



10

## La richesse, le statut social et la variation du bien-être

Ce chapitre examine en quoi la profession des parents, leurs revenus et leur richesse sont associés à la performance des élèves, à leur satisfaction à l'égard de la vie et à leurs aspirations concernant la poursuite de leurs études et leur carrière. Il montre aussi que la composition socio-économique des établissements d'enseignement influe sur la façon dont les élèves défavorisés évaluent leur qualité de vie et sur ce qu'ils attendent de l'avenir.



L'argent multiplie de toute évidence les possibilités en matière d'éducation : c'est avec de l'argent qu'on achète des livres et qu'on paie une préscolarisation et un accueil de jour de qualité durant la petite enfance, des activités de perfectionnement et, au besoin, des cours particuliers. Le manque de moyens affecte la capacité des parents d'aider leurs enfants à s'épanouir et de répondre à leurs besoins, à tel point que la pauvreté durant l'enfance et l'adolescence est souvent associée à un développement cognitif plus lent et à un état de santé moins bon (Case et al., 2001 ; Currie et al., 2012). La richesse et le statut social peuvent influencer sur le bien-être à l'école, car le milieu familial a souvent un effet sur le type d'établissement que les élèves fréquentent et sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes par rapport à leurs pairs (Pajares et Urda, 2006).

### Que nous apprennent les résultats ?

- La richesse familiale est plus fortement associée à la performance des élèves dans les pays où les inégalités de revenu sont relativement grandes que dans ceux où elles sont relativement faibles.
- La concentration des élèves dans certains établissements en fonction de la profession de leurs parents est associée à des caractéristiques des systèmes d'éducation, notamment des différences entre les établissements publics et privés, ou entre les établissements d'enseignement général et professionnel.
- La satisfaction d'un élève à l'égard de la vie est associée à son statut relatif au sein de son établissement, c'est-à-dire la différence de richesse entre cet élève et les autres élèves qui fréquentent le même établissement.
- Les élèves dont les parents exercent une profession manuelle nourrissent de plus grandes aspirations concernant la poursuite de leurs études et leur carrière s'ils fréquentent un établissement accueillant un pourcentage important d'élèves dont les parents exercent une profession intellectuelle.

Ce chapitre montre en quoi la profession des parents, leurs revenus et leur richesse sont associés à la performance des élèves, à la composition socio-économique de leur établissement, à leurs aspirations et à leur satisfaction à l'égard de la vie. Le premier volume des *Résultats du PISA 2015* (OCDE, 2016a) met en évidence l'existence d'une relation étroite entre la performance des élèves et leur statut socio-économique, tel que mesuré par l'indice composite dérivé du niveau de formation de leurs parents, de leur profession, de leur richesse et de leurs ressources culturelles (l'indice PISA de statut économique, social et culturel). Cette relation varie grandement entre les pays, et les systèmes scolaires peuvent devenir plus équitables en relativement peu de temps (OCDE, 2017). Ce chapitre prolonge cette analyse par un examen des relations entre divers indicateurs du bien-être des élèves et la variation de différentes ressources entre les ménages, levant un coin du voile sur les effets cachés du statut socio-économique. Il est important d'isoler les différentes sources de l'étroite relation entre le statut socio-économique et le bien-être des élèves, car les mesures politiques à prendre pour lutter contre les inégalités dépendent des façons dont l'avantage socio-économique se transmet de génération en génération. La compréhension des implications des inégalités socio-économiques pour divers aspects du bien-être des élèves peut aussi permettre de concevoir des politiques d'égalité des chances à l'échelle du système et d'axer les pratiques scolaires sur la création de lieux d'apprentissage équitables.

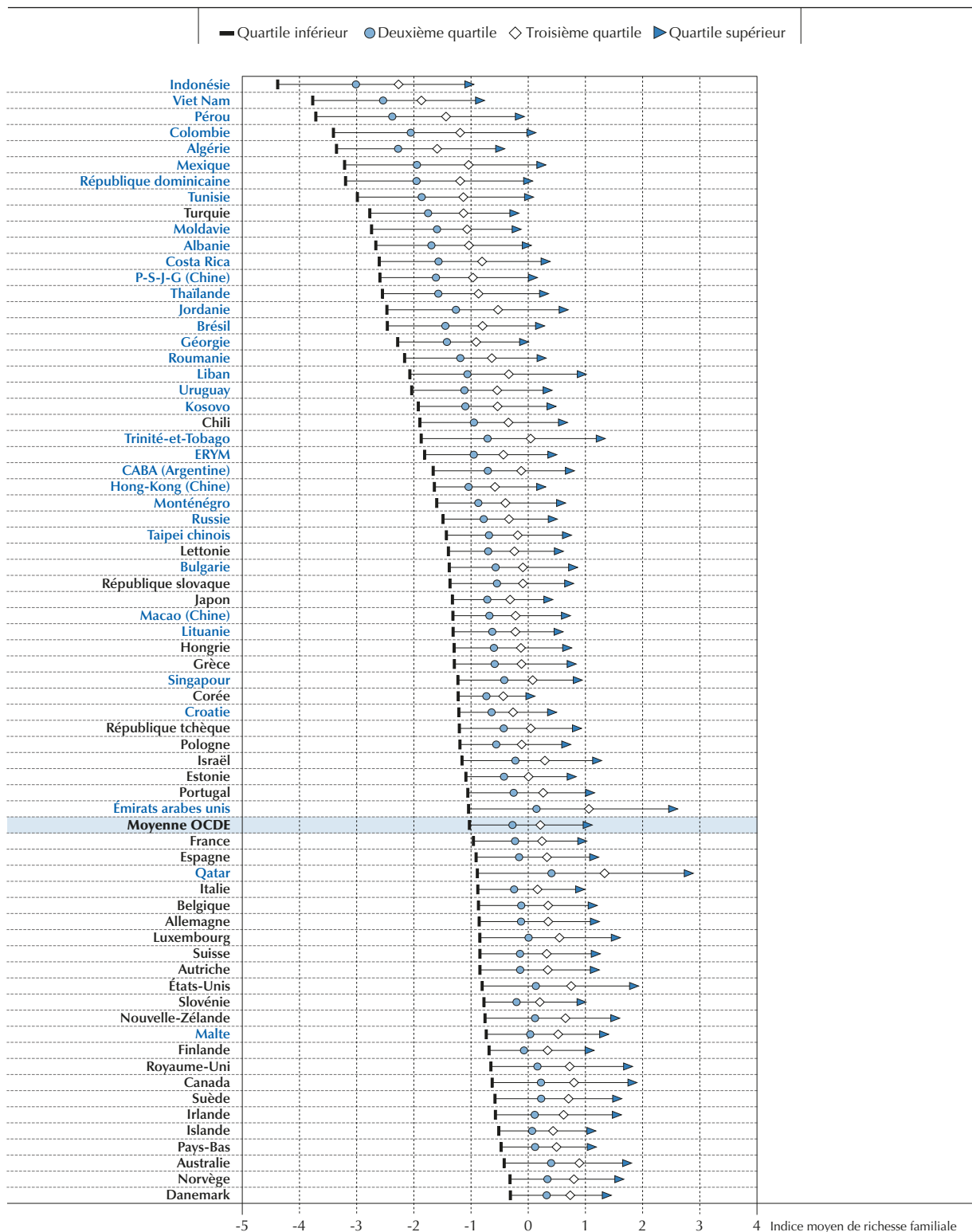
### INÉGALITÉS SOCIO-ÉCONOMIQUES, SÉGRÉGATION SOCIALE À L'ÉCOLE ET PERFORMANCE

Dans les pays de l'OCDE, l'évolution récente de la répartition des revenus fait apparaître des signes de « polarisation » : le nombre de ménages augmente aux deux extrémités de la distribution et diminue dans la zone médiane (OCDE, 2015). Les inégalités de revenus sont moins préoccupantes si les enfants de condition modeste ont de bonnes chances de gagner plus que leurs parents à l'âge adulte. Elles ont toutefois tendance à se transmettre de génération en génération (Corak, 2013).

Les données PISA sur le patrimoine familial et les revenus des ménages permettent de décrire la variation de la situation matérielle des élèves. L'indice PISA de richesse familiale est dérivé du nombre de téléphones portables, d'ordinateurs, de véhicules, et de pièces avec baignoire ou douche que les élèves disent avoir chez eux. Le graphique III.10.1 montre que les valeurs de cet indice varient grandement entre les pays et au sein même de ceux-ci. Les inégalités de richesse, qui se mesurent sur la base de la différence de richesse entre les élèves situés dans les quartiles supérieur et inférieur de l'indice, sont relativement importantes (égales ou supérieures à 3.5 unités) aux Émirats arabes unis, au Pérou et au Qatar (voir le tableau III.10.6). Dans l'ensemble, la variation du patrimoine entre les ménages (déduite des réponses des élèves) est marquée dans les pays où le revenu par habitant est relativement peu élevé.



Graphique III.10.1 ■ **Indice de richesse familiale, par quartile de cet indice**  
 Résultats fondés sur les déclarations des élèves



**Remarque :** L'indice de richesse familiale est dérivé du nombre et du type de biens, tels que les téléphones portables, les ordinateurs, les voitures et les pièces avec bain ou douche, dont les élèves disent disposer à la maison.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'indice moyen de richesse familiale parmi les élèves du quartile inférieur de cet indice.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.6.

