



Conséquences pour l'action publique

La relation entre le milieu familial et le rendement de l'apprentissage est manifeste dans tous les pays qui ont participé au cycle PISA 2009, certes, mais certains pays montrent que performance élevée et égalité des chances dans l'éducation sont deux objectifs qu'il est possible d'accomplir de manière concomitante. Comment expliquer ces résultats positifs ? Ce chapitre étudie les politiques ciblées sur les élèves ou les établissements qui sont peu performants ou dont le milieu socio-économique est défavorisé, ainsi que les politiques non ciblées qui visent à élever les normes de compétence pour tous les élèves.

DIVERSITÉ DE LA RELATION ENTRE LA PERFORMANCE ET LE MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE

Le milieu familial influe sur la réussite scolaire, et l'école semble souvent en renforcer l'impact. Vivre dans un milieu socio-économique défavorisé n'entraîne pas nécessairement de mauvais résultats scolaires, mais le profil socio-économique des élèves et des établissements d'enseignement a de toute évidence un impact important sur le rendement de l'apprentissage.

Des obstacles importants contrarient la mise en œuvre de politiques visant à offrir l'égalité des chances dans l'éducation à tous les élèves, quel que soit leur milieu socio-économique. Les éléments recueillis dans certains pays brossent un tableau décourageant. Dans l'ensemble, les établissements ne réussissent guère à mettre tous leurs élèves sur un pied d'égalité. Que ce soit parce que les familles aisées sont plus à même de renforcer l'action des établissements, parce que les élèves issus de milieux privilégiés fréquentent des établissements de meilleure qualité ou parce que certains établissements sont tout simplement mieux armés pour s'occuper des adolescents issus de milieux favorisés, il semble souvent que les établissements reproduisent les privilèges au lieu de répartir plus équitablement l'offre d'éducation et le rendement de l'apprentissage.

Les résultats comparables à l'échelle internationale qui sont exposés dans ce volume brossent un tableau plus encourageant : la forte variation, entre les pays, de l'impact du milieu socio-économique sur le rendement de l'apprentissage suggère en effet qu'il est possible de parvenir à un degré élevé d'équité.

La plupart des pays de l'OCDE tentent d'affecter autant, sinon plus, d'enseignants dans les établissements défavorisés que dans les établissements favorisés. Israël, la Slovénie, la Turquie et les États-Unis font figure d'exception : les établissements défavorisés tendent aussi à l'être en termes de ressources fondamentales, par exemple des taux d'encadrement favorables. Cela dit, les établissements défavorisés sont toujours en état de grandes difficultés lorsqu'il s'agit de recruter des enseignants de qualité. En d'autres termes, une grande quantité de ressources ne signifie pas nécessairement des ressources de qualité dans les établissements défavorisés. Ce constat donne à penser que de nombreux élèves sont doublement pénalisés : ils cumulent le fait de vivre dans un milieu défavorisé et de fréquenter un établissement dont la dotation est de qualité moindre. Par ailleurs, il existe dans de nombreux pays une relation étroite entre le milieu socio-économique des élèves et leurs résultats scolaires. Dans certains de ces pays, ces disparités sont encore accentuées par le fait que le profil socio-économique collectif de l'effectif d'élèves des établissements varie fortement.

■ Figure II.B [Partie 1/2] ■

Synthèse de la performance et des milieux socio-économiques des élèves et des établissements

