

© OECD, 2002.

© Software: 1987-1996, Acrobat is a trademark of ADOBE.

All rights reserved. OECD grants you the right to use one copy of this Program for your personal use only. Unauthorised reproduction, lending, hiring, transmission or distribution of any data or software is prohibited. You must treat the Program and associated materials and any elements thereof like any other copyrighted material.

All requests should be made to:

Head of Publications Service,
OECD Publications Service,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

© OCDE, 2002.

© Logiciel, 1987-1996, Acrobat, marque déposée d'ADOBE.

Tous droits du producteur et du propriétaire de ce produit sont réservés. L'OCDE autorise la reproduction d'un seul exemplaire de ce programme pour usage personnel et non commercial uniquement. Sauf autorisation, la duplication, la location, le prêt, l'utilisation de ce produit pour exécution publique sont interdits. Ce programme, les données y afférentes et d'autres éléments doivent donc être traités comme toute autre documentation sur laquelle s'exerce la protection par le droit d'auteur.

Les demandes sont à adresser au :

Chef du Service des Publications,
Service des Publications de l'OCDE,
2, rue André-Pascal,
75775 Paris Cedex 16, France.

chapitre 2

AMÉLIORER LA QUALITÉ ET L'ÉQUITÉ : ENSEIGNEMENTS TIRÉS DU CYCLE D'ÉVALUATION 2000 DU PISA

Résumé	40
1. INTRODUCTION	41
2. DONNÉES FACTUELLES SUR LA QUALITÉ ET LA DISTRIBUTION ÉQUITABLE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES	42
2.1 Niveau de compétence des jeunes de 15 ans	42
2.2 Répartition des résultats en fonction des facteurs sociaux	45
3. FAUT-IL CHOISIR ENTRE QUALITÉ ET ÉQUITÉ ?	46
4. DES PISTES POUR LES POUVOIRS PUBLICS	48
4.1 Renforcer l'investissement personnel des élèves	48
4.2 Privilégier désormais les résultats de la formation	52
4.3 Assurer une qualité homogène dans les établissements scolaires	55
4.4 Atténuer l'impact du milieu familial	57
• Effet du milieu familial de chaque élève et de la composition socio-économique de l'effectif global d'élèves	57
• Analyser les mécanismes à l'œuvre	59
4.5 Modérer l'incidence de la différenciation entre les établissements	61
5. CONCLUSION	64
Références	65
Données des figures	66

RÉSUMÉ

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a diffusé en 2001 les résultats de la première enquête internationale qu'il a conduite auprès des élèves de 15 ans. Outre que ces résultats révèlent des disparités considérables dans les niveaux de compétences des élèves au sein des pays et entre eux, ils offrent un début d'explication qui peut être utile pour l'élaboration de la politique d'éducation. Les analyses faites dans le présent chapitre conduisent en particulier aux constats suivants :

- La qualité et l'équité ne doivent pas nécessairement être considérées comme des objectifs concurrents. Un certain nombre de pays affichent des performances globales élevées en même temps qu'une répartition relativement étroite des résultats des élèves.
- S'il est important de consacrer des ressources financières aux établissements scolaires pour leur permettre d'assurer une scolarité de qualité, les dépenses ne garantissent pas à elles seules de meilleurs résultats. Certains pays atteignent un niveau élevé de performance moyennant des ressources relativement limitées, et vice-versa.
- Renforcer le goût des élèves pour la lecture et pour l'école d'une façon générale peut contribuer à élever le niveau global de performance et à réduire l'influence que peut exercer un milieu familial relativement défavorisé. Il est frappant de constater qu'il est plus avantageux d'être un lecteur enthousiaste et assidu que d'avoir des parents très instruits et occupant de bons emplois.
- Les pratiques scolaires jouent apparemment un rôle décisif : les élèves obtiennent en général de meilleurs résultats dans les établissements qui se caractérisent par de grandes attentes, le plaisir d'apprendre, une discipline rigoureuse et de bonnes relations entre les élèves et les enseignants.
- Les pays qui mettent clairement l'accent sur les résultats des élèves et qui parallèlement laissent aux établissements scolaires une plus grande autonomie obtiennent en moyenne de meilleurs résultats, et qui dit plus grande autonomie de l'école ne dit pas nécessairement variation plus marquée des performances scolaires.
- Le niveau global de compétence paraît plus élevé et la variation entre élèves moins marquée dans les systèmes où le degré de différenciation entre les différents types d'établissements scolaires est moindre.

1. INTRODUCTION

Avec quelle efficacité les systèmes scolaires parviennent-ils à doter l'ensemble des jeunes d'un solide socle de connaissances et de compétences et à les préparer pour la vie et les activités de formation au-delà de l'école ? Les parents, les élèves, le grand public et les responsables de la gestion des systèmes éducatifs doivent connaître les réponses à ces questions.

Nombreux sont les systèmes d'enseignement nationaux qui suivent à intervalles réguliers les acquis des élèves, recourant à cette fin à des méthodes aussi diverses que des évaluations générales portant sur des échantillons d'élèves et des examens-couperets passés par chaque

élève dans des disciplines données. Des analyses comparatives réalisées à l'échelle internationale peuvent élargir et enrichir les travaux en permettant d'interpréter les résultats nationaux dans un contexte plus large. Elles peuvent indiquer aux pays les domaines où, par rapport aux autres pays, ils possèdent des atouts ou au contraire, présentent des insuffisances, et les aider à suivre les progrès réalisés et à élever leur niveau d'aspiration. Elles peuvent également servir à définir des orientations pour guider l'action gouvernementale à l'échelle nationale, améliorer les programmes d'enseignement, mieux cibler les projets pédagogiques et optimiser l'apprentissage des élèves.

Depuis 1997, les pays Membres de l'OCDE, s'appuyant sur des travaux réalisés à l'échelle internationale

Encadré 2.1 Cycle d'évaluation 2000 du PISA – Évaluation, normalisée à l'échelle internationale, des élèves de 15 ans

Taille des échantillons

En 2000, plus de 250 000 élèves représentant près de 17 millions de jeunes de 15 ans scolarisés dans les 32 pays participants ont fait l'objet de cette évaluation qui sera réalisée dans 13 autres pays en 2002.

Contenu

- Le cycle d'évaluation 2000 du PISA couvrait trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. La première évaluation porte plus particulièrement sur la compréhension de l'écrit.
- L'objectif en 2000 était d'examiner la capacité des jeunes à utiliser leurs connaissances et leurs compétences pour faire face à des situations de la vie réelle, et non de définir leur degré de maîtrise d'un programme d'enseignement donné. L'accent a été mis sur la maîtrise des processus, la compréhension des concepts et leur mise en application pour résoudre des problèmes.

Méthodes

- L'évaluation a consisté en une épreuve papier-crayon, d'une durée de deux heures pour chaque élève.
- L'évaluation a associé des questions à choix multiple et des questions exigeant des élèves qu'ils construisent leurs propres réponses. En règle générale, les questions étaient regroupées en unités fondées sur des extraits de texte décrivant une situation réelle.
- La batterie d'items élaborée représentait au total sept heures d'évaluation, différentes combinaisons d'items ayant été administrées aux élèves durant leurs deux heures de test.
- Les élèves ont passé 30 minutes à répondre à un questionnaire contextuel et, dans 25 pays, ont rempli des questionnaires sur les modes d'apprentissage et d'étude ainsi que sur leurs connaissances en informatique.

- Les chefs d'établissement ont répondu à un questionnaire concernant leur école.
- L'absence de collecte d'informations auprès des enseignants représente une importante lacune du cycle d'évaluation de 2000. Il était difficile de recueillir et d'interpréter des données de ce genre dans la mesure où les élèves compris dans les échantillons suivaient en général les cours de plusieurs professeurs. La question de la collecte de données auprès des enseignants est toujours à l'étude.

Cycles d'évaluation futurs

Le PISA se poursuivra par cycles de trois ans. En 2003, l'accent sera mis sur la culture mathématique et sur la culture scientifique. L'évaluation des compétences transdisciplinaires est peu à peu intégrée dans le PISA et commencera par une évaluation des capacités de résolution de problèmes en 2003.

Informations complémentaires

Pour plus de précisions sur la conception du cycle d'évaluation 2000 du PISA et les résultats obtenus à l'échelle internationale, voir *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000* (OCDE, 2001a). D'autres informations sont communiquées à l'adresse suivante : www.pisa.oecd.org

dans le passé, établissent un cadre comparatif pour évaluer l'efficacité avec laquelle les systèmes scolaires atteignent des objectifs essentiels. Fruit de ces efforts, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est l'exercice le plus exhaustif entrepris à ce jour dans le but d'évaluer les connaissances acquises par les élèves, et ce dans une perspective comparative internationale. L'encadré 2.1 présente une vue d'ensemble du premier cycle d'évaluation des connaissances et des compétences des élèves, réalisé en 2000 dans le cadre du PISA.

Le présent chapitre étudie certains des facteurs qui, selon les résultats du cycle d'évaluation de 2000, sont associés à un niveau élevé d'acquis. Tout d'abord, un bref récapitulatif est fait des résultats que les pays ont obtenus lors de l'évaluation sous l'angle tant des connaissances et des compétences dont les jeunes de 15 ans témoignent dans des domaines essentiels, que de l'équité dont les systèmes éducatifs font preuve dans la répartition de ces acquis. Sont ensuite étudiées les caractéristiques des systèmes et des établissements scolaires qui sont associées à des performances à la fois élevées et équitablement réparties. L'objectif est en particulier de déceler les caractéristiques sur lesquelles les décideurs publics peuvent exercer une certaine influence.

2. DONNÉES FACTUELLES SUR LA QUALITÉ ET LA RÉPARTITION ÉQUITABLE DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE DES ÉLÈVES

2.1 Niveaux de compétence des jeunes de 15 ans

Les premiers résultats de l'évaluation de 2000, publiés en 2001, montrent l'efficacité avec laquelle les jeunes de 15 ans dans les pays Membres, ou non, de l'OCDE peuvent mettre en application leurs connaissances et compétences dans des domaines essentiels. Les résultats ont révélé de grands écarts non pas seulement entre les pays, mais aussi entre les établissements scolaires et les élèves au sein des différents pays¹.

L'encadré 2.2 présente sous une forme synthétique les cinq niveaux de compétence en compréhension de l'écrit retenus dans l'évaluation de 2000. En

1. Dans la plupart des pays, les niveaux de compétence atteints dans les trois domaines que sont la compréhension de lecture, la culture mathématique et la culture scientifique sont analogues. Le présent chapitre porte essentiellement sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit. Il est aussi plus particulièrement centré sur les 28 pays Membres de l'OCDE qui ont participé à l'évaluation de 2000. Pour plus de précisions sur les niveaux de compétence atteints dans ces trois domaines ainsi que dans les quatre pays non membres de l'OCDE, voir OCDE (2001a).

Australie, au Canada, en Finlande, en Nouvelle Zélande et au Royaume-Uni, plus de 15 % des élèves ont atteint le niveau le plus élevé en compréhension de l'écrit (niveau 5), ayant montré qu'ils étaient capables de mener à bien des exercices de lecture complexes (voir la figure 2.1). La proportion correspondante était en revanche égale ou inférieure à 5 % au Brésil, en Espagne, dans la Fédération de Russie, en Grèce, en Lettonie, au Luxembourg, au Mexique et au Portugal.

Les élèves dont les compétences en compréhension de l'écrit sont égales ou inférieures au niveau 1 risquent non seulement de rencontrer des

difficultés lors de leur transition initiale de l'école à la vie active, mais aussi de ne pas pouvoir tirer pleinement profit des possibilités de formation continue, ou autres, tout au long de leur vie. En Finlande et en Corée, 5 % environ seulement des élèves se situent au niveau 1 et moins de 2 % en-dessous de ce niveau, mais ces pays sont l'exception. Dans tous les autres pays, pas moins de 10 % des élèves se situent au niveau 1 ou en-dessous. Dans 12 pays, au moins 20 % des élèves se trouvent dans ce cas. La présence d'une minorité non négligeable d'élèves qui à l'âge de 15 ans n'ont pas acquis en compréhension de l'écrit les compétences de base nécessaires pour

Encadré 2.2 Niveaux de compétence en compréhension de l'écrit dans le cycle d'évaluation 2000 du PISA

Niveau 5 (résultat supérieur à 625 points) : les élèves sont capables de mener à bien des exercices de lecture complexes et peuvent notamment traiter des informations difficiles à trouver dans des textes inhabituels, faire preuve d'une intelligence approfondie des textes et en dégager les éléments d'information utiles pour l'exercice demandé, procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécialisées et assimiler des notions qui peuvent être inattendues.

Niveau de compétence 4 (résultat compris entre 553 et 625 points) : les élèves sont capables d'effectuer des exercices de lecture difficiles et peuvent notamment déceler des éléments d'informations implicites dans un texte, interpréter des nuances de langage et faire une évaluation critique du texte.

Niveau de compétence 3 (résultat compris entre 481 et 552 points) : les élèves sont capables d'effectuer des exercices de lecture d'une complexité moyenne, et peuvent notamment trouver de multiples éléments d'information, établir des liens entre différentes parties du texte et rattacher ce dernier à un savoir de la vie quotidienne.

Niveau de compétence 2 (résultat compris entre 408 et 480 points) : les élèves sont capables d'effectuer des exercices de lecture élémentaire, et peuvent notamment retrouver des informations simples, faire des déductions peu complexes de divers types, déterminer le sens d'un passage bien défini du texte et utiliser d'autres connaissances pour le comprendre.

Niveau de compétence 1 (résultat compris entre 335 et 407 points) : les élèves sont uniquement capables d'effectuer les tâches de lecture les moins complexes et peuvent notamment trouver un seul élément d'information, trouver le thème principal d'un texte ou établir un lien simple avec des connaissances de la vie quotidienne.

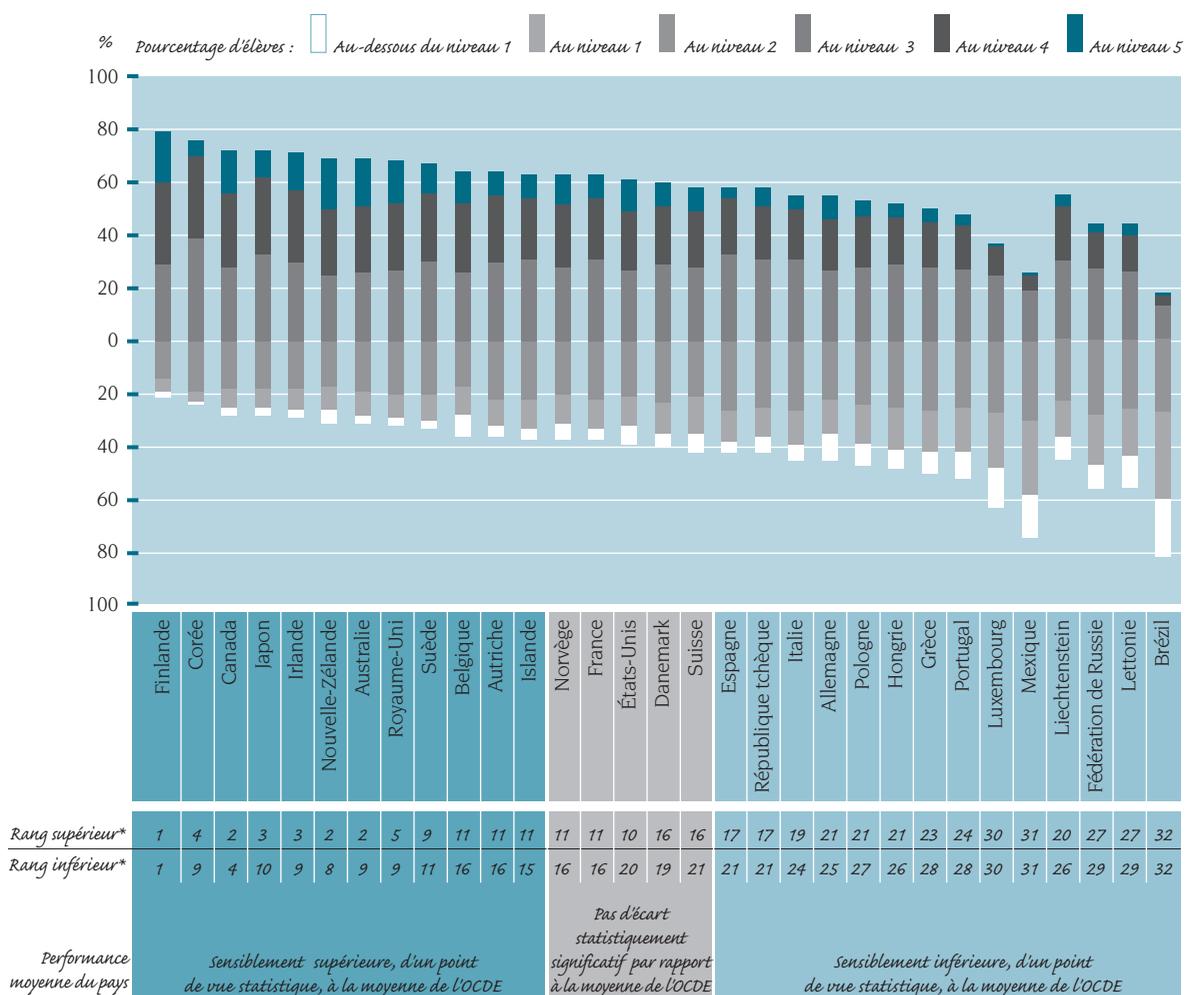
Niveau de compétence inférieur à 1 (résultat inférieur à 335 points) : les élèves ne sont pas capables de faire état automatiquement des connaissances et compétences les plus élémentaires que le PISA cherche à mesurer. Les élèves éprouvent de sérieuses difficultés à utiliser la lecture comme outil pour étendre et enrichir leurs savoirs et savoir-faire dans d'autres domaines.

continuer à apprendre est un sujet de préoccupation pour ceux qui veulent faire de la formation tout au long de la vie une réalité pour tous.

Il est possible de synthétiser les performances des élèves dans chaque pays en calculant un résultat moyen pour tous les groupes d'élèves puis d'évaluer la position relative des pays dans la comparaison internationale de cette mesure². Le classement de chaque pays en fonction des performances des élèves en compréhension de l'écrit est également indiqué dans la figure 2.1.

