



2

Sélection et regroupement des élèves

Ce chapitre analyse les modes de sélection et de regroupement des élèves dans certains niveaux d'enseignement, années d'études, établissements, programmes ou encore dans des classes différentes en fonction de leur performance. Il examine également si les élèves scolarisés dans des systèmes d'éducation dont la stratification est identique partagent les mêmes aptitudes en ce qui concerne l'apprentissage des mathématiques. L'évolution des pratiques et des politiques de stratification depuis 2003 est également passée en revue.

Notes concernant Chypre

Note de la Turquie : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Note concernant Israël

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

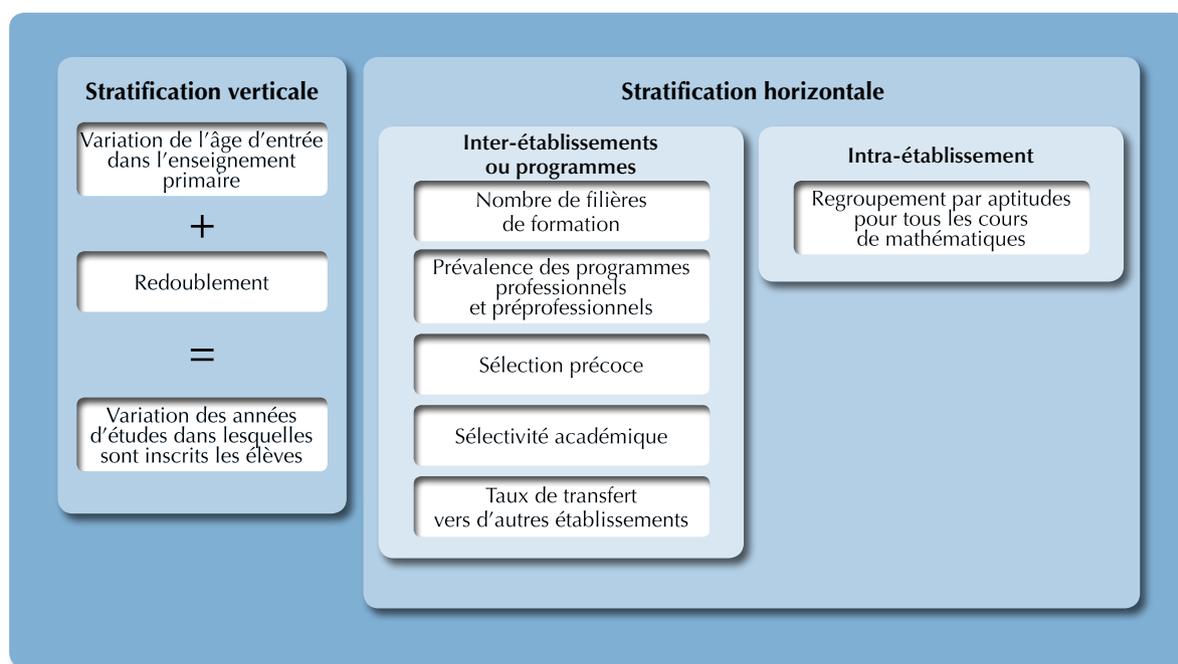


Ce chapitre étudie principalement comment les élèves de 15 ans sont sélectionnés et regroupés dans les niveaux d'enseignement, années d'études, établissements, programmes, ainsi que dans des groupes différents au sein des établissements. Il cible ces aspects en particulier, car, comme le montre le chapitre 1, l'éducation est moins équitable dans les systèmes fortement stratifiés.

Il commence par décrire les différents modes de regroupement et de sélection des élèves, qui sont nommés ci-après stratification verticale et horizontale (voir la figure IV.2.1). Ensuite, les pays sont comparés les uns aux autres afin de dégager et d'analyser les caractéristiques liées à l'inclusion sociale et scolaire qui sont communes aux systèmes d'éducation dont la stratification est identique. Vient ensuite une section qui examine si les élèves scolarisés dans des systèmes d'éducation pratiquant une stratification identique sont dotés des mêmes aptitudes pour apprendre les mathématiques. Le chapitre conclut par une analyse de l'évolution des modes de sélection et de regroupement des élèves depuis l'enquête PISA 2003.

■ Figure IV.2.1 ■

Sélection et regroupement des élèves, tels qu'examinés dans PISA 2012



Que nous apprennent les résultats ?

- Dans les pays de l'OCDE, en moyenne 12 % des élèves ont indiqué avoir déjà redoublé au moins une fois. Au Japon, en Malaisie et en Norvège, aucun élève de 15 ans n'avait déjà redoublé, alors qu'ils étaient 40 % à avoir déjà redoublé une fois en Colombie et à Macao (Chine). Les 13 pays et économies affichant un taux de redoublement supérieur à 20 % en 2003 ont enregistré une baisse moyenne de 3.5 points de pourcentage de ce taux en 2012. Il était notamment en forte baisse en France, au Luxembourg, à Macao (Chine), au Mexique et en Tunisie.
- À niveau de performance similaire en mathématiques, un élève qui est plus défavorisé sur le plan socio-économique est plus susceptible d'avoir redoublé.
- Les élèves scolarisés dans un système d'éducation non sélectif, c'est-à-dire qui ne répartit pas les élèves dans des établissements différents en fonction de leur performance, comme les systèmes en Australie, au Canada, en Islande, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et aux États-Unis, ont tendance à estimer que les mathématiques sont importantes pour leur avenir, quelle que soit la performance générale de ce système.



PROGRESSION DES ÉLÈVES DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION

Les classes uniques, regroupant tous les élèves, quel que soit leur âge, autour d'un seul enseignant, étaient monnaie courante dans de nombreux pays au début du XIX^e siècle. Alors que les élèves ont augmenté en nombre et en diversité, l'enseignement s'est de plus en plus différencié de façon « verticale » : les jeunes élèves apprennent les bases, puis, au fur et à mesure qu'ils progressaient, étudiaient des programmes plus complexes et différenciés. Cette stratification verticale est à l'origine de la création des différentes années d'études et niveaux d'enseignement (Sorensen, 1970 ; Tyack, 1974). Cette section décrit deux des principaux facteurs qui ont un impact sur l'année d'études des élèves de 15 ans, à savoir l'âge de début de la scolarité obligatoire et le redoublement. Elle examine ensuite les différences entre les systèmes d'éducation en ce qui concerne la répartition des élèves de 15 ans dans des années d'études et des niveaux d'enseignement différents.

Âge de début de la scolarité obligatoire

La plupart des systèmes d'éducation définissent un âge de début de la scolarité obligatoire. Pour pratique que ce soit, tous les enfants ne se développent pas au même rythme sur le plan cognitif ou émotionnel, et certains parents peuvent penser que leurs enfants auraient intérêt à commencer l'école plus tôt ou au contraire à attendre une année de plus, une pratique qui se nomme le « redshirting » (Graue et DiPerna, 2000).

L'enquête PISA 2012 a demandé aux élèves d'indiquer l'âge auquel ils sont entrés dans l'enseignement primaire, afin d'évaluer le degré d'hétérogénéité de la population d'élèves que doivent gérer les établissements et les enseignants. En règle générale, la plupart des élèves ont maximum un an d'écart quand ils commencent leur scolarité dans un système qui définit un âge spécifique de début. Dans les pays où les parents ont davantage de liberté en ce qui concerne l'âge auquel ils mettent leurs enfants à l'école, les enfants peuvent avoir deux ans de plus ou de moins que l'âge modal de début de la scolarité, voire plus. Ainsi, le pourcentage d'élèves ayant commencé leur scolarité en dehors de cette tranche d'âge modale de deux ans reflète plus ou moins la variation de l'âge des élèves lors de leur entrée dans le système scolaire.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 51 % des élèves ont indiqué être entrés dans l'enseignement primaire à l'âge de 6 ans, et 27 % des élèves, à l'âge de 7 ans. Quelque 20 % des élèves sont entrés dans l'enseignement primaire à l'âge de 5 ans, voire moins, alors que 2 % des élèves ont commencé à l'âge de 8 ans, voire plus¹. Dans 41 pays et économies participants, 90 % des élèves, voire davantage, sont entrés dans l'enseignement primaire à un âge compris dans la tranche d'âge modal nationale de deux ans. Au Japon et en Pologne, la totalité des élèves a indiqué être entrée dans l'enseignement primaire dans cette tranche d'âge. En revanche, les élèves du Brésil, du Qatar, du Canada, des Émirats arabes unis, du Pérou et de la Colombie sont entrés dans l'enseignement primaire plus tôt ou plus tard. Au Brésil, 67 % des élèves sont entrés dans l'enseignement primaire à l'âge de 6 ou 7 ans, 20 % des élèves à l'âge de 8 ans, voire plus, et 13 % des élèves à l'âge de 5 ans, voire moins. En Irlande, au moins un élève sur deux déclare être entré dans l'enseignement primaire à l'âge de 4 ans, même si la scolarité n'est obligatoire qu'à partir de 6 ans (voir la figure IV.2.2 et le tableau IV.2.1).

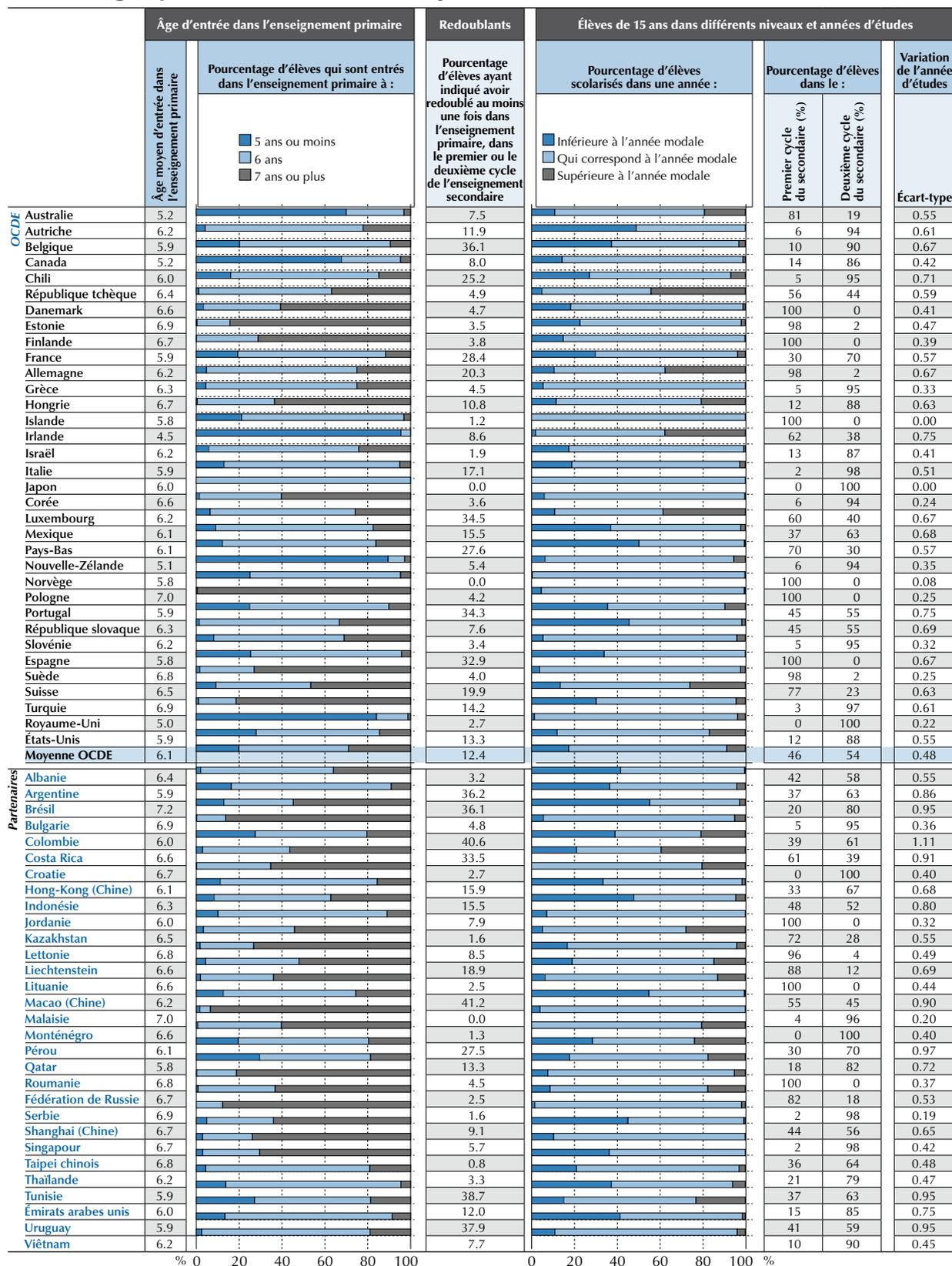
Redoublement

Le redoublement est également une forme de stratification verticale : il cherche à adapter les programmes scolaires à la performance des élèves, créant de ce fait des classes plus homogènes. Cependant, le chapitre 1 explique que le redoublement est corrélé de façon négative à l'équité de l'éducation : les systèmes où davantage d'élèves redoublent sont généralement ceux où le statut socio-économique des élèves a un impact plus important sur leur performance.