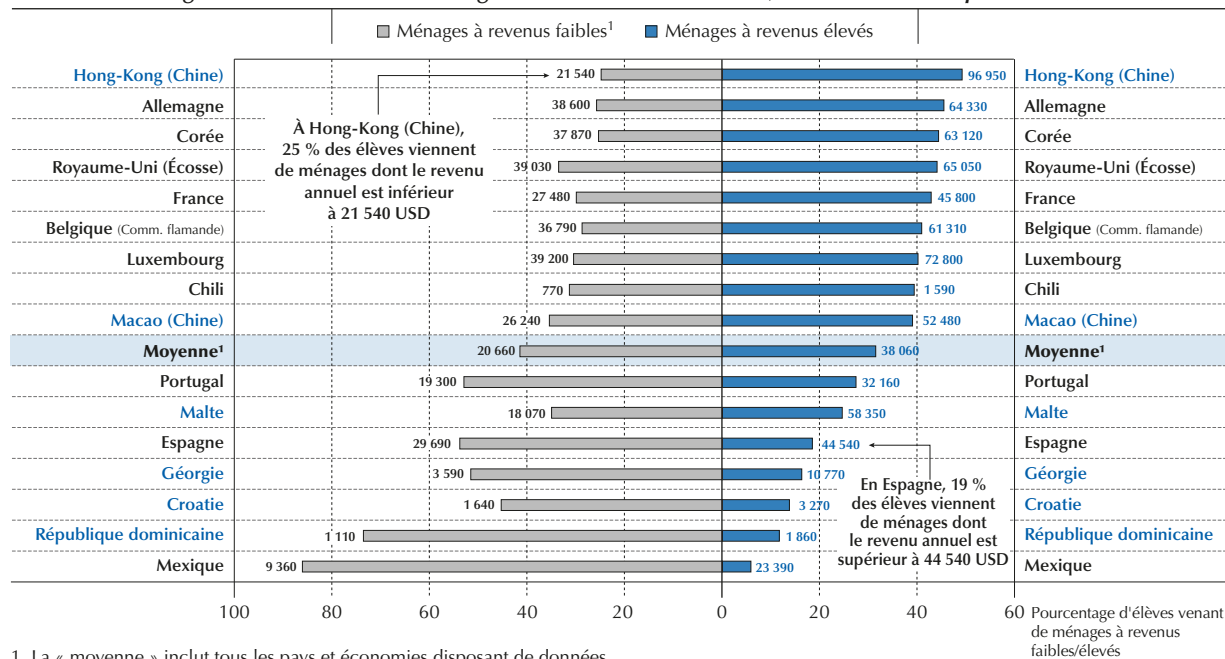
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787//888933472442>



Dans 16 des pays et économies qui ont administré le questionnaire « Parents », les parents ont également fourni des informations sur leurs revenus. Ces données ont été utilisées pour constituer six tranches nationales de revenus en USD (revenus inférieurs à tel montant, revenus compris entre tel et tel montant, etc.) dans les pays participants. Le graphique III.10.2 montre que dans les pays dont les données sont disponibles, les élèves ne sont pas équitablement répartis entre les six tranches de revenus. Le Mexique et la République dominicaine sont les deux pays où les élèves PISA sont proportionnellement les plus nombreux à vivre dans un ménage à bas revenu (dans les deux tranches inférieures de revenu). En République dominicaine, par exemple, 74 % des élèves vivent dans une famille de condition modeste, où le revenu du ménage indiqué par les parents est inférieur à 1 110 USD par an (montant converti sur la base des parités de pouvoir d'achat), tandis que 12 % vivent dans une famille aisée, où le revenu du ménage indiqué par les parents est supérieur à 1 860 USD par an. Par contraste, en Allemagne, en Belgique, en Corée, en Écosse (Royaume-Uni), en France, à Hong-Kong (Chine) et au Luxembourg, les pourcentages d'élèves issus de milieux aisés sont relativement élevés (égaux ou supérieurs à 40 %), et les revenus correspondant à la limite inférieure de ces tranches sont également élevés (de 45 800 USD en France à 96 950 USD à Hong-Kong [Chine]). Il est possible que la part du revenu familial consacrée à chaque enfant varie plus fortement que ne le montre le graphique lorsque le nombre d'enfants est plus élevé dans les familles de condition modeste que dans les familles aisées.

Graphique III.10.2 ■ Répartition des élèves selon les revenus des ménages

Pourcentage d'élèves venant de ménages à revenus élevés/faibles, et revenus correspondants (en USD)



1. La « moyenne » inclut tous les pays et économies disposant de données.

**Remarques :** Les parents d'élèves étaient invités à faire part des revenus de leur ménage avant impôts. Leurs réponses ont ensuite été codées en six tranches de revenus, définies indépendamment par chaque pays. Les élèves venant de ménages à revenus faibles (élevés) sont ceux qui se situent dans les deux tranches inférieures (supérieures) des revenus des ménages.

Le niveau de revenu (en USD) correspondant aux deux tranches supérieures et inférieures des revenus est indiqué en regard de la barre de pourcentage correspondante.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves venant de ménages à revenus élevés.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.10.

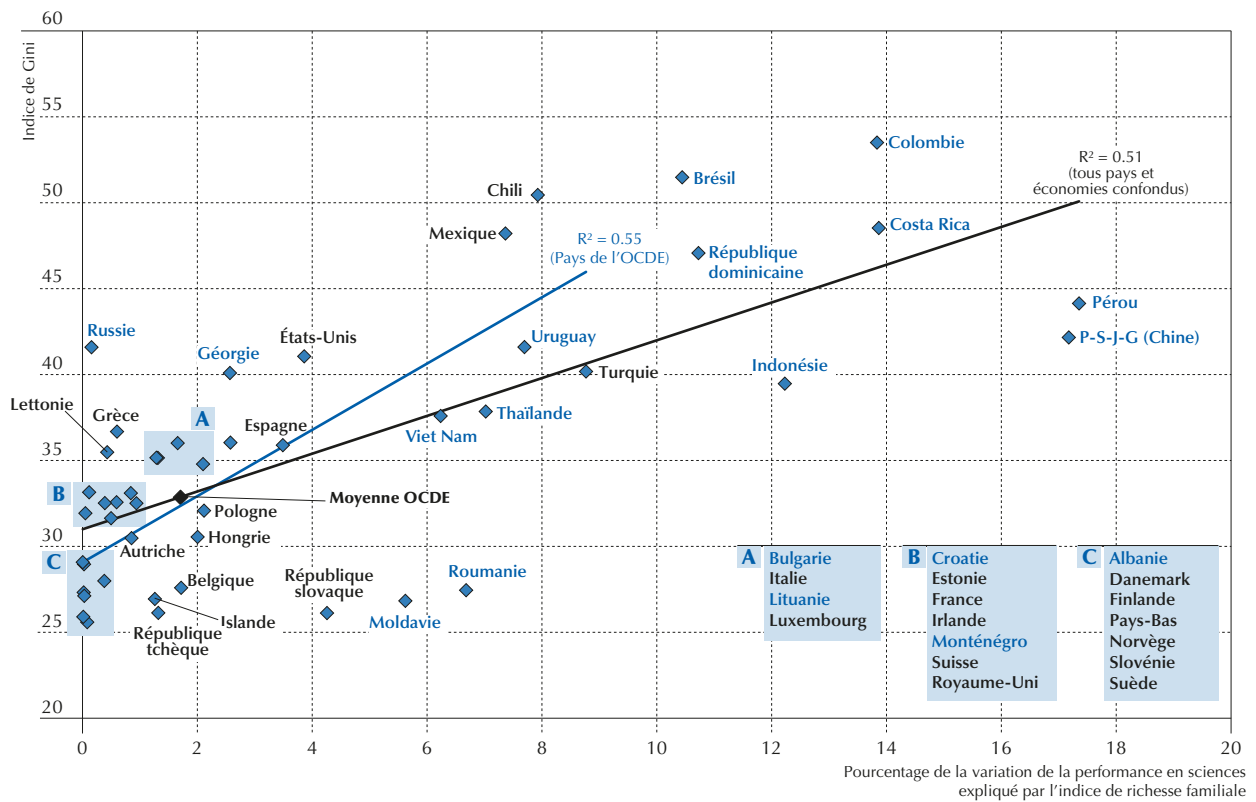
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472457>

L'impact le plus visible et le mieux documenté des inégalités de revenu et de richesse sur le bien-être des élèves est la performance relativement faible des élèves du bas de l'échelle socio-économique. Il ressort systématiquement des enquêtes PISA que les élèves défavorisés sont moins performants que leurs pairs favorisés, même si l'intensité de la relation varie grandement entre les pays (OCDE, 2016a). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'augmentation d'une unité de l'indice de richesse familiale donne lieu à une élévation de 10 points du score des élèves en sciences avant contrôle du niveau de formation de leurs parents, et de 4 points après contrôle de cette variable (voir le tableau III.10.7). De même, les élèves affichent des scores plus élevés en sciences si leurs parents font état de revenus élevés que s'ils font état de revenus modestes (voir le tableau III.10.11).