Pour certains pays, les résultats présentés dans la figure 2.1 ont été extrêmement décevants puisqu'ils ont révélé que la performance moyenne de leurs élèves était sensiblement inférieure à celle des élèves d'autres pays, en dépit parfois d'investissements massifs dans le système scolaire. Globalement, toutefois, les résultats du cycle d'évaluation de 2000 sont encourageants. Les performances de pays tels que la Corée et la Finlande montrent que l'excellence est un objectif qui peut être atteint à l'école et, qui plus est, à un coût acceptable.

Figure 2.1 Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit et position relative des pays, cycle d'évaluation 2000 du PISA



* Les données étant calculées sur la base d'échantillons, il n'est pas possible d'indiquer le rang exact des pays dans le classement. Toutefois, on peut donner une fourchette dans laquelle la moyenne du pays est fiable à 95 %. Les données relatives aux Pays-Bas ne sont pas prises en considération car le taux de réponse est trop faible pour assurer la comparabilité des données.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org

Données de la figure 2.1, p. 66.

La figure 2.2 établit une comparaison entre les sommes que les pays dépensent en moyenne par élève depuis leur entrée dans l'enseignement primaire jusqu'à l'âge de 15 ans, et la performance moyenne des élèves³. Lorsque les dépenses par élève affectées aux établissements augmentent, il en va de même en moyenne de la performance moyenne du pays considéré⁴. Toutefois, les écarts par rapport à la tendance donnent à penser qu'il n'y a pas nécessairement de relation entre des dépenses modérées par élève et une mauvaise performance des élèves. La Corée et l'Irlande, par exemple, figurent parmi les pays les plus performants tout en dépensant moins de 35 000 dollars américains par élève jusqu'à l'âge de 15 ans, chiffre bien inférieur à la moyenne de l'OCDE qui est de 45 000 dollars. Inversement, l'Italie dépense presque 60 000 dollars par élève, mais obtient des résultats sensiblement inférieurs à la moyenne de l'OCDE. La figure 2.2 donne donc à penser que s'il est nécessaire d'affecter des dépenses aux établissements scolaires pour que ces derniers assurent une scolarité de qualité, les dépenses ne garantissent pas à elles seules de meilleurs résultats. Dans le présent chapitre, on va étudier certains des autres facteurs qui semblent importants.

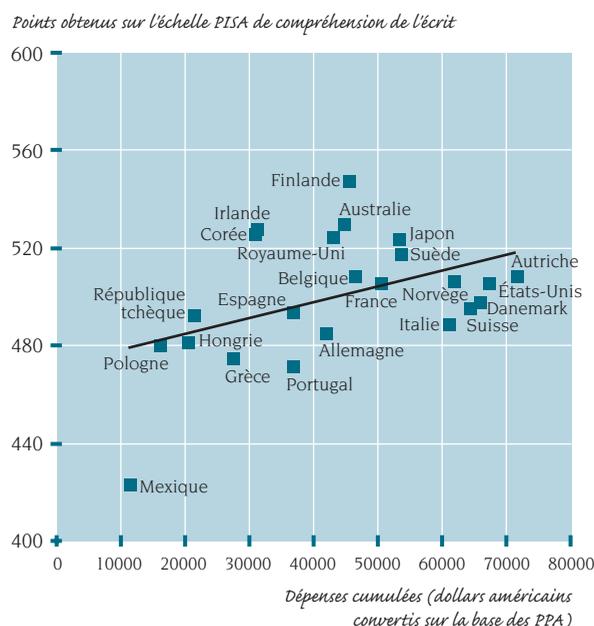
2.2 Répartition des résultats en fonction des facteurs sociaux

Les élèves sont issus d'une diversité de milieux sociaux et culturels et les établissements scolaires doivent donc leur offrir des possibilités de formation adaptées et équitables. L'efficacité relative avec laquelle ils y parviennent est un autre critère important pour porter un jugement sur les résultats. Le recensement des caractéristiques des élèves qui obtiennent des scores médiocres peut également aider les éducateurs et les décideurs publics à déterminer les priorités dans les moyens d'action à mettre en œuvre. De la même façon, le recensement des caractéristiques des élèves dont les résultats sont bons peut aider les décideurs publics à favoriser des niveaux élevés de performance dans l'ensemble du système.

Le rapport intitulé *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000* (OCDE, 2001a) révèle que de mauvaises performances à l'école ne sont pas automatiquement dues à un milieu familial défavorisé. Le milieu

Figure 2.2 Performance des élèves sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit et dépenses par élève dans les pays de l'OCDE

Rapport entre la performance moyenne sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit et les dépenses cumulées au titre des établissements d'enseignement accueillant les élèves de l'âge de 6 ans jusqu'à 15 ans, en dollars américains convertis sur la base des parités de pouvoir d'achat (PPA)



Source: Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org; OCDE (2001b). Données de la figure 2.2, p. 67.

familial demeure cependant l'un des facteurs qui exerce la plus forte influence sur les résultats. Plusieurs constats ressortent en particulier de ce rapport :

2. L'échelle qui est utilisée à cette fin a été conçue de telle façon que le résultat moyen dans les pays de l'OCDE se situe à 500, les deux tiers environ des élèves dans les pays de l'OCDE obtenant des résultats compris entre 400 et 600 points.

3. Pour calculer le montant approximatif des dépenses par élève, on a multiplié les dépenses publiques et privées des établissements d'enseignement par élève en 1998 à chaque niveau d'enseignement par la durée théorique des études à chaque niveau jusqu'à l'âge de 15 ans. Les dépenses d'enseignement scolaire sont exprimées en dollars américains fondées sur les parités de pouvoir d'achat (PPA). Les taux de change fondés sur les PPA égalisent le pouvoir d'achat des différentes devises. Cela revient à dire que les comparaisons entre pays ne reflètent que les écarts dans le volume des biens et services acquis.

4. Les dépenses par élève expliquent 19 % de la variation, entre pays de la performance moyenne sur l'échelle de la compréhension de l'écrit. La corrélation globale est de 0.44.

- La situation professionnelle des parents, dont la corrélation avec d'autres caractéristiques de la situation socio-économique est souvent étroite, est fortement liée aux niveaux de compétence des élèves. L'écart de résultats entre les élèves du quartile supérieur de l'indice de la situation professionnelle (ceux dont les parents exercent des professions comme la médecine, l'enseignement universitaire ou le droit) et ceux du quartile inférieur (dont les parents travaillent dans de petites exploitations agricoles, dans le transport routier et la restauration, par exemple) représentent en moyenne plus d'un niveau entier de compétence en compréhension de l'écrit. En Allemagne, la différence est particulièrement marquée. Les élèves dont les parents ont la plus haute situation professionnelle obtiennent en moyenne à peu près les mêmes résultats que l'élève moyen en Finlande, pays qui a affiché la meilleure performance dans le cycle d'évaluation 2000 du PISA ; en revanche, les élèves allemands dont les parents ont la situation professionnelle la plus faible obtiennent à peu près le même score, en moyenne, que les élèves du Mexique, pays de l'OCDE qui a obtenu la performance moyenne la plus faible dans l'enquête du PISA.
- Les biens et les activités liés à la culture dite « classique » sont aussi en général étroitement liés aux performances⁵. Les biens culturels du genre de ceux sur lesquels les programmes d'enseignement et les examens scolaires sont souvent basés paraissent étroitement liés aux résultats des élèves en compréhension de l'écrit. Les résultats du cycle d'évaluation de 2000 tendent également à montrer que la réussite scolaire peut être liée aux formes de communication entre parents et enfants.
- La richesse familiale est également associée à des niveaux de compétence plus élevés bien que la corrélation paraissent moins nette qu'elle ne l'est dans le cas d'autres facteurs liés au milieu familial examinés dans le présent rapport⁶.
- Les élèves qui sont nés à l'étranger ainsi que ceux qui sont nés dans le pays mais dont les parents sont nés à l'étranger, obtiennent en général dans la plupart des pays des résultats plus faibles que les autres, même si l'on tient

compte de leurs autres caractéristiques. Il en va de même des élèves qui parlent une langue différente de la langue d'enseignement. Dans les deux cas, toutefois, l'écart de performance varie beaucoup d'un pays à l'autre.

Les résultats du cycle d'évaluation du PISA 2000 montrent néanmoins que si l'origine sociale exerce une profonde influence sur les acquis, celle-ci est plus faible dans certains pays que dans d'autres. Les pouvoirs publics doivent avoir pour objectif de donner à tous les élèves les moyens d'optimiser leur potentiel. L'enquête du PISA menée en 2000 donne à penser que cet objectif peut être atteint.

3. FAUT-IL CHOISIR ENTRE QUALITÉ ET ÉQUITÉ ?

Parvenir à une répartition équitable des acquis sans que le niveau de performance ne baisse pour autant représente un pari de taille. Les analyses effectuées à l'échelle nationale ne laissent souvent guère matière à optimisme : apparemment, les établissements scolaires ne sont guère parvenus à éliminer les effets d'un milieu familial défavorisé. Par ailleurs, d'aucuns ont souvent prétendu que si le système scolaire était plus largement accessible – si, par exemple, ils augmentaient la proportion de jeunes qui arrivent au terme de leurs études secondaires – alors la qualité en pâtirait néces-

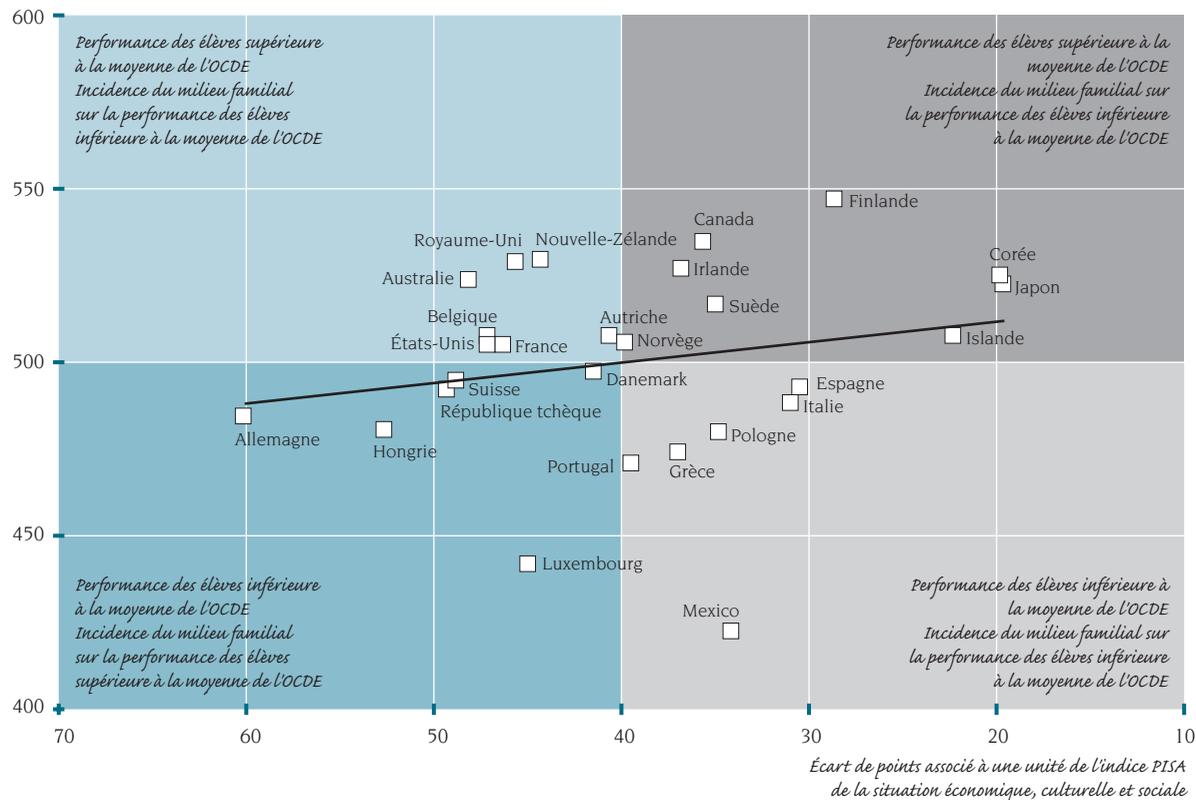
5. Les activités culturelles « classiques » ont été mesurées à partir des réponses des élèves à des questions concernant la fréquence avec laquelle ils ont participé au cours de l'année précédente aux activités suivantes : visiter un musée ou une galerie d'art ; assister à un opéra, à un ballet ou à un concert de musique classique ; aller voir une pièce de théâtre. Le patrimoine culturel « classique » de la famille a été mesuré à partir des réponses des élèves aux questions portant sur l'existence chez eux d'ouvrages de littérature classique (des exemples ont été cités), de recueil de poésies et d'œuvres d'art (des exemples ont été cités).

6. La richesse familiale est calculée à partir des réponses des élèves aux questions portant sur a) l'existence chez eux d'un lave-vaisselle, d'une chambre personnelle, de logiciels éducatifs et d'une connexion à l'Internet ; et a) du nombre de téléphones portables, de télévision, d'ordinateurs, d'automobiles et de salles de bains dont la famille dispose. Les ressources éducatives à la maison ont été calculées à partir des réponses des élèves aux questions portant sur l'existence chez eux de dictionnaires, d'un endroit calme pour étudier, d'un bureau pour travailler, de manuels scolaires et de calculatrices.

Figure 2.3 Performance en compréhension de l'écrit et incidence du milieu familial dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA

Rapport entre la performance moyenne des pays de l'OCDE sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit et la répartition socio-économique des résultats des élèves

Points obtenus sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit



Note : La performance moyenne en compréhension de l'écrit dans cinq pays, Danemark, États-Unis, France, Norvège et Suisse, n'est pas statistiquement différente de la moyenne de l'OCDE. La répartition socio-économique de la performance des élèves dans huit pays, Autriche, Danemark, Grèce, Irlande, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pologne et Portugal, n'est pas statistiquement différente de la moyenne de l'OCDE. La définition de l'indice de la situation économique, sociale et culturelle figure dans OCDE (2001a).

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org

Données de la figure 2.3, p. 67.

sairement. Les données factuelles recueillies à l'échelle internationale lors du cycle d'évaluation 2000 du PISA sont plus encourageantes. Tout d'abord, il est clair que de grandes disparités dans les résultats des élèves ne constituent pas une condition nécessaire pour qu'un pays atteigne un niveau de performance globale élevé. Ensuite, si, dans tous les pays, les élèves issus d'un milieu familial relativement favorisé obtiennent en général de meilleurs résultats, certains pays démontrent que des élèves issus de milieux différents peuvent atteindre des niveaux de compétence qui sont à la fois élevés en moyenne et équitablement

répartis entre eux. La figure 2.3 met en regard la performance moyenne en compréhension de l'écrit – indiquée en abscisse – et l'incidence du milieu familial sur la performance des élèves – indiquée en ordonnée⁷.

7. Pour rendre compte de la situation familiale et du milieu des élèves, l'indice de la situation économique, sociale et culturelle a été établi à partir des réponses des élèves au sujet des caractéristiques suivantes : la profession des parents ; le niveau de formation des parents ; un indice de la richesse familiale ; un indice des ressources éducatives à la maison ; et un indice du patrimoine culturel à la maison. Des précisions au sujet de ces mesures se trouvent dans (OCDE, 2002a).

Au Canada, en Corée, en Finlande, en Islande au Japon et en Suède, les élèves affichent des niveaux de performance supérieurs à la moyenne en compréhension de l'écrit et parallèlement l'incidence de la situation économique, sociale et culturelle sur les résultats obtenus y est inférieure à la moyenne. Inversement, la performance moyenne en compréhension de l'écrit est inférieure à la moyenne de l'OCDE en Allemagne, en Hongrie, au Luxembourg, en République tchèque et en Suisse tandis que dans ces mêmes pays, les disparités entre élèves issus de milieux favorisés et défavorisés sont supérieures à la moyenne⁸.

L'une des conclusions importantes du cycle d'évaluation de 2000 est par conséquent que les pays se différencient non seulement par leur performance globale, mais également par leur capacité à combler les écarts de résultats entre les élèves d'origines sociales différentes. Cette enquête tend à démontrer qu'il est simultanément possible de maximiser la performance globale et d'assurer des niveaux de compétence semblables entre des élèves issus de milieux sociaux différents et, donc, que la qualité et l'équité ne doivent pas nécessairement être considérées comme des objectifs concurrents.

4. DES PISTES POUR LES POUVOIRS PUBLICS

Les pays qui ont atteint des niveaux de performance élevés et une répartition équitable des résultats placent la barre très haut pour les autres. La question est de savoir quels enseignements les seconds peuvent tirer de ces résultats pour aider leurs élèves à faire mieux, leurs maîtres à mieux enseigner et leurs établissements scolaires à être plus efficaces. Sans indiquer les politiques ou les pratiques porteuses de réussite, le cycle d'évaluation 2000 du PISA nous permet bel et bien de repérer certaines des caractéristiques que les élèves, les établissements scolaires et les systèmes très performants ont en commun. Le PISA ne peut tout seul indiquer les raisons précises pour lesquelles les performances des pays sont si différentes ou définir les orientations dans lesquelles les pays devraient explicitement s'engager. Cela étant, les analyses faites de la série de données de base recueillies lors de l'enquête de 2000 sur les élèves et les établissements scolaires peuvent donner des indications

de nature à stimuler et à éclairer les débats à l'échelle nationale, de même qu'à orienter les travaux futurs.

4.1 Renforcer l'investissement personnel des élèves

Prédisposer les élèves à acquérir des savoirs et développer chez eux la capacité de le faire avec efficacité sont des objectifs importants en particulier lorsqu'il s'agit de favoriser la formation tout au long de la vie. Les élèves qui, à leur sortie du système scolaire, sont à même de fixer leurs propres objectifs de formation et ont le sentiment qu'ils peuvent les atteindre apprendront probablement toute leur vie durant.

