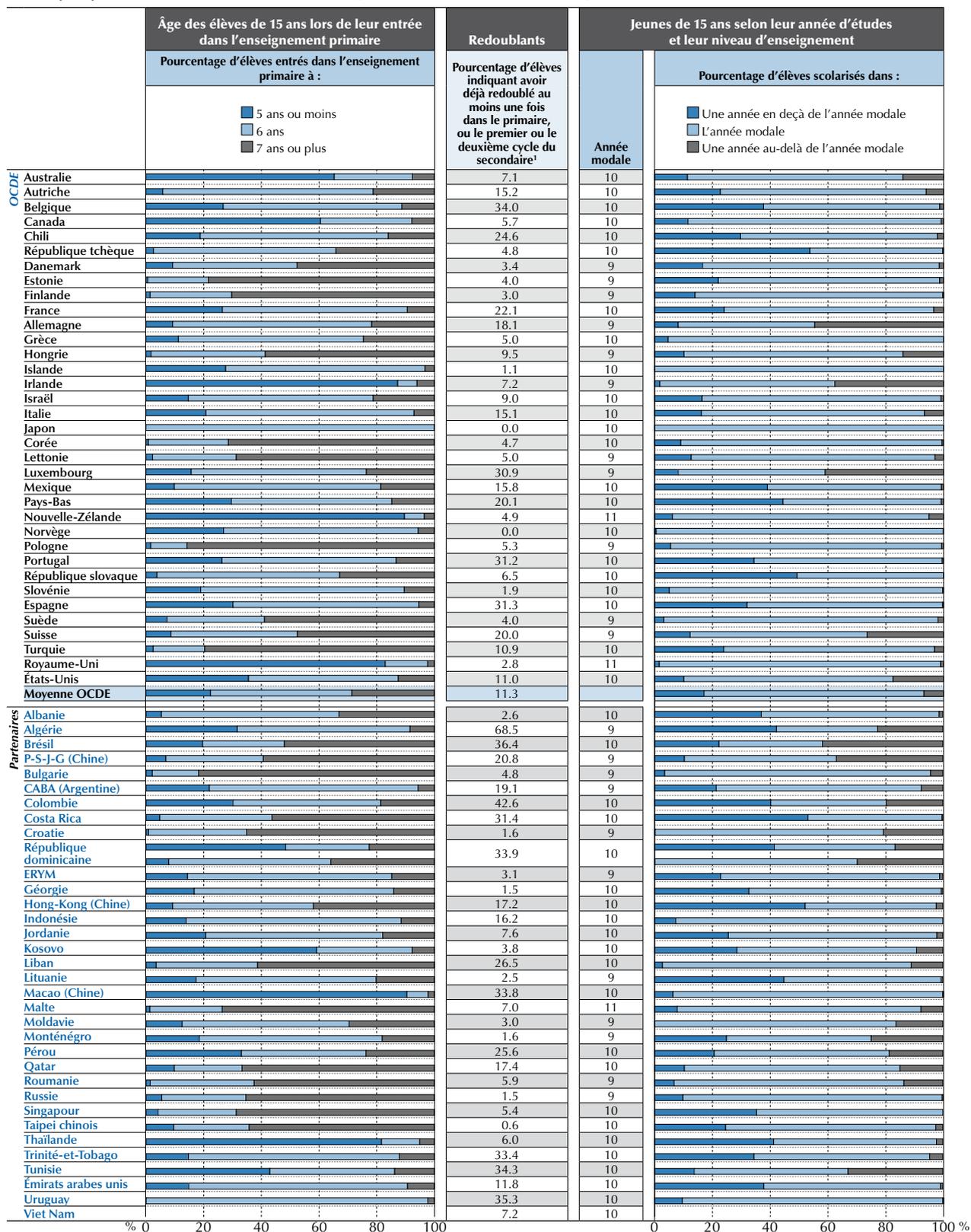
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la variance totale de l'année d'études expliquée par ces trois facteurs.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.5.3 et II.5.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933436085>



Graphique II.5.3 ■ Année d'études, âge d'entrée dans l'enseignement primaire et redoublement



1. Les questions relatives au redoublement n'ont pas été administrées au Japon et en Norvège. Une valeur de zéro a été appliquée en accord avec ces pays, dans la mesure où ils appliquent une politique de passage systématique en année supérieure.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.5.1, II.5.3 et II.5.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933436097>



L'affectation dans une année d'études supérieure ou inférieure à l'année modale est le plus souvent dictée par la performance des élèves. Lors de leur scolarité, les élèves peuvent se voir proposer un redoublement ou être invités à sauter une année d'études ; il est également possible que le contenu et le rythme du programme dont ils ont bénéficié répondent mieux à leurs besoins s'ils ont été scolarisés à un âge différent de celui de la majorité des autres élèves. Il n'est donc pas surprenant que la fréquentation d'une année d'études supérieure ou inférieure à l'année modale soit nettement corrélée à la performance des élèves en sciences à l'âge de 15 ans. Chez les élèves fréquentant une année inférieure à l'année modale, cette corrélation est importante et négative dans la majorité des pays et économies. Après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans fréquentant une année d'études inférieure à l'année modale obtiennent 48 points de moins aux épreuves de sciences que les élèves inscrits dans l'année modale. En Espagne, en Pologne, au Portugal et en Suède, cette différence de score s'élève à 80 points ou plus (voir le tableau II.5.6). En revanche, les élèves fréquentant une année d'études supérieure à l'année modale ont tendance à devancer les élèves inscrits dans l'année modale de 32 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, après contrôle du statut socio-économique (voir le tableau II.5.7).

### Âge de début de la scolarité obligatoire

La variation de l'âge d'entrée dans le système scolaire est un des facteurs qui expliquent pourquoi les élèves se trouvent dans des années d'études différentes. Même si les enfants sont censés commencer la scolarité obligatoire à un certain âge, généralement entre cinq et sept ans, dans les faits, ce n'est pas toujours le cas. Il n'existe aucun consensus sur l'âge idéal de début de scolarité obligatoire. Tandis que certains affirment que le fait pour les enfants de rester plus longtemps à la maison ou dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants leur permet d'apprendre en jouant et de mieux s'épanouir avant leur entrée à l'école, d'autres estiment que les premières années de scolarisation sont essentielles en vue d'acquérir les bases nécessaires pour les cycles ultérieurs.

L'enquête PISA 2015 a demandé aux élèves d'indiquer l'âge qu'ils avaient au début de leur scolarité (niveau CITE 1)<sup>5</sup>. Cette question fournit de précieuses informations afin d'évaluer le degré d'hétérogénéité quant à l'âge des élèves dans les premières étapes de la scolarité. Les élèves ont également dû déclarer s'ils avaient été préscolarisés (niveau CITE 0)<sup>6</sup> et, dans le cas d'une réponse positive, l'âge qu'ils avaient à ce moment. Les résultats de la variation des taux de préscolarisation entre les pays sont évoqués dans le chapitre 6.

La plupart des élèves ont au maximum un an d'écart quand ils commencent leur scolarité dans un système qui définit un âge spécifique de début. Dans les pays où les parents ont davantage de liberté en ce qui concerne l'âge auquel ils mettent leurs enfants à l'école, les enfants peuvent avoir deux ans de plus ou de moins que l'âge modal de début de la scolarité, voire plus. Ainsi, le pourcentage d'élèves ayant commencé leur scolarité en dehors de cette tranche d'âge modale de deux ans reflète plus ou moins la variation de l'âge des élèves lors de leur entrée dans le système scolaire.

Selon les déclarations des élèves, on observe des différences considérables entre les pays concernant l'âge des élèves lorsqu'ils commencent l'enseignement primaire (niveau CITE 1). Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 49 % des élèves ayant participé aux épreuves PISA 2015 ont indiqué être entrés dans l'enseignement primaire à l'âge de 6 ans, 25 % des élèves à l'âge de 7 ans, et 22 % des élèves avant l'âge de 6 ans. Dans 36 pays et économies participants, une majorité d'élèves a commencé l'enseignement primaire à l'âge de 6 ans, et dans 18 pays et économies au moins la moitié des élèves a commencé l'enseignement primaire à l'âge de 7 ans. En Irlande, à Malte, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et à Trinité-et-Tobago, plus de huit élèves sur dix sont entrés dans l'enseignement primaire à l'âge de 5 ans, voire plus jeunes ; tandis qu'ils étaient plus de trois élèves sur quatre à être âgés de 7 ans ou plus en Bulgarie, en Estonie, en Pologne et en Turquie (voir le tableau II.5.1).

Une variation de l'âge de début de la scolarité obligatoire est associée à certaines caractéristiques des établissements fréquentés par les élèves de 15 ans ayant participé à l'enquête PISA. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans fréquentant des établissements favorisés sur le plan socio-économique étaient légèrement plus jeunes à leur entrée dans l'enseignement primaire que les élèves des établissements défavorisés (voir le tableau II.5.2).



Parallèlement, le fait de commencer l'enseignement primaire plus tôt est corrélé de manière positive à la performance en sciences des élèves de 15 ans. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements, il en ressort que pour chaque année supplémentaire par rapport à l'entrée dans l'enseignement primaire, le score des élèves en sciences diminue de 6 points. En Autriche, en Corée et au Viet Nam, cette baisse correspond à 15 points minimum. À l'inverse, en Jordanie, au Royaume-Uni, à Singapour et en Suède, lorsque le début de la scolarité est repoussé, chaque année hors enseignement primaire est associée à une augmentation d'au moins cinq points dans les épreuves de sciences (voir le tableau II.5.2).

## Redoublement

Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire constitue le second facteur influençant considérablement la répartition des élèves de 15 ans dans différentes années d'études. Cette pratique consiste à exiger des élèves ayant fréquenté une certaine année d'études, sur toute la durée de l'année scolaire, qu'ils y demeurent pendant une année supplémentaire (Jimerson, 2001 ; Jackson, 1975). Il s'agit généralement d'une décision irréversible, en ce sens que les redoublants se retrouveront, pendant le reste de leur parcours scolaire, dans une année d'études inférieure à celle des autres élèves du même âge. Il incombe aux chefs d'établissements et aux enseignants de décider, en certaines occasions en consultation avec les parents, quels sont les élèves qui passeront dans l'année d'études supérieure ou quels sont ceux qui redoubleront, en s'appuyant parfois sur des directives ou réglementations émises par les pouvoirs publics, à l'échelle nationale ou autre (Commission européenne, 2011). Le redoublement peut s'avérer coûteux, car il requiert généralement des dépenses d'éducation plus importantes et retarde l'entrée des élèves sur le marché du travail (OCDE, 2014).

En théorie, le redoublement permet aux élèves dont les enseignants estiment qu'ils ne sont pas encore prêts à suivre un programme plus avancé de « rattraper leur retard ». Dans le cas de programmes scolaires cumulatifs, où la poursuite de l'apprentissage repose sur une solide compréhension des sujets traités en amont, le passage des élèves dans une classe supérieure indépendamment de leur maîtrise des contenus, peut placer les élèves peu performants dans une situation de plus en plus difficile dans les années d'études supérieures. Si cette pratique est répandue, elle peut compromettre la performance des élèves dans l'établissement ainsi qu'au sein de l'ensemble du système d'éducation.

Cependant, d'après l'analyse de recherches incluant différentes disciplines et diverses périodes à l'étude, le redoublement semble avoir essentiellement des effets négatifs sur la réussite scolaire des élèves (Jimerson, 2001). De plus, les élèves ayant redoublé font davantage preuve d'attitudes et de comportements négatifs à l'égard de l'école (Finn, 1989 ; Gottfredson, 1994 ; Ikeda et García, 2014) et sont plus susceptibles d'abandonner l'école (Jacob et Lefgren, 2004 ; Manacorda, 2012). Par ailleurs, tout effet positif du redoublement sur le court-terme semble s'atténuer au fil du temps (Allen et al., 2009).

À travers le questionnaire « Élève », l'enquête PISA interroge les élèves sur le nombre de fois qu'ils ont redoublé (« jamais », « une fois » ou « deux fois ou plus ») ainsi que sur le niveau d'enseignement dans lequel ils se trouvaient au moment du redoublement (primaire ou secondaire).

La fréquence des redoublements varie considérablement entre les pays, ce qui témoigne du large éventail de mesures, de traditions culturelles et de croyances sociétales quant aux avantages de cette pratique (Commission européenne, 2011 ; Goos et al., 2012). À titre d'exemple, 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 avant l'âge de 15 ans. 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 % à Trinité-et-Tobago, et 31 % au Costa Rica, en Espagne, au Luxembourg et au Portugal.



### Encadré II.5.1 **Interprétation des résultats des établissements et du redoublement**

L'enquête PISA évalue les élèves âgés de 15 ans et 3 mois (révolus) à 16 ans et 2 mois (révolus) au début de la période d'évaluation, et inscrits dans un établissement d'enseignement en 7<sup>e</sup> année ou dans une année d'études supérieure. Par rapport aux échantillons basés sur les années d'études, cet échantillon basé sur l'âge présente des avantages certains pour les comparaisons internationales, l'âge étant un critère rigoureusement comparable d'un système d'éducation à l'autre. Ce type d'échantillon implique, cependant, l'évaluation des élèves indépendamment de l'année d'études qu'ils fréquentent ou du type d'établissement dans lequel ils se trouvent. Dans l'enquête PISA, l'échantillon des élèves testés n'est pas destiné à être représentatif des écoles qu'ils fréquentent. Afin d'interpréter correctement les écarts entre les établissements, il convient donc de disposer de connaissances sur la structure des systèmes d'éducation.