	Score moyen en compréhension de l'écrit	Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit	Indice PISA moyen de statut économique, social et culturel (SESC) (indice moyen)	Intensité globale de la relation entre la performance des élèves et l'indice SESC ¹	Pente globale du gradient socio-économique ^{1,2}	Effet intra-établissement de l'indice SESC	
				Pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves	Écart de score associé à la progression d'une unité de l'indice SESC	Écart de score de niveau Élève associé à la progression d'une unité de l'indice SESC	Variance intra-établissement expliquée
OCDE							
Australie	515	14.2	0.34	12.7	46	30	6.1
Autriche	470	27.6	0.06	16.6	48	10	2.3
Belgique	506	17.7	0.20	19.3	47	13	3.4
Canada	524	10.3	0.50	8.6	32	21	4.3
Chili	449	30.6	-0.57	18.7	31	8	1.1
République tchèque	478	23.1	-0.09	12.4	46	14	1.4
Danemark	495	15.2	0.30	14.5	36	28	9.7
Estonie	501	13.3	0.15	7.6	29	16	2.3
Finlande	536	8.1	0.37	7.8	31	28	6.8
France	496	19.8	-0.13	16.7	51	w	w
Allemagne	497	18.5	0.18	17.9	44	10	0.1
Grèce	483	21.3	-0.02	12.5	34	14	2.6
Hongrie	494	17.6	-0.20	26.0	48	7	0.5
Islande	500	16.8	0.72	6.2	27	24	5.8
Irlande	496	17.2	0.05	12.6	39	27	5.2
Israël	474	26.5	-0.02	12.5	43	18	5.8
Italie	486	21.0	-0.12	11.8	32	5	0.7
Japon	520	13.6	-0.01	8.6	40	5	1.1
Corée	539	5.8	-0.15	11.0	32	20	3.6
Luxembourg	472	26.0	0.19	18.0	40	21	5.2
Mexique	425	40.1	-1.22	14.5	25	3	0.0
Pays-Bas	508	14.3	0.27	12.8	37	5	2.2
Nouvelle-Zélande	521	14.3	0.09	16.6	52	36	9.7
Norvège	503	15.0	0.47	8.6	36	28	6.1
Pologne	500	15.0	-0.28	14.8	39	31	9.9
Portugal	489	17.6	-0.32	16.5	30	17	5.9
République slovaque	477	22.2	-0.09	14.6	41	17	3.4
Slovénie	483	21.2	0.07	14.3	39	2	1.7
Espagne	481	19.6	-0.31	13.6	29	21	7.2
Suède	497	17.4	0.33	13.4	43	34	11.1
Suisse	501	16.8	0.08	14.1	40	20	4.6
Turquie	464	24.5	-1.16	19.0	29	8	2.2
Royaume-Uni	494	18.4	0.20	13.7	44	27	6.0
États-Unis	500	17.6	0.17	16.8	42	23	3.8
Moyenne de l'OCDE	493	18.8	0.00	14.0	38	18	4.3
Partenaires							
Albanie	385	56.7	-0.95	10.7	31	13	2.8
Argentine	398	51.6	-0.62	19.6	40	9	0.9
Azerbaïdjan	362	72.8	-0.64	7.4	21	8	1.3
Bésil	412	49.6	-1.16	13.0	28	3	-0.2
Bulgarie	429	41.0	-0.11	20.2	51	11	3.1
Colombie	413	47.1	-1.15	16.6	28	9	1.1
Croatie	476	22.4	-0.18	11.0	32	10	1.3
Dubaï (EAU)	459	31.0	0.42	14.2	51	19	4.0
Hong-Kong (Chine)	533	8.3	-0.80	4.5	17	3	0.4
Indonésie	402	53.4	-1.55	7.8	17	1	0.1
Jordanie	405	48.0	-0.57	7.9	24	18	6.7
Kazakhstan	390	58.7	-0.51	12.0	38	19	3.6
Kirghizistan	314	83.2	-0.65	14.6	40	16	3.5
Lettonie	484	17.6	-0.13	10.3	29	19	3.6
Liechtenstein	499	15.7	0.09	8.4	26	3	2.1
Lituanie	468	24.4	-0.05	13.6	33	16	4.0
Macao (Chine)	487	14.9	-0.70	1.8	12	6	0.3
Monténégro	408	49.5	-0.24	10.0	31	11	2.0
Panama	371	65.3	-0.81	18.1	31	3	1.0
Pérou	370	64.8	-1.31	27.4	41	8	1.2
Qatar	372	63.5	0.51	4.0	25	7	1.6
Roumanie	424	40.4	-0.34	13.6	36	10	2.5
Fédération de Russie	459	27.4	-0.21	11.3	37	21	3.3
Serbie	442	32.8	0.07	9.8	27	6	0.8
Shanghai (Chine)	556	4.1	-0.49	12.3	27	4	0.1
Singapour	526	12.5	-0.43	15.3	47	26	6.4
Taipei chinois	495	15.6	-0.33	11.8	36	21	5.6
Thaïlande	421	42.9	-1.31	13.3	22	2	0.2
Trinité-et-Tobago	416	44.8	-0.58	9.7	38	2	2.2
Tunisie	404	50.2	-1.20	8.1	19	2	-0.2
Uruguay	426	41.9	-0.70	20.7	37	15	3.3