Dans le cycle d'évaluation de 2000, l'investissement personnel des élèves dans l'acquisition de savoirs a été mesuré par rapport à leur goût pour la lecture ainsi qu'à leur goût plus général pour l'école. Pour mesurer leur goût pour la lecture, on a évalué diverses de leurs habitudes et attitudes en matière de lecture⁹. Une comparaison des pays au regard de cet indice révèle que le goût des élèves

8. Dans une comparaison de ce genre, il y a lieu de prendre en considération la dispersion des caractéristiques liées à l'origine sociale dans la population car les pays où les disparités sociales sont importantes peuvent avoir plus de mal à obtenir une répartition nationale équitable des résultats des élèves. Pour illustrer cette remarque, on a indiqué dans la dernière colonne du tableau de données utilisées pour la figure 2.3 (voir p. 67) l'écart entre le 95^e et 5^e centiles de la distribution des élèves sur l'indice PISA de la situation économique, culturelle et sociale, ce qui montre l'étendue des disparités socio-économiques entre les familles des élèves de 15 ans dans chaque pays. Il vaut la peine de noter que la corrélation internationale entre cette mesure et l'écart de points dû à des facteurs socio-économiques est faible et n'est pas statistiquement significative ; il semble donc que la dispersion des caractéristiques liées à l'origine sociale, telles qu'elles sont mesurées par le PISA, ne peut expliquer les résultats.

9. Plus précisément, il a été demandé aux élèves d'évaluer la fréquence avec laquelle ils lisent différents types de documents et le temps qu'ils passent à lire pour leur plaisir. On a combiné ces deux aspects pour obtenir un indice dans lequel le niveau du goût pour la lecture de l'élève moyen dans la zone de l'OCDE est fixé à zéro, les deux tiers des résultats des élèves étant supérieurs ou inférieurs à un. Par conséquent, un score positif ou négatif indique non pas si les élèves ont ou non le goût de la lecture mais s'ils l'ont plus ou moins que la moyenne des autres élèves dans les pays de l'OCDE.

Tableau 2.1 Performance en compréhension de l'écrit et goût pour la lecture dans les pays de l'OCDE

	Performance sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit		Indice PISA du goût pour la lecture ¹		Corrélation entre l'indice PISA du goût pour la lecture et la performance sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit	
	Score moyen	Er. t.	Score moyen	Er. t.		
Australie	528	(3.5)	-0.04	(0.03)	0.42	-(0.02)
Autriche	507	(2.4)	-0.08	(0.03)	0.41	-(0.02)
Belgique	507	(3.6)	-0.28	(0.02)	0.36	-(0.02)
Canada	534	(1.6)	0.01	(0.01)	0.40	-(0.01)
Rép. tchèque	492	(2.4)	0.02	(0.02)	0.42	-(0.01)
Danemark	497	(2.4)	0.26	(0.02)	0.43	-(0.02)
Finlande	546	(2.6)	0.46	(0.02)	0.48	-(0.01)
France	505	(2.7)	-0.18	(0.02)	0.35	-(0.01)
Allemagne	484	(2.5)	-0.26	(0.02)	0.41	-(0.02)
Grèce	474	(5.0)	-0.09	(0.02)	0.25	-(0.02)
Hongrie	480	(4.0)	0.03	(0.02)	0.41	-(0.02)
Islande	507	(1.5)	0.27	(0.01)	0.45	-(0.02)
Irlande	527	(3.2)	-0.20	(0.02)	0.39	-(0.02)
Italie	487	(2.9)	-0.08	(0.02)	0.30	-(0.02)
Japon	522	(5.2)	0.20	(0.03)	0.32	-(0.01)
Corée	525	(2.4)	0.21	(0.02)	0.35	-(0.01)
Luxembourg	441	(1.6)	-0.19	(0.02)	0.25	-(0.02)
Mexique	422	(3.3)	0.07	(0.01)	0.24	-(0.02)
Nouvelle-Zélande	529	(2.8)	0.05	(0.02)	0.35	-(0.02)
Norvège	505	(2.8)	0.09	(0.02)	0.45	-(0.02)
Pologne	479	(4.5)	-0.10	(0.02)	0.28	-(0.02)
Portugal	470	(4.5)	0.13	(0.02)	0.32	-(0.02)
Espagne	493	(2.7)	-0.23	(0.02)	0.38	-(0.01)
Suède	516	(2.2)	0.14	(0.02)	0.45	-(0.02)
Suisse	494	(4.3)	0.00	(0.01)	0.46	-(0.02)
Royaume-Uni	523	(2.6)	-0.10	(0.02)	0.37	-(0.02)
États-Unis	504	(7.1)	-0.14	(0.03)	0.31	-(0.02)
Moyenne OCDE	500		0.00		0.38	
Pays-Bas ²			-0.2	(0.04)	0.38	-(0.02)

1. La définition de cet indice est donnée dans la note 9 de bas de page. Il convient de noter que cette définition est légèrement différente de celle utilisée dans OCDE (2001a).

2. Le taux de réponse est trop faible pour assurer la comparabilité des données.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org ; OCDE (2001a).

pour la lecture est clairement lié à leurs capacités dans ce domaine, encore que les données ne nous permettent de déceler ni le sens de cette relation ni l'influence d'autres facteurs qui n'ont pas été mesurés. Dans tous les pays, les élèves dont le goût pour la lecture est plus marqué obtiennent en général de meilleurs résultats¹⁰.

On constate dans le tableau 2.1, ce qui n'est pas surprenant, que le pays où le goût pour la lecture est le plus prononcé est celui où les résultats moyens en compréhension de l'écrit sont les plus élevés :

il s'agit de la Finlande où les élèves obtiennent en moyenne un score de 0.46 sur l'indice du goût pour la lecture. D'autres pays affichent un goût élevé pour la lecture : la Corée (0.21), le Danemark (0.26), l'Islande (0.27) et le Japon (0.20). Les pays où le goût pour la lecture est comparativement

10. La corrélation au sein des pays entre le niveau de compétence en compréhension de l'écrit et le goût pour la lecture est en moyenne de 0.38 dans les pays de l'OCDE, et la corrélation transnationale entre les résultats, en moyenne, en compréhension de l'écrit et le goût, pour la lecture se situe à 0.27.

faible sont l'Allemagne (-0.26), la Belgique (-0.28), l'Espagne (-0.23), l'Irlande (-0.20) et le Luxembourg (-0.19). Les écarts entre les moyennes nationales sur cet indice peuvent correspondre dans une certaine mesure à des différences d'ordre culturel dans les réponses des élèves aux questions qui ont permis de rendre compte de l'investissement personnel des élèves. L'Irlande est l'exemple d'un pays très performant, qui présente une forte corrélation entre le goût pour la lecture des élèves et leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit mais où la moyenne nationale sur l'indice du goût pour la lecture est relativement faible.

Outre la forte corrélation entre la performance des élèves en compréhension de l'écrit et le goût pour la lecture au sein des pays, l'analyse conduit également à penser que le goût des élèves pour la lecture peut être un facteur important pour contrebalancer le handicap social. Afin d'examiner cette question, on a classé les élèves en fonction du goût dont ils ont fait part pour la lecture – faible, moyen ou élevé – et en fonction de la situation professionnelle de leurs parents – faible, moyenne ou élevée. Aux fins de cet exercice, « moyen » renvoie dans chaque cas aux 50 % centraux d'élèves et « faible » et « élevé » aux quartiles inférieur et supérieur respectivement.

Les élèves qui s'intéressent le moins à la lecture sont en général plus nombreux dans le groupe d'élèves dont les parents ont la situation professionnelle la plus faible. Les élèves qui s'y intéressent le plus sont plus nombreux dans le groupe de jeunes dont les parents ont la situation professionnelle la plus élevée. Toutefois, le PISA révèle aussi que parmi les élèves issus de milieux défavorisés, il y en a dont le goût pour la lecture est très prononcé et que parmi les élèves relativement privilégiés, il y en a dont le goût pour la lecture est très faible (tableau 2.2).

Le tableau 2.3 présente la répartition de ces groupes d'élèves en fonction de leurs niveaux de compétence en compréhension de l'écrit. Il n'est pas étonnant de constater que les élèves dont les parents ont la situation professionnelle la plus élevée et dont le goût pour la lecture est également élevé obtiennent en moyenne les meilleurs scores sur l'échelle de la compréhension de l'écrit (583). Il n'est pas non plus surprenant que les élèves

dont les parents ont la situation professionnelle la plus faible et dont le goût pour la lecture est aussi le plus faible obtiennent en moyenne les résultats les plus bas (423). Fait peut-être très important, les élèves dont le goût pour la lecture est élevé et dont les parents ont la situation professionnelle la plus faible obtiennent en moyenne des résultats en compréhension de l'écrit sensiblement supérieurs (540) à ceux des élèves dont les parents ont la situation professionnelle la plus élevée, mais dont le goût pour la lecture est faible (491). En outre, les performances de ces élèves sont en moyenne aussi bonnes que celles des élèves situés dans le groupe des 50 % centraux pour le goût de la lecture, mais dont les parents ont une situation professionnelle élevée. Autrement dit, le fait d'être issu d'un milieu familial relativement privilégié constitue en soi un avantage moindre que d'avoir un goût plus marqué pour la lecture.

Les élèves dont le goût pour la lecture est relativement élevé obtiennent en compréhension de l'écrit des résultats qui, en moyenne, sont sensiblement supérieurs à la moyenne internationale (500), quel que soit leur milieu d'origine. Inversement, les élèves qui s'intéressent peu à la lecture obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne internationale, quelle que soit la situation professionnelle de leurs parents. Dans chaque groupe établi en fonction de la situation professionnelle des parents, les élèves classés parmi les lecteurs les moins assidus obtiennent en compréhension de l'écrit des scores moyens qui sont de 85 à 117 points inférieurs à ceux des élèves qui appartiennent au groupe des lecteurs très assidus (voir le tableau 2.3). L'écart le plus grand dans ce domaine s'observe parmi les élèves dont les parents ont la situation professionnelle la plus faible.

Ces constats sont d'une importance primordiale du point de vue de l'enseignement. Bien que les données n'indiquent pas le sens de la relation, on peut en déduire qu'inculquer le goût de la lecture aux élèves peut jouer un rôle important en réduisant l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre des élèves appartenant à des milieux sociaux différents. La réalisation de cet objectif servira également d'autres grands desseins éducatifs dans la mesure où la lecture est un savoir fondamental nécessaire dans l'ensemble des disciplines scolaires.

Tableau 2.2 Pourcentages escomptés et observés d'élèves classés en fonction de l'indice PISA de l'investissement personnel dans la compréhension de l'écrit et de l'indice PISA de la situation professionnelle, 2000

Indice PISA de la situation professionnelle	Investissement faible		Investissement moyen		Investissement important	
	« Escompté »	Observé	« Escompté »	Observé	« Escompté »	Observé
Faible	6.3	7.6	12.3	12.6	6.3	4.9
Moyen	12.3	12.9	25.0	25.1	12.3	12.0
Important	6.3	4.5	12.3	12.3	6.3	8.2
Total	25.0	25.0	50.0	50.0	25.0	25.0

Note : Le pourcentage « escompté » d'élèves dans une catégorie donnée est simplement le pourcentage nominal obtenu après avoir affecté à la catégorie visée un quart des élèves classés, dans chaque variable, dans « investissement faible » et dans « investissement élevé », et la moitié des élèves classés dans « investissement moyen ». Le pourcentage « observé » est le pourcentage effectif d'élèves dans chaque catégorie tel que le révèlent les résultats du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org

Tableau 2.3 Performance en compréhension de l'écrit des élèves classés en fonction de l'indice PISA du goût pour la lecture et de l'indice PISA de la situation professionnelle, 2000

Indice PISA de la situation professionnelle	Goût pour la lecture faible	Goût pour la lecture moyen	Goût pour la lecture important
Faible	423	467	540
Moyen	463	506	548
Elevé	491	540	583

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org

La situation observée pour le goût pour la lecture se retrouve pour l'essentiel en ce qui concerne le goût plus général des élèves pour l'école bien que la relation varie selon les pays. Les données provenant du cycle d'évaluation de 2000 laissent supposer que les élèves qui s'investissent à l'école obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ne le font pas. Dans presque tous les pays, les élèves qui déclarent que l'école est un endroit où ils souhaitent aller sont plus performants que ceux qui affirment le contraire. Dans les pays de l'OCDE, 87 % des élèves en moyenne déclarent que l'école est un endroit où ils se font facilement des amis et les trois quarts déclarent que l'école est un endroit où ils se sentent chez eux, cette proportion oscillant entre environ 50 % ou moins en Espagne et en France et 88 % en Hongrie et au Mexique. En revanche, l'école constitue un environnement difficile pour une minorité significative d'élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves déclarent que l'école

est un endroit où ils se sentent mal à l'aise et où ils n'ont pas l'impression d'être à leur place (les données relatives aux pays figurent dans OCDE, 2001a).

Les données dont on dispose au sujet du goût des élèves pour l'école ne permettent pas d'établir une relation de cause à effet entre ce facteur et les résultats. D'autres facteurs influent sur la performance des élèves de même que sur leur attitude à l'égard de l'école. En outre, le fait d'être bon élève peut conduire les élèves à aimer l'école plutôt plus que moins. Il est cependant regrettable de constater qu'une minorité significative d'élèves – voire parfois une majorité – affichent une absence de goût pour l'école et des attitudes négatives à son égard. Il est difficile d'imaginer que les établissements scolaires puissent obtenir de bons résultats si les élèves n'ont pas à leur endroit une attitude positive. En outre, les élèves qui éprouvent une désaffection à l'égard de l'école risquent aussi de

moins s'investir dans des activités de formation à un stade ultérieur de leur vie.

Les établissements d'enseignement et les systèmes éducatifs doivent se fixer pour objectif d'améliorer à la fois les performances et l'investissement personnel des élèves afin d'accroître les résultats moyens et d'assurer une répartition équitable des résultats de la formation. Ainsi, les enseignants doivent inculquer à chaque élève les compétences dont il a besoin pour être un bon lecteur et parallèlement montrer à l'élève l'intérêt qu'il a à être un lecteur assidu. S'ils parviennent à atteindre ces objectifs, qui se renforcent mutuellement, ils auront assis plus solidement le socle de la formation tout au long de la vie pour tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale.

4.2 Privilégier désormais les résultats de la formation

Le cycle d'évaluation de 2000 corroborent une diversité d'autres travaux qui tendent à montrer que les performances des élèves sont meilleures dans un environnement pédagogique positif axé sur les résultats. Il ressort de cette enquête que les élèves et les établissements scolaires obtiennent de meilleures performances dans un climat caractérisé par un niveau élevé d'attente et la volonté de s'investir, le plaisir d'apprendre, une bonne discipline et une bonne relation entre les enseignants et les élèves. Parmi ces aspects, c'est la perception que les élèves ont de leurs relations avec les enseignants et de la discipline en classe qui est le plus étroitement corrélée avec leur performance dans les différents pays¹¹. La priorité aux résultats, qui a été mesurée à partir de la perception qu'ont les élèves du degré d'importance accordé par les enseignants aux performances et de leur niveau d'exigence, présente aussi une corrélation positive avec les performances, quoique moins marquée. La performance des élèves est également meilleure lorsque les chefs d'établissement font état du climat plus positif à l'école, du bon moral des enseignants et de la plus grande autonomie de l'établissement¹².

Nombre des pays qui ont bien réussi dans le cycle d'évaluation de 2000 ont peu à peu dans le passé réorienté leurs politiques et pratiques en matière d'enseignement en privilégiant non

plus les moyens mis en œuvre – les ressources, les structures et les contenus de formation – mais plutôt les acquis. Il n'est donc peut-être pas surprenant de constater dans cette évaluation que dans ces pays les établissements scolaires jouissent souvent d'une plus grande liberté pour organiser leur environnement pédagogique, déterminer les disciplines qu'ils enseignent et administrer les ressources qui leur sont allouées.

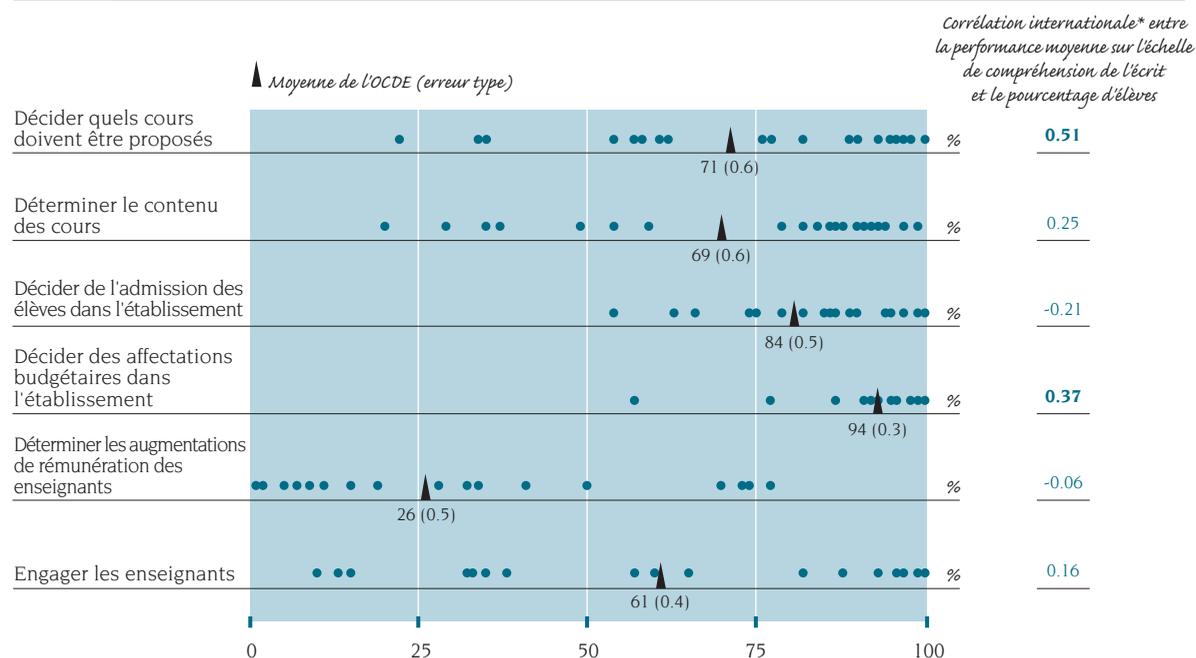
La délégation de pouvoirs de décision plus grands aux établissements scolaires constitue une stratégie essentielle dans de nombreux pays depuis le début des années 80. L'autonomie de gestion est censée accroître la créativité des établissements et leur adaptation aux besoins locaux. Cette démarche suppose d'augmenter les pouvoirs de décision des chefs d'établissement et leur obligation de rendre des comptes, et, dans certains cas, de renforcer les responsabilités des enseignants ou des chefs de département en matière de gestion.