Par exemple, en France notamment, le redoublement d'une majorité d'élèves de 15 ans inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire complique l'interprétation des résultats de niveau Établissements. Les données de l'enquête PISA 2015 montrent, qu'en France, près de 24 % des élèves de 15 ans sont inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (CITE 2) et que, parmi ces élèves, ils sont 92 % à avoir redoublé au moins une fois ; tandis que pour les 76 % d'élèves de 15 ans inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3), le redoublement ne concerne que 1 % des élèves (voir les tableaux II.5.3 et II.5.12). Lors de l'interprétation des résultats de niveau Établissement, il est important de garder à l'esprit que les écarts de résultats entre les premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire s'expliquent principalement par les différences portant sur les caractéristiques des élèves (redoublants ou non redoublants) ou des établissements que fréquentent ces deux groupes d'élèves.

Le Portugal, la Tunisie et l'Uruguay connaissent une situation analogue. Dans ces pays, près de 90 % ou plus des élèves inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ont déclaré avoir redoublé au moins une fois, contre 3 %, voire moins, pour les élèves inscrits dans le second cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau II.5.12). Dans quelques systèmes d'éducation, bien que le redoublement y soit une pratique courante, la totalité ou la quasi-totalité des élèves de 15 ans est inscrite dans le même niveau d'enseignement. Dans le cas de l'Espagne, tandis que 31 % des élèves de 15 ans ont déclaré avoir redoublé au moins une fois, tous les élèves, qu'ils soient redoublants ou non, sont inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Il existe d'autres systèmes d'éducation, comme celui de l'Irlande, de la République slovaque et de la République tchèque, dans lesquels le redoublement ne représente pas le principal facteur expliquant la répartition des élèves dans différents niveaux d'enseignement (voir les tableaux II.5.3, II.5.9 et II.5.12).

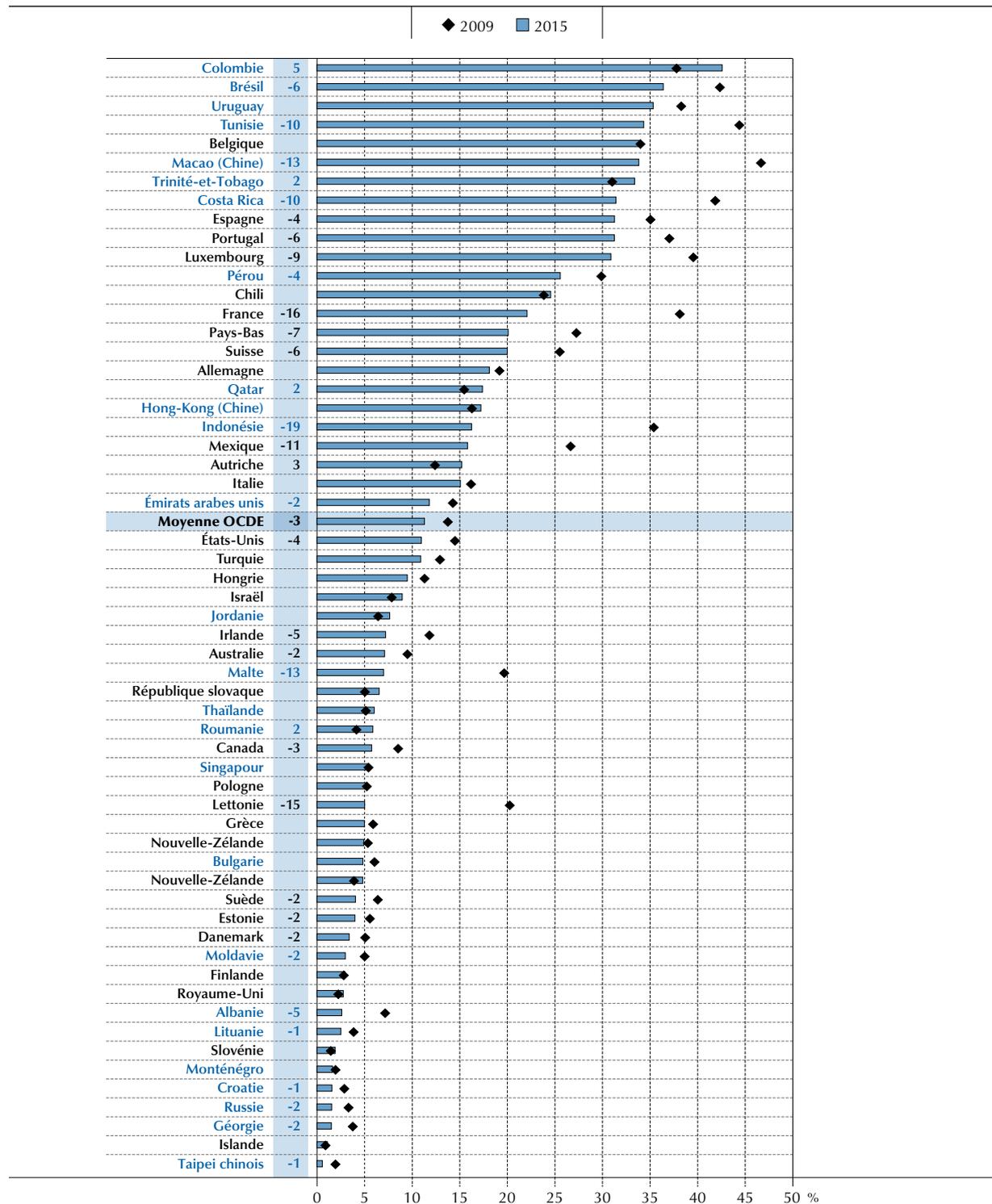
Dans les pays qui ont connu une baisse du taux de redoublement en 2015, même si, par rapport aux précédentes éditions de l'enquête PISA, il est plus facile d'interpréter les écarts de résultats de niveau Établissement pour certaines analyses, le problème fondamental persiste néanmoins. À titre d'exemple, la fréquence des redoublements en France a baissé de 16 points de pourcentage entre 2009 et 2015. Ainsi, sur la période à l'étude, le nombre d'élèves de 15 ans inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire est passé de 37 % à 24 % (voir le tableau II.5.3 et le Volume IV de PISA 2009).

Le redoublement s'observe davantage dans les systèmes d'éducation où les élèves accusent un score moins élevé aux épreuves de sciences de l'enquête PISA (voir le graphique II.5.4). Cependant, dans certains pays et économies comme en Algérie, en Belgique, en Colombie, en Espagne, au Luxembourg, à Macao (Chine) et au Portugal, la prévalence du redoublement est bien plus élevée que ce à quoi l'on pourrait s'attendre compte tenu de leurs scores moyens en sciences. À l'inverse, dans d'autres systèmes d'éducation, tels que celui de l'ex-République yougoslave de Macédoine (ci-après dénommée « ERYM »), de la Géorgie, du Kosovo, de la Moldavie et du Monténégro (et bien entendu dans les pays pratiquant la promotion automatique, comme au Japon et en Norvège), moins d'élèves ont redoublé par rapport à ce à quoi l'on pourrait s'attendre compte tenu des scores moyens en sciences de ces pays.

Au fil du parcours scolaire des élèves, à quel moment le taux de redoublement est-il le plus élevé ? Les conclusions de l'enquête PISA montrent que la prévalence du redoublement est similaire dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire, indépendamment du taux de redoublement que connaît un pays/économie<sup>7</sup>. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 7 % des élèves ont indiqué dans l'enquête PISA 2015 avoir déjà redoublé au moins une fois dans



Graphique II.5.5 ■ **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>

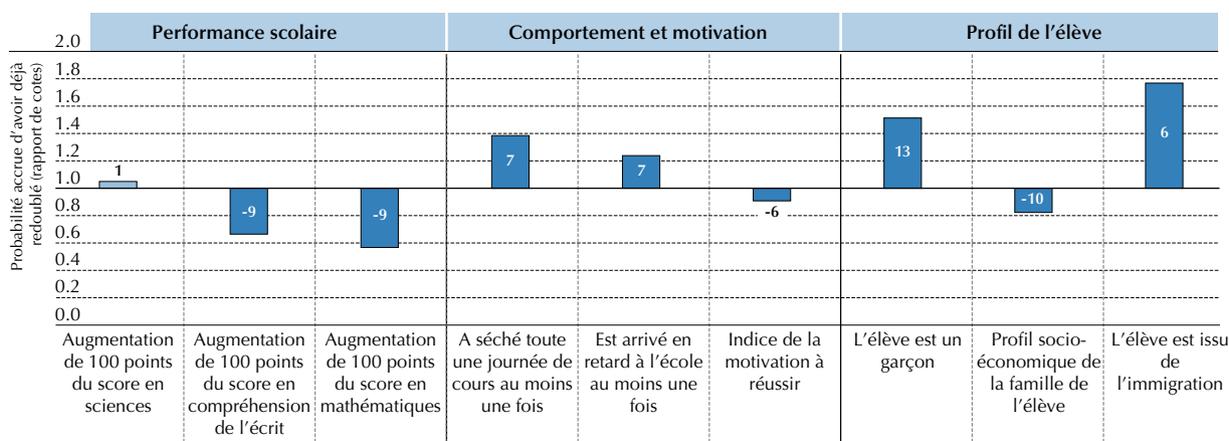


### Quels sont les élèves les plus susceptibles d'avoir redoublé ?

Le plus souvent, la décision d'un redoublement se fonde de manière explicite sur les résultats scolaires ; mais, d'après des études antérieures, cette décision peut également être influencée par le comportement des élèves ainsi que par d'autres facteurs (Willson et Hughes, 2009 ; OCDE, 2015a). Le graphique II.5.6 montre que, dans les pays de l'OCDE, les élèves affichant de moins bons résultats scolaires sont plus susceptibles d'avoir redoublé. Par exemple, une augmentation du score de 100 points lors des épreuves de mathématiques de l'enquête PISA est associée à une baisse de 43 % de la probabilité d'un redoublement ; et une augmentation du score de 100 points lors des épreuves de compréhension de l'écrit est associée à une baisse de 34 % de la probabilité d'un redoublement<sup>8</sup>.

Outre la performance des élèves, leur comportement et leur motivation sont également liés au redoublement. Les élèves ayant déclaré avoir séché une journée de classe ou être arrivés en retard à l'école au moins une fois durant les deux semaines précédant les épreuves PISA sont plus susceptibles (à hauteur, respectivement, de 38 % et 24 %) d'avoir redoublé que les élèves ayant déclaré le contraire. Les élèves ayant déclaré être d'accord avec des affirmations telles que « je veux avoir d'excellentes notes dans la plupart ou dans tous mes cours », « je me considère comme une personne ambitieuse » ou « je veux être un(e) des meilleurs élèves de ma classe » (qui sont toutes des composantes de l'indice de la motivation à réussir), sont moins susceptibles d'avoir redoublé que les élèves qui étaient en désaccord avec ces affirmations (voir le graphique II.5.6).

Graphique II.5.6 ■ Facteurs associés au redoublement  
Analyses de niveau Élève, moyenne OCDE



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

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

L'ensemble des neuf variables explicatives sont incluses conjointement dans un modèle de régression logit expliquant le redoublement.

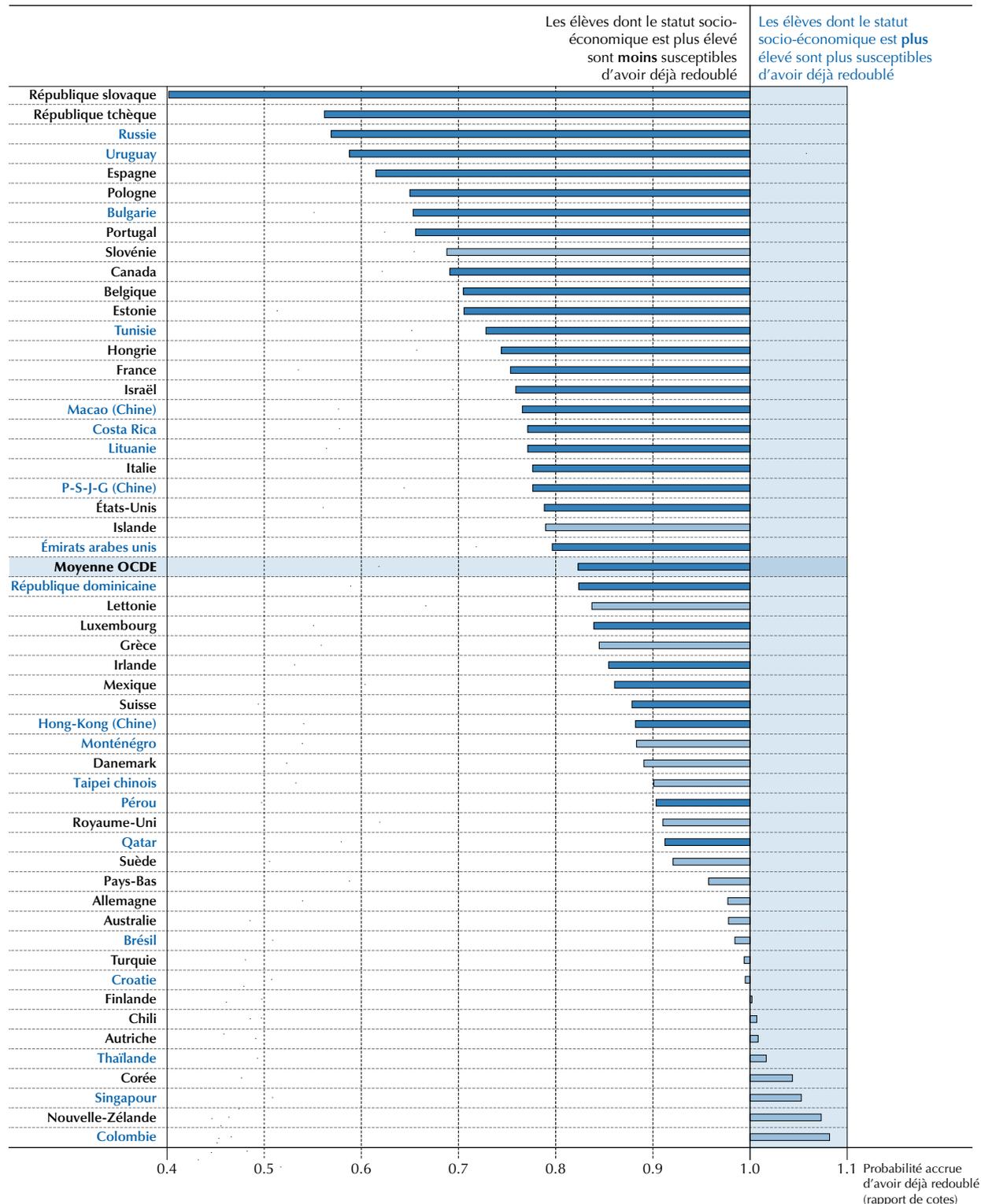
Le niveau de confiance permettant d'affirmer l'existence d'une relation entre les variables, exprimé en scores z, est indiqué au centre des barres.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.5.13.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436121>

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. Toutefois, il est troublant de constater que dans de nombreux systèmes d'éducation, même après contrôle des résultats scolaires des élèves ainsi que de leurs déclarations en matière de comportement et d'attitudes, 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 ceux 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, à Singapour 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). Tandis que dans d'autres pays, à savoir la Bulgarie, le Canada, l'Espagne, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, la Russie et l'Uruguay, les élèves défavorisés sont plus susceptibles d'avoir redoublé que les élèves favorisés.