La richesse familiale a-t-elle plus d'impact sur la réussite scolaire dans les sociétés où les inégalités sont plus fortes ? La part de la variation de la performance aux épreuves PISA qui s'explique par l'indice de richesse est un indicateur de l'importance des ressources matérielles d'une génération pour la réussite scolaire de la génération suivante (Sandefur, 2015). Le graphique III.10.3 montre l'existence d'une forte relation entre la variation de la performance en sciences imputable à la richesse familiale et l'importance globale des inégalités de revenu dans les pays. Dans les pays de l'OCDE, les inégalités de revenu (telles que mesurées par l'indice de Gini) ne sont dans l'ensemble pas aussi fortes que dans certains pays partenaires, et l'indice de richesse n'y explique que 2 % de la variation de la performance (voir le tableau III.10.7). Dans les pays où les inégalités de revenu sont fortes, comme le Brésil, la Colombie, la République dominicaine et l'Uruguay, la relation est également marquée entre l'indice de richesse et la performance en sciences. En Colombie, par exemple, où de profondes inégalités de revenu s'observent (l'indice de Gini y est égal à 54 sur 100), la richesse familiale explique 14 % environ de la variation de la performance. Cette association suggère que les inégalités qui s'observent plus globalement dans un pays se reflètent dans la performance des élèves. En d'autres termes, les parents aisés peuvent dépenser davantage pour donner une meilleure éducation à leurs enfants dans tous les systèmes, mais ils leur offrent plus que cet avantage dans les sociétés plus inégalitaires (Sandefur, 2015). Ce constat confirme la relation négative entre les inégalités de revenu et la mobilité intergénérationnelle, que certains appellent la « courbe de gatsby le magnifique » (Corak, 2013). Il suggère que l'éducation est un facteur important de la relation entre la mobilité sociale et les inégalités de revenu (Jerrim et Macmillan, 2015).

Graphique III.10.3 ■ **Richesse familiale, performance et inégalité des revenus**  
 Association entre l'indice de Gini et le pourcentage de la variation de la performance en sciences expliqué par la richesse familiale



**Remarques :** L'indice de richesse familiale est dérivé du nombre et du type de biens, tels que les téléphones portables, les ordinateurs, les voitures et les pièces avec bain ou douche, dont les élèves disent disposer à la maison. Le pourcentage de la variation de la performance aux épreuves PISA expliqué par l'indice de richesse familiale est un indicateur de la pertinence des ressources matérielles d'une génération pour la réussite éducative de la suivante. L'indice de Gini mesure le degré de déviation de la distribution des revenus entre les ménages d'une économie par rapport à une distribution parfaitement égale. Des indices de Gini de 0 et de 100 représentent respectivement des situations d'égalité et d'inégalité parfaites.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472460>



Il serait abusif de déduire de l'intensité de la relation entre les inégalités sociales et la variation des résultats scolaires que la politique d'éducation n'a aucune prise sur les possibilités d'ascension sociale. De fait, cette politique influe sur la relation entre les ressources des parents et le rendement de l'apprentissage, en permettant par exemple de privilégier lors de l'affectation des budgets les établissements publics ou privés, ou situés dans des villes ou dans des zones rurales retirées (Greenwald, Hedges et Laine, 1996 ; OCDE, 2016b ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005).

### Encadré III.10.1. **L'importance de disposer d'un endroit calme pour travailler**

La famille est le premier système social dans lequel les élèves commencent à acquérir les compétences cognitives et sociales fondamentales dont ils auront besoin à l'école et dans la vie (Machida et al., 2002 ; OCDE, 2012). Les ressources matérielles à leur disposition chez eux peuvent influencer sur leur développement cognitif et psychologique, mais certaines comptent plus que d'autres.

Vivre dans un foyer où il y a un endroit calme pour travailler ou se livrer à d'autres activités est particulièrement important pour l'apprentissage des élèves. Dans les pays de l'OCDE, 92 % environ des élèves disent avoir à leur disposition un bureau ou une table et un endroit calme pour travailler. Toutefois, en Colombie, en Indonésie, au Mexique, en Thaïlande et à Trinité-et-Tobago, un élève sur quatre au moins dit ne pas avoir chez lui d'endroit calme pour travailler (voir le tableau III.10.1).

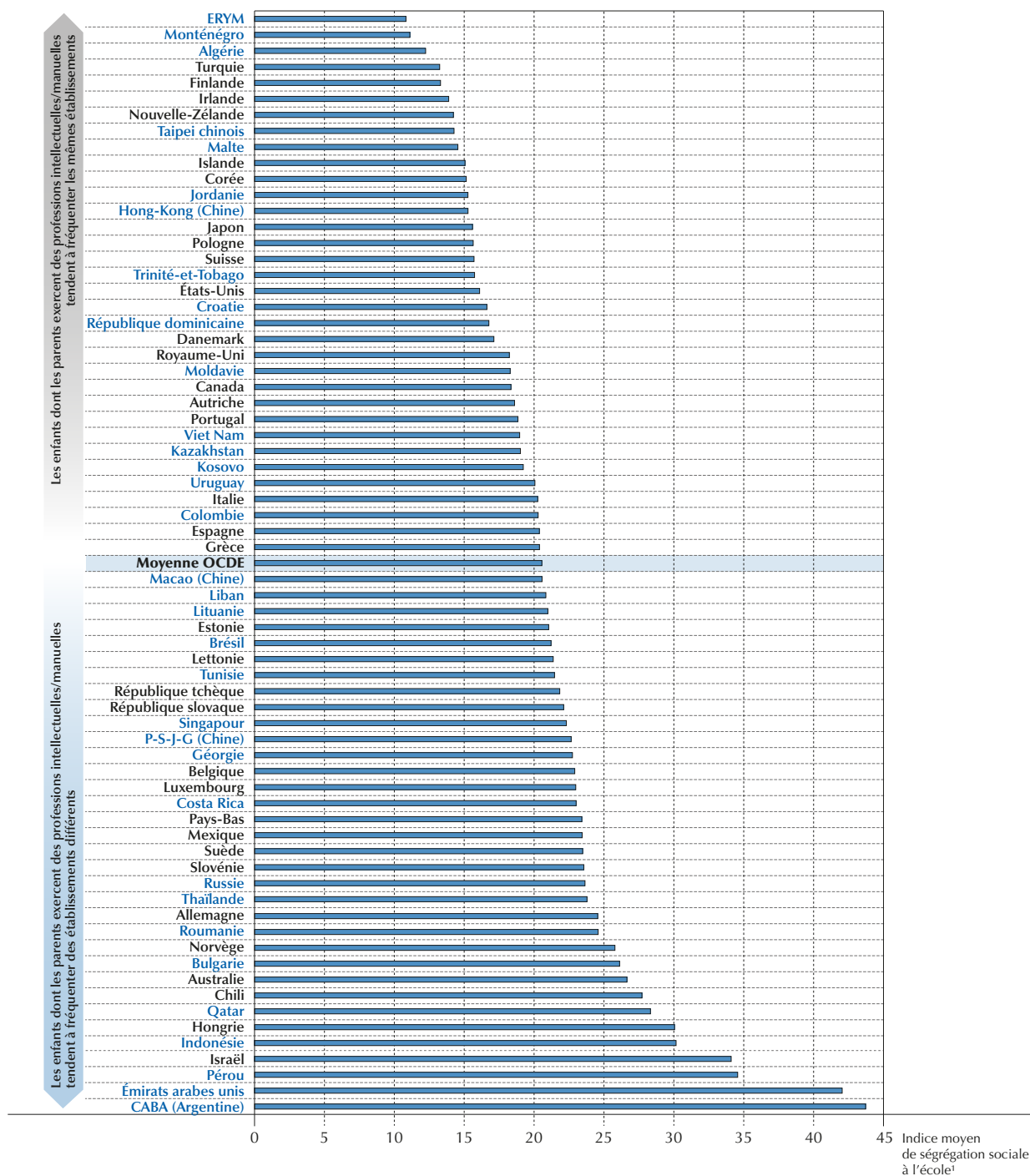
Les élèves de condition plus modeste sont plus susceptibles de partager leur chambre et de vivre dans un logement où davantage de personnes cohabitent et, donc, d'avoir plus de mal à se concentrer. Les parents peuvent aussi éprouver plus de difficultés à maintenir l'ordre et le calme si de nombreuses personnes vivent sous le même toit. Il n'est donc pas surprenant que dans les pays de l'OCDE, les élèves qui ont un endroit calme pour travailler chez eux aient obtenu en sciences 30 points de plus environ (soit l'équivalent d'une année de scolarité ; voir l'encadré I.2.1 dans OCDE, 2016a) que les élèves qui n'en ont pas (voir le tableau III.10.2). L'écart de score en faveur des élèves qui ont un endroit calme pour travailler reste significatif après contrôle du niveau de formation des parents ; il est le plus marqué dans l'entité Pékin-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (Chine) (ci-après dénommée l'« entité P-S-J-G [Chine] »), l'une des rares économies où le temps d'étude en dehors de l'école est en relation positive avec les scores aux épreuves PISA. Dans l'entité P-S-J-G (Chine), le pourcentage d'élèves qui ont à leur disposition un endroit calme pour travailler à l'école s'établit à 61 % s'ils fréquentent un établissement favorisé, mais à 14 % seulement s'ils fréquentent un établissement défavorisé (OCDE, 2016b, tableau II.6.43). Au Japon, 96 % des élèves disposent d'un endroit calme pour travailler à l'école et ce pourcentage ne varie pas qu'ils fréquentent un établissement favorisé ou défavorisé.