Afin d'évaluer dans quelle mesure le personnel des établissements scolaires a son mot à dire dans les décisions relatives à la politique et à la gestion de l'établissement, il a été demandé aux chefs d'établissement, dans le cycle d'évaluation de 2000, d'indiquer de quoi divers aspects de la gestion scolaire relèvent principalement : des enseignants, des chefs de département, des chefs d'établissement, d'un conseil d'administration dont les membres sont désignés ou élus, ou des autorités de l'éducation. Les résultats sont indiqués dans la figure 2.4 (voir également le tableau des données de la figure 2.4 à la fin de ce chapitre).

11. L'écart moyen entre les résultats en compréhension de l'écrit des élèves qui déclarent que ces caractéristiques sont plus favorables ou moins favorables (séparés par un écart type dans la répartition internationale des élèves classés en fonction de chaque caractéristique) est de 18 points dans le cas des relations entre élèves et enseignants et de 10 points dans le cas de la discipline (voir OCDE, 2001a).

12. Une progression d'une unité des indices respectifs du PISA (correspondant à un écart type international) s'accompagne d'un accroissement sur l'échelle de la compréhension de l'écrit d'environ 6, 2 et 5 points respectivement (voir OCDE, 2001a). Dans l'interprétation de ces résultats, il convient de noter que de nombreux facteurs influant sur la performance des élèves, en particulier ceux qui ont trait aux professeurs et à l'enseignement, n'ont pas été mesurés directement dans le cycle d'évaluation de 2000. Les résultats communiqués dans le présent rapport risquent par conséquent de sous-évaluer l'effet de ces facteurs.

Figure 2.4 Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements ayant au moins quelques pouvoirs de décision concernant les aspects suivants de la politique et de la gestion les concernant, pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA (chaque pays est symbolisé par un point)



* Les corrélations statistiquement significatives apparaissent en gras.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org

Données de la figure 2.4, pp. 68-69.

Selon ceux qui les dirigent, les établissements scolaires dans la plupart des pays paraissent n'avoir guère droit au chapitre lorsqu'il s'agit de déterminer la rémunération initiale des enseignants et les augmentations de salaire. Dans tous les pays autres que les États-Unis, la Grèce, les Pays-Bas, la République tchèque et le Royaume-Uni, deux tiers ou plus des élèves de 15 ans fréquentent des établissements qui, selon leur directeur, n'interviennent en rien dans la fixation de la rémunération initiale des enseignants. De même, les établissements n'ont guère de marge pour revoir à la hausse le traitement des enseignants après le recrutement. Dans quelques pays seulement – les États-Unis, la Grèce, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède – plus des deux tiers des élèves sont scolarisés dans des établissements qui interviennent d'une certaine façon dans la détermination des augmentations salariales des enseignants.

Apparemment, les établissements disposent d'une plus grande souplesse pour engager et licencier des enseignants. L'Allemagne et l'Italie sont les

seuls pays où 90 % ou plus des élèves de 15 ans sont scolarisés dans des établissements qui, selon leur directeur, n'ont aucun pouvoir de décision dans ces domaines. Inversement, en Belgique, au Danemark, aux États-Unis, en Islande, dans la République tchèque, au Royaume-Uni, en Suède et en Suisse, au moins 93 % des élèves fréquentent des établissements qui interviennent dans une certaine mesure dans le recrutement des enseignants (la moyenne de l'OCDE est de 61 %). Dans la majorité des pays, les chefs d'établissement déclarent en général qu'ils jouent un rôle plus important dans le recrutement des enseignants que dans leur licenciement, les écarts les plus grands à cet égard s'observant au Canada et au Danemark (21 et 40 points de pourcentage, respectivement). En Belgique, aux États-Unis, en Hongrie, en Islande, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et dans la République tchèque, plus de 95 % des élèves sont scolarisés dans des établissements dont les directeurs disent avoir leur mot dire dans le licenciement des enseignants (la moyenne de l'OCDE est de 54 %).

Le rôle que les établissements scolaires jouent dans l'élaboration des budgets varie également, l'Allemagne et l'Autriche étant les pays où les établissements scolaires interviennent le moins dans cette activité. En Australie, en Belgique, aux États-Unis, en Italie, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les établissements scolaires jouissent d'une autonomie relativement grande à cet égard. Dans la plupart des pays, les établissements scolaires, au dire de leur directeur, interviennent largement dans les décisions relatives à l'utilisation des crédits dont ils disposent (la moyenne de l'OCDE est de 94 %).

Dans tous les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans sont en majorité scolarisés dans des établissements qui ont certaines responsabilités en matière d'admission (la moyenne de l'OCDE est de 84 %). Sauf en Allemagne, en Italie et en Suisse, les élèves de 15 ans sont également en majorité scolarisés dans des établissements qui participent aux décisions relatives aux formations proposées (la moyenne de l'OCDE est de 71 %). Enfin, selon la plupart des chefs d'établissement (la moyenne de l'OCDE est d'environ 90 %), les politiques en matière de discipline et d'évaluation ainsi que le choix des manuels scolaires relèvent de l'établissement.

La répartition des pouvoirs de décision a-t-elle une incidence sur la performance des élèves ? Dans certains pays, surtout en Australie, en Autriche, au Canada, en Espagne, en Irlande et en Suisse, la corrélation entre l'autonomie de l'école et la performance des élèves est forte et significative, même lorsque d'autres caractéristiques propres à l'établissement restent constantes¹³. Dans d'autres pays, la relation entre les différents aspects de l'autonomie des établissements et la performance des élèves au sein du pays considéré est en général relativement faible, souvent du fait que la répartition des pouvoirs de décision est définie par la loi et que la situation ne varie donc guère d'un établissement à l'autre. Si l'on considère l'ensemble des pays, toutefois, le cycle d'évaluation de 2000 tend à montrer que dans les pays où les établissements, selon les directeurs, jouissent d'une autonomie relativement grande dans le choix des formations proposées, la performance moyenne en compréhension de l'écrit est en général plus élevée qu'ailleurs.

(Pour une comparaison internationale, voir les corrélations par pays présentées dans la figure 2.4¹⁴.) Une tendance analogue, quoique moins marquée, s'observe à l'égard des autres aspects de l'autonomie des établissements. C'est le cas notamment de la relation entre la performance moyenne et le degré d'autonomie laissé aux établissements dans l'affectation du budget. Il est bien sûr impossible d'interpréter ces constats sous forme de relations de cause à effet car l'autonomie de l'établissement et les performances pourraient bien, par exemple, se renforcer mutuellement ou subir l'influence d'autres facteurs.

S'il est vrai que les pays où les établissements scolaires jouissent d'une autonomie relativement grande dans des domaines particuliers affichent en général une meilleure performance, d'aucuns craignent que cette indépendance accrue des établissements n'aboutisse à de plus grandes inégalités de résultats entre ces derniers. Pour être fixé sur ce point, on peut notamment établir une relation entre les indicateurs de l'autonomie des établissements scolaires et la proportion des écarts de performances des élèves entre établissements¹⁵. Cette comparaison ne révèle pas de relation systématique et laisse donc supposer que le renforcement de l'autonomie des établissements d'enseignement n'est pas nécessairement associé à de plus grandes disparités de performance entre eux. Ainsi, la Finlande et la Suède qui figurent parmi les pays où les établissements scolaires jouissent de la plus grande autonomie au regard de beaucoup d'indicateurs utilisés dans le cycle

13. Dans le cas de ces pays, l'effet de la relation entre l'indice de l'autonomie de l'établissement et la performance des élèves sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit se situe entre 8 et 38 points sur cette échelle (voir OCDE, 2001a).

14. Il convient de noter que l'analyse présente certaines insuffisances en ce sens que les échantillons d'élèves examinés dans le cycle d'évaluation de 2000 proviennent de 32 pays seulement. Si ce nombre de pays représente un progrès par rapport à la plupart des analyses comparatives antérieures, il demeure faible. En conséquence, les effets doivent être relativement importants pour pouvoir être décelés au moyen des normes statistiques traditionnelles. Exprimés sous forme de corrélation bivariée, seuls les coefficients de 0.30 ou plus seront statistiquement significatifs.

15. Les écarts de performance entre les établissements scolaires sont indiqués dans la figure 2.5 et dans le tableau de données qui l'accompagne.

d'évaluation de 2000, affichent, de même que l'Islande, les écarts de performance les plus faibles entre établissements scolaires.

Dans les pays qui obtiennent les meilleurs résultats, les établissements scolaires, en contrepartie d'une plus grande autonomie, sont en général aussi chargés de répondre aux besoins d'une population d'élèves diverse. Ils ont rarement la possibilité de transférer les élèves dans des filières d'enseignement ou dans des types d'établissement où les exigences de performance sont plus faibles, option qui existe souvent dans les pays moins performants. Ces aspects sont étudiés de plus près dans la section suivante.

4.3 Assurer une qualité homogène dans les établissements scolaires

Certains pays sont dotés de systèmes scolaires non sélectifs dans lesquels tous les établissements offrent des possibilités analogues de formation et doivent s'adapter à la diversité des niveaux des élèves. Face à cette variété, d'autres pays forment des groupes d'élèves grâce à une sélection qui s'opère soit au sein des établissements scolaires, soit d'un établissement à l'autre, l'objectif étant de s'adapter au niveau d'aptitude et aux besoins respectifs des élèves. Comment ces politiques et pratiques modifient-elles la performance effective des élèves et l'influence que le milieu familial exerce sur la réussite à l'école ?

La figure 2.5 révèle au sein de chaque pays des différences considérables dans l'amplitude de la variation des résultats des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit. La longueur des barres indique la variation totale des résultats des élèves observée en compréhension de l'écrit. Pour chaque pays, une distinction est établie entre la part de cette variation que les différents résultats de chaque établissement peuvent expliquer et la part qui est due à une diversité de résultats des élèves au sein de chaque établissement. La longueur du segment situé à gauche de l'axe central montre les écarts entre établissements et la longueur du segment à droite de cette ligne verticale représente les écarts au sein des établissements. Il convient de noter que les valeurs indiquées sont calculées par rapport à la variation *totale* dans l'ensemble des pays de l'OCDE, qui est fixée à 100.

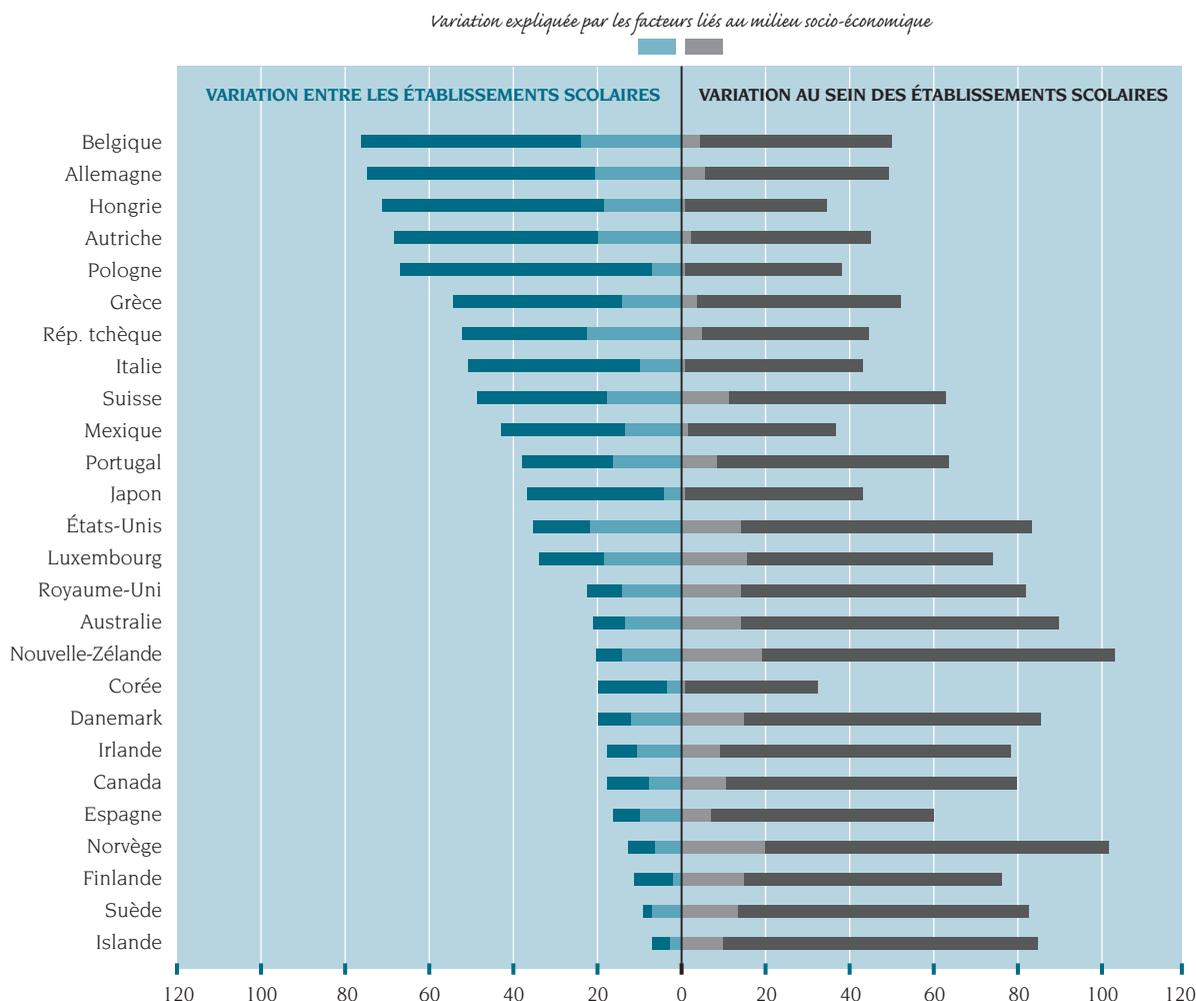
Si la variation entre les établissements scolaires est importante et que celle entre les élèves au sein des établissements scolaires est moindre (c'est le cas en Hongrie et en Pologne, par exemple), c'est que les établissements accueillent en général des élèves dont les niveaux de compétence sont analogues. Cette sélectivité reflète éventuellement un choix d'établissement par la famille ou le lieu de résidence de cette dernière ou encore des politiques en matière de scolarisation ou de répartition des élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 36 % de la variation totale de la performance des élèves en compréhension de l'écrit est imputable à une variation entre les établissements scolaires.

En Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Grèce, en Hongrie, en Italie, au Mexique, en Pologne et dans la République tchèque, la variation est moins forte au sein des établissements scolaires qu'entre eux. En Corée, la variation s'observe pour l'essentiel au sein des établissements scolaires mais, chose plus importante, aussi bien au sein des établissements qu'entre eux, elle ne représente que la moitié environ de la moyenne de l'OCDE. Ainsi, non seulement la Corée atteint une performance moyenne élevée en compréhension de l'écrit et affiche une disparité globale faible entre les élèves, mais elle parvient aussi à ce résultat moyennant une variation de performance relativement faible entre les établissements. L'Espagne affiche elle aussi une variation globale faible (qui représente environ les trois quarts de la moyenne de l'OCDE) ainsi qu'une variation faible entre établissements (16 % de la moyenne de l'OCDE toutes variations confondues) mais, à la différence de la Corée, elle présente un niveau de compétence moyen très inférieur à la moyenne de l'OCDE. En compréhension de l'écrit, la variation de performance la plus faible entre établissements scolaires s'observe en Finlande, en Islande et en Suède où elle représente seulement entre 7 et 11 % de la variation totale moyenne des résultats des élèves dans les pays de l'OCDE.

Globalement, il est frappant de constater que dans chacun des sept pays qui obtiennent les scores moyens les plus élevés en compréhension de l'écrit (l'Australie, le Canada, la Corée, la Finlande, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni), les écarts entre établissements scolaires expliquent

Figure 2.5 Écarts de performance en compréhension de l'écrit au sein des établissements scolaires et entre eux dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA

Exprimés en % de la variation moyenne de la performance des élèves dans les pays de l'OCDE



Note : Les valeurs indiquées sont exprimées en pourcentage de la variation moyenne, entre les pays de l'OCDE, de la performance des élèves. Pour chaque pays, une distinction est établie entre la part de cette variation que les différents résultats de chaque établissement peuvent expliquer (à gauche de l'axe central) et la part qui est due à une diversité de résultats des élèves au sein de chaque établissement (à droite de cet axe). La longueur de chaque segment est établie par rapport à la variation totale dans l'ensemble des pays de l'OCDE, qui est fixée à 100. Si la barre est supérieure à 100, c'est que la variation de la performance des élèves est plus grande dans le pays considéré que dans un pays type de l'OCDE. Une valeur inférieure à 100 indique une variation inférieure à la moyenne. Les différences de trame sur les barres de chaque segment au milieu de la figure indique la proportion de la variation expliquée par les facteurs dus au milieu socio-économique. En raison des méthodes d'échantillonnage utilisées au Japon, la variation entre établissements scolaires dans ce pays englobe la variation entre les classes au sein des établissements.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org

Données de la figure 2.5, p. 70.

moins d'un quart de la variation globale de la performance des élèves dans le pays de l'OCDE type. Ces pays parviennent donc à assurer des niveaux de performance moyens élevés de façon assez homogène dans l'ensemble des établissements scolaires. En revanche, de plus grandes disparités entre les établissements scolaires tendent clairement à être associées à une performance globale plus

faible¹⁶. Ce constat conduit à penser qu'assurer un niveau de performance analogue dans les différents établissements scolaires, peut-être surtout en repérant et en réformant les établissements peu performants, ne constitue pas seulement un objectif important en soi pour les pouvoirs publics, mais peut également contribuer à élever le niveau global de compétence.

4.4 Atténuer l'effet du milieu familial

Dans la figure 2.5, on a également indiqué la proportion de la variation de la performance des élèves, au sein des établissements scolaires et entre eux, qui est imputable au milieu familial des élèves. Ainsi, en Suède, 17 % de la variation des résultats au sein des établissements et 73 % de la variation entre les établissements sont imputables à des facteurs, mesurés par le PISA, liés au milieu familial. Ces pourcentages sont nettement différents de ceux qu'affiche la Pologne, par exemple, où le milieu familial des élèves représente 2 % de la variation au sein des établissements et 10 % de la variation entre les établissements.