Graphique II.5.7 ■ **Profil socio-économique des élèves<sup>1</sup> et redoublement**  
*Probabilité accrue d'avoir déjà redoublé associée au statut socio-économique*



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

**Remarques :** Le modèle de régression logit prend en compte la performance des élèves, leur absentéisme, leur motivation, leur sexe et leur statut au regard de l'immigration.

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

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la probabilité d'avoir redoublé au moins une fois dans le primaire ou le secondaire.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.5.13.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436132>



## STRATIFICATION HORIZONTALE : ORGANISATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES PAR LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION

Chaque année d'études rassemble des élèves qui ont des aptitudes différentes et des centres d'intérêt distincts, une diversité que les systèmes d'éducation gèrent eux aussi de différentes manières. Certains proposent un programme général unique dans lequel les élèves, dont les aptitudes et les ambitions sont différentes, bénéficient des mêmes matières enseignées, de la même pédagogie et sont entourés des mêmes élèves, retardant ainsi tout type de sélection et accordant davantage de temps aux élèves « en épanouissement tardif ». D'autres regroupent dans les mêmes établissements, ou les mêmes classes, les élèves dotés d'aptitudes analogues et affichant des centres d'intérêt et une motivation similaires, afin que ce qui y est appris (contenus et degré de difficulté) et la façon de l'enseigner (pédagogie et enseignement) puissent être adaptés en vue de mieux correspondre aux centres d'intérêt et aux compétences des élèves. Ce type de stratification, dite stratification « horizontale » dans ce rapport, est le résultat de décisions prises : au niveau du système, comme la décision de proposer des programmes à vocation générale et à vocation professionnelle ; au niveau de l'établissement, comme l'admission d'élèves sur la base de leurs résultats scolaires, de leurs centres d'intérêt ou de leur milieu social, ou le fait de regrouper des élèves dans des classes différentes en fonction de leurs aptitudes (Dupriez et al., 2008) ; et au niveau des parents, comme le fait de choisir un lieu de résidence et un établissement pour leurs enfants.

Malgré quelques avantages potentiels offerts par ce type de stratification, tels que la création de classes plus homogènes ou une préparation à l'entrée sur le marché du travail moins axée sur la théorie, on craint cependant que la différenciation ne reproduise les disparités socio-économiques (Oakes, 2005) et n'augmente les inégalités dans l'éducation (Hanushek et Woessmann, 2006 ; Maaz et al., 2008). Par ailleurs, l'orientation des élèves dans différents établissements semble être une mesure particulièrement négative pour les élèves peu performants et ceux issus de milieux défavorisés (Epple et al., 2002 ; Pekkarinen et al., 2009), à moins que ces établissements ne mettent davantage l'accent sur les compétences professionnelles (Heisig et Solga, 2015).

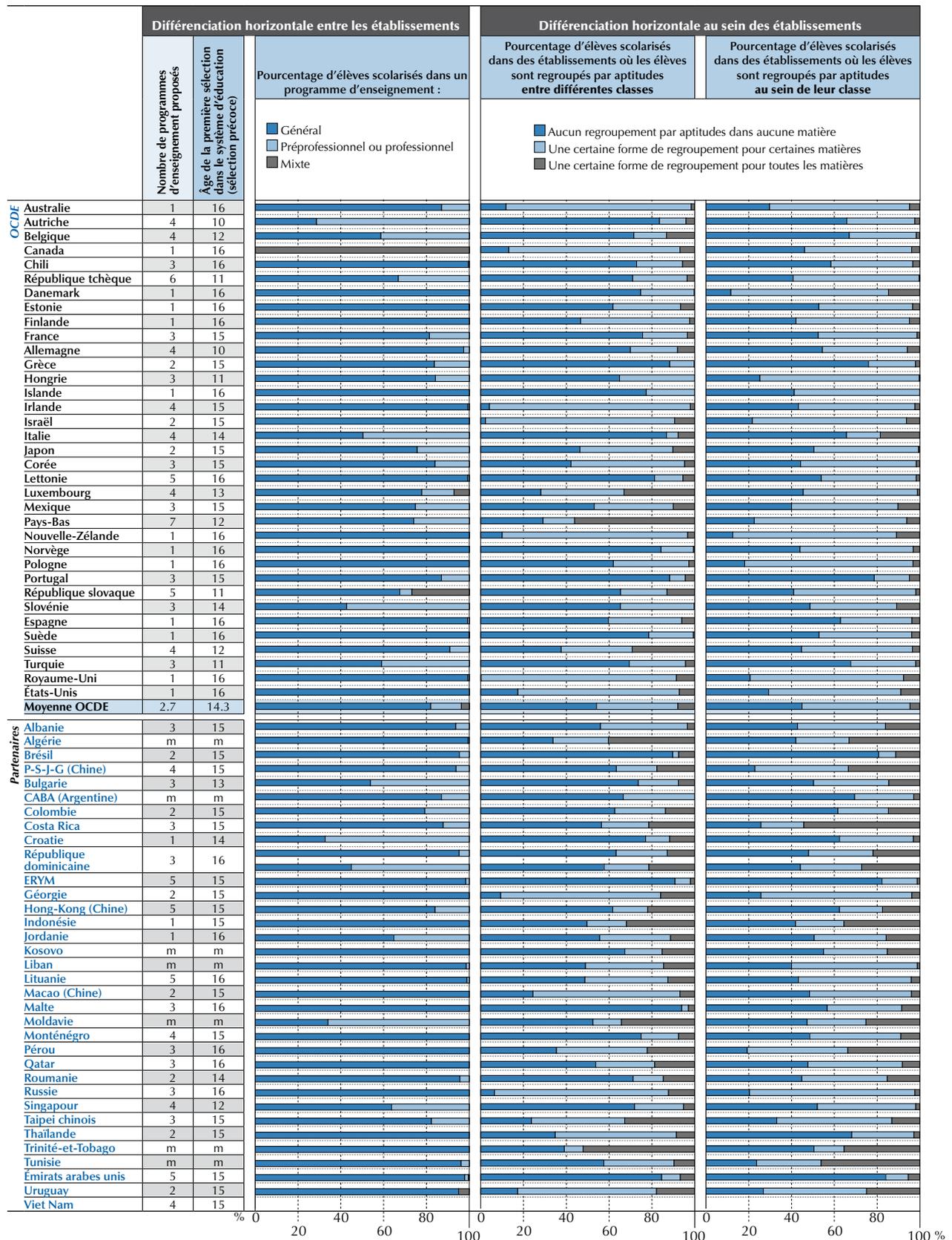
### Différenciation entre les programmes pédagogiques : âge de sélection, nombre et types de programmes d'études

Dans les systèmes scolaires non sélectifs, tous les élèves de 15 ans suivent le même programme, alors que dans les systèmes différenciés, les élèves sont répartis dans différents programmes. Certains de ces programmes peuvent être essentiellement théoriques, d'autres essentiellement professionnels, ou encore combiner des éléments théoriques et professionnels (Kerckhoff, 2000 ; LeTendre et al., 2003). Les systèmes différenciés doivent également déterminer à partir de quel âge les élèves seront répartis dans ces programmes. L'enquête PISA 2012 établit que dans les pays et économies qui répartissent les élèves dans différents programmes d'éducation à un âge précoce, le statut socio-économique des élèves a un impact plus fort sur leur performance que dans les systèmes qui sélectionnent et regroupent les élèves plus tardivement (OCDE, 2014).

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 (voir le graphique II.5.8)<sup>9</sup>. 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. C'est le cas en Australie, au Canada, au Chili, au Danemark, en Espagne, en Estonie, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, en Pologne, au Royaume-Uni et en Suède. Dans les 31 pays et économies partenaires dont les données sont disponibles, la pratique la plus répandue, observée dans 18 systèmes d'éducation, consiste à débiter 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'opèrent 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 et en République dominicaine, la sélection ne s'effectue pas avant que les élèves aient atteint l'âge de 16 ans (voir le tableau II.5.27).

Le nombre de types d'établissements ou de programmes pédagogiques distincts proposés aux élèves de 15 ans varie également selon les pays (voir le graphique II.5.8). Dans les pays de l'OCDE, il varie d'un type d'établissement ou d'un programme distinct en Australie, au Canada, au Danemark, en Espagne, en Estonie, aux États-Unis, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, en Pologne, au Royaume-Uni et en Suède, à cinq programmes, voire davantage, en Lettonie, aux Pays-Bas, en République slovaque et en République tchèque. Dans les pays et économies partenaires dont les données sont disponibles, la Croatie, l'Indonésie et la Jordanie proposent un programme unique. Le plus souvent, dans 17 des 31 pays et économies, on dénombre deux ou trois programmes proposés aux élèves, mais ils sont au nombre de quatre au Monténégro, dans l'entité P-S-J-G (Chine), à Singapour et au Viet Nam ; et de cinq, aux Émirats arabes unis, dans l'ERYM, à Hong-Kong (Chine), en Lituanie et en Malaisie. Par ailleurs, les élèves de 15 ans au Kazakhstan peuvent choisir parmi huit programmes pédagogiques distincts ou types d'établissements.

Graphique II.5.8 ■ Programmes d'enseignement et groupement par aptitudes



Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.5.14 et II.5.22 et II.5.27.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436141>



L'enquête PISA 2015 a demandé aux élèves d'indiquer le type de programme dans lequel ils étaient inscrits. Les réponses des élèves ont ensuite été classées en trois catégories en fonction de l'orientation du programme : général, préprofessionnel ou professionnel, ou mixte. En 2015, en moyenne 82 % des élèves de 15 ans dans les pays de l'OCDE étaient inscrits dans un programme général, 14 % dans un programme préprofessionnel ou professionnel, et 4 % dans un programme mixte qui combinait des caractéristiques des deux autres programmes (voir le graphique II.5.8). 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 Autriche, en Croatie, dans l'ERYM, au Monténégro et en Slovaquie que le taux de scolarisation en filière préprofessionnelle ou professionnelle est le plus élevé, avec plus d'un élève sur deux suivant cette orientation à l'âge de 15 ans. 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 attirent un quart des élèves.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le nombre d'élèves inscrits dans des filières préprofessionnelles ou professionnelles a baissé, en moyenne, de 1 point de pourcentage, entre 2009 et 2015. Cette faible variation masque les tendances à l'œuvre bien plus manifestes dans certains pays. À titre d'exemple, en République slovaque, en Roumanie et à Trinité-et-Tobago, la proportion d'élèves inscrits dans ces programmes a chuté de plus de 10 points de pourcentage sur la période à l'étude. En République slovaque, la baisse du nombre d'élèves inscrits dans des filières préprofessionnelles ou professionnelles, à hauteur de 35 points de pourcentage, s'explique principalement par une inscription bien plus importante dans les filières mixtes. En 2015, en Bulgarie et en France, les élèves étaient plus susceptibles – avec une hausse d'au moins 8 points de pourcentage – d'être inscrits dans un programme préprofessionnel ou professionnel que leurs homologues en 2009 (voir le tableau II.5.16).