En Allemagne, en Belgique, en France et au Luxembourg, l'écart de score en sciences en faveur des élèves qui disposent d'un endroit calme pour travailler est compris entre 46 et 61 points (voir le tableau III.10.2). Dans ces pays, le pourcentage d'élèves qui disent ne pas disposer d'un endroit calme pour travailler est nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE (8 %) (voir le tableau III.10.1). Il est possible que de surcroît, ces élèves soient privés d'autres ressources matérielles et que leur milieu familial ne soit pas aussi protecteur. Les données PISA ne permettent pas d'établir l'existence d'un lien de causalité entre les logements saturés ou en désordre et la performance académique. Il ressort toutefois d'une analyse de la variation aléatoire de la saturation des logements (le fait que des enfants de même sexe sont plus susceptibles de partager une chambre) que c'est probablement une relation de cause à effet qui existe entre de mauvaises conditions de vie et l'échec scolaire (Goux et Maurin, 2005). L'association négative entre le fait de disposer d'un endroit calme pour travailler et les résultats scolaires débute durant la prime enfance et peut gagner en intensité au fil du temps.

Une aide sociale et financière aux familles les plus pauvres peut améliorer les résultats scolaires des enfants, mais les établissements peuvent également prendre des mesures qui contribuent à réduire l'inégalité des chances dans l'éducation. Des stratégies scolaires globales, qui associent les chefs d'établissement, les enseignants, les conseillers d'orientation, les parents, des acteurs publics et des organisations de la société civile, s'imposent pour identifier les ressources qui manquent aux enfants peu performants et le type de soutien que l'école peut leur apporter. Même des mesures modestes et faciles à prendre, comme mettre à disposition des élèves un endroit calme pour étudier l'après-midi, peuvent aider les enfants qui vivent dans le dénuement matériel.



Graphique III.10.4 ■ Ségrégation sociale à l'école, selon la profession des parents




1. L'indice de ségrégation sociale à l'école mesure la concentration des élèves dans des établissements différents selon la profession de leurs parents (Jenkins et al., 2008 ; Hutchens, 2001 et 2004). Ses valeurs sont comprises entre 0 et 100, les valeurs plus proches de 100 indiquant une distribution inégale des enfants dont les parents exercent des professions manuelles/intellectuelles entre les établissements.

Par professions intellectuelles, on entend : les directeurs, cadres de direction et gérants (grand groupe 1 de la CITP-08) ; les professions intellectuelles et scientifiques (grand groupe 2 de la CITP-08) ; et les professions intermédiaires (grand groupe 3 de la CITP-08).

Par professions manuelles, on entend : les agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche (grand groupe 6 de la CITP-08) ; les métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat (grand groupe 7 de la CITP-08) ; les conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage (grand groupe 8 de la CITP-08) ; et les professions élémentaires (grand groupe 9 de la CITP-08).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'indice de ségrégation sociale à l'école.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.14.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933472473>



La variation de la composition sociale des établissements est souvent liée à des caractéristiques structurelles des systèmes d'éducation. Toutes choses égales par ailleurs, la composition sociale des établissements est susceptible d'être plus polarisée dans de grands pays où les différences entre milieu rural et urbain sont fortes que dans de petits pays plus homogènes. La politique de l'éducation peut toutefois jouer aussi un rôle important. La concentration des élèves selon que leurs parents exercent une profession soit intellectuelle, soit manuelle<sup>1</sup> permet d'analyser la mixité sociale des établissements (voir le graphique III.10.4). Cette concentration se mesure sur la base d'un indice de ségrégation sociale allant de 0 à 100 points : moins les valeurs sont élevées, plus les élèves sont susceptibles de fréquenter le même établissement, que leurs parents exercent une profession manuelle ou intellectuelle, et plus elles sont élevées, plus les élèves sont susceptibles de fréquenter un établissement différent si leurs parents exercent une profession manuelle ou intellectuelle<sup>2</sup> (Hutchens, 2004 ; Hutchens, 2001 ; Jenkins et al., 2008). Les trois pays où les élèves sont plus susceptibles de fréquenter le même établissement, que leurs parents exercent une profession manuelle ou intellectuelle, sont l'Algérie, l'ex-République yougoslave de Macédoine (ci-après dénommée l'« ERYM ») et le Monténégro. Les pays et économies où la ségrégation est plus forte en fonction de la catégorie professionnelle des parents (c'est-à-dire où l'indice de ségrégation est supérieur à 25 points) sont l'Australie, la Bulgarie, le Chili, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentine) (ci-après dénommée la « région CABA [Argentine] »), les Émirats arabes unis, la Hongrie, l'Indonésie, Israël, la Norvège, le Pérou et le Qatar (voir le graphique III.10.4).

Au Brésil, dans la région CABA (Argentine), en Colombie, en Espagne, à Malte, au Pérou, en République dominicaine et en Uruguay (autant de pays/économies où les inégalités de revenu sont relativement fortes), la variation de la composition sociale de l'effectif d'élèves des établissements publics et privés explique plus de 20 % de l'indice de ségrégation (voir le tableau III.10.13). En d'autres termes, la répartition inégale des élèves entre les établissements tient en grande partie au fait qu'ils sont plus susceptibles de fréquenter un établissement privé si leurs parents exercent une profession intellectuelle plutôt qu'une profession manuelle. Les établissements privés peuvent induire une ségrégation socio-économique dans les systèmes d'éducation s'ils sont très sélectifs, et sont plus exclusifs dans certains pays que dans d'autres (Jenkins et al., 2008).

Dans plusieurs pays européens, la ségrégation sociale à l'école s'explique en grande partie par le fait que les élèves tendent à suivre une filière qui les prépare à une formation universitaire si leurs parents exercent une profession intellectuelle, mais une filière professionnelle si leurs parents exercent une profession manuelle. Le tableau III.10.14 montre que les différences de milieu social entre les élèves en filière générale et en filière professionnelle expliquent 45 % de l'indice de ségrégation en Croatie (et en expliquent 33 % au Monténégro, 31 % en Italie, 29 % en Slovénie et 27 % aux Pays-Bas). La politique de l'éducation peut donc influencer sur la polarisation de la composition sociale des établissements, au même titre que des facteurs structurels, comme les inégalités entre milieu rural et urbain, ou les différences liées au lieu de résidence.

## COMPOSITION SOCIALE DES ÉTABLISSEMENTS, ASPIRATIONS DES ÉLÈVES ET SATISFACTION À L'ÉGARD DE LA VIE

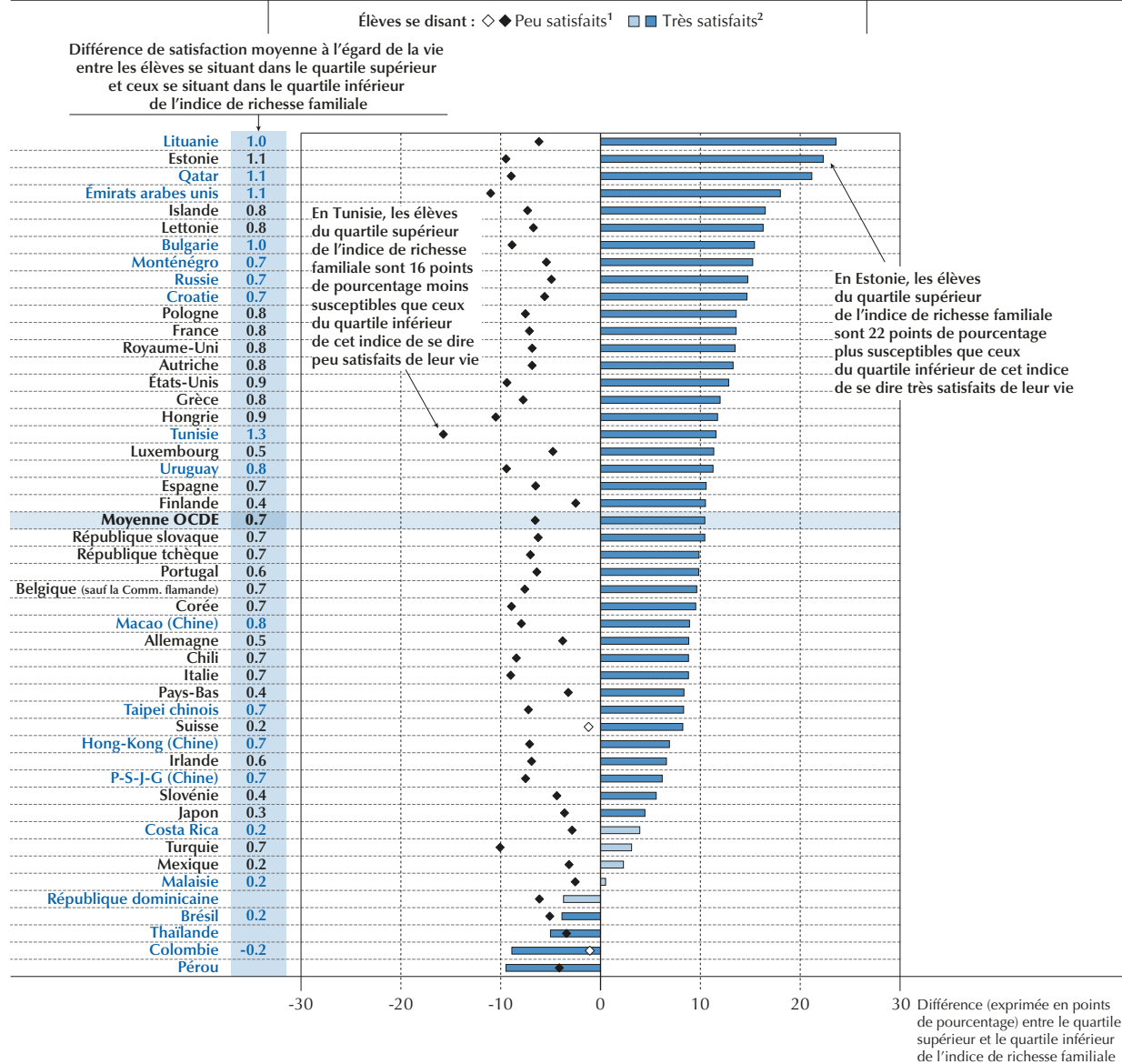
La richesse et le statut social de la famille ont un effet non seulement sur la performance académique des adolescents, mais aussi sur leur satisfaction à l'égard de la vie, leur perception d'eux-mêmes et leurs aspirations pour l'avenir. Le bien-être des adolescents peut pâtir d'une limitation de leur pouvoir d'achat et de leurs loisirs à cause de la situation financière de leurs parents. Les adolescents issus de milieux défavorisés peuvent avoir à se passer de choses qu'ils jugent importantes pour se fondre dans la masse et ressembler à leurs pairs (Becchetti et Pisani, 2014). Selon des chercheurs, des indicateurs du statut socio-économique objectif – tels que la richesse des familles ou du voisinage – influent sur le statut social subjectif des élèves à l'école. Les élèves évaluent subjectivement leur statut social à l'école sur une échelle dont l'échelon supérieur correspond aux élèves les plus respectés et du plus haut rang (Goodman et al., 2001). Ce positionnement dans le groupe peut influencer sur la satisfaction des élèves à l'égard leur vie (Sweeting et Hunt, 2014).