Lorsque l'on compare le degré auquel les différences entre établissements scolaires peuvent être attribuées au milieu familial des élèves, il importe de tenir compte de l'ampleur de ces écarts. Par exemple, les facteurs liés au milieu familial représentent une part plus grande des écarts entre établissements scolaires en Suède que dans n'importe quel autre pays, mais la Suède (9 %) affiche une variation de performance entre établissements scolaires moindre que ce n'est le cas de tous les autres pays à l'exception de l'Islande (7 %). Les facteurs liés au milieu familial expliquent une part moins grande de la variation entre établissements scolaires en Pologne (10 %) que dans n'importe quel autre pays, mais en Pologne la variation de la performance entre établissements est aussi plus marquée qu'elle ne l'est dans tous les autres pays sauf quatre (l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique et la Hongrie). En général, plus les écarts entre établissements scolaires sont grands, plus la proportion imputable au milieu familial des élèves est faible.

Effet du milieu familial de chaque élève et de la composition socio-économique de l'effectif global d'élèves

L'analyse révèle que dans de nombreux pays, une part non négligeable de la variation de la performance en compréhension de l'écrit entre les établissements est liée à des disparités dans l'origine socio-économique des élèves. L'effet en l'occurrence s'exerce à deux niveaux. Il y a d'un côté, l'effet que le milieu de chaque élève peut avoir sur sa propre performance et, de l'autre, l'effet conjugué qu'a sur ses résultats la composi-

tion socio-économique de l'effectif global d'élèves scolarisés dans son établissement. Il est essentiel que les décideurs publics, soucieux d'assurer l'égalité des chances à l'ensemble des élèves, comprennent cet effet global.

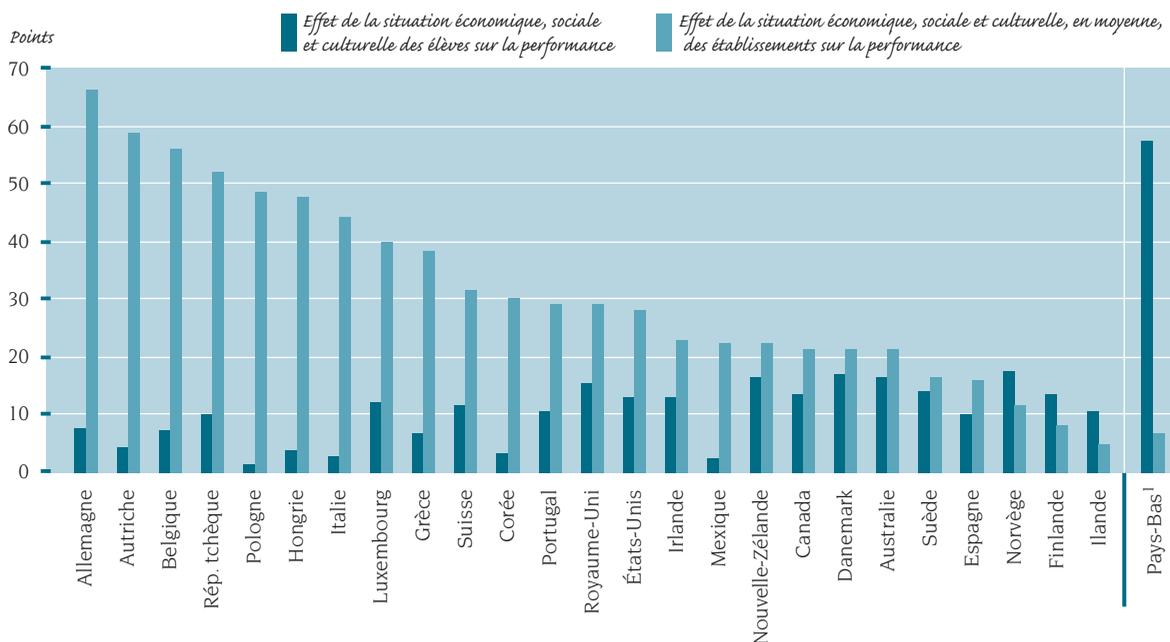
Les établissements scolarisant des élèves issus de milieux socio-économiques en moyenne relativement élevés ont en général plusieurs avantages. Ils bénéficient sans doute d'un plus grand soutien des parents, se heurtent à de plus rares problèmes de discipline, disposent d'enseignants plus diplômés ; il est par ailleurs vraisemblable que dans ces établissements les enseignants aient un meilleur moral, que les relations entre eux et les élèves soient plus harmonieuses et, d'une façon générale, que le climat ambiant soit propice à de meilleurs résultats. Les programmes d'enseignement y sont aussi souvent réalisés à un rythme plus rapide. Une part de « l'effet contextuel » lié à une situation socio-économique privilégiée peut également découler des interactions avec les pairs, dans la mesure où les élèves doués travaillent ensemble. L'effet d'entraînement, l'émulation entre élèves et l'accent mis dans certains établissements sur l'entrée dans l'enseignement supérieur sont autant de facteurs qui peuvent éventuellement jouer aussi un rôle.

La figure 2.6 présente une estimation du degré de corrélation entre le niveau de compétence en compréhension de l'écrit et la situation socio-économique de chaque élève d'une part et de l'ensemble des élèves fréquentant un établissement donné d'autre part¹⁷. La longueur des barres représente les écarts de points obtenus en compréhension de l'écrit qui sont liés à une disparité donnée dans la situation socio-économique des différents élèves, et à la situation

16. La corrélation dans la zone de l'OCDE entre la performance moyenne et la proportion, imputable aux établissements scolaires, de la variation moyenne des résultats des élèves se situe à -0.46.

17. Ces estimations ont été établies sur la base d'un modèle à plusieurs niveaux (autrement dit, d'un modèle qui examine successivement l'effet supplémentaire de divers facteurs), tenant compte de la situation économique, sociale et culturelle, du sexe, de l'origine ethnique et de la structure familiale des élèves ainsi que de la situation économique, sociale et culturelle moyenne des établissements.

Figure 2.6 Effet du milieu socio-économique de l'élève et de la composition socio-économique de l'établissement scolaire sur les performances en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA



Note : Les barres pour chaque pays indiquent la performance, exprimée en points, associée à une progression d'un demi-écart type de a) la mesure de la situation économique, sociale et culturelle de chaque élève et b) la mesure de la situation économique, sociale et culturelle moyenne des établissements scolaires. Ces chiffres ont été évalués à partir d'un modèle à plusieurs niveaux qui comprend diverses variables : le sexe, l'origine ethnique ainsi que la mesure de la situation économique, sociale et culturelle des élèves et des établissements.

1. Le taux de réponse est trop faible pour assurer la comparabilité des données.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org

Données de la figure 2.6, p. 71.

économique moyenne des élèves scolarisés dans les établissements¹⁸.

Dans la quasi-totalité des pays, il est clairement avantageux de fréquenter un établissement scolaire dont les élèves sont, en moyenne, issus d'un milieu familial relativement favorisé. En moyenne dans les pays de l'OCDE, cet effet contextuel est plus de trois fois supérieur à l'effet direct lié au milieu des élèves eux-mêmes¹⁹. La situation socio-économique des effectifs scolarisés dans l'établissement est donc fortement liée à la performance des élèves en compréhension de l'écrit²⁰.

L'effet contextuel observé pourrait en partie être dû à des aspects liés à la qualité des établissements scolaires. Ainsi, en supposant que les établissements scolaires qui se différencient par leurs filières d'enseignement se distinguent également par leur composition socio-économique,

l'effet de cette dernière sur l'établissement serait renforcé par des différences systématiques dans les programmes d'enseignement. L'effet contextuel peut également être en partie dû à des facteurs liés aux autres élèves. Cela dit, d'autres facteurs, dont il n'est pas tenu compte dans le PISA, pourraient également jouer : c'est le cas par exemple de l'attitude des parents. Par ailleurs, dans de nombreux systèmes éducatifs, les élèves sont affectés à différents types d'établissements ou de programme en fonction de différents facteurs dont, entre autres, leurs aptitudes intellectuelles. Ces constats ne devraient donc pas nous amener à conclure que le fait de transférer un groupe d'élèves d'un établissement où les effectifs scolarisés viennent de milieux socio-économiques défavorisés vers un autre fréquenté par des jeunes issus d'un milieu socio-économique privilégié aboutirait automatiquement aux écarts de résultats que laisse supposer la figure 2.6.

Analyser les mécanismes à l'œuvre

Afin de tenir compte de ces conclusions pour élaborer la politique de l'éducation, il y a lieu de parvenir à une certaine compréhension de la nature des mécanismes formels et informels qui contribuent à une différenciation socio-économique entre les établissements scolaires et, par là même, aux effets de celle-ci sur la performance des élèves. Dans certains pays, les élèves présentent de grandes distinctions socio-économiques liées en partie à leur lieu d'habitation et à des facteurs économiques, mais en partie aussi à des caractéristiques propres au système éducatif. Dans ces pays, la politique de l'éducation pourrait avoir pour vocation d'atténuer l'impact de l'origine socio-économique sur la performance des élèves en atténuant les distinctions socio-économiques ou en modifiant la répartition des ressources. Dans ces pays, il pourrait être nécessaire d'examiner la relation qui existe entre l'affectation des ressources scolaires et les caractéristiques socio-économiques des effectifs scolarisés.

Dans d'autres pays, la structure du système éducatif prévoit l'affectation des élèves à des filières caractérisées par des pratiques pédagogiques et des programmes différents (cet aspect est examiné plus en détail ci-après). Dans la mesure où une corrélation existe entre l'orientation des élèves vers certaines filières et leur origine socio-économique, ceux qui sont issus de milieux défavorisés risquent de ne pas donner toute leur mesure. Dans d'autres pays, la différenciation socio-économique est relativement faible, autrement dit les établissements scolaires ne se différencient pas en général par l'origine socio-économique des élèves qu'ils accueillent. La politique de l'éducation dans ces pays pourrait avoir pour but d'atténuer l'incidence du milieu socio-économique par des mesures visant à renforcer les ressources de l'établissement et à réduire les distinctions au sein des établissements liées à la situation économique, sociale et culturelle des élèves.

Le tableau 2.4 révèle que l'effet conjugué des facteurs liés à l'établissement, y compris ceux examinés dans la section précédente, explique environ 31 % de la variation entre les établissements au sein des pays et 21 % de la variation entre les pays. Le milieu familial des élèves ainsi que la situation socio-économique moyenne de

l'établissement scolaire explique environ 12 % des écarts entre les élèves au sein des établissements scolaires. Par ailleurs, ces deux variables représentent 66 % des écarts de performance entre établissements et 34 % de ces écarts entre pays. Conjointement, le milieu familial et les facteurs liés à l'établissement scolaire expliquent l'essentiel des écarts de résultats entre établissements. En moyenne, 72 % de la variation observée entre les établissements au sein des pays sont attribuables à la conjugaison des facteurs, repérés dans le cadre du PISA, qui sont liés aux établissements scolaires et au milieu familial.

L'effet conjugué des facteurs liés aux établissements et de ceux qui concernent le milieu familial ne constitue pas simplement la somme de ces deux types d'effets. La raison à cela est que les caractéristiques des établissements sont pour beaucoup d'entre elles étroitement corrélées à celles du milieu familial des élèves. Autrement dit, l'effet du milieu familial sur les résultats scolaires est pour une part *transmis* par les caractéristiques de l'établissement.

18. L'écart de points indiqué est celui obtenu pour une différence d'un demi-écart type sur l'indice de la situation économique, culturelle et sociale. Ce qui est important, en l'occurrence, c'est non pas la valeur absolue de cet écart, mais la comparaison entre l'effet sur les différents élèves et sur l'ensemble de l'établissement dans les divers pays.

19. Le choix d'un demi-écart type pour établir les comparaisons se justifie par le fait que cette valeur permet de décrire des différences réalistes entre établissements concernant la situation socio-économique de leurs effectifs. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la différence entre les 75^e et 25^e centiles de l'indice de la situation économique, sociale et culturelle de l'établissement représente 0.72 écart type au niveau des élèves. Dans tous les pays de l'OCDE sauf un, cette différence est supérieure à 0.5 écart type de l'indice socio-économique des élèves.

20. Le PISA ne disposant d'aucune donnée sur les résultats antérieurs des élèves, il n'est pas possible de déterminer dans quelle mesure la situation socio-économique des établissements est liée directement ou indirectement à la performance des élèves – du fait d'une sélection ou d'une auto-sélection, par exemple. Dans l'interprétation des résultats, il convient également de ne pas oublier que les différences dans les milieux socio-économiques moyens des établissements scolaires sont par la force des choses beaucoup plus faibles que les écarts de situation socio-économique entre élèves, étant donné que les effectifs scolarisés dans chaque établissement représentent des variables socio-économiques composites.

Tableau 2.4 Effets de facteurs liés aux élèves et aux établissements sur la performance sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, tous pays de l'OCDE confondus

		Échelle de compréhension de l'écrit					
		Modèle 1 : effet de facteur lié aux établissements ¹		Modèle 2: effet du milieu familial ¹		Modèle 3: effet conjoint des facteurs liés à l'établissement et au milieu familial ¹	
	Accroissement	Effet	Er. t.	Effet	Er. t.	Effet	Er. t.
Milieu familial et caractéristiques des élèves							
Indice de la situation économique, sociale et culturelle des élèves	1 unité			20.1	(2.07)	20.1	(2.07)
Carré de l'indice de la situation économique, sociale et culturelle des élèves	1 unité au niveau de l'élève			-1.7	(0.34)	-1.7	(0.35)
				67.5	(6.48)	56.6	(5.41)
Elèves de sexe féminin				25.5	(1.97)	25.0	(2.03)
Elèves nés à l'étranger				-23.2	(2.87)	-23.1	(2.88)
Pourcentage de variation expliquée							
Élèves au sein des établissements		0.0		12.4		12.4	
Établissements au sein des pays		31.0		66.1		71.9	
Entre pays		20.8		34.3		43.4	

1. Ces modèles sont expliqués dans OCDE (2001a).

* On a normalisé ces indices pour obtenir une moyenne de 0 et un écart type de 1 pour les établissements scolaires dans les pays de l'OCDE.

Les effets signalés en caractères gras sont statistiquement significatifs.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org

Considérons, par exemple, l'écart probable de performance en compréhension de l'écrit entre deux établissements fréquentés par des élèves appartenant à des milieux différents – supposons qu'un écart d'une unité de l'indice de la situation économique, sociale et culturelle les sépare en moyenne. Au total, les élèves scolarisés avec des élèves issus de milieux relativement favorisés sont censés obtenir 68 points de plus, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le tableau 2.4). Cette avance résulte en partie de ce qu'en moyenne les élèves relativement nantis fréquentent des établissements dont les caractéristiques sont associées à une meilleure performance – il s'agit là de la fraction transmise de l'effet, qui représente environ 11 des 68 points d'avance. Cette différence de 11 points indique, pourrait-on dire, dans quelle mesure les systèmes scolaires tendent en moyenne à renforcer l'avantage dont bénéficient

déjà les élèves issus de milieux favorisés. La partie résiduelle de l'effet du milieu familial – celle qui n'est pas corrélée aux variables relatives à l'établissement – représente 57 points.

Il est possible d'étudier dans quelle mesure le milieu relativement privilégié des élèves qui fréquentent les meilleurs établissements peut expliquer le lien entre les facteurs propres à chaque établissement (des ressources plus importantes, par exemple) et un niveau plus élevé de performances. Dans la plupart des cas, l'incidence distincte des facteurs propres à l'établissement diminue dès lors qu'il est tenu compte du milieu familial car nombre des facteurs liés à la qualité des établissements sont en corrélation avec la situation économique, sociale et culturelle de ces derniers. Ainsi, en moyenne dans les pays de l'OCDE, le cycle d'évaluation de 2000 révèle que

la moitié de l'effet dû aux disparités dans les ressources dont les établissements disposent et les deux tiers de l'effet de la taille de l'établissement et du taux d'encadrement sont associés au milieu familial. Dans le cas des variables décrivant les politiques et les pratiques des établissements, cette association est encore plus grande. En revanche, l'effet des relations entre les enseignants et les élèves et de la discipline est indépendant pour l'essentiel du milieu familial.

En outre, les effets bénéfiques des établissements paraissent être renforcés par le milieu socio-économique. Les établissements qui disposent de ressources plus abondantes et qui mettent en œuvre des politiques et des pratiques associées à un meilleur niveau de compétence des élèves scolarisent en général des élèves issus de milieux relativement favorisés. Ainsi, en Allemagne, en Belgique et au Luxembourg, les établissements dont la composition socio-économique est relativement privilégiée recrutent en général un plus grand nombre d'enseignants spécialisés²¹. D'après les réponses des élèves, les établissements qui scolarisent des élèves issus de milieux socio-économiques relativement élevés affichent en général également une meilleure discipline. Enfin, les élèves scolarisés dans des établissements dont la situation socio-économique est élevée utilisent en général les ressources de l'école de façon plus régulière que les élèves des autres établissements (OCDE, 2001a).

La conclusion globale est que le milieu familial des élèves n'explique qu'une part des disparités socio-économiques dans le secteur de l'éducation – et la part la plus petite dans la plupart des pays. Le résultat net est que dans les pays où les établissements scolaires se différencient considérablement en fonction de critères socio-économiques, les élèves issus de milieux défavorisés obtiennent de moins bons résultats, ce qui revient à dire que l'*inégalité des résultats* est pour une part liée à l'*inégalité des chances*. Dans ce type de situation, des talents demeurent inutilisés et des ressources humaines sont gaspillées. Dans la mesure où dans des systèmes de ce genre une corrélation existe entre l'affectation des élèves à telle ou telle filière et leur milieu socio-économique, ceux qui sont issus de milieux défavorisés peuvent ne pas tirer parti de tout leur potentiel.

4.5 Modérer l'incidence de la différenciation entre les établissements

Une question de fond très débattue est celle de savoir dans quelle mesure les caractéristiques structurelles des systèmes éducatifs atténuent, ou peut-être renforcent, les disparités socio-économiques. Le tableau 2.5 présente certaines caractéristiques des systèmes scolaires qui présentent un intérêt à cet égard.