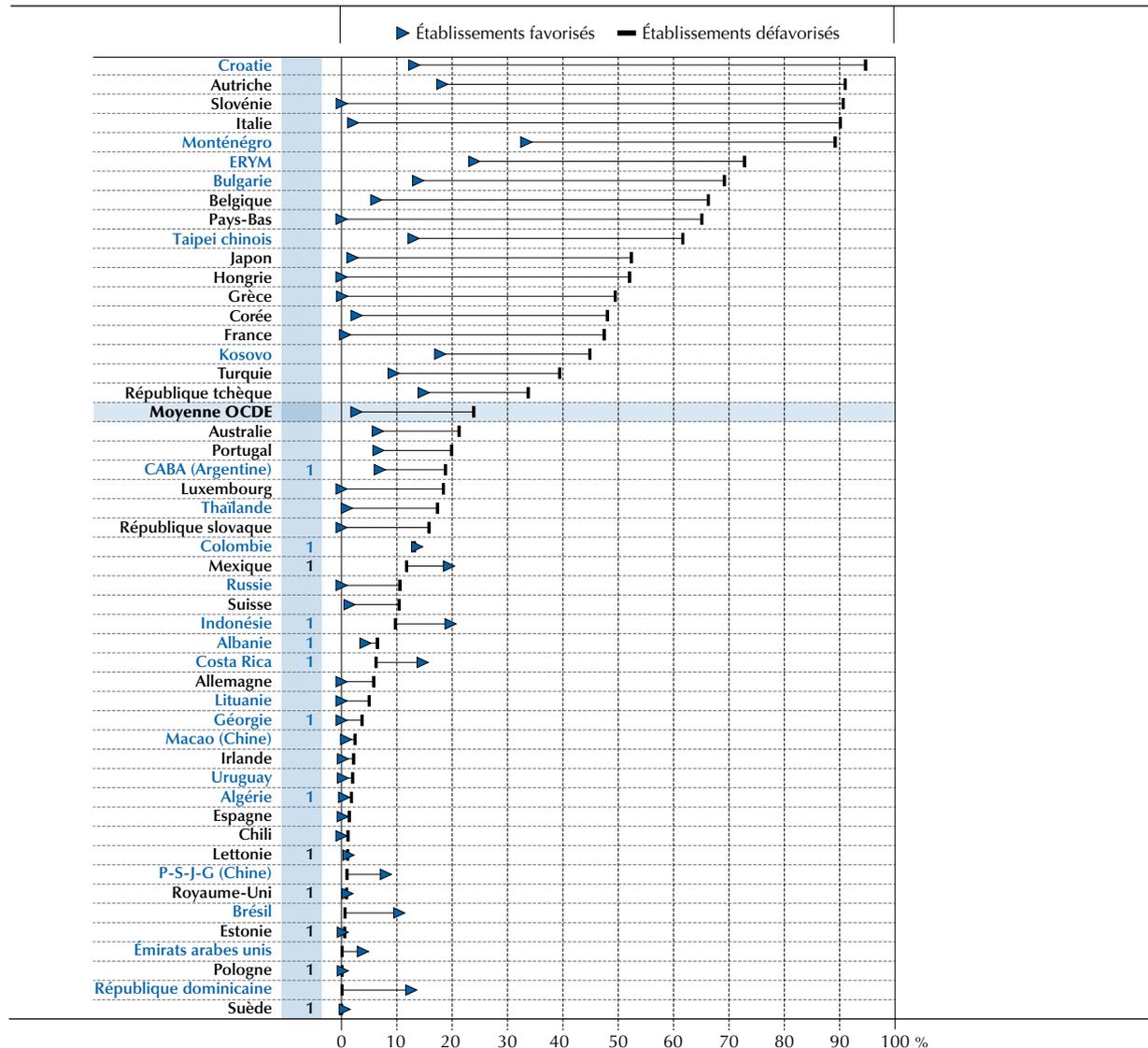
Dans les pays et les économies connaissant un fort taux de scolarisation dans les filières préprofessionnelles ou professionnelles, ce taux varie substantiellement en fonction du profil socio-économique des établissements. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves de 15 ans inscrits dans une filière professionnelle est inférieur dans les établissements favorisés que dans les établissements défavorisés, de l'ordre de 21 points. L'Autriche, la Croatie, l'Italie, les Pays-Bas et la Slovaquie connaissent les plus grands écarts en matière d'inscription dans les programmes préprofessionnels ou professionnels par rapport au profil socio-économique des établissements (voir le graphique II.5.9). En effet, dans ces pays, 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 Autriche et en Italie la fréquence des inscriptions dans les programmes professionnels est nettement plus élevée, dans une proportion de 15 points de pourcentage ou plus, chez les élèves fréquentant un établissement situé en milieu rural que chez ceux inscrits dans un établissement situé en milieu urbain. Cependant, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, il n'existe pas d'écart significatif en la matière. En Autriche, en Croatie, dans l'ERYM et en Slovaquie, les élèves des établissements publics sont plus susceptibles que ceux des établissements privés (à hauteur de 25 points de pourcentage) d'être inscrits dans des programmes préprofessionnels ou professionnels ; tandis que dans les pays de l'OCDE, cet écart est de 3 points de pourcentage.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves inscrits dans des filières générales ou mixtes ont obtenu 22 points de plus dans les épreuves de sciences de l'enquête PISA 2015 que ceux inscrits dans les filières préprofessionnelles ou professionnelles, après contrôle du profil 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 dans les filières professionnelles 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. Dans certains systèmes d'éducation, comme au Brésil, en Colombie, au Costa Rica, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, en République dominicaine et en Suisse, les élèves des filières préprofessionnelles ou professionnelles obtiennent un score supérieur à celui des élèves inscrits dans des filières générales ou mixtes.

### **Politiques d'admission des établissements**

Les politiques d'admission et de placement définissent le cadre de sélection et d'orientation des élèves dans des programmes pédagogiques en fonction de leurs objectifs de carrière, de leurs besoins pédagogiques et de leurs résultats scolaires. Dans les pays qui affichent des écarts importants de performance entre les programmes et entre les établissements, les politiques d'admission et de regroupement représentent des enjeux considérables pour les parents et les élèves. Les établissements les plus performants sont peut-être ceux qui réussissent mieux à attirer les élèves motivés. Inversement, une « fuite des cerveaux » au niveau des élèves peut ébranler les établissements incapables d'attirer ou de retenir des élèves très performants.

Graphique II.5.9 ■ Scolarisation dans des programmes d'enseignement préprofessionnel ou professionnel, selon le profil socio-économique des établissements



1. Les différences entre les établissements favorisés et les établissements défavorisés ne sont pas statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements défavorisés suivant un programme d'enseignement préprofessionnel ou professionnel.

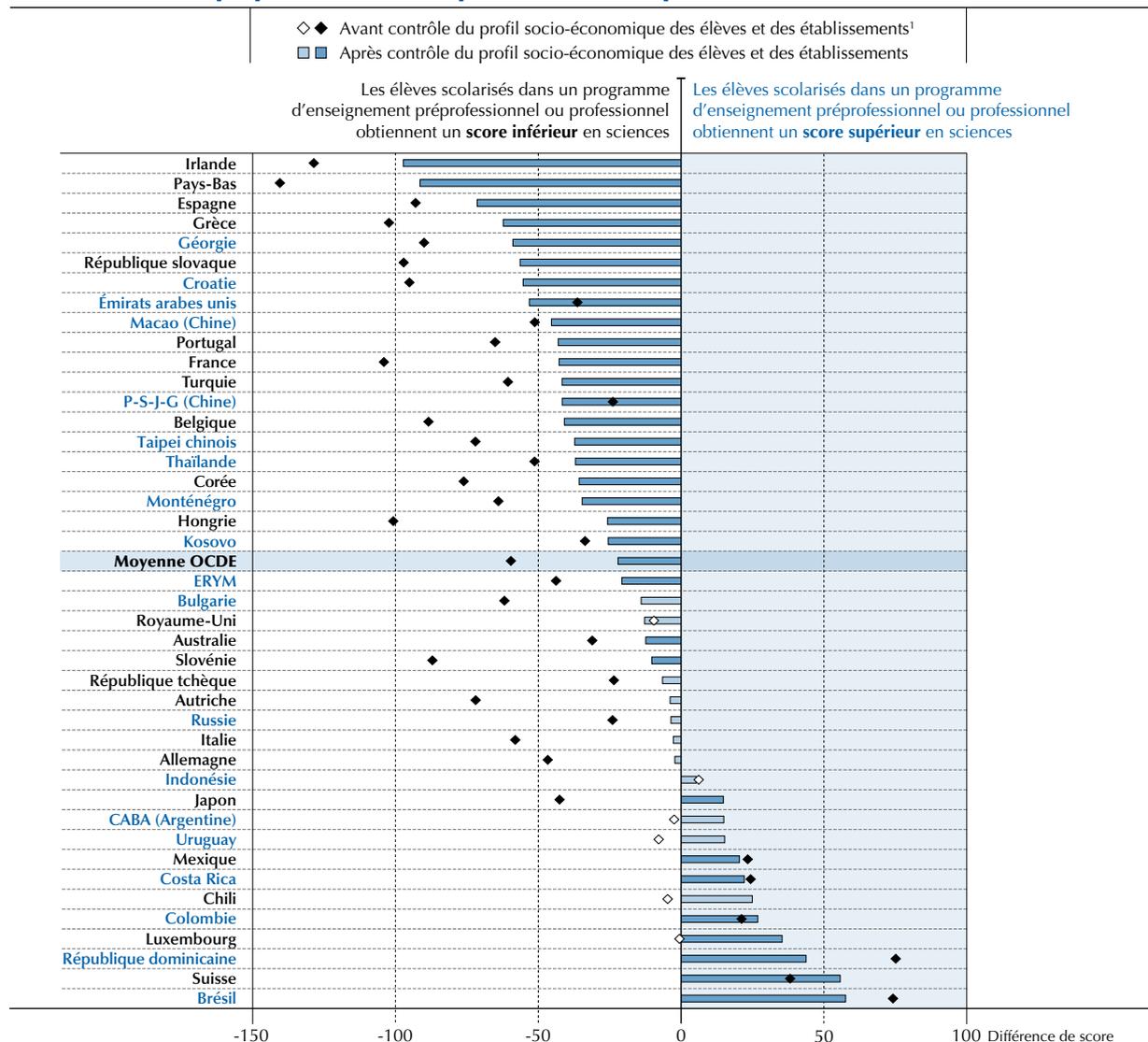
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.5.17.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436151>

L'enquête PISA 2015 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure ils tenaient compte de différents critères pour admettre des élèves dans leur établissement. Six critères d'admission potentiels et compatibles ont été pris en compte : le dossier scolaire de l'élève avec ses résultats (y compris des tests de placement) ; la recommandation de l'établissement dont provient l'élève ; l'adhésion des parents à la « philosophie » pédagogique ou religieuse de l'établissement ; le fait que l'élève doive suivre un programme scolaire spécifique ou s'y intéresse ; la priorité accordée aux membres de la famille d'un élève fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement ; et le domicile des familles dans une entité géographique déterminée (voir le tableau II.5.18).

Selon les déclarations des chefs d'établissement, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 41 % des élèves fréquentent un établissement qui prend toujours en compte la résidence dans un secteur particulier dans ses critères d'admission. Au Canada, en Grèce, en Norvège, en Pologne et en Suisse, plus de deux tiers des élèves fréquentent des établissements de ce type, tandis qu'en Belgique, en Bulgarie, au Chili, dans l'ERYM à Macao (Chine), au Mexique, au Monténégro et en Slovénie, la même proportion d'élèves fréquentent des établissements qui ne prennent jamais en compte le lieu de résidence des élèves dans leurs critères d'admission.

Graphique II.5.10 ■ **Scolarisation dans des programmes d'enseignement préprofessionnel ou professionnel, et performance en sciences**



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

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

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'évolution du score en sciences lorsque les élèves sont scolarisés dans un programme d'enseignement préprofessionnel ou professionnel, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.5.17.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436162>

Dans les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA, les résultats scolaires antérieurs des élèves constituent un autre critère d'admission couramment utilisé. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 38 % des élèves fréquentent un établissement prenant toujours en compte lesdits résultats dans ses critères d'admission. En Bulgarie, en Croatie, à Hong-Kong (Chine), en Hongrie, au Japon, à Singapour, en Thaïlande et au Viet Nam, ils sont plus de huit élèves sur dix à fréquenter un tel établissement ; tandis qu'en Espagne, en Finlande, en Grèce, en Norvège et en Suède, au moins sept élèves sur dix sont inscrits dans un établissement qui ne prend pas en considération les résultats scolaires antérieurs des élèves dans ses critères d'admission.

Selon les déclarations des chefs d'établissement, le fait que l'élève doive suivre un programme scolaire spécifique ou qu'il s'y intéresse représente le troisième critère toujours utilisé dans les décisions d'admission. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne 28 % des élèves fréquentent un établissement qui tient toujours compte de ce critère d'admission. En revanche, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, moins d'un élève sur cinq fréquente un établissement qui prend toujours en compte les critères d'admission suivants : la recommandation de l'établissement dont provient l'élève ; l'adhésion des parents à la philosophie pédagogique ou religieuse de l'établissement ; ou la priorité accordée aux membres de la famille d'un élève fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement.



En moyenne, dans les pays de l'OCDE, entre 2012 et 2015, le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement qui considère toujours les résultats scolaires antérieurs des élèves comme un critère d'admission est resté stable. Au Chili, en Corée et aux Pays-Bas, cette proportion a chuté de 15 points de pourcentage, tandis qu'en Turquie elle a augmenté de 35 %, et de 22 % en Roumanie sur cette même période (voir le tableau II.5.20).

Selon les déclarations des chefs d'établissement, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement qui prend toujours en compte la résidence dans un secteur particulier dans ses critères d'admission est resté inchangé entre 2012 et 2015. Néanmoins, dans plusieurs pays et économies, l'importance de ce critère varie considérablement sur la période à l'étude. En effet, en Lituanie et en Turquie, le nombre d'élèves inscrits dans un établissement qui sélectionne toujours les élèves en fonction du lieu de résidence a diminué d'environ 15 points de pourcentage sur ladite période ; tandis qu'en Russie et en Suisse les élèves étaient plus susceptibles de fréquenter un tel établissement en 2015 que leurs homologues en 2012 (à hauteur de 15 points de pourcentage ou plus).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'établissements tenant toujours compte de la recommandation du précédent établissement d'un élève est resté stable sur la période à l'étude. À l'inverse, par rapport à 2012, les établissements étaient plus susceptibles en 2015 de prendre en considération l'adhésion des parents à la philosophie pédagogique ou religieuse de l'établissement, ou le fait que l'élève doit suivre un programme scolaire spécifique ou qu'il s'y intéresse. En moyenne, les établissements étaient également légèrement plus enclins en 2015 qu'ils ne l'étaient en 2012 à accorder un traitement de faveur aux membres de la famille d'un élève fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement.