L'enquête PISA a demandé aux élèves de 15 ans s'il leur était arrivé de redoubler une classe dans l'enseignement primaire, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ou dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 12 % des élèves ont indiqué avoir déjà redoublé au moins une fois : 7 % des élèves ont redoublé dans l'enseignement primaire, 6 % des élèves, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, et 2 % des élèves, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au Japon, en Malaisie et en Norvège, aucun élève de 15 ans n'a indiqué avoir redoublé, et dans 24 pays et économies, ce pourcentage varie de plus de 0 % à 5 % des élèves. En revanche, de 20 % à 29 % des élèves en France, aux Pays-Bas, au Pérou, au Chili et en Allemagne ont redoublé au moins une fois ; de 30 % à 39 % des élèves en Tunisie, en Uruguay, en Argentine, en Belgique, au Brésil, au Luxembourg, au Portugal, au Costa Rica et en Espagne ; et plus de 40 % des élèves à Macao (Chine) et en Colombie (voir la figure IV.2.2 et le tableau IV.2.2).

■ Figure IV.2.2 ■

Regroupement des élèves dans les systèmes d'éducation (stratification verticale)



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux IV.2.1, IV.2.2 et IV.2.4.

ScatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932957308>



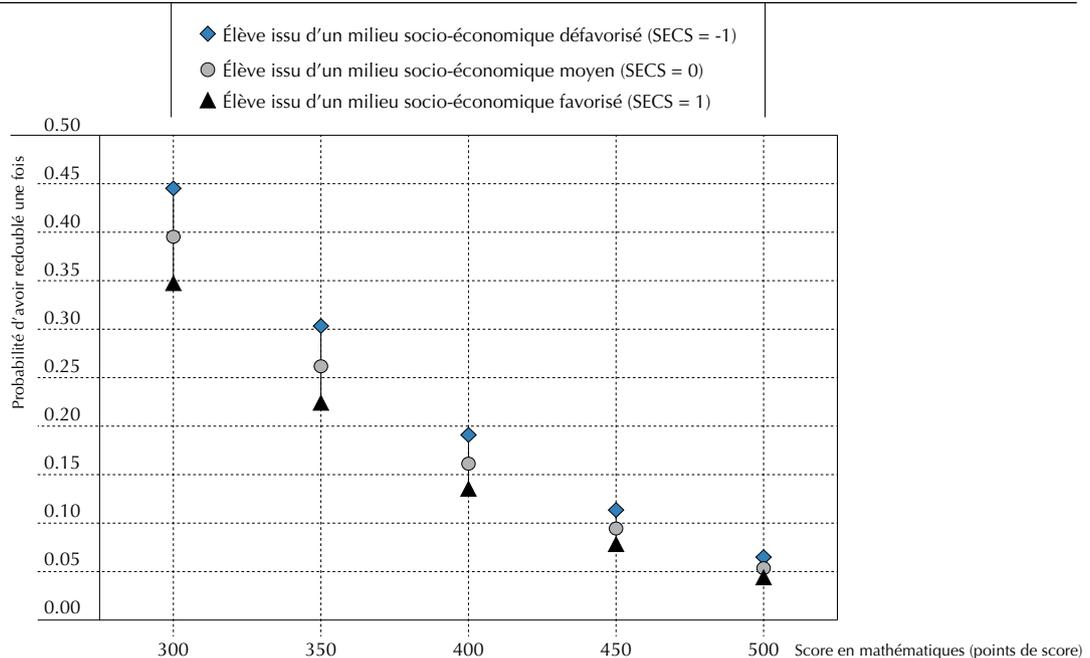
Parmi ces systèmes enregistrant un taux de redoublement élevé, plus de 20 % des élèves au Portugal, à Macao (Chine), en Colombie, en Uruguay, au Luxembourg, aux Pays-Bas, au Brésil et en Belgique ont redoublé au moins une fois dans le primaire. Plus de 20 % des élèves en Tunisie, à Macao (Chine), en Colombie, en Espagne, en Uruguay, en Argentine et au Costa Rica ont redoublé au moins une fois dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ; et plus de 10 % des élèves en Turquie, au Chili et en Italie ont redoublé au moins une fois dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau IV.2.2). La prudence est de rigueur lors de la comparaison des résultats entre les systèmes, puisque le nombre d'années que comptent l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire varie en fonction de la structure du système d'éducation.

L'enquête PISA 2012 montre que sur 35 des 61 pays et économies étudiés, les élèves défavorisés sont plus susceptibles d'avoir redoublé que les élèves issus d'un milieu favorisé, même après contrôle de la performance des élèves en mathématiques (voir le tableau IV.2.3). Cela signifie que si l'on compare deux élèves qui ont obtenu une performance similaire en mathématiques, l'élève qui est moins favorisé sur le plan socio-économique est plus susceptible d'avoir déjà redoublé. Comme indiqué dans la figure IV.2.3, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, si un élève ayant obtenu un score de 300 points en mathématiques est issu d'un milieu favorisé, la probabilité qu'il ait redoublé est de 35 %, alors qu'elle est de 45 % si l'élève est issu d'un milieu défavorisé. De manière générale, plus le score d'un élève est élevé, plus la probabilité qu'il ait redoublé est faible. Toutefois, les élèves issus d'un milieu défavorisé risquent toujours davantage de redoubler que les élèves issus d'un milieu favorisé. Par exemple, si un élève qui obtient un score de 400 points est issu d'un milieu favorisé, la probabilité qu'il ait redoublé est de 14 %, alors qu'elle atteint 19 % si cet élève est défavorisé.

Cette conclusion concorde avec les résultats d'autres études montrant que le redoublement est plus fréquent chez les élèves issus d'un milieu défavorisé (Gomes-Neto et Hanushek, 1994). Une étude reposant sur les données de l'enquête PISA 2009 a démontré que, dans environ la moitié des pays étudiés, le statut socio-économique des élèves est corrélé à la probabilité de redoubler, même après contrôle des résultats scolaires des élèves (Monseur et Lafontaine, 2012). En réalité, les données de l'enquête PISA 2009 ont révélé que, dans les pays de l'OCDE, 53 % de la variation de la probabilité de redoublement d'un élève dans l'enseignement primaire s'observent au niveau de l'élève, 28 % au niveau de l'établissement et 19 % au niveau du système (Goos *et al.*, 2013).

■ Figure IV.2.3 ■

Probabilité de redoublement des élèves, selon leur statut socio-économique (moyenne OCDE)



Remarques : par SECS, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les élèves qui ont redoublé une fois correspondent aux élèves qui ont redoublé une fois dans l'enseignement primaire, le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.2.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957308>



Année d'études et niveau d'enseignement des élèves

En raison de la variation de l'âge de début de la scolarité obligatoire dans le primaire et/ou du redoublement, les élèves d'un même groupe d'âge peuvent se trouver dans des années d'études et des niveaux d'enseignement différents, un élément particulièrement important pour l'enquête PISA étant donné que la participation est basée sur l'âge des élèves.

Comme le montre la figure IV.2.2, les élèves de 15 ans sont inscrits dans des années d'études similaires en Islande, au Japon, en Norvège, en Serbie, en Malaisie, au Royaume-Uni, en Corée et en Suède, contrairement à la Colombie, au Pérou, à l'Uruguay et à la Tunisie, où l'année d'études dans laquelle les élèves de 15 ans sont inscrits varie relativement davantage. L'année modale des élèves de 15 ans dépend du système scolaire : dans les pays participants à l'évaluation PISA, il s'agit généralement de la 9^e, 10^e ou 11^e année. Dans certains systèmes, selon la date de début de l'année scolaire et de la collecte des données PISA, environ la moitié des élèves de 15 ans sont inscrits dans une année, et l'autre moitié dans l'année supérieure ou inférieure. Dans les pays de l'OCDE, 74 % des élèves sont inscrits dans l'année modale, 9 % des élèves fréquentent une année supérieure à l'année modale et 17 % des élèves, une année inférieure à l'année modale. Tous les élèves de 15 ans au Japon et en Islande, et plus de 95 % des élèves en Norvège, en Serbie, en Malaisie et au Royaume-Uni, sont inscrits dans l'année modale, contre moins d'un élève sur deux au Costa Rica, en Colombie, au Brésil, à Macao (Chine), au Pérou, en Indonésie et aux Pays-Bas (voir le tableau IV.2.4).

Les élèves de 15 ans étant inscrits dans des années d'études différentes, certains d'entre eux fréquentent le premier cycle de l'enseignement secondaire, alors que d'autres sont inscrits dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans les pays de l'OCDE, 46 % des élèves de 15 ans fréquentent le premier cycle de l'enseignement secondaire et 54 % des élèves, le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Plus de 99 % des élèves de 15 ans en Islande, en Jordanie, en Roumanie, en Lituanie, en Espagne, en Finlande, en Norvège, au Danemark et en Pologne sont scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, alors que plus de 99 % des élèves de 15 ans en Croatie, au Japon, au Royaume-Uni et au Monténégro fréquentent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (voir la figure IV.2.2 et le tableau IV.2.4).

ORGANISATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES PAR LES SYSTÈMES D'ÉDUCATION

Chaque année d'études rassemble des élèves qui ont un statut socio-économique différent, des résultats scolaires différents et des intérêts différents, une diversité que les systèmes d'éducation gèrent eux aussi de différentes manières. Certains cherchent à adapter leurs programmes de sorte que les élèves dont les intérêts et le cursus scolaire sont différents bénéficient d'un programme et d'une pédagogie répondant mieux à leurs besoins. Ce type de stratification, dite stratification « horizontale » dans ce rapport, est le résultat de décisions prises à l'échelle du système, comme celle de proposer des programmes généraux et professionnels, ou d'autoriser l'admission dans l'établissement sur la base des résultats scolaires (Dupriez *et al.*, 2008), ou de décisions prises à l'échelle de l'établissement, comme le transfert d'élèves vers d'autres établissements. Certains établissements regroupent les élèves dans des classes différentes en fonction de leurs aptitudes. Les politiques menées à l'échelle de l'établissement sont moins importantes dans les systèmes qui appliquent d'autres méthodes de regroupement à leur échelle, car ils ont déjà en grande partie différencié les élèves. Ces mécanismes de différenciation servent à homogénéiser les effectifs d'élèves afin de répondre à leurs besoins pédagogiques de façon plus efficace. On craint cependant que la différenciation ne reproduise les inégalités sociales et économiques, les élèves défavorisés ayant tendance à être regroupés de façon disproportionnée dans les filières moins performantes (Oakes, 2005). En revanche, d'autres systèmes scolaires cherchent à répondre à la diversité des populations d'élèves en personnalisant les parcours scolaires de cohortes fixes d'élèves sur une période de temps plus longue, et retardent tout type de stratification jusqu'aux dernières années de l'enseignement secondaire ou au niveau de l'enseignement tertiaire.

Nombre de programmes d'études et âge de sélection

Dans les systèmes scolaires non sélectifs, tous les élèves de 15 ans suivent le même programme, alors que dans les systèmes différenciés, les élèves sont répartis dans différents programmes. Certains de ces programmes peuvent être essentiellement théoriques, d'autres essentiellement professionnels, ou encore combiner programmes théoriques et professionnels (Kerckhoff, 2000 ; LeTendre *et al.*, 2003). Les systèmes différenciés doivent également décider à partir de quel âge les élèves seront répartis dans ces programmes. Le chapitre 1 présente des preuves que dans les pays et économies qui répartissent les élèves dans différents programmes d'éducation à un âge précoce, le statut socio-économique des élèves a un impact plus fort sur leur performance que dans les systèmes qui sélectionnent et regroupent les élèves plus tardivement. Les réformes de l'éducation menées en Pologne ont modifié l'âge de la sélection afin d'augmenter la durée de la scolarité dans les établissements généraux, et il a été démontré que cela a permis



d'améliorer la performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences (OCDE, 2011a). L'encadré IV.2.1 fournit davantage de détails sur l'évolution de la Pologne dans le cadre de l'enquête PISA et sur ses dernières réformes éducatives.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les systèmes d'éducation commencent à sélectionner les élèves dans les différents programmes à l'âge de 14 ans. Toutefois, cet âge varie considérablement d'un pays à l'autre. Dans les pays de l'OCDE, l'âge de la première sélection varie de 10 ans en Autriche et en Allemagne, à 16 ans en Australie, au Canada, au Chili, au Danemark, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, en Pologne, en Espagne, en Suède, au Royaume-Uni et aux États-Unis. Parmi les pays et économies partenaires, l'âge de la première sélection varie d'environ 11 ans en Uruguay et 12 ans à Singapour, à 16 ans en Jordanie, en Lettonie, en Lituanie et au Pérou (voir la figure IV.2.4 et le tableau IV.2.5).