Pour différencier les élèves, un moyen consiste à créer des établissements ou des programmes différents dans le but de regrouper les élèves en fonction de leur niveau de performance. Les élèves affichant des niveaux de compétence analogues sont affectés aux mêmes types d'établissements ou de programmes, l'idée étant que leurs talents seront au mieux valorisés dans un environnement pédagogique également stimulant pour tous d'une part et qu'un effectif d'élèves intellectuellement homogène sera propice à une bonne pédagogie d'autre part. L'indicateur présenté dans le tableau 2.5 concerne des systèmes d'enseignement secondaire aussi divers que ceux qui, pour l'essentiel, ne présentent aucune différenciation jusqu'à l'âge de 15 ans et ceux qui comprennent quatre types d'établissements ou de programmes d'enseignement distincts (Autriche, Hongrie, Pays-Bas et Suisse). Un aspect particulier de cette différenciation est que les programmes d'enseignement général et ceux de formation professionnelle sont assurés séparément. Les seconds se distinguent des premiers non seulement par leurs contenus d'enseignement, mais aussi en ce sens qu'ils préparent en général les élèves à des types de métiers particuliers et, parfois, à l'accès direct au marché du travail.

Autre aspect important, l'âge auquel il est en général décidé d'affecter l'élève à tel ou tel type d'établissement et, par voie de conséquence, auquel les élèves et leurs parents doivent faire des choix. Ces décisions sont prises à un stade très précoce en Allemagne et en Autriche, à l'âge

21. Pour les besoins de la présente analyse, les enseignants spécialisés sont, par définition, ceux qui sont titulaires d'un diplôme de niveau universitaire et qui sont spécialisés dans la discipline soumise à évaluation par le PISA.

Tableau 2.5 Caractéristiques structurelles des systèmes scolaires

	Age de la première sélection dans le système éducatif ¹	Variation des niveaux d'études auxquels les élèves de 15 ans sont scolarisés ²	Nombre de types d'établissements ou de programmes éducatifs distincts accessibles aux élèves de 15 ans	Proportion d'élèves de 15 ans scolarisés dans des programmes d'enseignement pré-professionnel ¹	Variation totale de la performance des élèves entre établissements
Australie	a	0.47	a	23	21
Autriche	10	0.61	4	44	69
Belgique (com. fl.)	12	0.59	3	18	76
Belgique (com. fr.)	12	0.59	4	18	76
Canada	a	0.48	a	22	17
Rép. tchèque	11	0.55	4	16	52
Danemark	16	0.28	a	0	20
Finlande	16	0.32	a	0	11
France	15	0.69	3	9	m
Allemagne	10	0.63	3	30	75
Grèce	15	0.46	2	27	54
Hongrie	11	0.59	4	30	71
Islande	16	0.00	a	0	7
Irlande	15	0.84	3	2	17
Italie	14	0.52	3	0	51
Japon	15	0.00	3	26	37
Corée	14	0.13	2	35	20
Luxembourg	13	0.70	3	18	33
Mexique	12	0.79	4	40	43
Pays-Bas	12	0.60	5	20	m
Nouvelle-Zélande	a	0.35	a	0	20
Norvège	16	0.11	a	m	13
Pologne	15	m	3	27	67
Portugal	15	0.95	2	5	38
Espagne	16	0.50	a	0	16
Suède	16	0.15	a	0	9
Suisse	15	0.50	4	2	49
Royaume-Uni	a	0.50	a	5	22
États-Unis	a	0.55	a	0	35

a : sans objet.

m : données manquantes.

1. Les programmes pré-professionnels correspondent par définition à un enseignement principalement conçu pour permettre d'accéder au monde du travail et préparer à une formation professionnelle ou à un enseignement technique complémentaire. A distinguer des programmes d'enseignement professionnel, les programmes pré-professionnels ne conduisent pas à l'obtention d'un diplôme reconnu sur le marché du travail.

2. Tel que la mesure l'écart type des niveaux d'études entre les élèves de 15 ans soumis à l'évaluation dans le cadre du PISA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org ; OCDE (1999) ; OCDE (2001b).

d'environ 10 ans. En revanche, dans des pays comme les États-Unis, l'Espagne et la Nouvelle-Zélande, aucune différenciation n'a véritablement lieu avant la fin des études secondaires²². Les redoublements peuvent également être assimilés à une forme de différenciation en ce sens qu'ils ont pour vocation d'adapter les contenus d'enseignement aux niveaux de compétence des élèves²³.

Il est difficile de définir ces indicateurs de la différenciation de telle sorte qu'ils soient comparables à l'échelle internationale et qu'ils puissent être interprétés. Toutefois, l'analyse montre qu'ils présentent une forte corrélation qui permet de les conjuguer en un indice de la différenciation d'un établissement d'enseignement²⁴. Il est alors possible d'établir un lien entre cet indice et l'incidence du milieu social

des élèves sur les performances de ces derniers. D'après l'analyse effectuée, l'effet total de la différenciation sur le lien entre l'origine sociale et les performances des élèves en compréhension de l'écrit se situe à 0.55, tel que permet de le mesurer le coefficient de régression normalisé. Le degré de différenciation entre les établissements rend bien compte par conséquent de l'impact du milieu familial sur la performance des élèves.

Plus un système d'enseignement est différencié et sélectif, plus grands sont les écarts théoriques de performance entre les élèves issus de milieux familiaux plus ou moins favorisés. Ce constat s'applique aux divers aspects du milieu familial mesurés par le PISA et demeure vrai même lorsque l'on considère des variables-témoins telles que le revenu national. De ce fait, la variation globale de la performance des élèves aussi bien que les écarts de performance entre les établissements scolaires sont en général plus marqués dans les pays où une différenciation explicite s'opère à un âge précoce entre les types de programmes et d'établissements scolaires.

Il reste à savoir si la différenciation peut malgré tout contribuer à élever le niveau de performance globale. Une enquête transversale telle que celle du PISA ne permet pas d'apporter une réponse probante à cette question. Il est cependant frappant de constater que les trois pays obtenant les meilleurs résultats – la Corée, la Finlande et le Japon – conjuguent un degré très faible de différenciation des établissements et un niveau invariablement élevé de performance des élèves issus de milieux familiaux variés et dans les différents établissements scolaires. À l'inverse, parmi les pays où le degré de différenciation des établissements est élevé, deux seulement – l'Autriche et la Communauté flamande de Belgique – obtiennent des performances sensiblement supérieures à la moyenne de l'OCDE.

Il n'est pas simple d'expliquer ces résultats. Il n'y a pas en soi de raison que la différenciation des établissements aboutisse nécessairement à une plus grande variation de la performance des élèves, voire à une plus grande sélectivité sociale. S'il est plus rentable de dispenser un enseignement à un groupe d'élèves homogène qu'à un groupe hétérogène, cette différenciation devrait accroître le niveau global des résultats des élèves plutôt que renforcer leur dispersion. Toutefois, si dans des environnements

homogènes, les élèves très performants ont davantage de possibilités d'apprendre les uns des autres et de se stimuler mutuellement, les élèves faibles, quant à eux, risquent de ne pas avoir de modèle efficace ni de bénéficier d'un bon accompagnement. Dans les systèmes extrêmement différenciés, il peut être également plus facile d'orienter les élèves ne satisfaisant pas à certaines normes vers d'autres établissements ou filières où le niveau d'exigence est plus faible, au lieu de s'employer à améliorer les résultats de ces élèves. Enfin, les élèves qui présentent des niveaux d'aptitude relativement variés et sont issus de milieux sociaux plus divers créent un environnement dans lequel les enseignants peuvent être incités à personnaliser davantage leur pédagogie.

Il est difficile de tirer du PISA des éléments d'information corroborant ces explications. Il vaut la peine de noter cependant que les pays où les élèves font état d'un niveau relativement faible d'aide personnalisée de la part de leurs enseignants sont également en majorité ceux qui affichent un degré particulièrement élevé de différenciation des établissements²⁵.

22. Dans la mesure où l'évaluation du PISA porte sur les élèves de 15 ans, nos déductions ne peuvent concerner que la différenciation mise en place avant cet âge. De toute évidence, plus la différenciation entre établissements commence à un âge précoce, plus la variation globale des résultats des élèves et plus l'effet du milieu socio-économique sur la performance seront en général grands. C'est dans les pays où cette différenciation commence dans le groupe d'âge des 10-12 ans que la relation est la plus marquée.

23. Dans le PISA, pour évaluer les redoublements, on a calculé l'écart type des niveaux d'études indiqués par les élèves dans chaque pays. Comme cet indicateur ne tient pas compte de l'entrée précoce ou tardive des élèves dans l'enseignement obligatoire, il risque de surestimer les redoublements.

24. Aux fins de la présente analyse, les composantes normalisées ont été additionnées avec une égale pondération.

25. En Allemagne, en Italie, au Luxembourg et dans la République tchèque, par exemple, au moins 51 % des élèves déclarent que les professeurs qui leur enseignent la langue utilisée dans le test ne s'intéressent jamais aux progrès de chaque élève ou ne s'y intéressent que durant certains cours (par opposition à la plupart des cours ou à chaque cours), 27 % au moins des élèves déclarent qu'ils ne leur donnent jamais, ou rarement, l'occasion d'exprimer leur opinion et 58 % voire davantage des élèves affirment qu'ils ne les aident jamais dans leur travail scolaire ou rarement dans certains cours. La relation entre le soutien des enseignants et les performances élèves est analysée plus avant dans OCDE (2001a).

Ces arguments, à eux seuls, n'expliquent toujours pas la plus grande sélectivité sociale des systèmes scolaires différenciés démontrés par le cycle d'évaluation de 2000. Même si la différenciation des établissements aboutit à une plus grande variation de la performance des élèves, elle n'a pas nécessairement pour effet de creuser l'écart de résultat entre les élèves issus de milieux favorisés et défavorisés. Une explication possible est que dans le cas des élèves peu performants, un environnement d'apprentissage plus homogène affaiblit les aspirations des enfants et des parents appartenant aux milieux socio-économiques relativement faibles et renforce celles des familles des milieux socio-économiques relativement élevés. Autrement dit, l'existence même d'un système extrêmement différencié peut indiquer aux élèves et aux parents classés dans des milieux socio-économiques relativement modestes ce qu'ils peuvent attendre de l'établissement scolaire.

Il est peut-être plus facile d'indiquer pourquoi l'âge auquel la différenciation commence est étroitement associé à la sélectivité sociale. Dans un système présentant un degré élevé de différenciation de l'enseignement, les parents issus des milieux socio-économiques relativement élevés sont mieux placés pour promouvoir les chances de leurs enfants lorsque ces derniers sont jeunes et, par conséquent, dépendent davantage des décisions et des ressources parentales que lorsque les décisions sont prises plus tard et que les élèves eux-mêmes ont davantage leur mot à dire.

5. CONCLUSION

Les évaluations des niveaux de compétence des élèves de 15 ans réalisées en 2000 dans le cadre du PISA ont révélé de grands écarts entre les pays de même qu'entre les établissements scolaires et les élèves au sein des pays. Les pays se différencient à la fois par leur performance moyenne et par l'étendue de la dispersion de part et d'autre de la moyenne. Ils se distinguent aussi par l'influence que le milieu familial exerce sur les résultats des élèves.

Un certain nombre de pays ont réussi à associer des niveaux élevés de performance et des écarts de résultats relativement faibles entre les élèves. Les résultats de ces pays donnent de très bonnes

raisons d'être optimistes. Les scores obtenus par les élèves dans des pays tels que le Canada, la Corée, la Finlande et le Japon montrent qu'il est possible de conjuguer un niveau de performance élevé et une répartition équitable des acquis. La qualité et l'équité ne doivent pas nécessairement être considérées comme des objectifs concurrents.

Toutefois, même les pays dont la performance globale a été bonne dans l'évaluation de 2000 ont quelques sujets de préoccupation. La quasi-totalité des pays compte une minorité significative d'élèves qui se situent au niveau 1 ou en-dessous sur l'échelle de la compréhension de l'écrit. Non seulement ces élèves risquent de rencontrer des difficultés à l'école, mais ils auront également du mal à réussir ultérieurement. Il n'y a pas un seul pays où le milieu familial soit sans effet sur les résultats scolaires, mais dans certains pays cette incidence est beaucoup moins marquée que dans d'autres.

Une étude telle que le PISA ne saurait à elle seule indiquer clairement les facteurs qui expliquent les différents niveaux de compétence des élèves, des établissements scolaires et des pays, ni d'ailleurs les stratégies auxquelles les pays devraient recourir. Toutefois, l'un des grands avantages des études transnationales est qu'elles peuvent montrer aux pays les domaines dans lesquels ils ont comparativement des atouts ou des faiblesses, et favoriser le débat au sujet des politiques et pratiques actuelles.

Pour ce qui est d'améliorer la performance globale et de réduire l'influence de l'origine socio-économique, les résultats du PISA fournissent un certain nombre d'indications aux décideurs publics. Il serait par exemple important de renforcer le goût des élèves pour la lecture et pour l'école d'une façon générale, de faire porter les efforts plutôt sur les acquis des élèves que sur les moyens mis en œuvre dans l'éducation, de donner aux établissements scolaires le pouvoir d'organiser leurs propres programmes – et de les obliger à rendre compte de leurs résultats – et d'atténuer le degré de différenciation, sur le plan social et éducatif, entre les établissements scolaires.

Les résultats du PISA soulèvent également d'importantes interrogations qui méritent d'être examinées plus avant. Ainsi, les constats décisifs

faits au sujet de l'investissement personnel des élèves appellent les systèmes scolaires et les chercheurs à s'intéresser de plus près aux facteurs liés à la motivation qui renforcent l'efficacité de l'apprentissage – et à se demander comment ces facteurs peuvent être développés. Le lien étroit observé entre les niveaux de compétence des élèves et la différenciation structurelle à l'école, oblige les systèmes qui orientent les élèves à un âge relativement précoce à mieux comprendre les mécanismes sociaux et éducatifs qui sont alors à l'œuvre.

Ces thèmes seront diversement examinés dans le cadre de chaque pays. Cela étant, le PISA est lui-même un processus permanent dont l'objectif est

d'enrichir progressivement la base de connaissances dans un souci plus grand d'éclaircissement. Les travaux futurs du PISA nous aideront à mieux comprendre comment les politiques systémiques et les pratiques scolaires influent sur la performance des élèves issus de milieux sociaux différents. En 2002, les évaluations sont effectuées dans 12 pays supplémentaires (non membres de l'OCDE) et en 2003 le deuxième cycle intégral d'évaluation sera réalisé dans un éventail plus large de domaines d'apprentissage. A l'échelle tant internationale que nationale, des recherches sont en cours pour alimenter encore la base de connaissances dans ce domaine d'une importance primordiale pour les pouvoirs publics.

Références

OCDE (1999), *Nomenclature des systèmes d'éducation : Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE – Édition 1999*, Paris.

OCDE (2001a), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000*, Paris.

OCDE (2001b), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE*, Paris.

OCDE (2002a), *PISA 2000 Technical Report* (en anglais uniquement), Paris.

OCDE (2002b), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2002*, Paris.

Données des figures

CHAPITRE 2

Données de la figure 2.1

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, cycle d'évaluation 2000 du PISA

	Niveaux de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit											
	Niveau inférieur à 1 (moins de 335 points)		Niveau 1 (de 335 à 407 points)		Niveau 2 (de 408 à 480 points)		Niveau 3 (de 481 à 552 points)		Niveau 4 (de 553 à 625 points)		Niveau 5 (plus de 625 points)	
	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.
Australie	3.3	(0.5)	9.1	(0.8)	19.0	(1.1)	25.7	(1.1)	25.3	(0.9)	17.6	(1.2)
Autriche	4.4	(0.4)	10.2	(0.6)	21.7	(0.9)	29.9	(1.2)	24.9	(1.0)	8.8	(0.8)
Belgique	7.7	(1.0)	11.3	(0.7)	16.8	(0.7)	25.8	(0.9)	26.3	(0.9)	12.0	(0.7)
Canada	2.4	(0.3)	7.2	(0.3)	18.0	(0.4)	28.0	(0.5)	27.7	(0.6)	16.8	(0.5)
Rép. tchèque	6.1	(0.6)	11.4	(0.7)	24.8	(1.2)	30.9	(1.1)	19.8	(0.8)	7.0	(0.6)
Danemark	5.9	(0.6)	12.0	(0.7)	22.5	(0.9)	29.5	(1.0)	22.0	(0.9)	8.1	(0.5)
Finlande	1.7	(0.5)	5.2	(0.4)	14.3	(0.7)	28.7	(0.8)	31.6	(0.9)	18.5	(0.9)
France	4.2	(0.6)	11.0	(0.8)	22.0	(0.8)	30.6	(1.0)	23.7	(0.9)	8.5	(0.6)
Allemagne	9.9	(0.7)	12.7	(0.6)	22.3	(0.8)	26.8	(1.0)	19.4	(1.0)	8.8	(0.5)
Grèce	8.7	(1.2)	15.7	(1.4)	25.9	(1.4)	28.1	(1.7)	16.7	(1.4)	5.0	(0.7)
Hongrie	6.9	(0.7)	15.8	(1.2)	25.0	(1.1)	28.8	(1.3)	18.5	(1.1)	5.1	(0.8)
Islande	4.0	(0.3)	10.5	(0.6)	22.0	(0.8)	30.8	(0.9)	23.6	(1.1)	9.1	(0.7)
Irlande	3.1	(0.5)	7.9	(0.8)	17.9	(0.9)	29.7	(1.1)	27.1	(1.1)	14.2	(0.8)
Italie	5.4	(0.9)	13.5	(0.9)	25.6	(1.0)	30.6	(1.0)	19.5	(1.1)	5.3	(0.5)
Japon	2.7	(0.6)	7.3	(1.1)	18.0	(1.3)	33.3	(1.3)	28.8	(1.7)	9.9	(1.1)
Corée	0.9	(0.2)	4.8	(0.6)	18.6	(0.9)	38.8	(1.1)	31.1	(1.2)	5.7	(0.6)
Luxembourg	14.2	(0.7)	20.9	(0.8)	27.5	(1.3)	24.6	(1.1)	11.2	(0.5)	1.7	(0.3)
Mexique	16.1	(1.2)	28.1	(1.4)	30.3	(1.1)	18.8	(1.2)	6.0	(0.7)	0.9	(0.2)
Nouvelle-Zélande	4.8	(0.5)	8.9	(0.5)	17.2	(0.9)	24.6	(1.1)	25.8	(1.1)	18.7	(1.0)
Norvège	6.3	(0.6)	11.2	(0.8)	19.5	(0.8)	28.1	(0.8)	23.7	(0.9)	11.2	(0.7)
Pologne	8.7	(1.0)	14.6	(1.0)	24.1	(1.4)	28.2	(1.3)	18.6	(1.3)	5.9	(1.0)
Portugal	9.6	(1.0)	16.7	(1.2)	25.3	(1.0)	27.5	(1.2)	16.8	(1.1)	4.2	(0.5)
Espagne	4.1	(0.5)	12.2	(0.9)	25.7	(0.7)	32.8	(1.0)	21.1	(0.9)	4.2	(0.5)
Suède	3.3	(0.4)	9.3	(0.6)	20.3	(0.7)	30.4	(1.0)	25.6	(1.0)	11.2	(0.7)
Suisse	7.0	(0.7)	13.3	(0.9)	21.4	(1.0)	28.0	(1.0)	21.0	(1.0)	9.2	(1.0)
Royaume-Uni	3.6	(0.4)	9.2	(0.5)	19.6	(0.7)	27.5	(0.9)	24.4	(0.9)	15.6	(1.0)
États-Unis	6.4	(1.2)	11.5	(1.2)	21.0	(1.2)	27.4	(1.3)	21.5	(1.4)	12.2	(1.4)
Moyenne OCDE	6.0	(0.1)	11.9	(0.2)	21.7	(0.2)	28.7	(0.2)	22.3	(0.2)	9.5	(0.1)
Pays non membres de l'OCDE												
Brésil	23.3	(1.4)	32.5	(1.2)	27.7	(1.3)	12.9	(1.1)	3.1	(0.5)	0.6	(0.2)
Lettonie	12.7	(1.3)	17.9	(1.3)	26.3	(1.1)	25.2	(1.3)	13.8	(1.1)	4.1	(0.6)
Liechtenstein	7.6	(1.5)	14.5	(2.1)	23.2	(2.9)	30.1	(3.4)	19.5	(2.2)	5.1	(1.6)
Féd. de Russie	9.0	(1.0)	18.5	(1.1)	29.2	(0.8)	26.9	(1.1)	13.3	(1.0)	3.2	(0.5)