Les politiques d'admission sélectives sont-elles liées à la performance des élèves ? Les résultats de l'enquête PISA 2015 suggèrent que, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, la corrélation entre les différents critères d'admission de l'établissement et la performance des élèves en sciences reste faible, après contrôle du profil 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 dans les épreuves de sciences par rapport aux élèves inscrits dans des établissements ne prenant jamais en considération ce critère. Mais, 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 P-S-J-G (Chine), au Qatar et en Turquie (voir le tableau II.5.21).

Trois autres critères d'admission, à savoir l'adhésion des parents à la philosophie pédagogique ou religieuse de l'établissement, la priorité accordée aux membres de la famille d'un élève fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement et le lieu de résidence, sont corrélés de façon négative à la performance des élèves dans les pays de l'OCDE. Les écarts de performance entre les élèves qui fréquentent un établissement appliquant ces critères et ceux inscrits dans un établissement n'en tenant pas compte sont faibles, variant, en moyenne, de 3 à 5 points de score.

Cependant, dans certains pays et économies, la sélection fondée sur ces critères est davantage associée à la performance des élèves. À titre d'exemple, en France, au Japon et en Uruguay, les élèves qui fréquentent un établissement tenant compte de l'adhésion à sa philosophie pédagogique ou religieuse obtiennent au minimum 20 points de moins que ceux inscrits dans un établissement faisant abstraction de ce critère. Au Japon, au Kosovo et au Taipei chinois, les élèves inscrits dans un établissement accordant, à chaque fois ou presque, la priorité aux membres de la famille d'un élève fréquentant ou ayant fréquenté l'établissement accusent un score inférieur d'au moins 20 points à celui des élèves fréquentant un établissement ne tenant pas compte de ce critère. Enfin, aux Émirats arabes unis, au Qatar, à Singapour, en Slovénie et en Turquie, les élèves qui fréquentent un établissement utilisant le bassin scolaire comme critère d'admission accusent un score inférieur de 20 points minimum à celui des élèves inscrits dans un établissement qui n'applique pas ce critère. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que, même après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements, les politiques d'admission au niveau des établissements sont corrélées à la performance des élèves, même si ces corrélations sont généralement faibles et observées dans moins de la moitié des pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2015.

### **Autres politiques et pratiques pour répartir les élèves entre les établissements**

Les politiques de transfert des élèves vers un autre établissement peuvent également influencer sur le degré de stratification horizontale entre les établissements. Transférer les élèves vers un autre établissement en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques permet aux établissements de réduire l'hétérogénéité de l'environnement d'apprentissage et de faciliter l'enseignement pour les élèves restants. Bien qu'aucune information sur les transferts des élèves n'aient été collectées lors de l'enquête PISA 2015, les précédentes évaluations PISA ont



demandé aux chefs d'établissement de répondre à des questions sur les politiques de transfert des élèves, c'est-à-dire sur la probabilité que des élèves soient transférés vers un autre établissement pour différents motifs, notamment en raison de faibles résultats scolaires ou d'excellents résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques. En 2012, dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves, en moyenne, fréquentaient un établissement « très susceptible », selon son chef d'établissement, de transférer des élèves suite à de faibles résultats scolaires, à des problèmes de discipline ou en raison de besoins pédagogiques spécifiques.

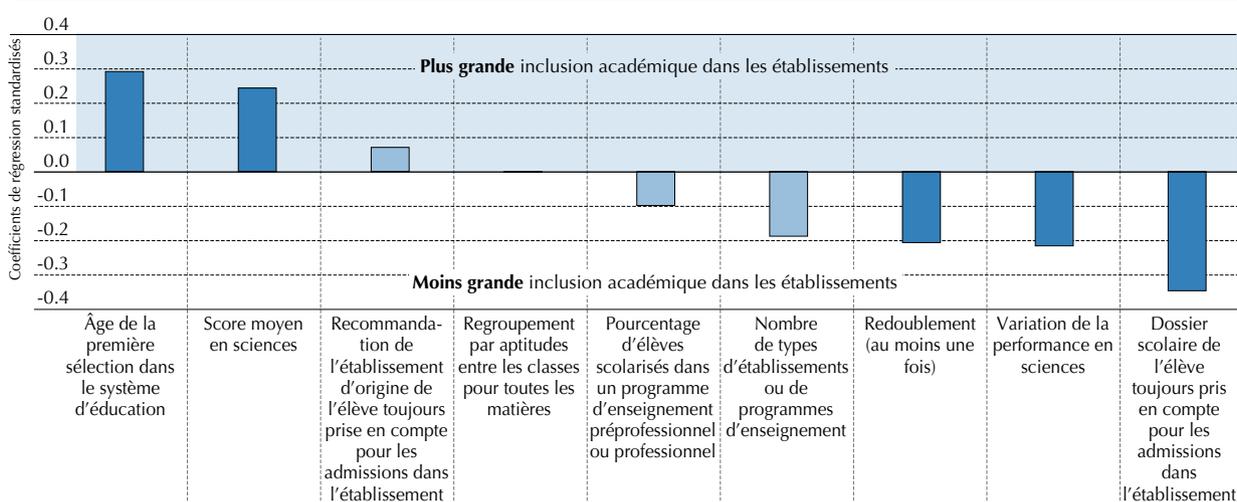
Le fait de permettre aux familles de choisir l'établissement de leur enfant est une autre politique pouvant avoir une influence significative sur la stratification horizontale. Le choix de l'établissement et sa corrélation à la performance des élèves en sciences et aux caractéristiques de l'établissement sont analysés dans le chapitre 4, ainsi que d'autres questions en matière de gouvernance des établissements.

## Les politiques de stratification sont-elles liées à l'inclusion scolaire entre les établissements ?

Une façon de mesurer l'inclusion scolaire dans un système d'éducation consiste à déterminer dans quelle mesure la performance des élèves varie au niveau inter-établissements et intra-établissement, par rapport à la variation totale de la performance des élèves. Selon l'indice de l'inclusion scolaire, dans un système d'éducation parfaitement inclusif (c'est-à-dire avec une valeur de « 100 »), tous les établissements afficheraient les mêmes résultats scolaires, tandis que les élèves au sein de ces établissements obtiendraient des résultats différents. À l'inverse, dans un système d'éducation entièrement exclusif (c'est-à-dire avec une valeur de « 0 »), les établissements afficheraient des résultats scolaires extrêmement différents, tandis que l'ensemble des élèves y étant inscrits obtiendraient exactement les mêmes résultats (voir le chapitre 6 du Volume I pour plus de détails). Bon nombre de politiques de stratification horizontale décrites dans la présente section sont censées contribuer à l'inclusion scolaire d'un système d'éducation ; mais de quelle manière ces politiques sont-elles précisément corrélées à l'inclusion scolaire ?

L'analyse à l'échelle du système proposée dans le graphique II.5.11 montre que la prise en compte du dossier des résultats scolaires des élèves comme un critère d'admission dans un établissement, l'âge de la première répartition des élèves dans différents programmes pédagogiques (c'est-à-dire l'orientation précoce), et le redoublement sont les politiques les plus fortement corrélées à l'inclusion scolaire entre les établissements. Moins les politiques d'admission des établissements sont sélectives, plus les élèves sont répartis tardivement dans les différents programmes pédagogiques, et, plus le nombre d'élèves ayant redoublé est faible, plus l'inclusion scolaire entre les établissements est élevée (ce qui signifie que la performance des élèves varie davantage au niveau intra-établissement qu'au niveau inter-établissements).

Graphique II.5.11 ■ **Facteurs associés à l'inclusion académique dans la performance en sciences**  
Analyses de niveau Système



**Remarques :** Toutes les variables sont incluses dans le même modèle de régression et expliquent 62 % de la variance de l'indice d'inclusion académique ( $R^2$ ). Les coefficients de corrélation statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

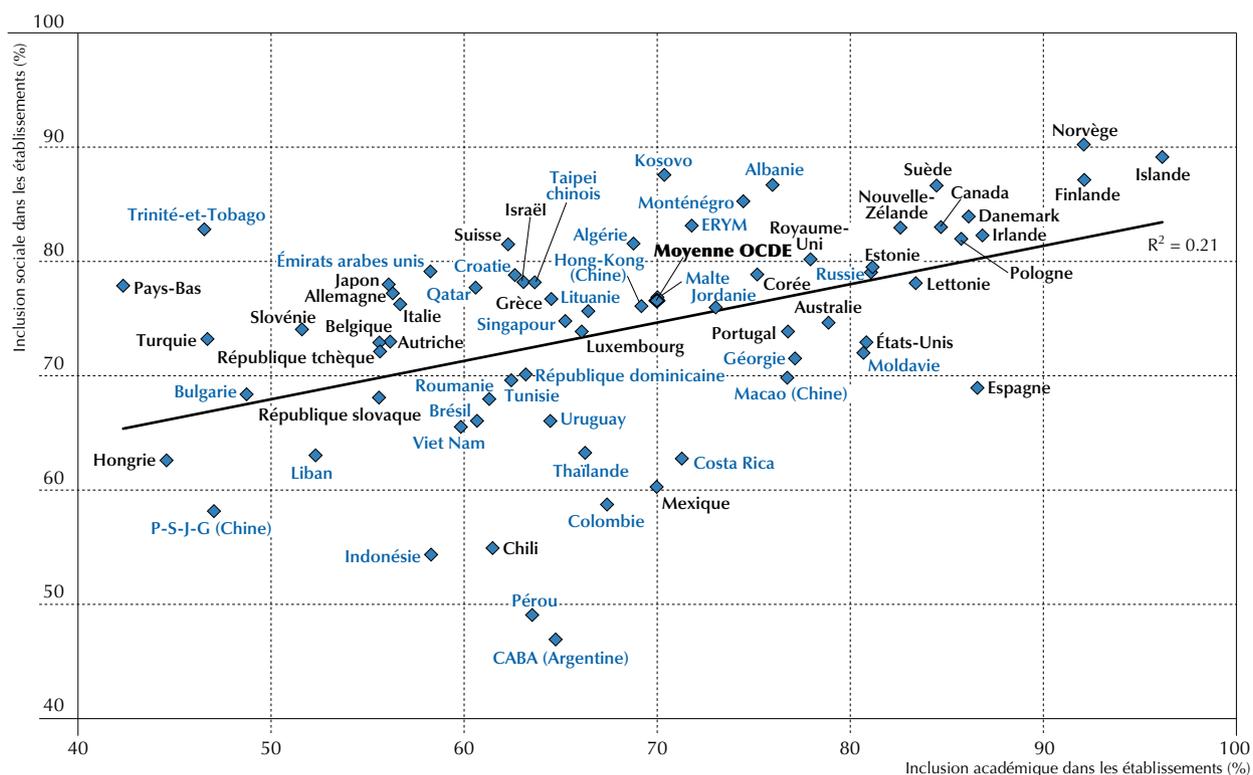
Analyses fondées sur 64 pays et économies.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933436172>

Il est intéressant de constater que le pourcentage d'élèves inscrits dans des filières professionnelles ou préprofessionnelles, le recours à la recommandation de l'établissement dont provient l'élève comme critère d'admission et le regroupement des élèves dans des classes différentes (au sein des établissements) en fonction de leurs aptitudes, ne sont pas des facteurs corrélés à l'inclusion scolaire. L'inclusion sociale peut être davantage menacée dans des systèmes d'éducation où les élèves subissent une ségrégation tant socio-économique qu'académique dans les établissements (c'est-à-dire une faible inclusion sociale et scolaire). Le graphique II.5.12 montre que les systèmes d'éducation plus inclusifs sur le plan socio-économique (c'est-à-dire que le statut socio-économique des élèves varie plus au niveau intra-établissement qu'inter-établissements) tendent également à l'être davantage sur le plan académique. Néanmoins, certains pays et économies, notamment les Pays-Bas, connaissent un faible degré d'inclusion scolaire (les résultats varient considérablement entre les établissements) et un degré élevé d'inclusion sociale (les élèves issus de milieux favorisés et défavorisés sont répartis de manière relativement uniforme entre les établissements) ; tandis que d'autres, comme l'Espagne, connaissent le phénomène inverse (voir l'encadré II.5.2 pour plus d'informations sur les Pays-Bas).

Graphique II.5.12 ■ Inclusion académique et sociale dans les établissements



Remarques : L'indice d'inclusion académique est calculé comme suit :  $100 * (1 - \rho)$ , où  $\rho$  est la corrélation intra-classe de la performance, c'est-à-dire la variation inter-établissements de la performance des élèves, divisée par la variation totale de la performance des élèves.

L'indice d'inclusion sociale est calculé comme suit :  $100 * (1 - \rho)$ , où  $\rho$  est la corrélation intra-classe du statut socio-économique, c'est-à-dire la variation inter-établissements du statut socio-économique des élèves, divisée par la variation totale du statut socio-économique des élèves.

Le statut socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.6.9 et I.6.10.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436189>

### Encadré II.5.2 Politiques de stratification aux Pays-Bas : l'importance du contexte

Le système d'éducation aux Pays-Bas permet d'envisager les politiques de stratification sous l'angle de l'équité. Le système hollandais, qui a considérablement recours à l'orientation précoce (stratification horizontale ; voir le graphique II.5.8) et au choix de l'établissement (OCDE, 2012), se situe au-dessus de la moyenne de l'OCDE en matière de taux de redoublement (stratification verticale ; voir le graphique II.5.3). Il s'agit pourtant d'un pays qui obtient systématiquement de très bons résultats dans les évaluations internationales et qui affiche un niveau satisfaisant d'équité scolaire. Les Pays-Bas ont, notamment, mis en œuvre des politiques et de pratiques visant à atténuer les effets de l'orientation précoce.

...