Le nombre de types d'établissements ou de programmes pédagogiques distincts proposés aux élèves de 15 ans varie également selon les pays. Dans les pays de l'OCDE, il varie d'un programme distinct en Australie, au Canada, au Chili, au Danemark, en Estonie, en Finlande, en Islande, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, en Pologne, en Espagne, en Suède, au Royaume-Uni et aux États-Unis, à cinq programmes, voire davantage, en République tchèque, aux Pays-Bas et en République slovaque. Dans les pays et économies partenaires dont les données sont disponibles, ce nombre va d'un programme en Indonésie et en Jordanie, et deux programmes au Brésil, en Colombie, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine), en Roumanie et en Thaïlande, à cinq programmes, voire davantage, au Monténégro, en Uruguay, en Croatie, en Malaisie, à Shanghai (Chine), aux Émirats arabes unis, en Lettonie et en Lituanie (voir la figure IV.2.4 et le tableau IV.2.5).

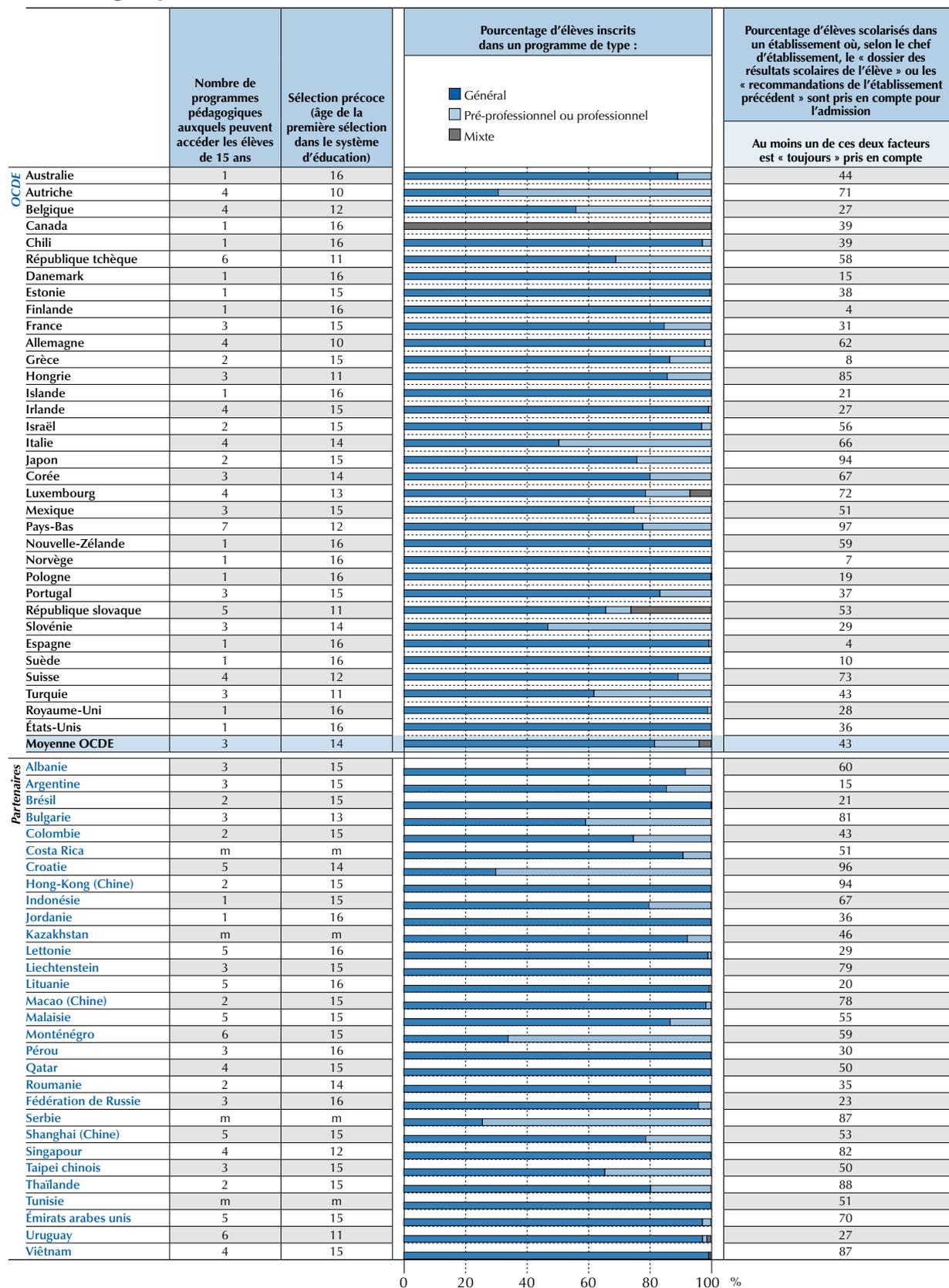
L'enquête PISA a demandé aux élèves d'indiquer le type de programme dans lequel ils étaient inscrits. Ensuite, leurs réponses ont été classées en fonction de l'orientation du programme. Comme le montre la figure IV.2.4, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 82 % des élèves de 15 ans sont inscrits dans un programme général, 14 % des élèves, dans un programme préprofessionnel ou professionnel, et 4 % des élèves, dans un programme mixte qui combine tout ou partie de ces caractéristiques. Au Brésil, au Danemark, en Finlande, à Hong-Kong (Chine), en Islande, en Jordanie, au Liechtenstein, en Nouvelle-Zélande, en Norvège, au Pérou, au Qatar, en Roumanie, à Singapour, en Tunisie et aux États-Unis, tous les élèves de 15 ans suivent un programme général. En Serbie, en Croatie, en Autriche, au Monténégro et en Slovénie, plus d'un élève sur deux est inscrit dans un programme professionnel ou préprofessionnel. Au Canada, tous les élèves de 15 ans sont inscrits dans un programme mixte, contre un sur quatre en République slovaque (voir le tableau IV.2.6).

Les politiques d'admission et de placement définissent le cadre de sélection et d'orientation des élèves dans des programmes pédagogiques en fonction de leurs objectifs de carrière, de leurs besoins pédagogiques et de leurs résultats scolaires. Dans les pays qui affichent des écarts importants de performance entre les programmes et entre les établissements, ou dans lesquels la ségrégation socio-économique est fortement ancrée pour cause de ségrégation résidentielle, les politiques d'admission et de regroupement représentent des enjeux considérables pour les parents et les élèves. Les établissements les plus performants sont peut-être ceux qui réussissent mieux à attirer les élèves motivés et à retenir les bons enseignants. Inversement, une « fuite des cerveaux » au niveau des élèves et du personnel peut ébranler les établissements. Une fois admis dans un établissement, les élèves deviennent membres d'une communauté d'élèves et d'adultes et, comme le montre le volume II, le contexte socio-économique de l'établissement où les élèves sont inscrits a tendance à être beaucoup plus fortement corrélé à la performance des élèves que leur propre statut socio-économique individuel.

Dans certains systèmes d'éducation, c'est le bassin scolaire de l'établissement qui détermine l'admission dans l'établissement. Le bassin scolaire sert de critère en raison : de responsabilités administratives visant à garantir des moyens adaptés pour les élèves de ce bassin et à planifier les besoins futurs ; de secteurs institutionnels formels, comme des communautés ou des quartiers officiels requérant une administration de l'éducation distincte pour des raisons légales, historiques ou économiques ; ou de l'isolation délibérée de populations en raison de différences raciales, ethniques ou socio-économiques avec d'autres populations. Selon les déclarations des chefs d'établissement, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 41 % des élèves fréquentent un établissement qui prend toujours en compte la résidence dans un secteur particulier dans ses critères d'admission. En Pologne, aux États-Unis, en Grèce, au Canada et en Finlande, plus de deux élèves sur trois sont inscrits dans un tel établissement, contre moins de 10 % des élèves en Belgique, en Serbie, en Slovénie, à Macao (Chine), au Pérou, en Croatie, au Monténégro, à Singapour, au Mexique, au Japon et en Roumanie (voir le tableau IV.2.7). Parmi ces pays et économies, plus de 94 % des élèves de 15 ans fréquentent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire en Croatie, au Japon, au Monténégro, en Serbie, à Singapour, en Slovénie et en Grèce, alors qu'en Roumanie, 100 % des élèves de 15 ans sont inscrits dans le premier cycle de l'enseignement secondaire (voir le tableau IV.2.4).

■ Figure IV.2.4 [Partie 1/2] ■

Regroupement des élèves inter- et intra-établissement (stratification horizontale)



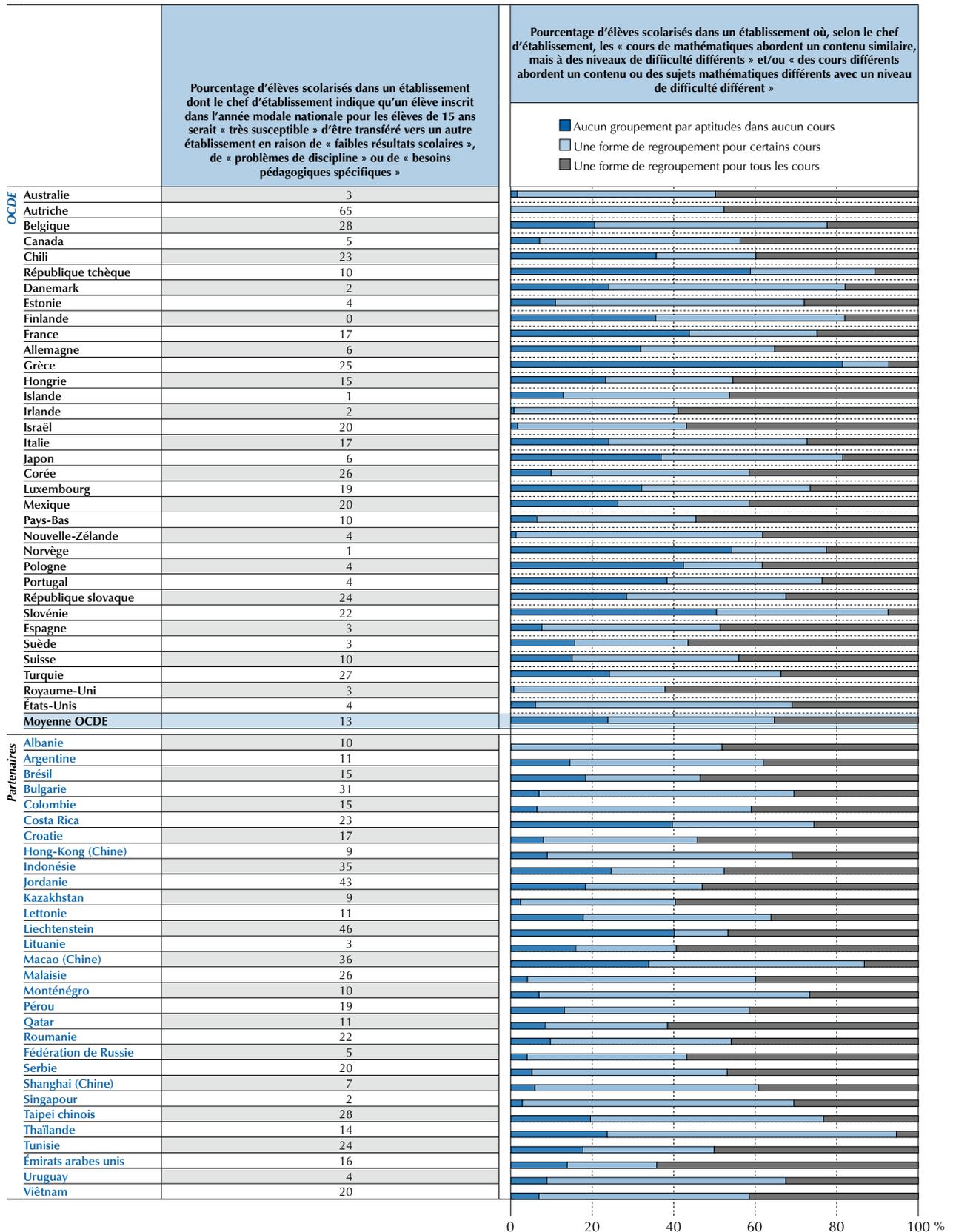
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux IV.2.5, IV.2.6, IV.2.7, IV.2.9 et IV.2.11.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932957308>



■ Figure IV.2.4 [Partie 2/2] ■

Regroupement des élèves inter- et intra-établissement (stratification horizontale)



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux IV.2.5, IV.2.6, IV.2.7, IV.2.9 et IV.2.11.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957308>

Certains systèmes d'éducation sont extrêmement sélectifs et basent les admissions sur les résultats scolaires des élèves. Dans les pays de l'OCDE, 43 % des élèves fréquentent un établissement sélectif sur des critères scolaires qui, selon le chef d'établissement, prend systématiquement en compte au moins « le dossier des résultats scolaires des élèves » ou « les recommandations des établissements précédents » pour décider des admissions. Aux Pays-Bas, en Croatie, à Hong-Kong (Chine), au Japon, en Thaïlande, en Serbie, au Viêt Nam, en Hongrie, à Singapour et en Bulgarie, plus de 80 % des élèves sont scolarisés dans un établissement sélectif sur des critères scolaires, contre moins de 20 % des élèves en Finlande, en Espagne, en Norvège, en Grèce, en Suède, au Danemark, en Argentine, en Pologne et en Lituanie (voir la figure IV.2.4 et le tableau IV.2.7).