Les données relatives aux Pays-Bas ne sont pas prises en considération car le taux de réponse est trop faible pour assurer la comparabilité.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org

Données de la figure 2.2

Performance des élèves sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit et dépenses par élève dans les pays de l'OCDE

	Performance sur l'échelle de compréhension de l'écrit		Dépenses cumulées par élève de 6 à 15 ans dans des établissements scolaires (dollars américains ¹) 1998
	Score moyen	Erreur-type	
Australie	528	(3.5)	44 623
Autriche	507	(2.4)	71 387
Belgique	507	(3.6)	46 338
Rép. tchèque	492	(2.4)	21 384
Danemark	497	(2.4)	65 794
Finlande	546	(2.6)	45 363
France	505	(2.7)	50 481
Allemagne	484	(2.5)	41 978
Grèce	474	(5.0)	27 356
Hongrie	480	(4.0)	20 277
Irlande	527	(3.2)	31 015
Italie	487	(2.9)	60 824
Japon	522	(5.2)	53 255
Corée	525	(2.4)	30 844
Mexique	422	(3.3)	11 239
Norvège	505	(2.8)	61 677
Pologne	479	(4.5)	16 154
Portugal	470	(4.5)	36 521
Espagne	493	(2.7)	36 699
Suède	516	(2.2)	53 386
Suisse	494	(4.3)	64 266
Royaume-Uni	523	(2.6)	42 793
États-Unis	504	(7.1)	67 313

1. Dollars américains convertis sur la base des PPA.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org ; OCDE (2001b).

Données de la figure 2.3

Performance en compréhension de l'écrit et incidence du milieu familial dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA

	Performance sur l'échelle de la compréhension de l'écrit ²				Indice socio-économique moyen de la situation professionnelle ¹				Écart de points associé à une unité de l'indice de la SESC ^{1,2,3}		Différence entre le 95 ^e et 5 ^e centiles de la distribution des élèves sur l'indice de la SESC ³
	Score moyen	Er. t.	Écart type	Er. t.	Quartile inf.	Er. t.	Quartile sup.	Er. t.	Écart	Er. t.	
Australie	528	(3.5)	102	(1.6)	31.1	(0.2)	73.2	(0.3)	46	(2.36)	2.9
Autriche	507	(2.4)	93	(1.6)	32.9	(0.2)	69.1	(0.3)	41	(2.26)	2.7
Belgique	507	(3.6)	107	(2.4)	28.4	(0.1)	71.8	(0.2)	48	(2.35)	3.1
Canada	534	(1.6)	95	(1.1)	31.3	(0.1)	72.9	(0.1)	37	(1.31)	2.8
Rép. tchèque	492	(2.4)	96	(1.9)	31.2	(0.2)	66.1	(0.3)	50	(2.22)	2.7
Danemark	497	(2.4)	98	(1.8)	29.0	(0.2)	71.1	(0.3)	42	(2.07)	2.8
Finlande	546	(2.6)	89	(2.6)	29.7	(0.2)	71.8	(0.2)	30	(2.40)	2.9
France	505	(2.7)	92	(1.7)	27.7	(0.2)	71.2	(0.3)	47	(2.17)	2.9
Allemagne	484	(2.5)	111	(1.9)	30.0	(0.2)	70.2	(0.2)	60	(3.44)	2.8
Grèce	474	(5.0)	97	(2.7)	25.6	(0.3)	72.3	(0.4)	38	(3.05)	3.3
Hongrie	480	(4.0)	94	(2.1)	30.4	(0.2)	71.5	(0.2)	53	(2.89)	2.9
Islande	507	(1.5)	92	(1.4)	31.4	(0.2)	73.8	(0.2)	24	(2.05)	2.8
Irlande	527	(3.2)	94	(1.7)	28.5	(0.2)	69.4	(0.2)	38	(2.22)	2.9
Italie	487	(2.9)	91	(2.7)	28.5	(0.1)	68.9	(0.4)	32	(2.35)	3.1
Japon	522	(5.2)	86	(3.0)	m	m	m	m	21	(2.87)	2.6
Corée	525	(2.4)	70	(1.6)	26.5	(0.1)	62.9	(0.5)	21	(2.37)	2.9
Luxembourg	441	(1.6)	100	(1.5)	25.1	(0.1)	66.1	(0.4)	46	(1.69)	3.4
Mexique	422	(3.3)	86	(2.1)	24.4	(0.1)	66.5	(0.5)	35	(2.47)	4.4
Nouvelle-Zélande	529	(2.8)	108	(2.0)	30.5	(0.3)	73.6	(0.2)	45	(2.27)	3.1
Norvège	505	(2.8)	104	(1.7)	35.6	(0.2)	73.9	(0.2)	41	(1.83)	2.9
Pologne	479	(4.5)	100	(3.1)	27.3	(0.2)	67.0	(0.4)	36	(3.40)	3.2
Portugal	470	(4.5)	97	(1.8)	26.8	(0.2)	65.7	(0.5)	40	(2.09)	3.6
Espagne	493	(2.7)	85	(1.2)	26.8	(0.1)	67.3	(0.5)	32	(1.52)	3.3
Suède	516	(2.2)	92	(1.2)	30.4	(0.2)	72.1	(0.2)	36	(1.86)	2.7
Suisse	494	(4.3)	102	(2.0)	29.3	(0.2)	71.9	(0.3)	49	(2.24)	3.0
Royaume-Uni	523	(2.6)	100	(1.5)	30.7	(0.2)	71.8	(0.2)	49	(1.87)	2.9
États-Unis	504	(7.1)	105	(2.7)	30.3	(0.2)	72.5	(0.3)	48	(2.75)	3.3
Moyenne OCDE	500	(0.6)	100	(0.4)	29.3	(0.0)	70.2	(0.1)	41	(0.97)	3.0

m: données manquantes.

1. La définition de ces indices est donnée dans OCDE (2001a).

2. Les valeurs signalées en caractères gras se différencient d'une façon statistiquement significative de la moyenne de l'OCDE.

3. SESC : situation économique, sociale et culturelle.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org ; OCDE (2001a).

Données de la figure 2.4

Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements ayant au moins quelques pouvoirs de décision concernant les aspects suivants de la politique et de la gestion de l'école dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA

Résultats basés sur les données communiquées par les chefs d'établissement, en proportion du nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement

	Performance sur l'échelle de la compréhension de l'écrit		Engager les enseignants		Congédier les enseignants		Fixer la rémunération initiale des enseignants		Déterminer les hausses de rémunération des enseignants		Élaborer le budget de l'établissement	
	Résultats moyens	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.
Australie	528	(3.5)	60	(2.2)	47	(3.1)	18	(2.2)	19	(2.6)	96	(1.5)
Autriche	507	(2.4)	15	(2.9)	5	(1.7)	1	(0.5)	1	(0.5)	14	(2.7)
Belgique	507	(3.6)	96	(1.3)	95	(1.4)	7	(1.7)	7	(1.8)	98	(1.0)
Canada	534	(1.6)	82	(1.2)	61	(1.7)	34	(1.8)	34	(1.7)	77	(1.4)
Rép. tchèque	492	(2.4)	96	(1.2)	95	(1.3)	70	(3.1)	73	(3.1)	83	(2.6)
Danemark	497	(2.4)	97	(1.3)	57	(3.2)	13	(2.5)	15	(2.7)	89	(2.2)
Finlande	546	(2.6)	35	(3.8)	21	(3.3)	1	(0.8)	2	(1.0)	56	(3.9)
France	505	(2.7)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	484	(2.5)	10	(2.3)	4	(1.3)	2	(0.9)	11	(2.2)	13	(2.0)
Grèce	474	(5.0)	65	(4.7)	70	(4.4)	73	(4.3)	77	(3.9)	87	(3.4)
Hongrie	480	(4.0)	100	(0.0)	99	(1.0)	41	(4.3)	50	(4.3)	61	(4.1)
Islande	507	(1.5)	99	(0.0)	99	(0.1)	4	(0.1)	7	(0.1)	76	(0.2)
Irlande	527	(3.2)	88	(2.5)	73	(3.0)	4	(1.7)	5	(2.2)	79	(3.1)
Italie	487	(2.9)	10	(2.1)	11	(2.6)	1	(0.8)	1	(0.8)	94	(2.4)
Japon	522	(5.2)	33	(1.9)	32	(2.0)	32	(2.0)	32	(2.0)	50	(3.3)
Corée	525	(2.4)	32	(4.1)	22	(4.0)	15	(3.1)	7	(2.4)	88	(2.5)
Luxembourg	441	(1.6)	m	m	m	m	m	m	m	m	100	(0.0)
Mexique	422	(3.3)	57	(3.4)	48	(3.8)	26	(3.1)	28	(3.1)	68	(4.2)
Nouvelle-Zélande	529	(2.8)	100	(0.0)	99	(0.8)	17	(2.4)	41	(3.3)	98	(1.1)
Norvège	505	(2.8)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	479	(4.5)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	470	(4.5)	13	(2.1)	9	(1.2)	1	(0.7)	1	(0.7)	89	(2.9)
Espagne	493	(2.7)	38	(2.5)	39	(2.6)	9	(2.2)	9	(2.2)	90	(2.5)
Suède	516	(2.2)	99	(0.8)	83	(3.2)	62	(3.6)	74	(3.6)	85	(3.1)
Suisse	494	(4.3)	93	(1.7)	82	(2.3)	13	(2.7)	15	(3.0)	54	(3.3)
Royaume-Uni	523	(2.6)	99	(0.3)	89	(1.3)	72	(3.0)	70	(3.1)	92	(0.8)
États-Unis	504	(7.1)	97	(0.9)	98	(1.2)	76	(4.9)	74	(5.1)	96	(1.9)
Moyenne OCDE	500	(0.6)	61	(0.4)	54	(0.5)	23	(0.5)	26	(0.5)	76	(0.6)
Corrélation internationale entre la performance moyenne sur l'échelle de compréhension de l'écrit d'un pays donné et le pourcentage d'élèves ¹												
			0.16		0.10		-0.05		-0.06		0.00	
Pays-Bas ²			100	(0.0)	100	(0.0)	71	(5.0)	45	(5.6)	100	(0.0)

m : données manquantes.

1. Les corrélations indiquées en gras sont statistiquement significatives.

2. Le taux de réponse est trop faible pour assurer la comparabilité des données.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org ; OCDE (2001a).

Données de la figure 2.4 (suite)

Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements ayant au moins quelques pouvoirs de décision concernant les aspects suivants de la politique et de la gestion de l'école dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA

Résultats basés sur les données communiquées par les chefs d'établissement, en proportion du nombre d'élèves de 15 ans scolarisés dans l'établissement

	Décider des affectations budgétaires au sein de l'établissement		Définir le règlement intérieur pour les élèves		Définir les politiques d'évaluation des élèves		Approuver l'admission des élèves dans l'établissement		Choisir les manuels à utiliser		Déterminer le contenu des cours		Décider quels cours doivent être proposés	
	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.	%	Er. t.
Australie	100	(0.2)	100	(0.2)	99	(0.6)	94	(1.6)	100	(0.2)	84	(3.2)	96	(1.8)
Autriche	93	(2.0)	96	(1.6)	69	(3.5)	75	(2.9)	99	(0.7)	54	(3.6)	57	(3.7)
Belgique	99	(0.6)	99	(0.9)	100	(0.4)	95	(1.7)	99	(0.6)	59	(3.7)	61	(3.6)
Canada	99	(0.3)	98	(0.5)	94	(1.0)	89	(1.0)	89	(0.9)	49	(1.8)	90	(1.1)
Rép. tchèque	99	(0.6)	100	(0.5)	100	(0.3)	89	(1.7)	100	(0.0)	82	(2.9)	82	(2.8)
Danemark	98	(1.0)	99	(0.8)	87	(2.4)	87	(2.6)	100	(0.0)	90	(1.9)	77	(2.6)
Finlande	99	(0.9)	96	(1.9)	89	(2.6)	54	(4.0)	100	(0.0)	91	(2.3)	95	(2.0)
France	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Allemagne	96	(1.3)	95	(1.4)	79	(2.8)	79	(3.0)	96	(1.7)	35	(3.3)	35	(3.4)
Grèce	95	(2.1)	97	(1.5)	94	(2.2)	90	(2.5)	90	(2.9)	92	(2.6)	89	(2.9)
Hongrie	92	(2.3)	100	(0.0)	98	(1.0)	99	(0.7)	100	(0.4)	97	(1.3)	98	(1.0)
Islande	87	(0.1)	99	(0.0)	98	(0.1)	74	(0.1)	99	(0.0)	79	(0.2)	62	(0.2)
Irlande	100	(0.0)	99	(0.6)	99	(0.9)	95	(2.0)	100	(0.0)	37	(4.1)	97	(1.3)
Italie	57	(5.0)	100	(0.0)	100	(0.0)	63	(5.1)	100	(0.0)	93	(2.9)	22	(4.0)
Japon	91	(2.9)	100	(0.4)	100	(0.0)	100	(0.0)	99	(0.7)	99	(0.7)	98	(1.3)
Corée	95	(1.7)	100	(0.0)	99	(0.1)	97	(1.4)	99	(0.6)	99	(0.6)	93	(2.3)
Luxembourg	100	(0.0)	m	m	m	m	100	(0.0)	m	m	m	m	m	m
Mexique	77	(3.7)	99	(0.7)	92	(2.5)	86	(2.3)	81	(3.0)	59	(4.1)	58	(3.4)
Nouvelle-Zélande	100	(0.0)	100	(0.0)	100	(0.0)	94	(1.2)	100	(0.0)	87	(2.7)	100	(0.1)
Norvège	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Pologne	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Portugal	95	(2.0)	92	(2.2)	88	(2.6)	85	(3.1)	100	(0.0)	20	(3.4)	54	(4.5)
Espagne	98	(1.3)	99	(0.8)	97	(1.5)	89	(2.4)	100	(0.4)	86	(2.9)	54	(3.8)
Suède	99	(0.6)	100	(0.0)	97	(1.5)	54	(4.0)	100	(0.0)	88	(2.8)	76	(3.7)
Suisse	87	(2.9)	98	(1.2)	75	(3.6)	82	(3.0)	51	(4.1)	29	(3.5)	34	(3.4)
Royaume-Uni	100	(0.1)	99	(0.5)	100	(0.2)	66	(3.6)	100	(0.0)	94	(1.5)	100	(0.1)
États-Unis	99	(1.0)	99	(0.9)	93	(2.2)	89	(2.6)	92	(3.0)	84	(4.3)	97	(1.3)
Moyenne OCDE	94	(0.3)	95	(0.2)	89	(0.4)	84	(0.5)	92	(0.2)	69	(0.6)	71	(0.6)
Corrélation internationale entre la performance moyenne sur l'échelle de compréhension de l'écrit d'un pays donné et le pourcentage d'élèves ¹														
	0.37		0.21		0.20		-0.21		0.30		0.25		0.51	
Pays-Bas ²	100	(0.0)	100	(0.0)	100	(0.0)	100	(0.0)	100	(0.0)	92	(3.2)	95	(2.4)

m : données manquantes.

1. Les corrélations indiquées en gras sont statistiquement significatives.

2. Le taux de réponse est trop faible pour assurer la comparabilité des données.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org ; OCDE (2001a).