Comme dans un grand nombre de pays, la majorité des élèves aux Pays-Bas commence l'enseignement secondaire à l'âge de 12 ans. Ce qui distingue leur parcours scolaire de celui de leurs homologues dans de nombreux pays est le fait qu'après avoir terminé l'enseignement primaire, ils ne sont plus tenus de suivre un programme commun. Au contraire, ils sont répartis dans l'un des huit<sup>1</sup> différents programmes qui les préparera à des métiers très divers à un stade ultérieur. Pour les élèves inscrits dans des systèmes non sélectifs, ces choix sont généralement faits bien plus tard, à l'âge de 15 ou 16 ans, après avoir eu davantage de temps pour développer et explorer leur potentiel scolaire et leurs ambitions professionnelles (OCDE, 2016a).

Les huit programmes proposés aux élèves hollandais sont principalement organisés autour de quatre orientations : la formation pratique, d'une durée de quatre ans ; les programmes préprofessionnels, également d'une durée de quatre ans ; l'enseignement général supérieur, d'une durée de cinq ans et qui prépare les élèves à des études appliquées de niveau universitaire ; et l'enseignement secondaire pré-universitaire, d'une durée de six ans et qui prépare les élèves à l'enseignement tertiaire. Les programmes préprofessionnels accueillent près de la moitié des élèves, l'enseignement général compte 28 % des effectifs, la filière pré-universitaire, 19 %, et la formation pratique, 2 %. Un enseignement secondaire spécialisé est également disponible ; en 2010, 3 % des jeunes ayant achevé leurs études primaires se sont inscrits dans des programmes spécialisés (OCDE, 2016a ; Nusche, D. et al., 2014).

Étant donné la profusion des filières disponibles dans le pays et le jeune âge des élèves lors de la sélection, on pourrait s'attendre à observer de très fortes disparités au niveau des résultats scolaires entre les établissements. En effet, le score obtenu par les Pays-Bas concernant l'indicateur de l'inclusion scolaire de l'enquête PISA 2015 dans toutes les écoles confirme la réalité suivante : 58 % de la variation de la performance des élèves en sciences est imputable à la variation inter-établissements. Il s'agit du pourcentage le plus élevé parmi l'ensemble des pays et économies ayant participé à l'enquête PISA (la moyenne de l'OCDE étant de 30 % ; voir le graphique II.5.12). Mais ces résultats ne sont pas si surprenants compte tenu de la sélection précoce des élèves dans les filières en fonction de leur performance, des différents programmes qu'ils suivent dans les diverses filières et, probablement, de l'influence des autres élèves.

Cependant, le score du pays concernant l'indice PISA 2015 de l'inclusion sociale est semblable à la moyenne de l'OCDE (voir le graphique II.5.12). Concrètement, 22 % de la variation du statut socio-économique des élèves se situe entre les établissements, par rapport à la moyenne de l'OCDE qui se chiffre à 23 %. La faible inclusion scolaire aux Pays-Bas n'est pas corrélée à une plus forte ségrégation socio-économique des élèves entre les établissements. Cela pourrait être l'une des raisons pour lesquelles, malgré le recours au redoublement et au placement des élèves à un jeune âge dans différents programmes pédagogiques, seulement 12.5 % de la variation de la performance des élèves en sciences est attribuée à leur statut socio-économique (voir le tableau I.6.12a), contre 12.9 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Cela pourrait également expliquer pourquoi aux Pays-Bas le pourcentage d'élèves peu performants en sciences (ceux qui se situent sous le niveau 2) parmi les élèves issus de milieux défavorisés est inférieur à la moyenne de l'OCDE. Plus précisément, aux Pays-Bas, 30 % des élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel sont peu performants en sciences, contre 34 % en moyenne dans les pays de l'OCDE.

**Enseignement préprimaire quasi universel.** Aux Pays-Bas, bien que la scolarité obligatoire commence à l'âge de 5 ans, la préscolarisation dès 4 ans est quasi générale. Contrairement à beaucoup d'autres pays, un pourcentage non négligeable (près d'un tiers) des dépenses destinées à l'enseignement préprimaire provient de financements publics. Les garderies et les établissements préscolaires proposent également des programmes complémentaires gratuits, jusqu'à quatre jours par semaine, pour les enfants de 2 ans et demi à 6 ans issus de milieux défavorisés. Ces programmes, intitulés VVE (voor- en vroegschoolse educatie) et financés par des fonds publics, sont axés sur l'initiation à la langue néerlandaise.

**Scolarité obligatoire accompagnée d'une autonomie et d'une responsabilisation.** La scolarité est obligatoire de 5 ans à 18 ans. Les établissements d'enseignement primaire accueillent les élèves pendant 8 ans, généralement de 4 ans à 12 ans. Il n'existe pas de programme défini à l'échelle nationale, mais des objectifs pédagogiques et des niveaux de référence nationaux en matière de littérature et de numératie, ce qui offre aux établissements et aux enseignants une grande liberté dans le choix des contenus et des méthodes pédagogiques. À la fin du cycle primaire, les élèves sont sélectionnés dans l'une des filières suivantes : formation pratique, enseignement préprofessionnel, enseignement général et enseignement secondaire pré-universitaire. Les élèves sont répartis dans plusieurs filières en fonction des résultats obtenus à l'examen de fin de cycle primaire et des recommandations de leurs enseignants. La politique nationale d'éducation, les examens et les normes de qualité sont la responsabilité des autorités centrales, tandis que

...



les questions relatives à la gestion et aux politiques des établissements sont, dans une large mesure, traitées à l'échelle locale par les conseils de direction des établissements et les établissements eux-mêmes. Les enseignants sont évalués tous les trois ou quatre ans, et les résultats de l'évaluation peuvent influencer l'évolution de leur carrière.

**Choix de l'établissement.** Les parents jouissent d'une grande liberté quant au choix de l'établissement de leur enfant, mais les établissements peuvent également mettre en place des critères de sélection, notamment au niveau de l'enseignement secondaire. Le choix de l'établissement est abondant et valorisé, notamment dans les secteurs densément peuplés, où près de 90 % des élèves dans l'enseignement primaire habitent à moins d'un kilomètre de leur établissement (OCDE, 2016a).

**Affectation équitable des fonds.** Les fonds publics financent l'essentiel des dépenses destinées aux établissements d'enseignement, et ce, à tous les niveaux. À l'exception de certains établissements entièrement financés par des sources privées, les fonds publics sont affectés équitablement entre les établissements publics et privés, à condition qu'ils remplissent certains critères. Ce type de financement peut contribuer à éviter de graves déséquilibres quant aux ressources des établissements et à leur profil socio-économique. Les Pays-Bas sont l'un des systèmes d'éducation ayant participé à l'enquête PISA dans lequel les chefs d'établissement d'établissements défavorisés ne se préoccupent pas davantage des ressources de leur établissement que leurs homologues des établissements favorisés (voir les tableaux II.6.2 et II.6.15 dans le chapitre 6). C'est également l'un des systèmes d'éducation dans lequel les chefs d'établissement publics sont tout autant préoccupés par les ressources matérielles et humaines dans leur établissement que leurs homologues des établissements privés.

**Autres mécanismes de financement.** Les établissements reçoivent des subventions globales en fonction de leur effectif d'élèves, et des fonds spéciaux sont disponibles pour les établissements qui accueillent des élèves défavorisés ainsi que des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Au niveau de l'enseignement primaire, les établissements reçoivent des subventions du gouvernement en fonction du niveau de formation des parents. Au niveau de l'enseignement secondaire, les établissements reçoivent également des fonds supplémentaires pour les élèves défavorisés. Cependant, ces fonds ne reposent pas sur le niveau de formation des parents, mais sur l'emplacement de l'établissement. Des financements ciblés sont par ailleurs mis à disposition des établissements à des fins déterminées (par exemple, pour la prévention du décrochage scolaire) et des formules de pondération sont utilisées afin de garantir la diversité sociale au sein des établissements. Au niveau de l'enseignement tertiaire, même si les étudiants versent des frais de scolarité, ils peuvent avoir droit à des bourses et des prêts en fonction du statut socio-économique de leur famille. Une autre option à disposition des établissements, à ces niveaux d'enseignement, consiste en la budgétisation axée sur les résultats en vue de contribuer au renforcement de la performance des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement.

**Dépenses dans l'enseignement secondaire supérieures à la moyenne de l'OCDE.** Les dépenses par élève inscrit dans les programmes à vocation générale s'élèvent à 10 804 USD, alors qu'elles sont de 9 484 USD pour la moyenne de l'OCDE. Dans les filières professionnelles, les dépenses annuelles par élève sont plus de deux fois supérieures à celle de la moyenne de l'OCDE : 16 002 USD (soit le montant le plus élevé parmi les pays disposant de données) contre une moyenne de 7 380 USD (OCDE, 2015a).

**Vaste gamme de programmes à vocation professionnelle.** L'accès à la formation professionnelle passe par un programme d'enseignement secondaire préprofessionnel proposé de la 7<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année, et qui prépare les élèves à une formation professionnelle plus poussée ou à l'enseignement général. Les programmes préprofessionnels sont constitués de quatre types d'enseignement, chacun axé différemment : théorique ; mixte (combinant des matières théoriques et pratiques) ; gestion intermédiaire (pour les élèves souhaitant poursuivre leur formation professionnelle) ; et enseignement professionnel élémentaire (une combinaison entre enseignement général et expérience pratique). L'enseignement secondaire professionnel de deuxième cycle (qui commence en 11<sup>e</sup> année) est à la fois diversifié et correctement structuré. La formation est disponible dans quatre niveaux différents : la formation pour devenir assistant (niveau 1), d'une durée maximum d'un an ; la formation élémentaire (niveau 2), d'une durée de 2 à 3 ans ; la formation professionnelle (niveau 3), d'une durée de 2 à 4 ans ; et la formation à la gestion de niveau intermédiaire (niveau 4), d'une durée de 4 ans environ. L'enseignement secondaire professionnel de deuxième cycle s'effectue parallèlement sur deux plans : l'apprentissage et la filière scolaire, les deux combinant apprentissage et travail. Le système d'enseignement professionnel est étroitement lié au marché du travail : en 2012, plus de la moitié de la population active disposait d'une qualification professionnelle (OCDE, 2016a). Aux Pays-Bas, les jeunes n'étant ni dans l'emploi, ni scolarisés, ni en formation (NEET) sont relativement rares.

...



**Système d'enseignement général.** Deux programmes d'enseignement secondaire préparent les élèves à l'enseignement tertiaire. Les élèves inscrits dans les filières générales poursuivent habituellement leur formation de niveau universitaire en sciences appliquées, tandis que ceux fréquentant une filière pré-universitaire peuvent accéder à l'ensemble des universités. Même si de très nombreux élèves sont répartis dans les filières professionnelles, le pourcentage des 25-34 ans qui accèdent à l'enseignement tertiaire est plus élevé aux Pays-Bas que dans la moyenne de l'OCDE : 44 % contre une moyenne de 41 % (OCDE, 2016b). Certains groupes d'élèves semblent, cependant, avoir difficilement accès à la filière pré-universitaire : lors de l'année scolaire 2008/2009, les élèves dont les familles sont les plus favorisées étaient quatre fois plus susceptibles d'être inscrits dans cette filière que les élèves issus des milieux les plus défavorisés (OCDE, 2016a).

**Mobilité entre les filières et accès à l'enseignement tertiaire.** Le risque de placer de si jeunes élèves dans des programmes d'enseignement secondaire qui ne correspondent pas à leur performance actuelle ou potentielle peut, en principe, être compensé par certains mécanismes internes au système. Premièrement, les élèves sont autorisés à passer d'un programme à un autre, bien que, dans les faits, des obstacles d'ordre pratique puissent décourager une telle mobilité. Deuxièmement, dans les premières années de l'enseignement secondaire, les enseignants peuvent exercer leur pouvoir discrétionnaire et, le cas échéant, retarder la sélection des élèves en les plaçant dans des « classes d'attente ». Enfin, un cadre juridique concernant des diplômes dits de « consolidation » permet aux élèves ayant terminé avec succès l'année d'études dans leur filière, de passer automatiquement au niveau supérieur. Cela permet aux élèves diplômés de n'importe quel programme d'accéder à l'enseignement tertiaire, même si ceux issus de filières professionnelles mettront plus de temps.

**Orientation professionnelle.** D'importantes activités de conseil et d'orientation professionnelle sont proposées lors des étapes de transition essentielles (entre l'enseignement primaire et secondaire, et entre l'enseignement secondaire et tertiaire), afin d'éclairer les élèves sur les nombreux programmes disponibles.

**Enseignant, une profession valorisée.** Le salaire des enseignants est supérieur à la moyenne de l'OCDE, mais relativement moindre que celui d'autres professionnels à niveau de formation comparable dans le pays (OCDE, 2016b). Par rapport à la moyenne de l'OCDE, un plus grand pourcentage d'enseignants aux Pays-Bas considère que la fonction enseignante jouit d'une bonne image auprès de la population. Des efforts supplémentaires sont déployés pour attirer les élèves très performants vers l'enseignement, pour améliorer la formation initiale des enseignants, pour accompagner les enseignants dans les diverses étapes de leur carrière et, enfin, pour renforcer une culture axée sur les résultats (OCDE, 2016a).

Tandis que l'orientation précoce accentue généralement les disparités sociales et économiques existantes entre les élèves, l'exemple des Pays-Bas démontre qu'elles peuvent, partiellement, être atténuées. Au fur et à mesure de leur progression dans l'enseignement secondaire, il est peu probable que les élèves, même ceux fréquentant des filières moins performantes, soient inscrits dans un établissement connaissant une pénurie ou un manque de moyens ou de personnel. La possibilité de transferts peut également atténuer la rigidité du système d'orientation. Pour résumer, le système d'éducation sur lequel repose l'orientation précoce est correctement structuré et financé, et comporte de nombreuses possibilités, tout au long du parcours scolaire des élèves, de corriger certains déséquilibres socio-économiques flagrants, de la préscolarisation à l'enseignement tertiaire.