Comme on pouvait s'y attendre, les systèmes dans lesquels les établissements ont tendance à sélectionner leurs élèves sur la base du lieu de résidence sont généralement moins sélectifs sur le plan des résultats scolaires. Cependant, en Suisse et au Liechtenstein, les établissements sont sélectifs à la fois sur le plan du lieu de résidence et des résultats scolaires des élèves et/ou des recommandations des établissements précédents (voir la figure IV.2.5).

Les critères utilisés pour l'admission des élèves dans les établissements diffèrent entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans certains systèmes d'éducation lorsque ces deux cycles ne sont pas organisés dans le même établissement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 49 % des élèves de 15 ans scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire fréquentent un établissement qui prend en compte le lieu de résidence parmi ses critères d'admission, contre 32 % des élèves de 15 ans dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En revanche, la sélection sur la base des résultats scolaires est plus courante dans le deuxième cycle que dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 32 % des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire fréquentent un établissement qui, selon le chef d'établissement, prend systématiquement en compte « le dossier des résultats scolaires des élèves » ou « les recommandations des établissements précédents » comme critère d'admission, contre 56 % des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'écart en ce qui concerne la sélection sur la base des résultats scolaires entre les élèves de 15 ans scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et ceux scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est considérable en Hongrie, en République tchèque, en République slovaque, en Suède, en Bulgarie, à Shanghai (Chine), en Corée et en Autriche, où il dépasse 40 points de pourcentage (voir le tableau IV.2.8).

■ Figure IV.2.5 ■

Politiques d'admission des établissements





Politiques de transfert des établissements

Transférer les élèves vers un autre établissement en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques permet aux établissements de réduire l'hétérogénéité de l'environnement d'apprentissage et de faciliter l'enseignement pour les élèves restants.

L'enquête PISA 2012 a demandé aux chefs d'établissement de répondre à des questions sur les politiques de transfert des élèves, c'est-à-dire sur la probabilité que des élèves soient transférés vers un autre établissement en raison de faibles résultats scolaires, d'excellents résultats scolaires, de problèmes de discipline, de besoins pédagogiques spécifiques, de la demande des parents ou du tuteur, ou pour d'autres raisons. Comme indiqué à la figure IV.2.4, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves fréquentent un établissement très susceptible, selon son chef d'établissement, de transférer des élèves suite à de faibles résultats scolaires, à des problèmes de discipline ou en raison de besoins pédagogiques spécifiques. En Autriche, au Liechtenstein, en Jordanie, à Macao (Chine), en Indonésie et en Bulgarie, plus de 30 % des élèves sont scolarisés dans un établissement de ce type, contre moins de 3 % des élèves en Finlande, en Norvège, en Islande, à Singapour, au Danemark, en Irlande et en Australie (voir le tableau IV.2.9).

Dans certains systèmes, les politiques de transfert d'élèves dans un autre établissement varient entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En République slovaque, en Slovénie, en Indonésie, en Israël, en Hongrie, en Italie et en Corée, les élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont plus susceptibles que les élèves qui fréquentent le premier cycle de l'enseignement secondaire, à hauteur de 10 points de pourcentage, voire davantage, d'être transférés en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques (voir le tableau IV.2.10).

Regroupement par aptitudes au sein des établissements

Certains systèmes d'éducation regroupent les élèves au sein des établissements. Cette pratique repose sur le même principe que les autres formes de regroupement ou de sélection des élèves, c'est-à-dire qu'elle vise à mieux pourvoir aux besoins des élèves en créant un environnement d'apprentissage plus homogène et en facilitant l'instruction. Les établissements étant intégrés dans une structure plus vaste, le regroupement des élèves selon leurs aptitudes au sein de leur établissement est en partie conditionné par l'homogénéité/hétérogénéité résultant d'autres formes de stratification, comme les politiques d'admission, de redoublement ou de transfert.

Les élèves peuvent être regroupés par aptitudes dans des classes différentes ou au sein d'une même classe. Dans les pays de l'OCDE, 67 % des élèves fréquentent un établissement où, selon le chef d'établissement, les élèves étudient un contenu similaire en cours de mathématiques, mais à des niveaux de difficulté différents au moins dans certains cours, et 54 % des élèves fréquentent un établissement où le contenu et le niveau de difficulté des cours de mathématiques varient au moins dans certains cours. Au total, trois élèves sur quatre sont scolarisés dans un établissement qui utilise une de ces formes de regroupement par aptitudes dans des classes différentes au moins dans certains cours de mathématiques. Plus de 95 % des élèves en Albanie, au Royaume-Uni, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Australie, en Israël, au Kazakhstan, à Singapour, en Fédération de Russie et en Malaisie sont scolarisés dans un établissement où les élèves sont regroupés par aptitudes dans différentes classes, contre moins de 50 % des élèves en Grèce, en Autriche, en République tchèque, en Norvège et en Slovénie (voir le tableau IV.2.11).

Les élèves sont parfois regroupés par aptitudes au sein d'une classe. Dans les pays de l'OCDE, 49 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui, selon le chef d'établissement, regroupe les élèves par aptitudes au sein des cours de mathématiques au moins dans certains cours, alors que 79 % des élèves sont scolarisés dans un établissement où les enseignants ont recours à une pédagogie convenant à des élèves d'aptitudes différentes au moins dans certains cours. En Israël, au Royaume-Uni, en Nouvelle-Zélande, en Irlande, en Australie, à Singapour, en Fédération de Russie et en Islande, plus de 80 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui regroupe les élèves par aptitudes au sein des cours de mathématiques. Dans ces pays, les élèves sont également regroupés dans des classes différentes en fonction de leurs aptitudes : de 87 % à 99 % des élèves de ces pays fréquentent un établissement qui regroupe les élèves par aptitudes dans des classes différentes, au moins dans certains cours. En revanche, en Grèce, au Monténégro, en Uruguay, en Turquie, en Tunisie, en Pologne et au Brésil, le regroupement par aptitudes au sein des classes est moins fréquent : dans ces pays, moins de 20 % des élèves fréquentent un établissement qui regroupe les élèves par aptitudes au sein des cours de mathématiques, tandis que l'on n'observe aucune tendance particulière à regrouper les élèves par aptitudes dans des classes différentes dans ces pays. En Uruguay et au Monténégro, environ 92 % des élèves sont scolarisés dans un établissement regroupant les élèves dans des classes différentes en fonction de leurs aptitudes ; en Tunisie et au Brésil, environ 82 % des élèves fréquentent ce type d'établissement ; en Turquie, 76 %, en Pologne, 58 % et en Grèce, 19 % (voir le tableau IV.2.11).



Encadré IV.2.1. **Améliorer sa performance dans l'enquête PISA : la Pologne**

La Pologne a tiré parti des progrès réalisés entre PISA 2000 et PISA 2009, et a continué à améliorer sa performance en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences en 2012. Depuis 2003, sa performance en mathématiques a augmenté à un taux annuel de 2.6 points, passant d'un score de 490 points en 2003 (inférieur à la moyenne de l'OCDE) à un score de 518 points en 2012 (supérieur à la moyenne de l'OCDE). En neuf ans, le pays a réussi à faire baisser le pourcentage d'élèves peu performants de 22 % à 14 %, et a augmenté celui des élèves très performants de 10 % à 17 %. L'amélioration de la performance en mathématiques s'observe sur la totalité de la répartition de la performance, car les élèves peu performants et les élèves très performants ont progressé au même rythme. Cette amélioration de la performance moyenne, associée à une amélioration chez les élèves très et peu performants, s'observe également en compréhension de l'écrit (avec une hausse de la performance moyenne en compréhension de l'écrit de 2.8 points par an, en moyenne, depuis 2000) et en sciences (avec une hausse de la performance moyenne en sciences de 4.6 points par an, en moyenne, depuis 2006). Tous les élèves étant concernés par l'amélioration de la performance en mathématiques, la corrélation entre le statut socio-économique des élèves et leur performance en mathématiques n'a pas évolué. Cependant, l'amélioration générale signifie que les élèves issus d'un milieu défavorisé ont davantage de chances d'être résilients et de vaincre les obstacles sur leur chemin : en 2003, 5.3 % des élèves étaient considérés comme résilients, contre 7.7 % des élèves en 2012.

La politique de l'éducation en Pologne a été marquée par deux récentes vagues de réformes : la réforme structurelle de 1999 et la réforme des programmes et des examens en 2009. En 1998, le ministère polonais de l'Éducation a présenté un projet de réforme visant à relever le niveau de formation en augmentant le nombre de personnes disposant de qualifications secondaires et tertiaires, à garantir des possibilités égales d'éducation et à soutenir l'amélioration de la qualité de l'éducation. La réforme faisait également partie d'un ensemble plus large de changements, notamment la réforme de l'administration nationale qui a réduit le nombre de régions administratives de 49 à 16, la réforme des soins de santé et celle du système des retraites.

La réforme de l'éducation a prévu des changements dans la structure du système d'éducation par : l'octroi de responsabilités plus nombreuses aux autorités locales dans le domaine de l'éducation ; la réorganisation du réseau d'établissements ; la modification des méthodes d'administration et de supervision ; la modification des programmes scolaires ; l'introduction d'un nouveau système central d'examen avec des évaluations des élèves indépendantes ; la restructuration des finances des établissements au moyen de subventions des gouvernements locaux ; et des mesures incitatives à l'intention des enseignants, comme des voies de promotion alternatives et une révision du système de rémunération.

Les changements structurels ont abouti à un nouveau type d'établissement : le « gymnasium », au premier cycle de l'enseignement secondaire, qui propose le même programme général d'enseignement à tous les élèves et est devenu le symbole de la réforme. Ces établissements avaient pour objectif d'aider la Pologne à relever son niveau d'éducation, notamment dans les zones rurales. La structure précédente, divisée en huit années d'enseignement primaire suivies de quatre ou cinq années d'enseignement secondaire, ou de trois ans d'enseignement professionnel élémentaire, a été remplacée par un système dit du 6+3+3. En d'autres termes, l'enseignement primaire est passé de huit à six ans. Après avoir terminé l'enseignement primaire, un élève poursuit son éducation dans un établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire général pendant trois ans. Ainsi, la période d'éducation générale, basée sur un programme d'enseignement commun et des objectifs égaux pour tous les élèves, a été prolongée d'un an. Ce n'est qu'après avoir terminé les trois années du premier cycle de l'enseignement secondaire que l'élève passe dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pendant trois ou quatre ans afin de pouvoir accéder à l'enseignement tertiaire, ou commence une formation professionnelle élémentaire en trois ans. Dans le même temps, les élèves se sont retrouvés exposés aux mêmes contenus et aux mêmes niveaux de difficulté lors de leur parcours scolaire. En 2003, 19 % des élèves de 15 ans scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ayant participé à l'évaluation PISA fréquentaient un établissement où, selon le chef d'établissement, les élèves n'étaient pas placés dans des groupes différents pour les cours de mathématiques (soit dans des groupes au sein d'une classe ou dans des classes différentes dans le même établissement). En 2012, 42 % des élèves de 15 ans scolarisés dans le premier cycle de l'enseignement secondaire fréquentaient un établissement qui procédait de cette manière, ce qui souligne encore combien l'éducation reçue par les élèves polonais est de plus en plus conçue selon une approche globale de l'enseignement en général et de l'instruction des mathématiques en particulier.

...



Tronc commun et nouvelles évaluations

Parallèlement, le concept d'un tronc commun a été adopté, accordant aux établissements une autonomie étendue pour créer leurs propres programmes dans un cadre général prédéterminé, trouvant un juste équilibre entre les trois objectifs de l'éducation : transmettre des connaissances, développer les compétences et façonner les comportements. La réforme des programmes a été conçue non seulement pour modifier les contenus de l'éducation à l'échelle des établissements et pour encourager l'adoption de méthodes d'enseignement innovantes, mais aussi pour transformer la philosophie et la culture des établissements sur le plan de l'enseignement. Plutôt que de suivre passivement les instructions des autorités en charge de l'éducation, les enseignants sont censés créer leur propre style d'enseignement et l'adapter aux besoins de leurs élèves.