Données de la figure 2.5

Écart de performance en compréhension de l'écrit au sein des établissements scolaires dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA

	Variation totale de la performance des élèves ¹	Variation exprimée en pourcentage de la variation moyenne de la performance des élèves dans les pays de l'OCDE				
		Variation totale de la performance des élèves exprimée en % de la variation moyenne de la performance des élèves dans les pays de l'OCDE	Proportion de la variation moyenne des performances des élèves entre établissements	Proportion de la variation moyenne de la performance des élèves au sein des établissements	% de variation entre établissements scolaires imputé à des facteurs liés au milieu socio-économique	% de variation au sein des établissements scolaires imputé à des facteurs liés au milieu socio-économique
Australie	10 357	111.6	20.9	90.6	64	16
Autriche	8 649	93.2	68.6	45.7	28	5
Belgique	11 455	123.5	76.0	50.9	31	9
Canada	8 955	96.5	17.1	80.1	42	14
Rép. tchèque	9 278	100.0	51.9	45.3	43	11
Danemark	9 614	103.6	19.6	85.9	58	18
Finlande	7 994	86.2	10.7	76.5	18	20
France	m	m	m	m	m	m
Allemagne	12 368	133.3	74.8	50.2	27	12
Grèce	9 436	101.7	53.8	52.9	25	8
Hongrie	8 810	95.0	71.2	34.8	25	4
Islande	8 529	91.9	7.0	85.0	31	12
Irlande	8 755	94.4	17.1	79.2	59	12
Italie	8 356	90.1	50.9	43.4	19	3
Japon ²	7 358	79.3	36.5	43.9	11	3
Corée	4 833	52.1	19.7	33.0	17	3
Luxembourg	10 088	108.7	33.4	74.9	54	21
Mexique	7 370	79.4	42.9	37.4	31	4
Nouvelle-Zélande	11 701	126.1	20.1	103.9	70	19
Norvège	10 743	115.8	12.6	102.4	48	20
Pologne	9 958	107.3	67.0	38.9	10	2
Portugal	9 436	101.7	37.5	64.3	43	14
Espagne	7 181	77.4	15.9	60.9	59	12
Suède	8 495	91.6	8.9	83.0	73	17
Suisse	10 408	112.2	48.7	63.7	35	18
Royaume-Uni	10 098	108.9	22.4	82.3	61	18
États-Unis	10 979	118.3	35.1	83.6	61	17
Moyenne OCDE	9 277	100.0	36.2	65.1	34	14

m : données manquantes.

1. La variation totale de la performance des élèves s'obtient en calculant le carré de l'écart type indiqué dans le tableau de données de la figure 2.1. Afin de permettre la ventilation des composantes de la variation des performances des élèves, c'est la variance statistique et non l'écart type qui est utilisée.

2. En raison des méthodes d'échantillonnage utilisées au Japon, la variance entre établissements englobe la variation entre classe au sein des établissements scolaires.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org ; OCDE (2001a).

Données de la figure 2.6

Effet du milieu socio-économique des élèves et de la composition socio-économique de l'établissement sur la performance en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISAEffet d'un accroissement d'un demi-écart type de l'indice de la situation économique, sociale et culturelle¹

	Écart interquartile de l'indice moyen de la situation économique, sociale et culturelle de l'établissement	Effet de la situation économique, sociale et culturelle des élèves sur la performance	Effet de la situation économique, sociale et culturelle moyenne des établissements scolaires sur la performance
Australie	0.73	17	21
Autriche	0.83	4	59
Belgique	0.97	7	56
Canada	0.60	14	22
Rép. tchèque	0.52	10	52
Danemark	0.54	17	22
Finlande	0.44	13	8
France	m	m	m
Allemagne	0.63	8	66
Grèce	0.75	7	39
Hongrie	0.86	4	47
Islande	0.50	11	5
Irlande	0.55	13	23
Italie	1.04	3	44
Japon ²	m	m	m
Corée	0.85	3	30
Luxembourg	0.96	12	40
Mexique	1.20	3	22
Nouvelle-Zélande	0.64	16	22
Norvège	0.57	17	12
Pologne	0.92	2	49
Portugal	0.66	11	29
Espagne	0.77	10	16
Suède	0.50	14	16
Suisse	0.50	12	32
Royaume-Uni	0.93	15	29
États-Unis	0.61	13	28
Moyenne OCDE	0.72	10	32
Pays-Bas ³	0.66	7	57

m : données manquantes.

1. Pour estimer les effets sur la performance en compréhension de l'écrit, on a utilisé un modèle à plusieurs niveaux comprenant diverses variables : le sexe, l'origine ethnique et des mesures de la situation économique, sociale et culturelle de l'élève et de l'établissement.

2. Les données relatives au Japon ne sont pas prises en considération dans ce tableau en raison d'un pourcentage élevé de lacunes dans les données sur le niveau de formation et la profession des parents.

3. Le taux de réponse est trop faible pour assurer la comparabilité des données.

Source : Base de données PISA de l'OCDE, voir www.pisa.oecd.org ; OCDE (2001a).

ANALYSE DES POLITIQUES D'ÉDUCATION

Objectifs et précédentes éditions

La série *Analyse des politiques d'éducation* a été lancée en 1996. Elle fait partie du programme de travail du Comité de l'éducation de l'OCDE, et répond aux priorités politiques établies par les ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE. Au sein de la Direction de l'éducation, cette série est préparée par la Division de l'éducation et de la formation.

Les objectifs de la série

Les principaux objectifs de la série *Analyse des politiques d'éducation* sont :

- Aider les décideurs politiques dans le domaine de l'éducation et les autres acteurs concernés dans le secteur des politiques d'éducation à prendre des décisions éclairées en se fondant sur un travail international et comparatif ;
- A partir des activités de l'OCDE dans le domaine de l'éducation, des indicateurs internationaux et des études qui y sont liées, tirer les idées clés et les implications en matière de politique ; et
- Présenter sous forme succincte et accessible les résultats, les analyses et les discussions.

Analyse des politiques d'éducation est une publication qui paraît chaque année (à l'exception de l'année 2000 car cette édition a été différée pour paraître en 2001 lors de la réunion des ministres de l'Éducation de l'OCDE).

Thèmes des précédentes éditions

2001

- Chapitre 1* La formation tout au long de la vie pour tous : grands axes de l'action
Chapitre 2 La formation tout au long de la vie pour tous : bilan
Chapitre 3 Combler l'écart : garantir l'accès universel à l'éducation et à la formation
Chapitre 4 Les compétences nécessaires pour l'économie du savoir
Chapitre 5 Quel avenir pour l'école ?

1999

- Chapitre 1* Le financement de l'apprentissage à vie : quelle ressources et où les trouver ?
Chapitre 2 La prise en charge de tout jeunes enfants : un investissement à faire fructifier au mieux
Chapitre 3 Les technologies dans l'éducation : évolution, investissement, accès et utilisation
Chapitre 4 L'enseignement tertiaire : élargir l'accès à d'autres groupes de population

1998

- Chapitre 1* Apprendre tout au long de la vie : cadre de suivi et tendances de la participation à des activités de formation
Chapitre 2 Des enseignants pour l'école de demain
Chapitre 3 Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes
Chapitre 4 Le financement de l'enseignement tertiaire : la perspective de l'apprenant

1997

- Introduction* Comment investir efficacement dans l'éducation
Chapitre 1 Dépenses d'éducation
Chapitre 2 Investir tout au long de la vie dans le capital humain
Chapitre 3 La littératie : un capital à entretenir
Chapitre 4 L'échec scolaire : configuration et solutions
Chapitre 5 Répondre à la nouvelle demande d'enseignement tertiaire

1996

- Chapitre 1* Vue d'ensemble de l'évolution des effectifs et des dépenses
Chapitre 2 Mesurer les résultats scolaires et les compétences des adultes
Chapitre 3 Le passage de l'école à la vie active
Chapitre 4 Situation et rémunération des enseignants

ÉGALEMENT DISPONIBLES

Regards sur l'Éducation : Les indicateurs de l'OCDE 2002 (2002)
Apprendre à l'Âge adulte : Du discours à la pratique (2002)
Comprendre le Cerveau : Vers une nouvelle science de l'apprentissage (2002)
Du Bien-être des Nations : Le rôle du capital humain et social (2001)
Gestion des Établissements : De nouvelles approches (2001)
Cyberformation : Les enjeux du partenariat (2001)
Petite Enfance, Grands Défis : Éducation et structures d'accueil (2001)
Current Issues in Chinese Higher Education (en anglais uniquement, 2001)
L'École de Demain : Quel avenir pour nos écoles (2001)
Les Nouvelles Technologies à l'École : Apprendre à changer (2001)
L'Apprentissage tout au Long de la Vie : Aspects économiques et financiers (2001)

Programme international pour le Suivi des Acquis des Élèves (PISA) :

PISA 2000 Technical Report (en anglais uniquement, 2002)
Manual for the PISA 2000 Database (en anglais uniquement, 2002)
Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment – Reading, mathematical and Scientific Literacy (en anglais uniquement, 2002)
Connaissances et Compétences : Des atouts pour la vie – Premiers résultats de PISA 2000 (2001)

Examens des Politiques nationales d'Éducation :

Examens des Politiques nationales d'Éducation : Les instituts polytechniques en Finlande (2002)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : La formation tout au long de la vie en Norvège (2002)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : Lituanie (2002)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : Estonie (2001)
Examens des Politiques nationales d'Éducation : Lettonie (2001)

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7
<i>Chapitre 1</i>	
RENFORCER LES PROGRAMMES DESTINÉS À LA PETITE ENFANCE : CADRE D'ACTION	9
Résumé	10
Introduction : huit stratégies clés	11
1. Une approche systémique de l'élaboration des politiques et de leur mise en oeuvre	11
2. Un partenariat fort, d'égal à égal, avec le système éducatif	13
3. Une approche universelle de l'accès aux services	16
4. L'investissement public dans les services et les infrastructures	22
5. Des approches participatives de l'amélioration de la qualité	25
6. Offrir à l'ensemble du personnel une formation et des conditions de travail adéquates	28
7. Évaluation, suivi et collecte de données	30
8. Un cadre et un programme à long terme pour la recherche et l'évaluation	33
Conclusion	34
Références	35
Données des figures	38
<i>Chapitre 2</i>	
AMÉLIORER LA QUALITÉ ET L'ÉQUITÉ : ENSEIGNEMENTS TIRÉS DU CYCLE D'ÉVALUATION 2000 DU PISA	39
Résumé	40
1. Introduction	41
2. Données factuelles sur la qualité et la répartition équitable des résultats des élèves	42
3. Faut-il choisir entre qualité et équité ?	46
4. Des pistes pour les pouvoirs publics	48
5. Conclusion	64
Références	65
Données des figures	66
<i>Chapitre 3</i>	
LE CORPS ENSEIGNANT : PROBLÈMES ET ENJEUX POUR LES POUVOIRS PUBLICS	73
Résumé	74
1. Introduction	75
2. Que sait-on de la pénurie d'enseignants ?	77
3. Instruments d'action et enjeux pour les pouvoirs publics	91
4. Conclusion	94
Références	95
Données des figures	97

Chapitre 4

L'INTERNATIONALISATION CROISSANTE DE L'ENSEIGNEMENT

POST-SECONDAIRE	99
Résumé	100
1. Introduction	101
2. Mobilité des étudiants : d'une finalité culturelle à une finalité financière	103
3. Nouvelles formes de commerce des services éducatifs	114
4. Le commerce des services éducatifs et l'AGCS	117
5. Assurance qualité et homologation à l'échelle internationale	121
6. Conclusion et enjeux pour les pouvoirs publics	123
Références	126
Données des figures	128

Chapitre 5

REPENSER LA NOTION DE CAPITAL HUMAN

129	
Résumé	130
1. Introduction	131
2. Comment le capital humain influe sur le revenu d'activité : les faits	133
3. Une conception élargie de la notion de capital humain	136
4. Mesurer le capital humain : le processus d'apprentissage	138
5. Les différents contextes des interventions publiques	139
6. Conséquences pour les politiques publiques et la recherche	142
Références	144
<i>Analyse des politiques d'éducation : objectifs et précédentes éditions</i>	147

LISTE DES ENCADRÉS, FIGURES ET TABLEAUX

ENCADRÉS

Encadré 1.1	L'examen thématique de l'OCDE sur la politique d'éducation et d'accueil de la prime enfance	11
Encadré 1.2	La coordination des politiques : l'exemple des Pays-Bas	13
Encadré 1.3	Politique à l'égard des moins de 3 ans et de leurs parents	19
Encadré 1.4	Rinkeby en Suède : une démarche interculturelle	21
Encadré 2.1	Cycle d'évaluation 2000 du PISA – Évaluation, normalisée à l'échelle internationale, des élèves de 15 ans	41
Encadré 2.2	Niveaux de compétence en compréhension de l'écrit dans le cycle d'évaluation 2000 du PISA	43
Encadré 3.1	L'importance de la qualité des enseignants	76
Encadré 4.1	Exemples de mesures prises pour attirer les étudiants étrangers	112
Encadré 5.1	Le capital humain et la formation du salaire sur le marché du travail	134
Encadré 5.2	Traits de caractère et motivation, salaires et performances au travail	135

FIGURES

Figure 1.1	Taux net de scolarisation par âge dans l'enseignement pré-primaire et primaire, 2000	17
Figure 1.2	Dépenses consacrées à l'enseignement pré-primaire en pourcentage du PIB, 1999	23
Figure 2.1	Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit et position relative des pays, cycle d'évaluation 2000 du PISA	44
Figure 2.2	Performance des élèves sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit et dépenses par élève dans les pays de l'OCDE	45

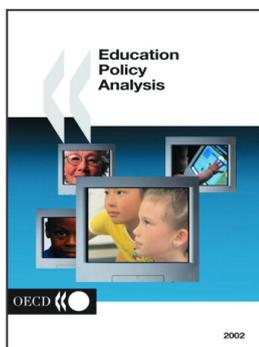
4

© OCDE 2002 *Analyse des politiques d'éducation*

Figure 2.3	Performance en compréhension de l'écrit et incidence du milieu familial dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA.....	47
Figure 2.4	Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements ayant au moins quelques pouvoirs de décision concernant les aspects suivants de la politique et de la gestion les concernant, pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA.....	53
Figure 2.5	Écarts de performance en compréhension de l'écrit au sein des établissements scolaires et entre eux dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA.....	56
Figure 2.6	Effet du milieu socio-économique de l'élève et de la composition socio-économique de l'établissement scolaire sur les performances en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE, cycle d'évaluation 2000 du PISA.....	58
Figure 3.1	Selon les chefs d'établissement interrogés, la pénurie ou l'inadéquation de l'offre d'enseignants gêne-t-elle l'apprentissage des élèves ? (2000).....	79
Figure 3.2	Selon les chefs d'établissement interrogés, la pénurie ou l'inadéquation de l'offre d'enseignants gêne-t-elle l'apprentissage des élèves ? Ventilation par champ disciplinaire, 2000.....	80
Figure 3.3	Postes d'enseignants non pourvus – Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Angleterre et pays de Galles.....	82
Figure 3.4	Taux de rotation et de déperdition des effectifs d'enseignants – Angleterre, Nouvelle-Zélande et États-Unis.....	84
Figure 3.5	Le devenir des enseignants quittant leur poste et les raisons de leur départ – Angleterre et pays de Galles, et États-Unis.....	85
Figure 3.6	Titres et diplômes des enseignants, États-Unis et Australie.....	87
Figure 3.7	Pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans ou plus, enseignement primaire.....	88
Figure 3.8	Pourcentage d'enseignants âgés de 50 ans ou plus, enseignement secondaire du premier cycle.....	88
Figure 3.9	Rémunération statutaire des enseignants après 15 ans d'exercice rapportée au PIB par habitant, établissements d'enseignement secondaire du premier cycle du secteur public.....	89
Figure 3.10	Évolution attendue de la population d'âge scolaire entre 2000 et 2010, groupe d'âge des 5-14 ans.....	90
Figure 3.11	Évolution attendue de la population d'âge scolaire entre 2000 et 2010, groupe d'âge des 15-19 ans.....	91
Figure 4.1	Nombre de ressortissants étrangers du tertiaire étudiant dans les pays de l'OCDE, par pays d'accueil, 1999.....	104
Figure 4.2	Progression des effectifs d'étudiants étrangers du tertiaire dans les pays de l'OCDE, 1980-1999.....	105
Figure 4.3	Nombre d'étudiants étrangers par ressortissant national scolarisé à l'étranger dans le tertiaire, ventilé par pays de l'OCDE, 1995 et 1999.....	109
Figure 4.4	Dépenses directes des établissements d'enseignement tertiaire à la charge des étudiants eux-mêmes, en pourcentage, 1998.....	113
Figure 4.5	Répartition des étudiants étrangers inscrits dans les universités australiennes, par type d'études, 1996 à 2001.....	115
Figure 5.1	Capital humain – Sources, aspects et résultats.....	132

TABLEAUX

Tableau 2.1	Performance en compréhension de l'écrit et goût pour la lecture dans les pays de l'OCDE.....	49
Tableau 2.2	Pourcentages escomptés et observés d'élèves classés en fonction de l'indice PISA de l'investissement personnel dans la compréhension de l'écrit et de l'indice PISA de la situation professionnelle, 2000.....	51
Tableau 2.3	Performance en compréhension de l'écrit des élèves classés en fonction de l'indice PISA du goût pour la lecture et de l'indice PISA de la situation professionnelle, 2000.....	51
Tableau 2.4	Effets de facteurs liés aux élèves et aux établissements sur la performance sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, tous pays de l'OCDE confondus.....	60
Tableau 2.5	Caractéristiques structurelles des systèmes scolaires.....	62
Tableau 3.1	Instruments d'action utilisables dans la gestion du personnel enseignant.....	92
Tableau 4.1	Principaux modes de fourniture internationale de services éducatifs.....	102
Tableau 4.2	Domaine d'études : comparaison des étudiants étrangers du tertiaire avec l'effectif total d'étudiants, 2000.....	106
Tableau 4.3	Proportion d'étudiants étrangers du tertiaire, ventilés par origine, accueillis dans les pays anglophones, 1995 et 1999.....	107
Tableau 4.4	Répartition des étudiants étrangers inscrits dans les pays de l'OCDE par région, 1995 et 1999.....	108
Tableau 4.5	Recettes d'exportation générées par les étudiants étrangers et pourcentage des recettes totales résultant des exportations de services, 1989, 1997 et 2000.....	110
Tableau 4.6	Importations de services éducatifs effectuées par les ressortissants nationaux étudiant à l'étranger et pourcentage du montant total des importations de services, 1989, 1997 et 2000.....	111
Tableau 4.7	Niveau des droits de scolarité acquittés par les étudiants étrangers et nationaux dans des universités publiques.....	112
Tableau 4.8	Obligations et règles dans le cadre de l'AGCS.....	118



Extrait de :
Education Policy Analysis 2002

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/epa-2002-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2002), « Améliorer la qualité et l'équité : Enseignements tirés du cycle d'évaluation 2000 du PISA », dans *Education Policy Analysis 2002*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/epa-2002-4-fr>

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

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

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