Le graphique III.10.5 montre dans quelle mesure la satisfaction des élèves à l'égard de la vie varie selon la richesse de leur famille. La partie droite du graphique (où les valeurs sont positives) indique que dans la plupart des pays, le pourcentage d'élèves très satisfaits de leur vie est plus élevé chez les élèves aisés (ceux qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice de richesse) que chez les élèves de condition modeste (ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice de richesse). Cette différence atteint en moyenne 10 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE, mais représente au moins le double en Estonie, en Lituanie et au Qatar. Les élèves aisés sont également moins susceptibles que leurs pairs moins privilégiés de se dire peu satisfaits de leur vie, comme le montre la partie gauche du graphique (où les valeurs sont négatives). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves peu satisfaits de leur vie est supérieur de 7 points de pourcentage environ chez les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice de richesse, par comparaison avec ceux qui se situent dans le quartile supérieur de cet indice. Cet écart est compris entre 10 et 16 points de pourcentage aux Émirats arabes unis, en Hongrie, en Tunisie et en Turquie, mais est négligeable en Colombie et en Suisse.





Graphique III.10.5 ■ Richesse familiale et satisfaction à l'égard de la vie



1. Par élèves peu satisfaits de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 0 et 4 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

2. Par élèves très satisfaits de leur vie, on entend ceux qui se situent à un niveau compris entre 9 et 10 sur une échelle de satisfaction à l'égard de la vie allant de 0 à 10.

**Remarques :** L'indice de richesse familiale est dérivé du nombre et du type de biens, tels que les téléphones portables, les ordinateurs, les voitures et les pièces avec bain ou douche, dont les élèves disent disposer à la maison.

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

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage d'élèves se disant très satisfaits de leur vie entre les élèves du quartile supérieur et ceux du quartile inférieur de l'indice de richesse familiale.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.10.8 et III.10.9.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933472483>

Dans quelques pays, toutefois, les élèves aisés sont moins susceptibles que leurs pairs moins privilégiés d'être très satisfaits de leur vie. Au Brésil, en Colombie, au Pérou et en Thaïlande, les élèves sont entre 4 et 10 points de pourcentage plus susceptibles d'être très satisfaits de leur vie s'ils se situent dans le quartile inférieur plutôt que dans le quartile supérieur de l'indice de richesse. L'une des raisons qui pourrait expliquer ce constat réside dans le rôle du capital social au sein des communautés moins bien loties (Woolcock et Narayan, 2000). Lorsque les revenus et la richesse ne suffisent pas pour vivre dans le confort et la sécurité, et acheter un certain nombre de biens sociaux et culturels, les individus peuvent être plus enclins à compter sur l'entraide et à créer des réseaux solidaires de services pratiques (garde d'enfants, transport,



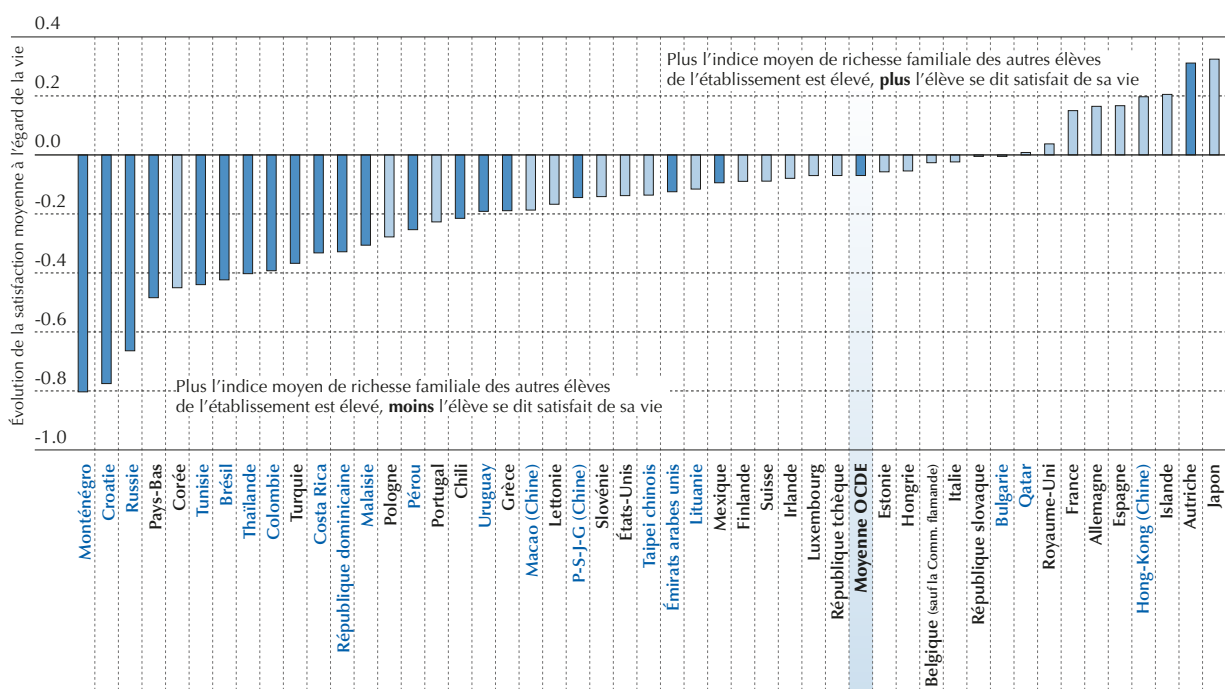
vie sociale, etc.), ce qui peut contribuer à améliorer leur sentiment d'intégration sociale et leur satisfaction à l'égard de la vie (Saegert et al., 2001). D'autres raisons plausibles pourraient expliquer ces résultats. Le statut socio-économique des élèves pourrait par exemple influencer sur les facteurs dont ils tiennent compte pour évaluer leur satisfaction à l'égard de la vie (Diener et al., 2003 ; Neff, 2007 ; Tucker et al., 2006). Même dans les pays où la différence en faveur des élèves les plus pauvres est la plus marquée, un pourcentage important d'élèves aisés se disent très satisfaits de leur vie (38 % au Pérou, 39 % en Thaïlande, 43 % au Brésil et 47 % en Colombie) (voir le tableau III.10.8).

Le graphique III.10.6 montre la relation entre la satisfaction des élèves à l'égard de la vie et la richesse de l'effectif d'élèves de leur établissement. Dans la plupart des pays, les élèves sont moins satisfaits de leur vie s'ils ne sont pas aussi riches que les autres élèves de leur établissement (leur richesse relative est inférieure), après contrôle de leur indice de richesse familiale (leur richesse absolue). Cette relation est frappante en Croatie, en Fédération de Russie (ci-après dénommée la « Russie ») et au Monténégro. La richesse, tant absolue que relative, peut donc influencer sur la satisfaction des élèves à l'égard de la vie (Hudson, 2013).

Les adolescents se font une idée d'eux-mêmes en se comparant à leurs camarades de classe. Les élèves défavorisés qui fréquentent un établissement favorisé peuvent souffrir d'isolement social, voire se sentir victimes de discrimination s'ils ne sont pas préparés à faire partie d'une minorité défavorisée au sein de l'école. Aux États-Unis, par exemple, de nombreux élèves défavorisés ne vont pas au bout des programmes d'intégration (Carter, 2007 ; Davis, 2014). Au Chili, les élèves pauvres ont également des problèmes d'intégration sociale dans les établissements prestigieux (Montt, 2012).

Faut-il en conclure que les élèves défavorisés sont mieux lotis s'ils fréquentent un établissement défavorisé ? D'un côté, les élèves défavorisés qui se comparent à des pairs favorisés peuvent perdre confiance en eux et être moins satisfaits de leur vie. De l'autre, s'ils fréquentent le même établissement et apprennent dans la même classe qu'eux, ils peuvent s'imprégner de leurs attitudes et nourrir de plus grandes ambitions personnelles.