L'introduction d'une réforme des programmes encourageant l'autonomie a nécessité la mise en œuvre d'un système de collecte des informations et le suivi simultané du système d'éducation. Avec ce nouveau système, chaque étape de l'éducation se termine par une évaluation (dans l'enseignement primaire) ou un examen (dans le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire), tous deux conçus à l'échelle nationale et normalisés. Ces évaluations et ces examens donnent un retour d'information aux élèves, aux parents et aux enseignants. Les décideurs politiques aux niveaux national, régional et local peuvent également utiliser les résultats pour suivre la performance du système d'éducation. Avec les notes des élèves, les résultats des examens du premier cycle de l'enseignement secondaire servent de base à l'admission dans les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'examen final du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sert également d'examen d'entrée à l'université. Les évaluations nationales à la fin du primaire et les examens du premier cycle du secondaire ont été administrés pour la première fois en 2002. L'examen de la *Matura* a été administré pour la première fois comme examen national externe en 2005. Tous ces examens sont organisés, préparés et notés par les nouvelles institutions mises en place dans le cadre de la réforme, le jury central et les jurys régionaux.

L'instauration du système national d'évaluation et d'examen a fait plus que permettre de suivre les résultats de l'apprentissage, elle a également changé les motivations des élèves et des enseignants. En effet, elle a envoyé un signal clair aux élèves selon lequel leur réussite dépend directement de leurs résultats, qui sont évalués par des instances externes. Le nouveau système a également permis d'évaluer les enseignants et les établissements sur une échelle comparable à l'échelle nationale. Il a également fourni aux gouvernements locaux des informations sur les résultats des établissements qui se trouvaient désormais sous leur responsabilité organisationnelle et financière.

À la suite de la réforme, les gouvernements locaux ont occupé une position encore plus importante dans le système d'éducation polonais. Les fonds scolaires ont été transférés aux gouvernements locaux sur la base d'un montant par élève. Ces fonds constituent désormais une large partie de leur budget. La réforme a également introduit un nouveau système de développement professionnel et d'évaluation des enseignants. À la base, de nombreux enseignants ont perfectionné leur niveau de formation et leurs compétences professionnelles pour répondre à ces nouvelles exigences.

Des études suggèrent que les réformes structurelles de 1999 ont permis de réduire les écarts de performance entre les établissements et d'améliorer la performance des élèves les plus faibles. Par exemple, la variation inter-établissements de la performance en compréhension de l'écrit a considérablement diminué entre 2000 et 2009. Des analyses supplémentaires laissent à penser que la réforme a amélioré les résultats d'élèves qui auraient été inscrits dans des établissements professionnels élémentaires dans l'ancien système, mais qui ont eu l'occasion d'acquérir des compétences plus générales dans les nouveaux établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2011a). Il ne fait aucun doute que les élèves polonais ont obtenu des scores plus élevés à l'enquête PISA en 2012 qu'en 2003. Cependant, ils sont moins susceptibles d'éprouver un sentiment d'appartenance envers l'établissement, de faire preuve d'attitudes positives à l'égard de l'établissement ou d'une motivation intrinsèque ou instrumentale à apprendre les mathématiques.

Tirer parti des réformes précédentes

Les réformes menées en Pologne se sont également caractérisées par leur flexibilité, s'ajustant aux besoins d'une population d'élèves plus variée ainsi qu'à la hausse de la demande en matière d'études dans l'enseignement secondaire et tertiaire. Dans ce contexte, en 2009, le ministère polonais de l'Éducation a étendu les réformes mises en œuvre à la fin des années 90 en modifiant le tronc commun national des programmes scolaires généraux et professionnels. Le nouveau programme cible non plus des exigences limitées par matière, mais des aptitudes

...



et des compétences plus générales et transversales. Le nouveau programme se concentre sur les expériences, la démarche scientifique, la résolution de problèmes, le raisonnement et le travail en équipe. Les évaluations et les examens nationaux normalisés ont été adaptés en conséquence. La version modifiée de l'examen du premier cycle de l'enseignement secondaire, administrée pour la première fois en 2012, est l'aboutissement d'une campagne d'information de trois ans qui a communiqué les nouvelles orientations du programme scolaire pour encourager la modification des pratiques d'enseignement. Les nouvelles réglementations ont permis d'augmenter davantage l'autonomie des établissements et des enseignants. Le nouveau programme-cadre demande aux établissements de mettre au point leurs propres programmes plutôt que d'utiliser les programmes (et les manuels) de la liste validée par le ministère. Les chefs d'établissement bénéficient d'une plus grande flexibilité concernant la gestion du temps d'enseignement dans un cycle de trois ans défini pour chaque matière par le programme-cadre. Ils doivent seulement s'assurer que les objectifs définis dans le programme national sont atteints.

Le ministère a accordé plus d'autonomie aux établissements et aux enseignants, tout en maintenant un système de responsabilisation par l'intermédiaire d'évaluations et d'examens normalisés. Le système d'assurance qualité, d'évaluation et de responsabilisation a également été modifié. En 2009, le ministère polonais de l'Éducation a défini trois fonctions complémentaires de supervision des établissements : l'évaluation, le contrôle et le soutien. L'évaluation externe est menée par des inspecteurs et se base sur un processus d'auto-évaluation de l'établissement, ainsi que sur des données recueillies dans des documents et sur l'opinion des enseignants, des élèves, des parents et d'autres parties prenantes (les employeurs locaux, la communauté locale et l'administration). Les modèles à valeur ajoutée sont davantage utilisés et les établissements peuvent utiliser une plateforme sur Internet pour comparer l'amélioration de la performance de leurs élèves avec les autres établissements par rapport à des normes régionales et nationales. Le modèle à valeur ajoutée soutient l'égalité des chances, étant donné que l'analyse se concentre sur les progrès des élèves et des établissements, et non sur le niveau de réussite scolaire, si bien que même les établissements accueillant les élèves les moins performants peuvent faire la preuve de la qualité de leur enseignement.

PISA offre la possibilité de suivre l'évolution de la réforme en mesurant la performance des différents groupes d'âge qui ont été concernés par la réforme sur plusieurs plans. Le premier groupe, à savoir les élèves évalués en 2000, n'était pas concerné par la réforme. Le groupe d'élèves de 15 ans évalués en 2003 a commencé l'enseignement primaire dans l'ancien système, mais a été scolarisé dans les nouveaux *gymnasia* dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Ces élèves suivaient tous le même programme scolaire et n'étaient pas répartis dans différents types d'établissements. Les élèves qui ont participé à l'enquête PISA 2006 ont effectué la majeure partie de leur scolarité dans le nouveau système d'éducation, alors que ceux évalués en 2009 et en 2012 l'ont été pendant la totalité de leur scolarité. En outre, les élèves évalués en 2012 ont également profité de la réforme des programmes scolaires mise en œuvre en 2009.

Sources :

OCDE (2011a), « The Impact of the 1999 Education Reform in Poland », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 49, Éditions OCDE, Paris.

INCLUSION SOCIALE ET SCOLAIRE, ET STRATIFICATION VERTICALE ET HORIZONTALE

Comme analysé plus haut, les systèmes d'éducation ont mis en place plusieurs manières de gérer la diversité des effectifs d'élèves. L'analyse des données de l'enquête PISA peut montrer dans quelle mesure ces différentes formes de stratification verticale et horizontale sont corrélées négativement à l'équité, comme abordé au chapitre 1, et comment elles sont corrélées entre elles et au profil socio-économique des systèmes. Cependant, la prudence est de mise dans l'interprétation des résultats. En effet, les résultats ne signifient pas qu'il existe un lien de cause à effet entre les indicateurs, mais plutôt simplement qu'il existe des points communs et des différences. En outre, des variables qui ne font pas partie de cette analyse sont susceptibles de modifier les corrélations observées.

Comme prévu, les systèmes dans lesquels les élèves de 15 ans sont répartis dans un plus grand nombre d'années d'études enregistrent souvent un taux de redoublement supérieur (dans les pays de l'OCDE, le coefficient de corrélation s'établit à 0.71). Ces systèmes plus différenciés verticalement ont également tendance à être fortement différenciés horizontalement, ce qui signifie qu'ils proposent généralement plus de programmes aux élèves de 15 ans ($r=0.50$) et qu'ils sélectionnent et classent les élèves dans les premières années de scolarisation ($r=0.45$) (voir la figure IV.2.6 et le tableau IV.2.12).



Les indicateurs mesurant la stratification horizontale entre les établissements sont corrélés entre eux. Les systèmes proposant plus de programmes d'éducation aux élèves de 15 ans tendent à sélectionner et à classer les élèves plus tôt dans leur scolarité ($r=0.73$ dans les pays de l'OCDE), enregistrent un plus grand nombre d'élèves dans les programmes professionnels ou préprofessionnels ($r=0.54$), ainsi que dans les établissements sélectifs sur des critères scolaires ($r=0.60$). Les systèmes qui sélectionnent et classent les élèves de façon précoce ont tendance à enregistrer un plus grand nombre d'élèves dans les programmes professionnels ou préprofessionnels ($r=0.50$) ou dans les établissements sélectifs sur des critères scolaires ($r=0.53$). Ces quatre indicateurs sont également corrélés à un autre indicateur mesurant la stratification horizontale entre les établissements. Dans les pays de l'OCDE, les systèmes proposant davantage de programmes d'éducation enregistrent généralement un plus grand nombre de transferts entre établissements ($r=0.41$). Les systèmes comptant davantage d'élèves dans des programmes professionnels enregistrent généralement un plus grand nombre de transferts entre établissements ($r=0.75$), tout comme les systèmes qui sélectionnent et classent les élèves de façon précoce ($r=0.53$) et les systèmes comprenant davantage d'établissements sélectifs sur des critères scolaires ($r=0.32$) (voir la figure IV.2.6 et le tableau IV.2.12).

Il n'existe pas de tendance homogène en ce qui concerne la corrélation entre la stratification verticale et le regroupement par aptitudes en cours de mathématiques au sein des établissements. En revanche, les indicateurs de stratification horizontale entre établissements sont corrélés au regroupement par aptitudes au sein des établissements. Par exemple, les systèmes comptant davantage d'élèves dans les programmes professionnels ou préprofessionnels ont tendance à moins regrouper les élèves par aptitudes au sein des établissements ($r=-0.48$ dans les pays de l'OCDE).

■ Figure IV.2.6 ■

Corrélation au niveau du système entre les indicateurs de stratification

Coefficients de corrélation entre deux indicateurs pertinents

Les coefficients de corrélation vont de -1.00 (soit une association linéaire négative parfaite) à +1.00 (soit une association linéaire positive parfaite). Un coefficient de corrélation égal à 0 traduit une absence de relation linéaire entre deux valeurs.

				Stratification verticale		Stratification horizontale						
						Inter-établissements					Intra-établissement	
						Variation des années d'études	Nombre de filières d'enseignement	Prévalence des programmes professionnels et pré-professionnels	Sélection précoce	Sélectivité académique		Taux de transfert dans d'autres établissements
		Performance en mathématiques										
		Performance en mathématiques	Inéquité									
Stratification verticale	Variation des années d'études	-0.36	0.26									
Stratification horizontale	Inter-établissements	Nombre de filières d'enseignement	0.04	0.21	0.26		0.54	0.73	0.60	0.41	-0.13	
		Prévalence des programmes professionnels et préprofessionnels	0.09	0.01	-0.12	0.39		0.50	0.38	0.75	-0.48	
		Sélection précoce	0.12	0.44	0.16	0.49	0.28		0.53	0.53	-0.17	
		Sélectivité académique	0.15	-0.10	0.05	0.38	0.37	0.28		<i>0.32</i>	0.08	
		Taux de transfert dans d'autres établissements	-0.19	0.07	0.16	0.09	0.37	0.20	0.30			-0.32
		Intra-établissement	Regroupement par aptitudes pour tous les cours de mathématiques	-0.25	-0.19	0.08	0.02	-0.30	-0.22	-0.02	-0.17	

Remarques : les coefficients de corrélation statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiqués en gras, et ceux statistiquement significatifs à un niveau de 10 % ($p < 0.10$), en italique.

L'inéquité se rapporte à la variation de la performance en mathématiques expliquée par l'indice PISA de statut économique, social et culturel des élèves. Les corrélations avec la performance en mathématiques et l'inéquité correspondent à des coefficients partiels de corrélation après contrôle du PIB/habitant.

Le regroupement par aptitudes pour tous les cours de mathématiques correspond au pourcentage, au niveau du système, d'élèves scolarisés dans un établissement où, selon le chef d'établissement, les élèves sont regroupés par aptitudes dans tous les cours.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux IV.1.1 et IV.2.12.