#### Note

1. Les huit programmes proposés aux élèves de 12 ans sont les suivants : la formation pratique (PRO), l'enseignement préprofessionnel (VMBO ; 4 niveaux), l'enseignement secondaire général supérieur (HAVO), l'enseignement pré-universitaire (VWO) et l'enseignement secondaire spécialisé (VSO). Les sept programmes proposés aux élèves de 15 ans (voir le tableau II.5.27) comprennent tous les programmes cités précédemment à l'exception de l'enseignement secondaire spécialisé, dont la durée est différente.

#### Sources

Nusche, D., et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en>.

OCDE (2016a), *Netherlands 2016: Foundations for the Future*, Reviews of National Policies for Education, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-6-en>.

OCDE (2016b), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr>.

OCDE (2015a), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr>.

OCDE (2012), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>.



## La stratification horizontale au sein des établissements d'enseignement : regroupement par aptitudes

La quasi-totalité des établissements doit décider de quelle façon appréhender la diversité des élèves s'agissant de leur aptitude à apprendre et de leurs centres d'intérêt. Le regroupement par aptitudes consiste à répartir les élèves au sein de leur établissement en fonction de leurs aptitudes ou résultats scolaires antérieurs, le plus souvent afin de mieux répondre aux besoins des élèves en créant des environnements d'apprentissage plus homogènes. Ce type de regroupement peut avoir lieu entre différentes classes ou au sein même des classes dans un établissement donné.

Certains établissements regroupent dans la même classe des élèves possédant un niveau de performance différent et leur enseignent le même programme. Cette méthode repose grandement sur la capacité des enseignants à faire participer des élèves dotés d'aptitudes très diverses, ce qui peut s'avérer difficile, mais également accroître les possibilités pour les élèves d'apprendre les uns des autres. D'autres établissements répartissent dans différentes classes les élèves très performants et ceux moins performants, et leur proposent soit un programme distinct soit le même programme, mais à divers niveaux de difficulté (« regroupement par aptitudes »). Tandis que le regroupement par aptitudes produit des classes plus homogènes, les élèves qui se trouvent dans les groupes d'un niveau plus faible tirent souvent moins de bénéfices que ceux situés dans les groupes d'un niveau plus élevé. En effet, les élèves peu performants ne peuvent pas apprendre de leurs pairs plus performants, ou s'en inspirer, s'ils ne se trouvent pas dans la même classe (Lucas, 1999).

Le regroupement par aptitudes au sein d'un même établissement semble connaître un regain de popularité (Garelick, 2013). Selon une expérience conduite récemment sur le terrain par Duflo, Dupas et Kremer (2011) au Kenya, le fait de séparer dans différentes classes les élèves en fonction de leurs résultats, y compris les élèves peu performants, engendre des bénéfices significatifs sur le plan scolaire. Ces bénéfices étaient toujours visibles un an après la fin du programme. Des effets bénéfiques similaires liés à cette pratique ont également été constatés aux États-Unis par Borman et Hewes (2002), Collins et Gan (2013) et Zimmer (2003). Cependant, des preuves corrélationnelles au niveau du système suggèrent qu'il n'existe qu'une faible corrélation entre le regroupement par aptitudes au sein des établissements et le pourcentage d'élèves peu/ très performants dans un système d'éducation (OCDE, 2016c).

L'enquête PISA 2015 a demandé aux chefs d'établissement si, dans leur établissement, l'enseignement était organisé différemment pour les élèves présentant des aptitudes variées. Les chefs d'établissement ont déclaré, d'un côté, si le regroupement des élèves par aptitudes s'opérait entre différentes classes ou au sein de mêmes classes et, d'un autre côté, si cette pratique concernait toutes les matières, certaines matières, voire aucune.

### **Regroupement par aptitudes entre les classes**

Dans les pays de l'OCDE, 46 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, regroupe les élèves par aptitudes dans différentes classes (voir le tableau II.5.22). Ce pourcentage se décompose de la manière suivante : 38 % d'élèves regroupés pour certaines matières, et 8 % pour toutes les matières. Cependant, la fréquence du regroupement par aptitudes entre les classes varie fortement entre les pays. En Autriche, au Brésil, en Géorgie, en Grèce, en Italie, en Lettonie, en Moldavie, en Norvège, au Portugal et en Uruguay, moins de 20 % des élèves sont regroupés de la sorte. Tandis qu'en Australie, au Canada, aux États-Unis, à Hong-Kong (Chine), en Irlande, en Israël, à Malte, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, à Singapour, en Thaïlande et au Viet Nam, au minimum trois élèves sur quatre étudient au moins une matière dans une classe ayant recours au regroupement par aptitudes.

La pratique consistant à répartir les élèves dans différentes classes en fonction de leurs aptitudes pour toutes les matières est la plus courante en Algérie, en Jordanie, au Luxembourg, au Monténégro, aux Pays-Bas, en Thaïlande et en Tunisie, où elle concerne entre 30 % et 60 % des élèves (voir le tableau II.5.22). Une partie importante des élèves dans ces pays est également regroupée par aptitudes pour certaines matières seulement.

Entre 2006 et 2012, le nombre d'élèves regroupés dans différentes classes a augmenté d'environ 1.1 % dans l'ensemble des pays de l'OCDE (voir tableau II.5.24). Cette légère hausse de la fréquence du regroupement par aptitudes correspond à une augmentation de 4 points de pourcentage du nombre d'élèves regroupés pour certaines matières uniquement et à une baisse de 3 points de pourcentage du nombre d'élèves regroupés pour tous les cours. Hong-Kong (Chine) affiche la plus forte augmentation quant à la fréquence du regroupement par aptitudes entre les classes (43 points de pourcentage), qui correspond à un recours plus important au regroupement par aptitudes pour certaines matières.



Les chefs d'établissement au Brésil, en Corée et en Roumanie ont fait part d'une baisse de l'utilisation du regroupement par aptitudes de plus de 20 points de pourcentage. Au Brésil, ce chiffre correspond largement à une réduction du regroupement par aptitudes pour l'ensemble des matières, tandis qu'en Corée il correspond presque entièrement à une réduction de ce type de regroupement uniquement pour certaines matières.

### **Regroupement par aptitudes au sein des classes**

Il est plus courant de regrouper les élèves par aptitudes au sein des classes qu'entre les classes. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 55 % des élèves suivent au moins un cours dans lequel le regroupement par aptitudes est utilisé (voir le tableau II.5.22). Ce pourcentage se décompose de la manière suivante : 50 % d'élèves regroupés en fonction de leurs aptitudes au sein d'une même classe pour certaines matières, et 5 % d'élèves regroupés pour toutes les matières.

Dans 24 pays et économies, plus d'un élève sur deux fréquente un établissement qui regroupe les élèves par aptitudes, au sein des classes, pour certaines matières uniquement. Ce pourcentage est le plus élevé au Danemark, à Hong-Kong (Chine), en Hongrie, en Israël, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas, en Pologne, au Royaume-Uni et à Singapour, où entre 70 et 80 % des élèves fréquentent de tels établissements. La répartition des élèves au sein des classes pour l'ensemble des matières est la plus fréquemment utilisée en Algérie, au Costa Rica, aux Émirats arabes unis, en Jordanie, dans l'entité P-S-J-G (Chine), au Qatar et en Tunisie, où entre 30 et 55 % des élèves sont systématiquement répartis de la sorte. À l'inverse, en Belgique, au Brésil, dans la région Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) (ci-après dénommée « région CABA [Argentine] »), en Géorgie, en Grèce, au Portugal, à Trinité-et-Tobago, en Turquie et en Uruguay, moins d'un élève sur trois fréquente un établissement qui regroupe les élèves par aptitudes au sein des classes (voir le tableau II.5.22).

Le recours au regroupement des élèves par aptitudes pour certaines matières a progressé entre 2006 et 2015. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le nombre d'élèves qui fréquentent un établissement ayant recours au regroupement des élèves par aptitudes au sein des classes pour certaines matières a augmenté de 4 points de pourcentage sur la période à l'étude ; tandis que le pourcentage d'élèves regroupés pour toutes les matières est resté quasiment le même (voir le tableau II.5.24). Aux États-Unis, à Hong-Kong (Chine), au Luxembourg, à Macao (Chine) et en Pologne, en 2015, plus d'un élève sur deux suivait des cours où le regroupement par aptitudes était utilisé dans au moins une matière, tandis que cette pratique concernait moins d'un élève sur deux en 2006. Le nombre d'élèves concernés par le regroupement par aptitudes au sein des classes a augmenté de plus de 25 points de pourcentage dans chacun de ces pays lors de la période à l'étude. En revanche, ce type de regroupement pour certaines matières uniquement a été moins utilisé au Brésil, en Indonésie et en Jordanie, où le pourcentage d'élèves regroupés pour au moins certaines matières a chuté de plus de 25 points de pourcentage sur ladite période.

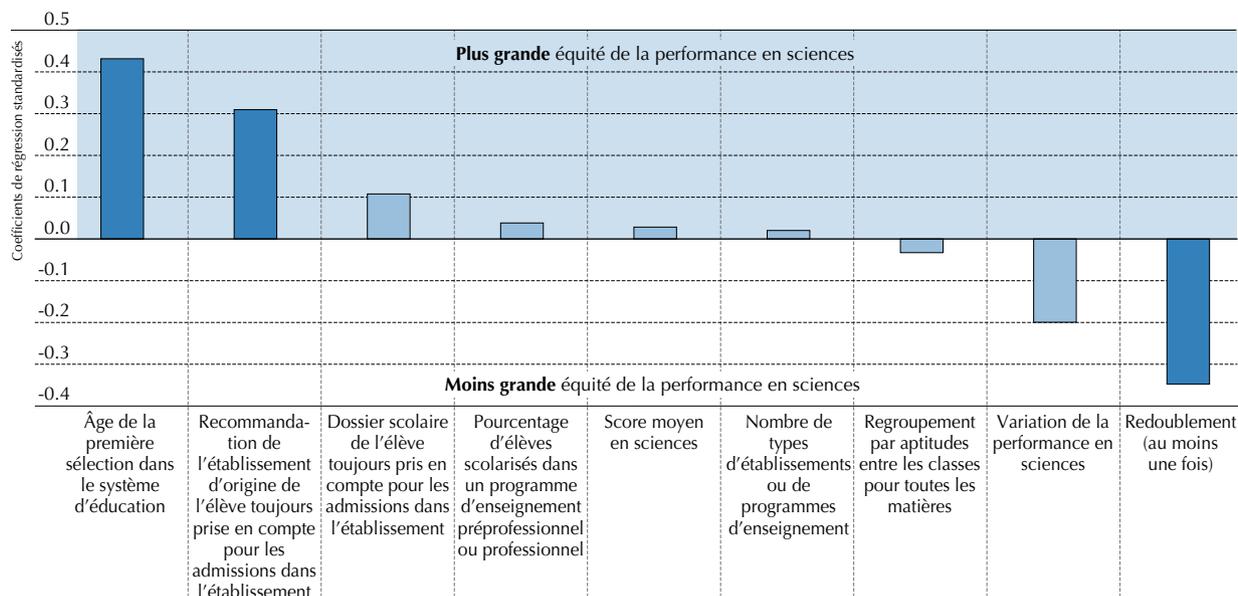
## **COMMENT LES POLITIQUES DE GROUPEMENT ET DE SÉLECTION SONT-ELLES CORRÉLÉES À L'ÉQUITÉ DANS LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN SCIENCES ?**

Les politiques en matière de stratification, telles que le redoublement ou le placement d'élèves à un âge précoce dans différents programmes ou établissements, sont corrélées à l'équité dans la performance en sciences (ou la mesure dans laquelle le statut socio-économique des élèves est associé à leur performance en sciences). En comparant 64 systèmes d'éducation disposant de données pour les 9 variables analysées, il en ressort que l'équité dans la performance des élèves en sciences est la plus fortement associée à l'âge de la première sélection dans le système d'éducation, au redoublement, et à la prise en compte systématique dans les critères d'admission de la recommandation des précédents établissements des élèves (voir le graphique II.5.13).

Plus les élèves sont répartis tardivement entre les différents programmes pédagogiques/établissements et plus le pourcentage d'élèves ayant redoublé est faible, meilleure sera l'équité dans la performance en sciences, même après contrôle du score moyen en sciences de l'établissement et de la variation dans la performance des élèves. Par ailleurs, un pourcentage élevé d'élèves fréquentant un établissement qui utilise comme critère d'admission la recommandation des établissements précédents se traduit par une amélioration de l'équité dans la performance en sciences. D'autres politiques en matière de sélection et de regroupement des élèves, telles que le regroupement par aptitudes entre les classes, le pourcentage d'élèves dans les filières professionnelles, ou le nombre de types d'établissements ou programmes pédagogiques disponibles, ne sont pas corrélées à l'équité en matière de performance en sciences.

Graphique II.5.13 ■ Facteurs associés à l'équité de la performance en sciences

Analyses de niveau Système



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

Toutes les variables sont incluses dans le même modèle de régression et expliquent 44 % de la variance de l'équité de la performance en sciences ( $R^2$ ).

Analyses fondées sur 64 pays et économies.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436198>

Le présent chapitre s'achève sur un aperçu de certaines politiques de stratification utilisées par les pays ayant participé à l'enquête PISA (voir le graphique II.5.14).