Graphique III.10.6 ■ **Richesse relative à l'école et satisfaction à l'égard de la vie**  
Évolution de la satisfaction d'un élève à l'égard de la vie associée à l'augmentation d'une unité de l'indice moyen de richesse familiale des autres élèves de l'établissement



**Remarques :** L'indice de richesse familiale est dérivé du nombre et du type de biens, tels que les téléphones portables, les ordinateurs, les voitures et les pièces avec bain ou douche, dont les élèves disent disposer à la maison.

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

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'évolution de la satisfaction d'un élève à l'égard de la vie associée à l'augmentation d'une unité de l'indice moyen de richesse familiale des autres élèves de l'établissement.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472499>



Les aspirations des élèves concernant la poursuite de leurs études et leur carrière professionnelle sont façonnées par la richesse et le statut social de leur famille, ainsi que par les caractéristiques de leur voisinage (Stewart et al., 2007). Le tableau III.10.15 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui ont l'intention d'obtenir un diplôme universitaire s'établit à 29 % si leurs parents exercent une profession manuelle, mais à 55 % s'ils exercent une profession intellectuelle. Les élèves dont les parents exercent une profession manuelle sont aussi nettement moins susceptibles de s'imaginer directeurs ou de se voir exercer une profession intellectuelle ou scientifique que ceux dont les parents exercent une profession intellectuelle (la différence entre ces deux groupes représente en moyenne 21 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE).

### Encadré III.10.2. **Les élèves se voient-ils exercer la même profession que leurs parents ?**

Dans ses travaux sur les différences de revenus entre les pères et leurs fils adultes, Miles Corak montre que les économies plus inégalitaires tendent à être associées à des sociétés moins fluides (Corak, 2013). Selon ses conclusions, la part des différences de revenus dans une génération qui est imputable à des différences dans la génération précédente s'établit à 50 % environ dans certains pays, notamment aux États-Unis et au Royaume-Uni, mais à moins de 30 % dans certains pays plus égalitaires d'Europe du Nord. Toutefois, selon d'autres recherches sur la surreprésentation des patronymes aristocratiques dans les plus hautes fonctions, l'essentiel du statut social des familles se transmet de génération en génération pendant des siècles – même en Suède (Clark, 2012).

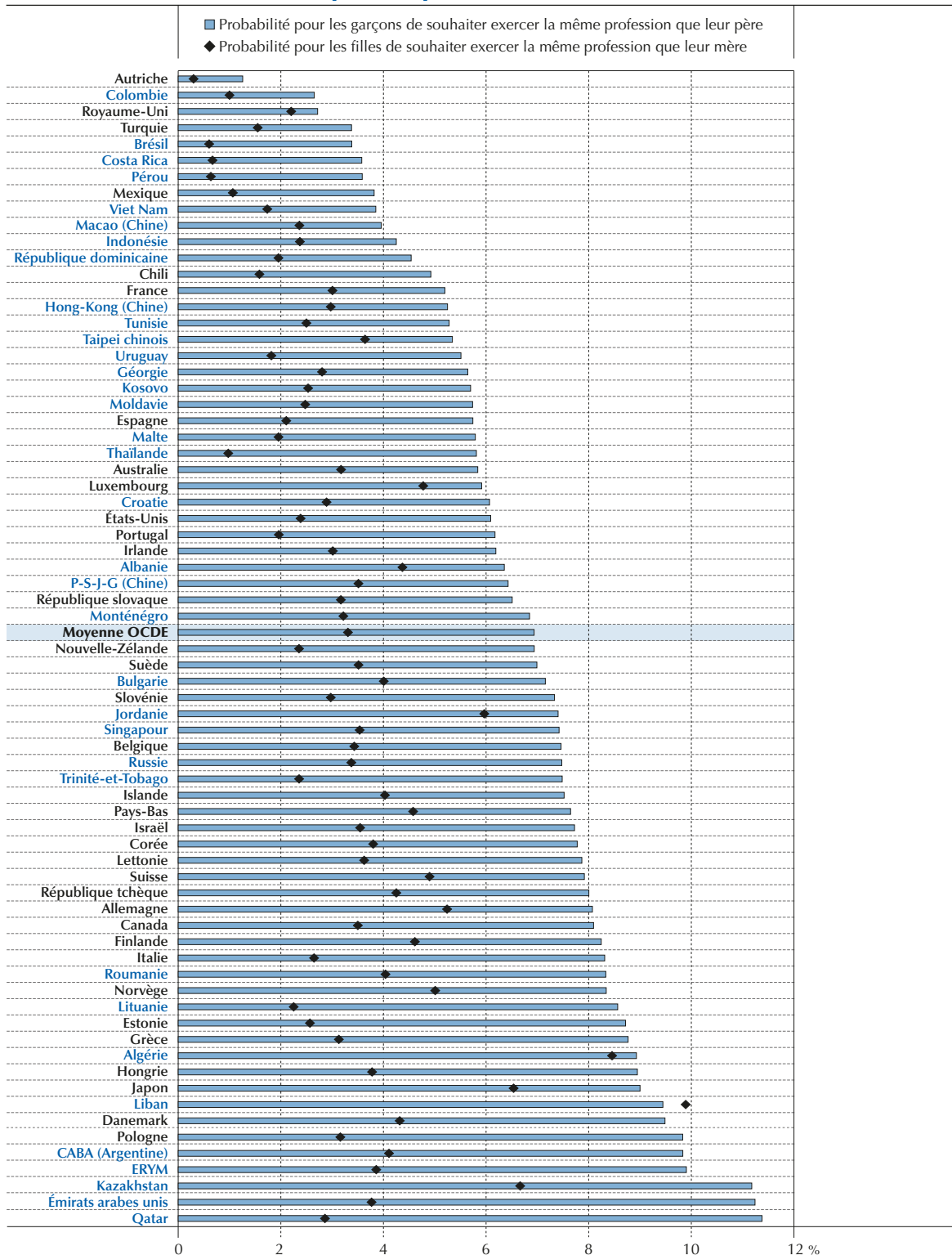
La perpétuation de l'avantage socio-économique s'explique en partie par la propension des adolescents à vouloir exercer la même profession que leurs parents. Les parents sont des figures emblématiques, qui montrent l'exemple à leurs enfants, leur offrent des possibilités, leur prodiguent des conseils, et les encouragent à suivre la même trajectoire professionnelle qu'eux ou à s'en écarter. Certains parents veulent que leurs enfants suivent leurs traces, alors que d'autres les incitent plutôt à explorer d'autres pistes et à assouvir leurs propres ambitions.

Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué la profession qu'ils espéraient exercer à l'âge de 30 ans en réponse à une question ouverte sans option de réponse pour leur laisser la possibilité de citer une profession ou de la décrire. Leurs réponses ont été codées selon la version de 2008 de la Classification internationale type des professions (CITP-08). Dans les pays et économies de l'OCDE, 7 % environ des élèves se voient exercer à l'âge de 30 ans la même profession que leurs parents (voir le tableau III.10.16). Ce pourcentage varie entre les pays : il va d'environ 1 % en Indonésie, au Pérou, en Turquie et au Viet Nam, à plus de 10 % en Algérie et au Liban (cette analyse porte sur les sous-groupes de professions, à trois chiffres dans la CITP, par exemple le sous-groupe 222, où se classent les cadres infirmiers et les sages-femmes).

La comparaison des réponses entre les garçons et les filles apporte des nuances intéressantes à ces données. En théorie, les professions devraient toutes ou presque être accessibles aux hommes et aux femmes, mais les adolescents n'ont pas toujours le sentiment que c'est réaliste, en partie à cause de l'influence des stéréotypes sexistes dans les choix de carrière. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 7 % des garçons se voient exercer la même profession que leur père, mais 3 % seulement des filles, la même profession que leur mère (voir le graphique III.10.7). En moyenne, 2 % environ des garçons pensent exercer la même profession que leur mère et 2 % des filles, la même profession que leur père. Aux Émirats arabes unis et au Qatar, plus de 10 % des garçons espèrent exercer la même profession que leur père. Le pourcentage de filles qui comptent suivre les traces de leur mère est égal ou supérieur à 5 % en Algérie, en Allemagne, au Japon, en Jordanie et au Liban, mais inférieur à 1 % en Autriche, au Brésil, au Costa Rica et au Pérou. Plus de 15 % des filles pensent exercer la même profession que leur mère en Albanie, en Allemagne, au Danemark et au Liban (voir le tableau III.10.16).

Les différences entre les sexes s'expliquent en partie par le fait que les aspirations professionnelles des filles se concentrent dans un nombre plus limité de métiers qui ne correspondent généralement pas à ceux exercés par leur père ou leur mère. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 35 % environ des garçons espèrent exercer l'une des cinq professions les plus prisées par les élèves de sexe masculin de leur pays, et 38 % environ des filles ont cette ambition (voir le tableau III.10.16). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de 9 % des filles se voient médecins à l'âge de 30 ans (voir le tableau III.10.17). En Algérie, en Colombie, au Costa Rica, au Liban, au Qatar, en République dominicaine et en Tunisie, plus d'une fille sur cinq espère devenir médecin.


...