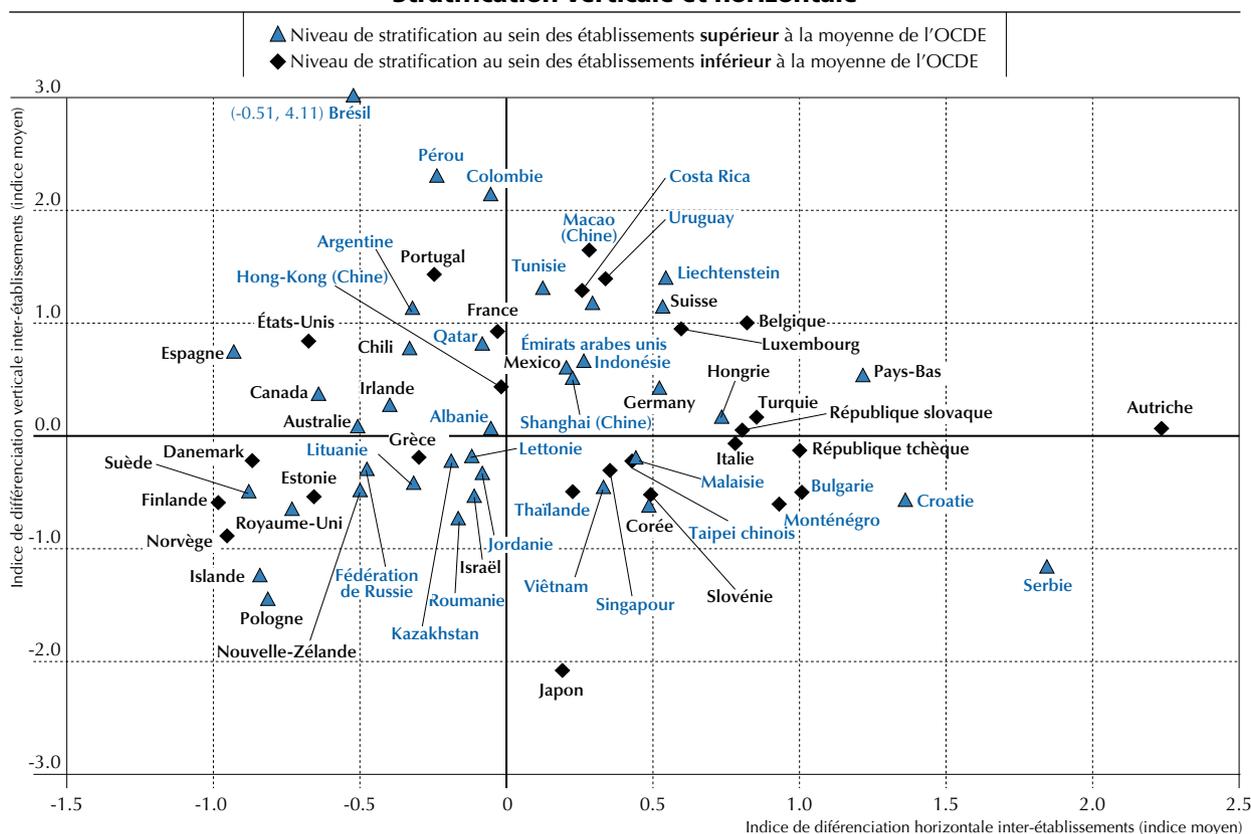
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932957308>

Comme indiqué dans la figure IV.2.6, certaines de ces méthodes de stratification sont liées entre elles. Afin de déterminer la mesure dans laquelle les différentes méthodes de stratification sont liées aux profils sociaux et académiques des systèmes d'éducation, PISA a établi trois indices : un *indice de stratification verticale* ; un *indice de stratification horizontale inter-établissements*² ; et un *indice de regroupement par aptitudes au sein des établissements*. L'*indice de stratification verticale* se base sur le degré de variation des niveaux d'études des élèves de 15 ans dans le système, ce qui reflète également les âges différents de début de la scolarité et la prévalence du redoublement. L'*indice de stratification horizontale inter-établissements* se base sur cinq indicateurs intercorrélés de stratification horizontale entre les établissements. L'*indice de regroupement par aptitudes au sein des établissements* se base sur la prévalence du regroupement par aptitudes au sein des établissements à travers le système d'éducation (voir le tableau IV.2.16). Tous ces indices sont normalisés³.

Les pays et économies dans le quart supérieur droit de la figure IV.2.7 sont ceux qui présentent un niveau plus élevé de stratification verticale et horizontale (inter-établissements) que la moyenne de l'OCDE. Les pays et économies dans le quart inférieur gauche de la figure IV.2.7 sont ceux qui présentent un niveau moins élevé de stratification verticale et horizontale (inter-établissements) que la moyenne de l'OCDE.

■ Figure IV.2.7 ■

Stratification verticale et horizontale





Comme indiqué dans la figure IV.2.8, le degré de stratification est corrélé à différents aspects du profil socio-économique et académique du système. Les systèmes présentant un degré plus élevé de stratification verticale ont tendance à scolariser des élèves de statut socio-économique plus varié ($r=0.59$ pour les pays de l'OCDE et $r=0.57$ pour tous les pays et économies) et à afficher un niveau inférieur d'inclusion sociale ($r=-0.43$ pour les pays de l'OCDE et $r=-0.43$ pour tous les pays et économies) (voir le tableau IV.2.13).

Dans les pays de l'OCDE, les systèmes qui ont davantage recours à une stratification horizontale inter-établissements affichent généralement un niveau inférieur d'inclusion socio-économique ($r = -0.36$), une variation plus importante de la performance en mathématiques des élèves ($r = 0.34$) et un niveau inférieur d'inclusion académique ($r = -0.83$). Le tableau est identique quand on inclut les pays et économies partenaires ($r=-0.71$). En revanche, le degré de stratification horizontale intra-établissement d'un système ne semble pas être corrélé de façon cohérente au profil socio-économique et académique du système (voir la figure IV.2.8 et le tableau IV.2.13).

■ Figure IV.2.8 ■

Corrélation de niveau Système entre les indices de stratification et les caractéristiques des élèves

		Indice de stratification verticale	Indice de stratification horizontale (inter-établissements)	Indice de stratification horizontale (intra-établissement)
Pays de l'OCDE	Variation du statut socio-économique des élèves (écart-type de l'indice SESC)	0.59	0.11	-0.02
	Indice d'inclusion socio-économique (1-rho)	-0.43	-0.36	0.03
	Variation de la performance en mathématiques (écart-type)	-0.03	<i>0.34</i>	0.06
	Indice d'inclusion académique (1-rho)	-0.23	-0.83	0.19
Tous les pays et économies participants	Variation du statut socio-économique des élèves (écart-type de l'indice SESC)	0.57	0.06	-0.05
	Indice d'inclusion socio-économique (1-rho)	-0.43	-0.20	0.05
	Variation de la performance en mathématiques (écart-type)	-0.21	<i>0.21</i>	-0.14
	Indice d'inclusion académique (1-rho)	-0.24	-0.71	0.10

Remarque : les coefficients de corrélation statistiquement significatifs à un niveau de 5 % ($p < 0.05$) sont indiqués en gras, et ceux statistiquement significatifs à un niveau de 10 % ($p < 0.10$), en italique.

Par SESC, on entend l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.2.13.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932957308>

CORRÉLATION ENTRE LE REGROUPEMENT ET LA SÉLECTION DES ÉLÈVES PRATIQUÉS PAR LES SYSTÈMES ET LA MOTIVATION INSTRUMENTALE DES ÉLÈVES

Les ambitions des élèves peuvent se définir comme l'« aptitude à identifier et à définir des objectifs pour l'avenir, tout en étant inspiré dans le temps présent pour travailler à atteindre ces objectifs » (Quaglia et Cobb, 1996). Les recherches existantes concernant l'impact de la stratification sur les ambitions scolaires des élèves ciblent principalement les aspects des ambitions liés à la définition des objectifs. Ces études mesurent les ambitions scolaires en s'appuyant sur les déclarations des élèves sur le niveau de formation qu'ils prévoient d'atteindre à la fin de leur scolarité obligatoire. Elles ont montré que dans les systèmes hautement différenciés, l'impact du statut socio-économique des élèves sur leurs objectifs éducatifs est plus fort que dans les systèmes moins différenciés (Buchmann et Dalton, 2002 ; Buchmann et Park, 2009 ; Monseur et Lafontaine, 2012). Dans les systèmes fortement différenciés, les élèves issus d'un milieu défavorisé ont tendance à être regroupés dans des filières ou des établissements moins orientés sur la théorie, ce qui a une incidence sur leurs ambitions scolaires, peut-être à cause du discrédit lié au niveau inférieur des attentes en termes de performance chez les élèves scolarisés dans ces filières ou dans ces établissements, ou parce que ces établissements reçoivent moins de ressources, ou des ressources de qualité inférieure.

Dans le cadre de l'enquête PISA 2012, les élèves ont dû indiquer la mesure dans laquelle ils sont motivés à travailler pour atteindre leurs objectifs, un paramètre mesuré par la motivation instrumentale des élèves pour les mathématiques. Cette analyse utilise un *indice de motivation instrumentale pour les mathématiques* et un *indice ajusté de motivation instrumentale pour les mathématiques*. L'encadré IV.2.2 propose une description de ces indices.



Encadré IV.2.2. **Indice PISA de motivation instrumentale**

L'indice de motivation instrumentale pour les mathématiques se base sur les réponses des élèves (« Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord », « Pas du tout d'accord ») aux quatre affirmations suivantes :

- Cela vaut la peine de faire des efforts en mathématiques, car cela m'aidera dans le métier que je veux faire plus tard.
- Pour moi, cela vaut la peine d'apprendre les mathématiques, car cela améliore mes perspectives de carrière professionnelle.
- Les mathématiques sont une matière importante pour moi, parce qu'elles sont nécessaires pour les études que je veux faire plus tard.
- En mathématiques, je vais apprendre beaucoup de choses qui m'aideront à trouver du travail.

Cet indice est mis à l'échelle de sorte que les pays de l'OCDE aient une moyenne de 0 et un écart-type de 1. Les valeurs supérieures de l'indice indiquent une plus grande motivation des élèves. Afin de permettre des comparaisons internationales, les réponses des élèves à ces questions sont également ajustées en fonction de leurs réponses à une vignette d'ancrage (voir l'annexe A6).

Les élèves ont tendance à indiquer leurs croyances, leur motivation et leurs attitudes en fonction du niveau qu'ils prévoient d'atteindre. Par exemple, si certains établissements prévoient que leurs élèves vont atteindre les objectifs standards minimums de performance et qu'ils leur donnent des tâches mathématiques plutôt faciles, les élèves auront tendance à déclarer qu'ils se considèrent comme bons en mathématiques. Mais si les élèves veulent être admis dans une université très compétitive, ils auront tendance à indiquer qu'ils ne sont pas bons en mathématiques sauf s'ils ont réalisé une performance excellente dans des cours de mathématiques très difficiles. Il est difficile de comparer les différences de motivation entre des sous-groupes d'élèves sans disposer d'informations sur les objectifs que les élèves ont définis pour eux-mêmes et sur les attentes des établissements, des enseignants, des parents et des élèves. C'est pourquoi cette section se concentre exclusivement sur le niveau général de motivation des élèves des différents systèmes.

Comme indiqué dans la figure IV.2.9, une corrélation négative existe entre le niveau de motivation des élèves et la mesure dans laquelle les systèmes classent et regroupent les élèves dans différents établissements et/ou programmes. Dans les systèmes qui répartissent davantage les élèves dans des établissements ou des programmes différents, les élèves ont tendance à déclarer une motivation instrumentale moindre pour les mathématiques que les élèves scolarisés dans un système avec moins de stratification horizontale entre les établissements (voir le tableau IV.2.14). Cette corrélation s'observe pour les indices ajustés et non ajustés, dans les pays de l'OCDE et les pays et économies partenaires. Elle s'observe même après contrôle des niveaux de performance d'ensemble des systèmes (voir le tableau IV.2.15). Dans les systèmes fortement stratifiés, la variation de la motivation des élèves n'est pas nécessairement plus forte (voir les corrélations pour l'écart-type de l'indice dans le tableau IV.2.14). Tant les élèves motivés que les élèves non motivés ont indiqué être moins motivés que ceux scolarisés dans un système moins stratifié (voir les corrélations pour les 10^e et 90^e centiles de l'indice dans le tableau IV.2.14).