Graphique II.5.14 ■ **Utilisation de certaines politiques de stratification dans les pays ayant participé à l'enquête PISA**

		Pays/économies <b>au-dessus</b> de la moyenne de l'OCDE	Pays/économies ne s'écartant pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative	Pays/économies <b>en dessous</b> de la moyenne de l'OCDE	
		Redoublement	Orientation par filière	Admission dans les établissements en fonction de la performance scolaire	Regroupement par aptitudes entre les classes
		Pourcentage d'élèves indiquant avoir redoublé au moins une fois dans le primaire, ou le premier ou le deuxième cycle du secondaire	Âge de la sélection dans différents programmes d'enseignement	Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements dont les chefs d'établissement indiquent « toujours » prendre en compte « le dossier scolaire de l'élève avec ses résultats (y compris des tests de placement) » pour les admissions dans leur établissement	Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements où les élèves sont regroupés par aptitudes dans différentes classes pour toutes les matières
		%		%	%
Moyenne OCDE		11.3	14.3	38.4	7.8
OCDE	Australie	7.1	16	34.0	1.6
	Autriche	15.2	10	73.8	4.0
	Belgique	34.0	12	28.4	13.1
	Canada	5.7	16	30.5	6.8
	Chili	24.6	16	17.3	5.6
	République tchèque	4.8	11	53.6	3.5
	Danemark	3.4	16	9.0	0.2
	Estonie	4.0	16	27.5	6.6
	Finlande	3.0	16	5.5	2.3
	France	22.1	15	33.9	3.4
	Allemagne	18.1	10	47.8	8.0
	Grèce	5.0	15	6.3	0.3
	Hongrie	9.5	11	81.3	0.0
	Islande	1.1	16	15.7	0.0
	Irlande	7.2	15	22.3	2.0
	Israël	9.0	15	52.0	9.3
	Italie	15.1	14	49.2	7.6
	Japon	0.0	15	92.3	10.1
	Corée	4.7	15	44.7	4.7
	Lettonie	5.0	16	30.5	5.4
	Luxembourg	30.9	13	74.9	33.0
	Mexique	15.8	15	59.6	10.0
	Pays-Bas	20.1	12	74.5	56.1
	Nouvelle-Zélande	4.9	16	37.8	3.2
	Norvège	0.0	16	5.6	0.5
	Pologne	5.3	16	16.8	2.7
	Portugal	31.2	15	30.9	4.3
	République slovaque	6.5	11	57.0	12.9
	Slovénie	1.9	14	32.6	0.2
	Espagne	31.3	16	5.3	6.0
	Suède	4.0	16	6.0	0.6
Suisse	20.0	12	57.9	29.2	
Turquie	10.9	11	77.0	4.2	
Royaume-Uni	2.8	16	21.1	8.5	
États-Unis	11.0	16	30.7	7.1	
Partenaires	Albanie	2.6	15	59.9	3.4
	Algérie	68.5	m	62.2	40.3
	Bésil	36.4	15	23.6	7.4
	P-S-J-G (Chine)	20.8	15	40.2	17.6
	Bulgarie	4.8	13	83.1	7.6
	CABA (Argentine)	19.1	a	32.2	0.0
	Colombie	42.6	15	49.9	13.6
	Costa Rica	31.4	15	47.8	21.4
	Croatie	1.6	14	95.4	11.7
	République dominicaine	33.9	16	31.1	12.8
	ERYM	3.1	15	69.1	21.4
	Géorgie	1.5	15	29.7	1.9
	Hong-Kong (Chine)	17.2	15	93.7	15.9
	Indonésie	16.2	15	64.6	21.9
	Jordanie	7.6	16	27.7	31.9
	Kosovo	3.8	m	77.8	11.2
	Liban	26.5	m	77.9	15.1
	Lituanie	2.5	16	27.1	14.5
	Macao (Chine)	33.8	15	79.3	12.5
	Malte	7.0	16	35.4	6.8
	Moldavie	3.0	m	47.7	2.9
	Monténégro	1.6	15	60.0	34.2
	Pérou	25.6	16	21.2	7.5
	Qatar	17.4	16	50.9	22.1
	Roumanie	5.9	14	53.0	18.7
	Russie	1.5	16	18.9	14.6
	Singapour	5.4	12	87.4	12.2
	Taïpei chinois	0.6	15	43.5	5.2
	Thaïlande	6.0	15	90.0	32.7
	Trinité-et-Tobago	33.4	m	69.1	8.5
	Junisie	34.3	m	62.1	52.1
	Émirats arabes unis	11.8	15	67.6	9.6
	Uruguay	35.3	15	26.4	6.7
	Viet Nam	7.2	15	80.2	17.8

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.5.9, II.5.18, II.5.22 et II.5.27.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933436200>



## Notes

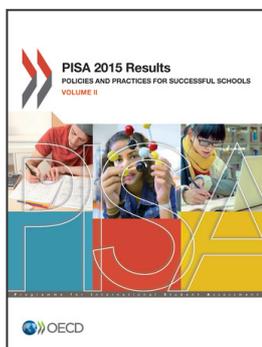
1. Analyse reposant sur l'indice de Herfindahl. Consultez l'annexe A3 pour de plus amples précisions.
2. D'autres facteurs pour lesquels l'enquête PISA ne dispose pas d'informations détaillées peuvent également être à l'origine des différences relatives à l'année d'études dans laquelle sont inscrits les élèves de 15 ans. Ces facteurs comprennent l'enseignement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (dont la progression s'effectue souvent à un rythme différent de celui des élèves moyens) ou une divergence de réglementation relative à l'âge de début de scolarité entre les diverses régions au sein des pays.
3. Bien que l'expression « élèves de 15 ans » soit utilisée pour décrire les élèves passant les épreuves de l'évaluation PISA, dans les faits, ils peuvent avoir entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois au moment de l'évaluation. La date butoir exacte pour l'inscription d'un enfant (dans l'enseignement primaire) pourrait donc se traduire par des années d'études différentes pour les enfants dans cette tranche d'âge d'un an.
4. Consulter les encadrés II.2.1, II.2.2 et II.2.3 dans le chapitre 2 pour une description de la façon dont sont définis les établissements défavorisés et favorisés sur le plan socio-économique, les établissements publics et privés, et les établissements en milieu urbain et en milieu rural dans le cadre de l'enquête PISA.
5. Le niveau CITE 1 de 1997 correspond à l'enseignement primaire ou à la première étape de l'enseignement fondamental. Généralement, les enfants y accèdent entre 5 et 7 ans.
6. Le niveau CITE 0 de 1997, qui correspond à la première étape de l'instruction organisée, est habituellement conçu pour familiariser les très jeunes enfants avec le milieu scolaire. Ce niveau d'enseignement s'adresse aux enfants dès 3 ans et jusqu'à l'âge auquel ils sont censés commencer l'enseignement primaire dans chaque pays/économie.
7. Les conclusions tirées pour l'enseignement primaire et pour l'enseignement secondaire ne sont pas strictement comparables, étant donné que les élèves ayant passé les épreuves de l'évaluation PISA doivent généralement étudier encore quelques années avant de terminer leurs études secondaires.
8. Toutes les variables mentionnées dans la présente section ont été intégrées dans le même modèle de régression.
9. Les données à l'échelle des systèmes qui ne sont pas issues des questionnaires de l'enquête PISA 2015 destinés aux élèves et aux établissements proviennent de la publication annuelle de l'OCDE, *Regards sur l'éducation*, pour les pays et économies qui participent à cette collecte de données périodique. Dans les autres pays et économies, une enquête spéciale a été menée à l'échelle des systèmes en collaboration avec les membres du Comité directeur PISA et des Directeurs nationaux de projet.

## Références

- Allen, C.S. et al. (2009), « Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 31/4, pp. 480-499, <http://dx.doi.org/10.3102/0162373709352239>.
- Borman, G.D. et G.M. Hewes (2002), « The long-term effects and cost-effectiveness of Success for All », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 24/4, pp. 243-266, <http://dx.doi.org/10.3102/01623737024004243>.
- Collins, C.A. et L. Gan (2013), « Does sorting students improve scores? An analysis of class composition », n° w18848, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <http://dx.doi.org/10.3386/w18848>.
- Commission Européenne (2011), *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*, Agence exécutive pour l'éducation, l'audiovisuel et la culture (EACEA), Eurydice, Bruxelles.
- Duflo, E., P. Dupas et M. Kremer (2011), « Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya », *The American Economic Review*, vol. 101/5, pp. 1739-1774, <http://dx.doi.org/10.1257/aer.101.5.1739>.
- Dupriez, V., X. Dumay et A. Vause (2008), « How do school systems manage pupils' heterogeneity? » *Comparative Education Review*, vol. 52/2, pp. 245-273, <http://dx.doi.org/10.1086/528764>.
- Epple, D., E. Newlon et R. Romano (2002), « Ability tracking, school competition, and the distribution of educational benefits », *Journal of Public Economics*, Elsevier Ltd. Londres, Royaume-Uni, vol. 83/1, pp1-48, [http://dx.doi.org/10.1016/s0047-2727\(00\)00175-4](http://dx.doi.org/10.1016/s0047-2727(00)00175-4).
- Finn, J.D. (1989), « Withdrawing from school », *Review of Educational Research*, vol. 59/2, pp. 117-142, <http://dx.doi.org/10.2307/1170412>.
- Garelick, B. (2013), « Let's go back to grouping students by ability », *The Atlantic*, 26 mars, Washington, DC, <http://www.theatlantic.com/national/archive/2013/03/lets-go-back-to-grouping-students-by-ability/274362>.
- Goos, M. et al. (2013), « How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at national educational policy factors », *Comparative Education Review*, vol. 57/1, pp. 54-84, <http://dx.doi.org/10.1086/667655>.
- Gottfredson, D.C., C.M. Fink et N. Graham (1994), « Grade retention and problem behaviour », *American Educational Research Journal*, vol. 31/4, pp. 761-784, <http://dx.doi.org/10.2307/1163394>.



- Hanushek, E.A. et L. Woessmann (2005), « Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries », *The Economic Journal*, vol. 116/510, pp. C63-C76, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>.
- Heisig, J.P. et H. Solga (2015), « Secondary education systems and the general skills of less-and intermediate-educated adults a comparison of 18 countries », *Sociology of Education*, vol. 88/3, pp. 202-225, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040715588603>.
- Ikeda, M. et E. García (2014), « Grade repetition : A comparative study of academic and non-academic consequences », *OECD Journal: Economic Studies*, vol. 2013/1, [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_studies-2013-5k3w65mx3hnx](http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx).
- Jackson, G.B. (1975), « The research evidence on the effects of grade retention », *Review of Educational Research*, vol. 45/4, pp. 613-635, <http://dx.doi.org/10.2307/1170067>.
- Jacob, B.A. et L. Lefgren (2004), « Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis », *Review of Economics and Statistics*, vol. 86/1, pp. 226-244, <http://dx.doi.org/10.1162/003465304323023778>.
- Jimerson, S.R. (2001), « Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century », *School Psychology Review*, vol. 30/3, pp. 420-437.
- Kerckhoff, A.C. (2000), « Transition from school to work in comparative perspective », in *Handbook of the Sociology of Education*, Springer, États-Unis, pp. 453-474, [http://dx.doi.org/10.1007/0-387-36424-2\\_21](http://dx.doi.org/10.1007/0-387-36424-2_21).
- LeTendre, G.K., B.K. Hofer et H. Shimizu (2003), « What is tracking? Cultural expectations in the United States, Germany, and Japan », *American Educational Research Journal*, vol. 40/1, pp. 43-89, <http://dx.doi.org/10.3102/00028312040001043>.
- Lucas, S.R. (1999), « Tracking Inequality: Stratification and Mobility in American High School », *Sociology of Education Series*, Teachers College Press, New York, NY.
- Maaz, K. et al. (2008), « Educational transitions and differential learning environments: How explicit between-school tracking contributes to social inequality in educational outcomes », *Child Development Perspectives*, vol. 2/2, pp. 99-106, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00048.x>.
- Manacorda, M. (2012), « The cost of grade retention », *Review of Economics and Statistics*, vol. 94/2, pp. 596-606, [http://dx.doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00165](http://dx.doi.org/10.1162/rest_a_00165).
- Nusche, D., et al. (2014), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Netherlands 2014*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en>.
- Oakes, J. (2005), *Keeping Track: Schools Structure Inequality Second Edition*, Yale University Press, New Haven, CT, et Londres.
- OCDE (2016a), *Netherlands 2016: Foundations for the Future*, Reviews of National Policies for Education, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-6-en>.
- OCDE (2016b), *Regards sur l'éducation 2016 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-fr>.
- OCDE (2016c), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- OCDE (2015a), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr>.
- OCDE (2015b), *L'égalité des sexes dans l'éducation: Aptitudes, comportement et confiance*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>.
- OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr>.
- OCDE (2012), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>.
- Pekkarinen, T., R. Uusitalo et S. Kerr (2009), « School tracking and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform », *Journal of Public Economics*, Elsevier Ltd, Londres, , vol. 93/7, pp. 965-973, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.04.006>.
- Van de Werfhorst, H.G. et J.J. Mijs (2010), « Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective », *Annual Review of Sociology*, vol. 36, pp. 407-428, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102538>.
- Willson, V.L. et J.N. Hughes (2009), « Who is retained in first grade? A psychosocial perspective », *The Elementary School Journal*, vol. 109/3, pp. 251-266, <http://dx.doi.org/10.1086/592306>.
- Zimmer, R. (2003), « A new twist in the educational tracking debate », *Economics of Education Review*, Elsevier Ltd, Londres, vol. 22/3, pp. 307-315, [http://dx.doi.org/10.1016/s0272-7757\(02\)00055-9](http://dx.doi.org/10.1016/s0272-7757(02)00055-9).



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), « Sélection et regroupement des élèves », dans *PISA 2015 Results (Volume II) : Policies and Practices for Successful Schools*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264267558-9-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](mailto: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](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).