Graphique III.10.7 ■ **Pourcentage d'élèves souhaitant exercer la même profession que leurs parents, selon le sexe**

**Remarques :** Les élèves ont indiqué la profession qu'ils souhaitent exercer à l'âge de 30 ans. Cette profession, ainsi que la profession actuelle de leurs parents, sont codées conformément à l'édition de 2008 de la Classification internationale type des professions (CITP-08), au niveau à 3 chiffres (par exemple, code CITP 111 : membres des corps législatifs et cadres supérieurs de l'administration publique).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage de garçons souhaitant exercer la même profession que leur père.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.16.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933472516>

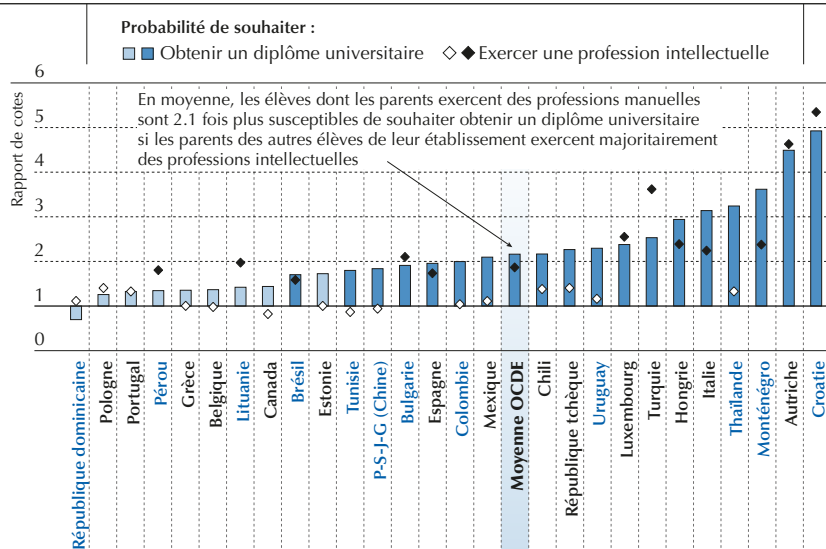


Les autres professions prisées chez les filles sont : spécialistes des sciences sociales et du travail social (7 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE) et spécialistes de la justice (5 %). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, quelque 7 % des garçons s'imaginent ingénieurs ; 5 %, travailleurs du secteur des sports et des activités de remise en forme ; 4 %, mécaniciens ; et 4 %, médecins. Le pourcentage d'élèves qui ignorent quelle profession ils exerceront à l'âge de 30 ans s'établit à 6 % chez les garçons et à 5 % chez les filles.

Des analyses plus approfondies des aspirations professionnelles des adolescents permettraient de mieux cerner les différences qui s'observent entre les garçons et les filles, et entre les élèves favorisés et défavorisés, au sujet des postes à responsabilité, des fonctions de direction et des professions de prestige. Elles pourraient aussi donner plus de précisions sur la façon dont le bien-être et la mobilité sociale des enfants sont façonnés par les attitudes et les normes sociales de leurs parents.

Le graphique III.10.8 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les élèves dont les parents exercent une profession manuelle sont, à performance similaire, environ deux fois plus susceptibles d'espérer obtenir un diplôme universitaire et devenir directeur ou spécialiste s'ils fréquentent un établissement accueillant en majorité des élèves dont les parents exercent une profession intellectuelle plutôt qu'un autre établissement. En d'autres termes, le profil socio-économique et la composition de leur établissement influent sur les aspirations des élèves défavorisés concernant la poursuite de leurs études et leur carrière professionnelle. Ce constat suggère que quel que soit leur statut social, les élèves qui fréquentent un établissement où les élèves sont optimistes, attachent de l'importance à leur scolarité et nourrissent de grandes ambitions tendent à avoir de plus hautes aspirations.

Graphique III.10.8 ■ **Aspirations des élèves et composition sociale de leur établissement**  
Aspirations scolaires et professionnelles des élèves dont les parents exercent des professions manuelles lorsqu'ils fréquentent un établissement où les autres élèves dont les parents exercent majoritairement des professions intellectuelles



**Remarques :** Par professions intellectuelles, on entend : les directeurs, cadres de direction et gérants (grand groupe 1 de la CIP-08) ; les professions intellectuelles et scientifiques (grand groupe 2 de la CIP-08) ; et les professions intermédiaires (grand groupe 3 de la CIP-08).

Par professions manuelles, on entend : les agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche (grand groupe 6 de la CIP-08) ; les métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat (grand groupe 7 de la CIP-08) ; les conducteurs d'installations et de machines, et ouvriers de l'assemblage (grand groupe 8 de la CIP-08) ; et les professions élémentaires (grand groupe 9 de la CIP-08).

Par établissements où les parents d'élèves exercent majoritairement des professions intellectuelles, on entend ceux où le pourcentage d'élèves dont les parents exercent des professions intellectuelles est supérieur, dans une mesure statistiquement significative, à la moyenne du pays/de l'économie.

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

Afin d'améliorer la comparabilité internationale, seuls sont présentés les rapports de cotes des pays où l'on trouve au moins 50 élèves dont les parents exercent des professions manuelles dans des établissements où les parents d'élèves exercent majoritairement des professions intellectuelles.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la probabilité pour les élèves dont les parents exercent des professions manuelles de souhaiter obtenir un diplôme universitaire si les parents des autres élèves de leur établissement exercent majoritairement des professions intellectuelles.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.10.15.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933472502>



La ségrégation sociale qui concentre les élèves pauvres dans les établissements pauvres peut à l'inverse amener les élèves à ne pas nourrir de grandes ambitions et à ne pas avoir une haute opinion d'eux-mêmes. La relation décrite dans le graphique III.10.8 peut aussi s'expliquer par le fait qu'il est probable que les élèves défavorisés scolarisés dans un établissement favorisé fassent partie d'un groupe d'élite, qui se distingue des autres élèves défavorisés non seulement par de meilleurs résultats scolaires, mais aussi par de plus grandes aspirations pour l'avenir.

Ces résultats montrent que les élèves sont non seulement affectés par le milieu socio-économique de leurs parents, mais aussi par celui des élèves de leur entourage – à des égards qui vont bien au-delà de leur réussite scolaire. Dans les établissements dont l'effectif est diversifié, les élèves défavorisés sur le plan socio-économique sont plus susceptibles d'être moins satisfaits de leur vie que leurs pairs issus de milieux plus favorisés. Dans les systèmes où les établissements accueillent un effectif plus homogène, mais accusent une plus forte ségrégation sociale, les élèves défavorisés sont moins susceptibles d'avoir de grandes ambitions concernant la poursuite de leurs études et leur carrière professionnelle, car les élèves qu'ils côtoient à l'école sont moins motivés et moins ambitieux.

Dans tous les pays, les interactions complexes entre les mauvaises et les bonnes influences des pairs sur le bien-être des élèves défavorisés peuvent offrir des moyens d'action aux enseignants. Les enseignants peuvent suivre des formations pour mieux comprendre la dynamique de la diversité – sociale, économique et culturelle – et travailler avec tous les élèves pour réduire certains des effets négatifs qu'elle a sur les élèves les plus vulnérables. L'inclusion dans leur formation d'un volet consacré à l'équité et à la diversité culturelle et sociale pourrait les aider concrètement à contrer les effets négatifs de la comparaison sociale, qui peuvent entacher l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et entamer leur satisfaction à l'égard de la vie (Gorski, 2013). Les enseignants peuvent aussi prendre des mesures pour faire en sorte que l'influence des pairs soit bénéfique, en particulier durant l'adolescence, et contribue à amener les élèves défavorisés à avoir la conviction qu'ils sont capables d'accomplir de grands desseins à l'école et dans la vie s'ils travaillent dur et avec zèle.

Les données recueillies lors de l'enquête PISA 2015 montrent que l'intensité de la relation entre l'avantage socio-économique et divers aspects du bien-être des élèves varie fortement entre les pays, signe que les politiques et pratiques scolaires peuvent améliorer la mobilité sociale et l'égalité des chances dans l'éducation (OCDE, 2016b). L'ascenseur social ne fonctionne que si les élèves défavorisés nourrissent de grandes ambitions pour leur avenir (Pajares et Urdan, 2006). L'école peut promouvoir la mobilité sociale en aidant tous les élèves à avoir une haute opinion d'eux-mêmes et à croire en leur avenir.

### Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- L'allocation de budgets suffisants aux établissements publics pour qu'ils puissent atteindre les normes de qualité des établissements privés sélectifs, le fait de retarder l'orientation des élèves entre les filières, et l'amélioration de la qualité et de l'image de la filière professionnelle, pourraient réduire la ségrégation sociale à l'école et doper la mobilité sociale.
- Les établissements devraient travailler en partenariat avec l'ensemble de la collectivité et d'autres institutions pour identifier les ressources qui manquent aux élèves défavorisés à la maison et le soutien qu'ils pourraient leur apporter.
- Les chefs d'établissement doivent comprendre la diversité sociale et économique de leur effectif d'élèves, et s'employer à mieux cerner les défis et les occasions qui découlent de la prise en charge d'élèves d'horizons divers. L'école peut reproduire les inégalités sociales, certes, mais les chefs d'établissement ont la possibilité de créer un environnement scolaire accueillant, stimulant et inclusif pour les enseignants, le personnel et les élèves afin de réduire l'impact de ces inégalités sur la vie de leurs élèves, quel que soit leur milieu.
- Plutôt que d'ignorer le rôle des différences socio-économiques entre les élèves, les enseignants devraient prendre garde aux aspects de ces différences qui peuvent nuire au bien-être des élèves les plus vulnérables. Ils peuvent travailler avec tous les élèves pour réduire les effets négatifs de la comparaison sociale et accroître les effets bénéfiques de l'influence des pairs. Pour y parvenir, ils doivent accorder à leurs élèves autant d'attention et les traiter avec autant de respect les uns que les autres, attacher de l'importance à leurs efforts et à leurs accomplissements, s'intéresser à leurs traditions culturelles et avoir de grandes ambitions pour chacun d'entre eux.
- L'offre de services d'orientation professionnelle personnalisés et de qualité peut être particulièrement utile dans les établissements défavorisés, où la pression des pairs peut avoir des effets négatifs sur les aspirations des élèves.