Quand on examine les différents aspects de la stratification horizontale entre les établissements, il apparaît que :

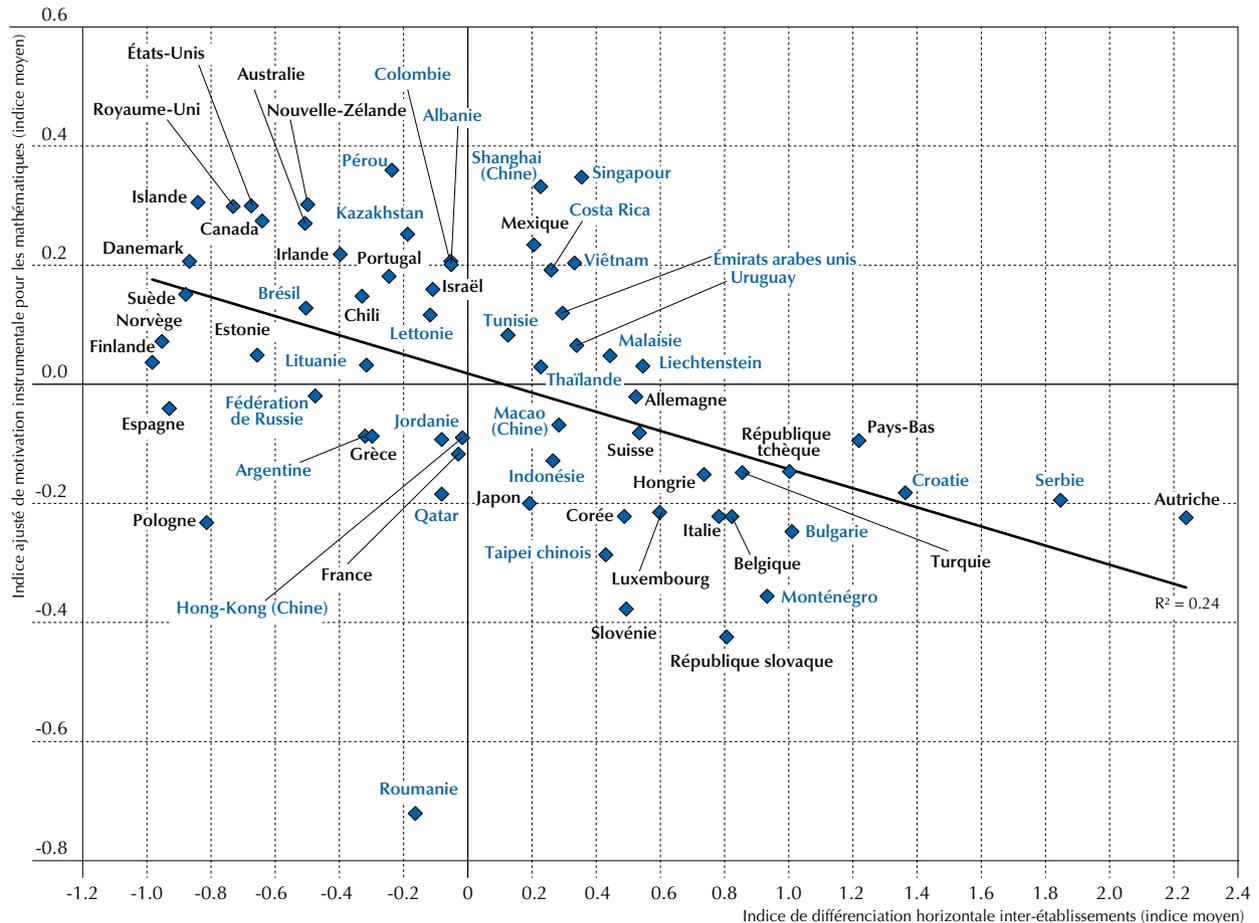
- Les élèves de 15 ans scolarisés dans un système proposant un plus grand nombre de programmes pédagogiques différents ont tendance à afficher une motivation instrumentale moindre que ceux qui sont scolarisés dans un système offrant moins de programmes ou filières (voir le tableau IV.2.14).
- Les élèves scolarisés dans un système où le pourcentage d'élèves suivant un programme professionnel ou préprofessionnel est plus important ont tendance à signaler une motivation instrumentale moindre que ceux qui sont scolarisés dans un système où le pourcentage d'élèves suivant un programme non théorique est inférieur.
- Les élèves scolarisés dans un système regroupant ou sélectionnant les élèves de façon précoce ont tendance à signaler une motivation instrumentale moindre que ceux scolarisés dans un système qui sélectionne les élèves plus tardivement.
- Les élèves scolarisés dans un système où un pourcentage important d'élèves fréquente un établissement sélectif sur la base des résultats scolaires ont tendance à signaler une motivation instrumentale moindre que les élèves scolarisés dans un système où le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement sélectif est inférieur.



- Les élèves scolarisés dans un système où un pourcentage important d'élèves fréquente un établissement qui transfère les élèves à problèmes dans d'autres établissements ont tendance à afficher un niveau de motivation instrumentale moindre que les élèves scolarisés dans un système où les transferts d'élèves sont moins nombreux.

Figure IV.2.9

Motivation des élèves et stratification horizontale



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.2.16.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932957308>

ÉVOLUTION DE LA STRATIFICATION DEPUIS L'ENQUÊTE PISA 2003

Dans la mesure où 39 des 65 pays et économies participant à l'enquête PISA 2012 ont également pris part à l'enquête PISA 2003, il est possible d'observer comment les pratiques de stratification ont évolué au cours de cette période. Dans l'ensemble, les pays et économies qui enregistrent un taux de redoublement élevé (où plus de 20 % des élèves ont redoublé) ont généralement enregistré une diminution de ce taux. Les tendances en matière de stratification horizontale montrent que dans les pays de l'OCDE, un pourcentage similaire d'élèves fréquente un établissement regroupant les élèves par aptitudes au moins dans certains cours⁴.

Les questionnaires PISA 2003 et PISA 2012 ont de nombreuses questions en commun, ce qui permet d'identifier les tendances. Cependant, certaines formes de stratification n'étaient pas incluses dans le questionnaire de l'enquête PISA 2003, notamment les politiques de transfert et l'orientation du programme des élèves, si bien qu'il est impossible de dégager des tendances dans ces domaines. Même si les deux questionnaires comprenaient des questions relatives au recours à des critères liés aux résultats scolaires lors de la sélection des élèves, la question et les propositions de réponses ont changé, compromettant la fiabilité des comparaisons.

Redoublement

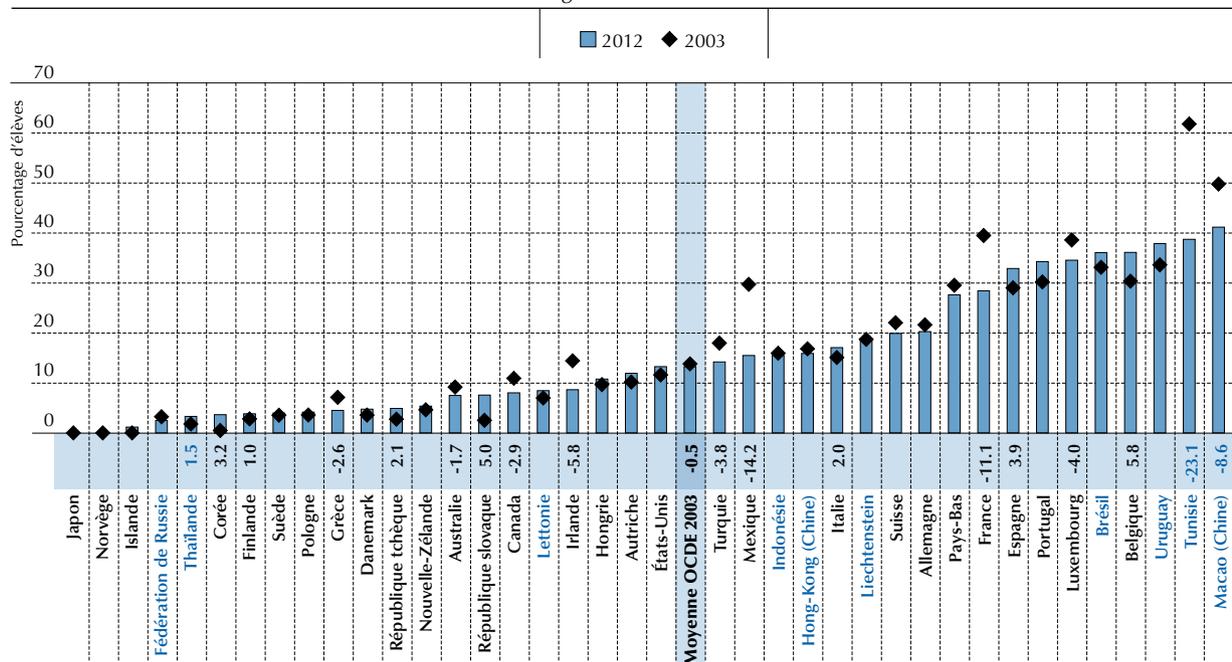
Le redoublement est une politique par laquelle les systèmes d'éducation essaient de répondre aux besoins pédagogiques des élèves. En redoublant, les élèves plus lents ont une deuxième chance de maîtriser les connaissances requises dans le programme. Le redoublement peut également avoir une finalité motivationnelle, car il sert parfois également à pénaliser les élèves ayant obtenu de mauvais résultats ou n'ayant pas assez fait d'efforts. La perspective du redoublement, et donc de ne pas continuer avec les autres élèves de leur année d'études, peut inciter les élèves à risque à faire davantage d'efforts dans leurs études pour éviter de redoubler. En pratique, le redoublement ne semble toutefois pas profiter à l'apprentissage des élèves (Allen *et al.*, 2010 ; Alexander *et al.*, 2003). En outre, le redoublement peut avoir des effets négatifs au niveau du système, les élèves ayant redoublé étant plus susceptibles d'abandonner l'école, de rester plus longtemps dans le système d'éducation et de connaître des périodes d'activité professionnelle moins longues (Rumberger, 2011 ; OCDE, 2011b). Par conséquent, certains pays ayant eu largement recours au redoublement ont rejeté cette politique pour la remplacer par un soutien précoce aux élèves en difficulté.

Le pourcentage d'élèves ayant redoublé dans l'enseignement primaire, dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a chuté de façon significative (de 0.5 point de pourcentage) entre 2003 et 2012 dans les pays de l'OCDE disposant de données comparables. Toutefois, tous les systèmes d'éducation ne recourent pas au redoublement comme mode de stratification (Dupriez *et al.*, 2008). Les 13 pays et économies affichant un taux de redoublement supérieur à 20 % en 2003 ont enregistré une baisse moyenne de 3.5 points de pourcentage de ce taux pendant cette période. Une forte baisse s'observe notamment en Tunisie, au Mexique, en France, à Macao (Chine) et au Luxembourg. En Tunisie, au Mexique et en France, le pourcentage d'élèves de 15 ans ayant indiqué en 2012 avoir redoublé dans l'enseignement primaire, dans le premier ou dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est inférieur d'au moins 10 points de

■ Figure IV.2.10 ■

Évolution, entre 2003 et 2012, du taux de redoublement

Pourcentage d'élèves ayant redoublé une fois en primaire, dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire



Remarques : seuls sont inclus les pays et économies disposant de données comparables entre PISA 2003 et PISA 2012.

La différence en points de pourcentage, entre 2012 et 2003, de la proportion d'élèves ayant indiqué avoir redoublé une fois (2012 - 2003) est indiquée au-dessus du nom du pays/économie. Seules les différences statistiquement significatives sont indiquées.

La moyenne OCDE 2003 ne prend en compte que les pays de l'OCDE disposant de mesures du redoublement comparables depuis 2003.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves ayant déclaré en 2012 avoir redoublé une fois en primaire, dans le premier ou le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.2.18.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957308>



pourcentage à celui de 2003. Le taux de redoublement a augmenté en Belgique et en Espagne au cours de la même période. Parmi les pays affichant un taux global de redoublement plus faible (inférieur à 20 % en 2003), on constate une augmentation importante du taux de redoublement en République slovaque (avec un taux de redoublement passant de 2.5 % en 2003 à 7.6 % en 2012), et une chute considérable de ce taux en Irlande (de 14 % en 2003 à 9 % en 2012) (voir la figure IV.2.10 et le tableau IV.2.18).

Les établissements de la Fédération de Russie, de Hongrie, d'Australie, de Grèce et du Mexique semblent avoir abandonné le redoublement. Dans ces cinq pays et économies, le pourcentage d'élèves fréquentant un établissement ne pratiquant pas le redoublement a augmenté d'au moins 10 points de pourcentage entre 2003 et 2012. Cette augmentation pourrait également être le signe que les établissements de ces pays et économies ont commencé à se répartir entre ceux qui présentent des taux faibles de redoublement et ceux qui présentent des taux élevés de redoublement. Toutefois, cela ne semble pas être le cas, puisque le pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement enregistrant un pourcentage élevé de redoublants a également baissé (voir le tableau IV.2.19).