## Notes

1. Par professions intellectuelles, on entend les directeurs, cadres de direction et gérants (grand groupe 1 de la CITP-2008), les professions intellectuelles et scientifiques (grand groupe 2 de la CITP-2008) et les professions intermédiaires (grand groupe 3 de la CITP-2008). Par professions manuelles, on entend les agriculteurs et ouvriers qualifiés de l'agriculture, de la sylviculture et de la pêche (grand groupe 6 de la CITP-2008), les métiers qualifiés de l'industrie et de l'artisanat (grand groupe 7 de la CITP-2008), les conducteurs d'installations et de machines et ouvriers de l'assemblage (grand groupe 8 de la CITP-2008) et les professions élémentaires (grand groupe 9 de la CITP-2008).

2. L'indice de ségrégation sociale défini par Hutchens (2001 et 2004), puis par Jenkins et al. (2008) se calcule comme suit :

$H = \sum_i [(P_i/P) - \sqrt{(P_i/P) \times (R_i/R)}]$  où  $i = 1, \dots, S$  est le nombre d'élèves par établissement, le pourcentage d'élèves ayant ou n'ayant pas un bon statut social est dénoté par  $p_i$  ( $r_i$ ), et  $P$  et  $R$  représentent respectivement le nombre d'élèves ayant un statut social faible ou élevé.  $H$  est la somme des écarts de tous les établissements confondus par rapport à la représentation uniforme des deux groupes. Pour évaluer la part de la ségrégation sociale associée au type d'établissement que les élèves fréquentent, l'indice peut être scindé en deux composantes, l'une portant sur les différences de composition sociale *entre* les différents types d'établissements (par exemple entre les établissements publics ou privés, ou entre les établissements d'enseignement général ou professionnel), et l'autre sur les différences *dans* le même type d'établissements :

$$H = H_{intra} + H_{entre} \text{ où } H_{intra} = \sum_{t=1}^T w_t H_t \text{ et } w_t = (P_t/P)^{0.5} (R_t/R)^{0.5}.$$

Le type d'établissements  $t = 1, \dots, T$  (privés ou publics),  $w_t$  la pondération du type d'établissements  $t$ ,  $P_t$  et  $R_t$  le nombre d'élèves dans le type d'établissements  $t$  ayant et n'ayant pas un bon statut social.

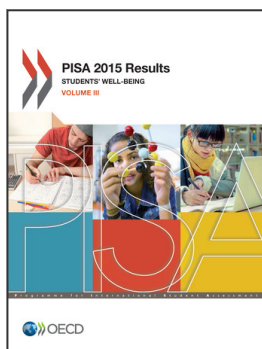
## Références

- Becchetti, L. et F. Pisani (2014), « Family economic well-being, and (class) relative wealth: An empirical analysis of life satisfaction of secondary school students in three Italian cities », *Journal of Happiness Studies*, vol. 15/3, pp. 503-525, <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-013-9433-z>.
- Carter, P.L. (2007), *Keepin' It Real: School Success Beyond Black and White*, Oxford University Press, New York, NY.
- Case, A., D. Lubotsky et C. Paxson (2002), « Economic status and health in childhood: The origins of the gradient », *The American Economic Review*, vol. 92/5, pp. 1308-1334, <http://doi.org/10.1257/000282802762024520>.
- Clark, G. (2012), « What is the true rate of social mobility in Sweden? A surname analysis, 1700-2012 », manuscrit non publié, University of California, Davis, <http://faculty.econ.ucdavis.edu/faculty/gclark/papers/Sweden%202012%20AUG.pdf> (consulté le 4 avril 2017).
- Corak, M. (2013), « Income inequality, equality of opportunity, and intergenerational mobility », *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 27/3, pp. 79-102, <http://doi.org/10.1257/jep.27.3.79>.
- Currie, C. et al. (éd.) (2012), *Social Determinants of Health and Well-Being among Young People - Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey*, Bureau régional de l'Organisation mondiale de la santé pour l'Europe, Copenhague, Danemark.
- Davis, T.M. (2014), « School choice and segregation: 'Tracking' racial equity in magnet schools », *Education and Urban Society*, vol. 46/4, pp. 399-433, <http://doi.org/10.1177/0013124512448672>.
- Diener, E., S. Oishi et R.E. Lucas (2003), « Personality, culture, and subjective well-being », *Annual Review of Psychology*, vol. 54, pp. 403-425, <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>.
- Goodman, E. et al. (2001), « Adolescents' perceptions of social status: Development and evaluation of a new indicator », *Pediatrics*, vol. 108/2, pp. e31-e38.
- Gorski, P.C. (2013), *Reaching and Teaching Students in Poverty*, Teachers College Press, New York, NY.
- Goux, D. et E. Maurin (2005), « The effect of overcrowded housing on children's performance at school », *Journal of Public Economics*, vol. 89/5-6, pp. 797-819, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.06.005>.
- Greenwald, R., L.V. Hedges et R.D. Laine (1996), « The effect of school resources on student achievement », *Review of Educational Research*, vol. 66/3, pp. 361-396, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543066003361>.
- Hudson, E. (2013), « Does relative material wealth matter for child and adolescent life satisfaction? », *The Journal of Socio-Economics*, vol. 46, pp. 38-47, <http://dx.doi.org/10.1016/j.socrec.2013.06.007>.
- Hutchens, R. (2004), « One measure of segregation », *International Economic Review*, vol. 45/2, pp. 555-578, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>.



- Hutchens, R. (2001), « Numerical measures of segregation: Desirable properties and their implications », *Mathematical Social Science*, vol. 42/1, pp. 13-29, [http://dx.doi.org/10.1016/S0165-4896\(00\)00070-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0165-4896(00)00070-6).
- Jenkins, S.P., J. Micklewright et S.V. Schnepf (2008), « Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? », *Oxford Review of Education*, vol. 34/1, pp. 21-37, <http://dx.doi.org/10.1080/03054980701542039>.
- Jerrim, J. et L. Macmillan (2015), « Income inequality, intergenerational mobility, and the Great Gatsby curve: Is education the key? », *Social Forces*, vol. 94/2, pp. 505-533, <http://dx.doi.org/10.1093/sf/sov075>.
- Machida, S., A.R. Taylor et J. Kim (2002), « The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in head start families », *Family Relations*, vol. 51/2, pp. 176-184, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2002.00176.x>.
- Montt, G. (2012), *Socioeconomic School Composition Effects on Student Outcomes*, thèse de doctorat, University of Notre Dame, Notre Dame, Indiana, <https://curate.nd.edu/show/sn009w05g5g> (consultée le 4 avril 2017).
- Neff, D.F. (2007), « Subjective well-being, poverty and ethnicity in South Africa: Insights from an exploratory analysis », *Social Indicators Research*, vol. 80/2, pp. 313-341, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-5920-x>.
- OCDE (2017), « Équité dans l'éducation : Où s'est-elle améliorée ces 10 dernières années ? », *PISA à la loupe*, n° 68, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.XXXXXXXXXX>.
- OCDE (2016a), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
- OCDE (2016b), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr>.
- OCDE (2015), *Tous concernés : Pourquoi moins d'inégalité profite à tous*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264235519-fr>.
- OCDE (2012), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr>.
- Pajares, F. et T.C. Urdan (éd.) (2006), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.
- Rivkin, S.G., E.A. Hanushek et J.F. Kain (2005), « Teachers, schools, and academic achievement », *Econometrica*, vol. 73/2, pp. 417-458, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.
- Saegert, S., J.P. Thompson et M.R. Warren (éd.) (2001), *Social Capital and Poor Communities*, Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Sandefur, J. (2015), « Great Gatsby revisited: How inequality explains learning outcomes around the world », article de blog, [www.cgdev.org/blog/great-gatsby-curve-younger-and-poorer-how-inequality-explains-learning-outcomes-around-world](http://www.cgdev.org/blog/great-gatsby-curve-younger-and-poorer-how-inequality-explains-learning-outcomes-around-world) (consulté le 4 avril 2017).
- Stewart, E.B., E.A. Stewart et R.L. Simons (2007), « The effect of neighborhood context on the college aspirations of African American adolescents », *American Educational Research Journal*, vol. 44/4, pp. 896-919, <http://dx.doi.org/10.3102/0002831207308637>.
- Sweeting, H. et K. Hunt (2014), « Adolescent socio-economic and school-based social status, health and well-being », *Social Science & Medicine*, vol. 121, pp. 39-47, <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.09.037>.
- Tucker, K.L. et al. (2006), « Testing for measurement invariance in the satisfaction with life scale: A comparison of Russians and North Americans », *Social Indicators Research*, vol. 78/2, pp. 341-360, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-005-1037-5>.
- Woolcock, M. et D. Narayan (2000), « Social capital: Implications for development theory, research, and policy », *The World Bank Research Observer*, vol. 15/2, pp. 225-249, <http://dx.doi.org/10.1093/wbro/15.2.225>.





Extrait de :  
**PISA 2015 Results (Volume III)**  
Students' Well-Being

Accéder à cette publication :  
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

**Merci de citer ce chapitre comme suit :**

OCDE (2018), « La richesse, le statut social et la variation du bien-être », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264288850-14-fr>

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

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

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