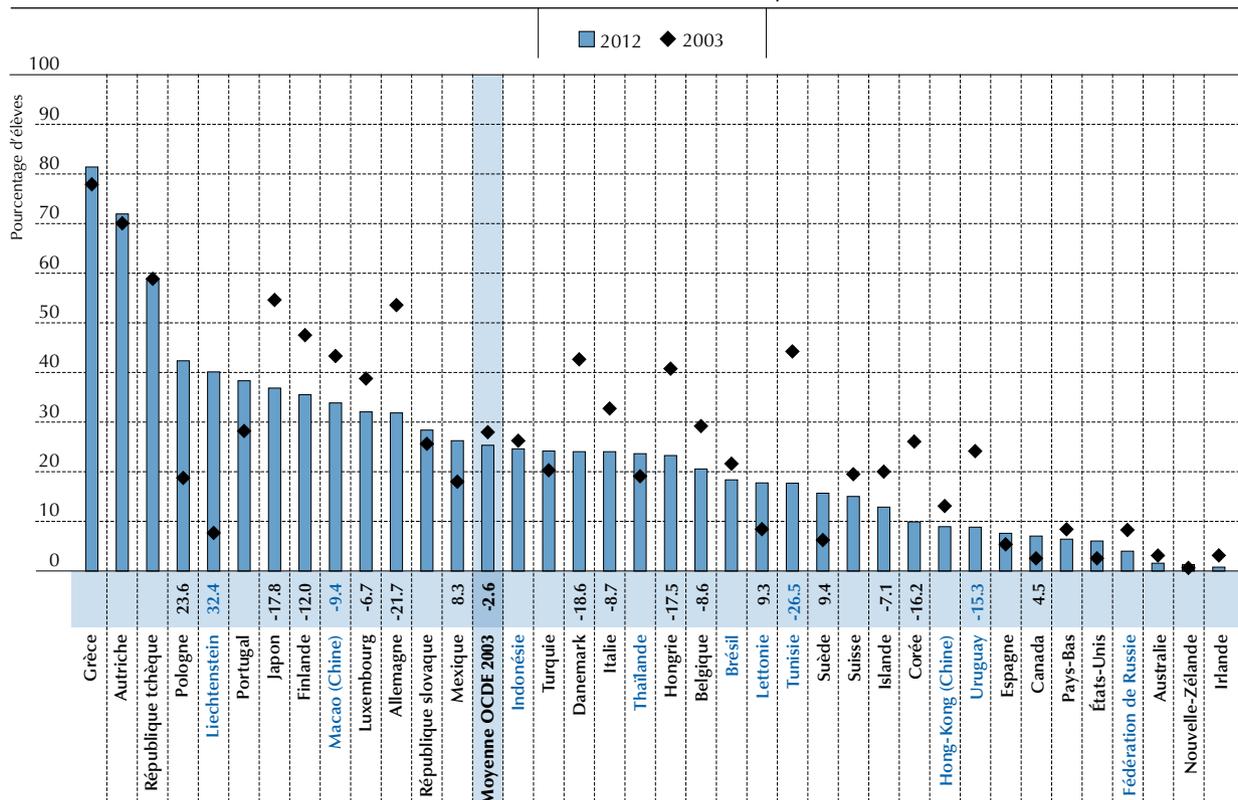
Regroupement par aptitudes au sein des établissements

La stratification horizontale peut prendre la forme du regroupement par aptitudes au sein de l'établissement. Par exemple, lorsqu'ils organisent les cours de mathématiques, certains établissements peuvent répartir leurs élèves en fonction de leur performance pour créer un environnement d'apprentissage plus homogène ; d'autres choisiront de rassembler tous les élèves dans la même classe, quels que soient leurs résultats scolaires, afin qu'ils disposent des mêmes possibilités d'apprentissage et donc des mêmes chances de réussite. Entre 2003 et 2012, le pourcentage d'élèves scolarisés dans un

■ Figure IV.2.11 ■

Évolution, entre 2003 et 2012, du regroupement par aptitudes

Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement ne pratiquant le regroupement par aptitudes dans aucun cours de mathématiques



Remarques : seuls sont inclus les pays et économies disposant de données comparables entre PISA 2003 et PISA 2012.

La différence en points de pourcentage, entre 2012 et 2003, de la proportion d'élèves scolarisés dans un établissement ne pratiquant pas le regroupement par aptitudes (2012 - 2003) est indiquée au-dessus du nom du pays/économie. Seules les différences statistiquement significatives sont indiquées.

La moyenne OCDE 2003 ne prend en compte que les pays de l'OCDE disposant de mesures du regroupement par aptitudes comparables depuis 2003.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement ne pratiquant le regroupement par aptitudes dans aucun cours de mathématiques en 2012.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau IV.2.21.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932957308>



établissement pratiquant ou ne pratiquant pas le regroupement par aptitudes n'a généralement pas changé dans les pays disposant de données comparables (voir la figure IV.2.11 et le tableau IV.2.21).

Bien que, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage moyen d'élèves scolarisés dans un établissement ne pratiquant le regroupement par aptitudes dans aucun cours soit resté relativement stable, huit pays et économies ont enregistré une hausse de plus de 10 points de pourcentage du pourcentage d'élèves fréquentant un établissement qui pratique le regroupement par aptitudes. En Tunisie et en Allemagne, par exemple, le pourcentage d'élèves de 15 ans scolarisés dans un établissement ne regroupant pas les élèves par aptitudes a diminué de plus de 20 points de pourcentage ; au Danemark, au Japon, en Hongrie, en Corée et en Uruguay, ce pourcentage a diminué de plus de 15 points de pourcentage. Dans ces pays, plusieurs systèmes d'éducation se sont orientés vers différentes formes de regroupement par aptitudes. L'Allemagne, par exemple, comptait davantage d'élèves scolarisés dans un établissement regroupant les élèves par aptitudes dans tout ou partie des cours en 2012 qu'en 2003, peut-être en conséquence de changements plus généraux opérés dans le système d'éducation allemand. Comme décrit dans l'encadré II.3.2 du volume II, la pratique du regroupement inter-établissements par aptitudes qui caractérisait le système d'éducation allemand jusque-là a été remplacée par une conception plus globale de la scolarité dans laquelle les élèves présentant des aptitudes scolaires plus diverses sont admis dans le même établissement. Afin de s'adapter à ces changements, certains établissements peuvent choisir de regrouper les élèves par aptitudes dans tout ou partie des cours. Au Danemark, en revanche, le regroupement par aptitudes dans certains cours est devenu plus courant, alors que le pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement ne pratiquant le regroupement par aptitudes dans aucun cours ou le pratiquant dans tous les cours a baissé. En Corée, le regroupement par aptitudes dans tous les cours est devenu plus courant que le regroupement par aptitudes dans certains cours ou dans aucun cours (voir la figure IV.2.11 et le tableau IV.2.21).

Dans sept pays et économies, il est devenu plus fréquent dans les établissements d'aborder l'enseignement des mathématiques de façon globale. En Pologne, par exemple, le regroupement par aptitudes dans tout ou partie des cours est également devenu moins courant : le pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement ne pratiquant le regroupement par aptitudes dans aucun cours a augmenté de 24 points de pourcentage entre 2003 et 2012. Au Mexique, on relève un recul de 29 points du pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement pratiquant le regroupement par aptitudes dans certains cours. Ces établissements semblent s'être orientés soit vers une approche globale des mathématiques (hausse de 8 points de pourcentage), soit vers un regroupement par aptitudes dans tous les cours (hausse de 20 points de pourcentage) (voir la figure IV.2.11 et le tableau IV.2.21).

Notes

1. Dans certains pays et économies de l'Asie de l'Est (notamment Shanghai [Chine] et le Taipei chinois où plus de 10 % des élèves ont indiqué être entré dans l'enseignement primaire à l'âge de 8 ans, voire plus), il est courant de commencer à compter l'âge le jour de la naissance de l'enfant en commençant par 1 et d'ajouter une année chaque année lunaire suivante.

2. Ceci inclut le regroupement d'élèves dans des programmes différents.

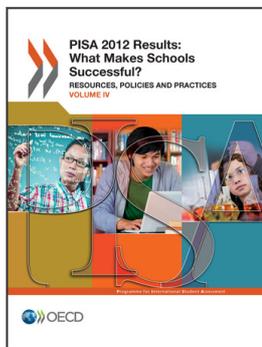
3. Chacune des trois variables contenues dans l'*indice de stratification verticale* est d'abord normalisée pour que la moyenne de l'OCDE soit égale à 0 et l'écart-type des pays de l'OCDE, à 1. Ensuite, la moyenne de ces variables normalisées est établie pour obtenir l'indicateur. De même, chacune des cinq variables contenues dans l'*indice de stratification horizontale inter-établissements* est normalisée, puis sa moyenne est établie. L'*indice de regroupement par aptitudes au sein des établissements* se base sur une seule variable (la prévalence du regroupement par aptitudes au sein des établissements dans le système d'éducation), laquelle est normalisée pour que la moyenne de l'OCDE soit égale à 0 et l'écart-type dans les pays de l'OCDE, à 1.

4. Les questionnaires PISA 2003 et PISA 2012 ont de nombreuses questions en commun, ce qui permet d'identifier les tendances. Cependant, certaines formes de stratification n'étaient pas incluses dans le questionnaire de l'enquête PISA 2003, notamment les politiques de transfert et l'orientation du programme des élèves, si bien qu'il est impossible de dégager des tendances dans ces domaines. Même si les deux questionnaires comprenaient des questions relatives au recours à des critères liés aux résultats scolaires lors de la sélection des élèves, la question et les propositions de réponses ont changé, compromettant la fiabilité des comparaisons. En 2003, la question SC10 demandait pour chaque critère d'admission « Dans quelle mesure tient-on compte des facteurs suivants pour admettre un élève dans votre établissement ? », avec les possibilités de réponse suivantes : « Facteur indispensable », « Facteur prioritaire », « Facteur pris en considération » et « Facteur non pris en considération ». En 2012, la question SC32 demandait « Dans quelle mesure tient-on compte des facteurs suivants pour admettre un élève dans votre établissement ? » et proposait comme possibilités de réponse « Jamais », « Parfois » et « Toujours ».



Références

- Alexander, K., D. Entwisle et S. Dauber (2003), *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Early Grades*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Allen, C.S. et al. (2010), « Quality of Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A Meta-Analytic, Multi-Level Analysis », *Education Evaluation and Policy Analysis*, vol. 31, n° 4, pp. 480-499.
- Buchmann, C. et B. Dalton (2002), « Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context », *Sociology of Education*, pp. 99-122.
- Buchmann, C. et H. Park (2009), « Stratification and the Formation of Expectations in Highly Differentiated Educational Systems », *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 27, n° 4, pp. 245-267.
- Dupriez, V., X. Dumay et A. Vause (2008), « How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity? », *Comparative Education Review*, vol. 52, n° 2, pp. 245-273.
- Gomes-Neto, J.B. et E.A. Hanushek (1994), « Causes and Consequences of Grade Repetition: Evidence from Brazil », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 43, n° 1, pp. 117-148.
- Goos, M. et al. (2013), « How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors », *Comparative Education Review*, vol. 57, n° 1, pp. 54-84.
- Graue, E. et J. DiPerna (2000), « Redshirting and Early Retention: Who Gets the "Gift of Time" and What are Its Outcomes? », *American Educational Research Journal*, vol. 37, n° 2, pp. 509-534.
- Kerckhoff, A. (2000), « Transitions from School to Work in Comparative Perspective », in M. Hallinan (éd.), *Handbook of the Sociology of Education*, Springer, New York.
- LeTendre, G., B. Hofer et H. Shimizu (2003), « What is Tracking? Cultural Expectation in the United States, Germany, and Japan », *American Educational Research Journal*, vol. 40, n° 1, pp. 43-89.
- Monseur, C. et D. Lafontaine (2012), « Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international », in M. Crahay (éd.), *Pour une école juste et efficace*, De Boeck, Bruxelles.
- Oakes, J. (2005), *Keeping Track: Schools Structure Inequality Second Edition*, Yale University Press, New Haven et Londres.
- OCDE (2011a), « The Impact of the 1999 Education Reform in Poland », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 49, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/10.1787/5kmbjgkm1m9x-en>
- OCDE (2011b), « Redoublement et transfert des élèves : Quel impact pour les systèmes d'éducation ? », *PISA à la loupe*, n° 6, PISA, Éditions OCDE, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/5k9h2r5v0v0x-fr>
- Quaglia, R.J. et C.D. Cobb (1996), « Toward a Theory of Student Aspirations », *Journal of Research in Rural Education*, vol. 12, n° 3, pp. 127-132.
- Rumberger, R. (2011), *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done About It*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Sorensen, A. (1970), « Organizational Differentiation of Students and Educational Opportunity », *Sociology of Education*, vol. 43, n° 3, pp. 355-376.
- Tyack, D. (1974), *The One Best System: A History of American Urban Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.



Extrait de :

PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV)

Resources, Policies and Practices

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2014), « Sélection et regroupement des élèves », dans *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV) : Resources, Policies and Practices*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264205369-6-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.