1. Les valeurs qui s'écartent de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative sont indiquées en gras.
 2. Régression simple à deux variables de la performance en compréhension de l'écrit selon l'indice SESC : la pente correspond au coefficient de régression de l'indice SESC.
 3. L'indice d'inclusion académique est calculé comme suit : $100 \times (1 - \rho)$, où ρ est la corrélation intra-classe de la performance, c'est-à-dire la variance inter-établissements de la performance des élèves, divisé par la somme de la variance intra- et inter-établissements de la performance des élèves.
 4. L'indice d'inclusion sociale est calculé comme suit : $100 \times (1 - \rho)$, où ρ est la corrélation intra-classe du milieu socio-économique, c'est-à-dire la variance inter-établissements de l'indice PISA de statut économique, social et culturel, divisé par la somme de la variance intra- et inter-établissements du milieu socio-économique des élèves.
 Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux II.2.1, II.3.1, II.3.2, II.5.1 et II.5.2.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

■ Figure II.B [Partie 2/2] ■

Synthèse de la performance et des milieux socio-économiques des élèves et des établissements

	Variabilité des élèves dans la répartition de l'indice SESC	Effet inter-établissements de l'indice SESC		Variabilité des établissements dans la répartition de l'indice SESC	Indice d'inclusion académique ³	Indice d'inclusion sociale ⁴	
	Plage interquartile de la répartition de l'indice SESC de niveau Élève	Écart de score de niveau Établissement associé à la progression d'une unité de l'indice SESC moyen de niveau Établissement	Variance inter-établissements expliquée	Plage interquartile de la répartition de l'indice SESC moyen de niveau Établissement			
OCDE	Australie	1.09	66	67.6	0.55	73.9	76.4
	Autriche	1.08	80	50.9	0.61	44.4	69.2
	Belgique	1.38	111	65.5	0.82	47.5	69.8
	Canada	1.17	32	44.2	0.50	78.3	82.4
	Chili	1.64	50	69.0	1.06	45.0	48.6
	République tchèque	0.96	123	66.5	0.45	51.0	75.1
	Danemark	1.25	42	69.1	0.55	84.1	83.6
	Estonie	1.22	41	45.6	0.50	78.2	81.5
	Finlande	1.14	19	23.2	0.43	91.3	89.2
	France	1.15	w	w	w	w	w
	Allemagne	1.20	122	67.2	0.71	39.8	76.0
	Grèce	1.48	44	39.8	0.66	53.9	68.0
	Hongrie	1.34	76	65.0	0.85	33.3	54.2
	Islande	1.31	11	23.6	0.55	85.9	82.8
	Irlande	1.21	53	58.5	0.50	71.3	76.7
	Israël	1.19	102	42.9	0.68	51.4	76.7
	Italie	1.41	67	43.5	0.85	37.9	73.9
	Japon	1.08	137	51.9	0.58	51.4	78.2
	Corée	1.16	62	53.2	0.58	65.8	74.1
	Luxembourg	1.53	65	82.0	0.82	56.4	73.3
	Mexique	2.00	30	36.7	1.15	51.9	56.2
	Pays-Bas	1.24	93	45.2	0.50	35.4	76.2
	Nouvelle-Zélande	1.09	61	72.1	0.56	75.8	78.9
	Norvège	1.02	31	26.6	0.31	89.7	91.2
	Pologne	1.12	29	65.4	0.54	81.2	73.3
	Portugal	1.69	40	58.9	0.80	66.9	73.2
	République slovaque	1.05	72	56.2	0.58	60.4	76.6
	Slovénie	1.36	77	41.8	0.70	42.8	75.0
	Espagne	1.64	25	48.4	0.78	78.2	77.1
	Suède	1.14	52	67.9	0.42	81.5	85.7
	Suisse	1.24	66	48.6	0.58	67.4	85.4
	Turquie	1.78	60	68.5	0.94	33.2	63.5
	Royaume-Uni	1.11	69	77.1	0.53	70.7	81.6
	États-Unis	1.31	63	75.7	0.73	64.0	70.7
Moyenne de l'OCDE	1.29	63	55.1	0.65	61.4	74.8	
Partenaires	Albanie	1.45	39	54.0	0.75	69.4	67.7
	Argentine	1.74	69	59.1	1.14	39.5	59.8
	Azerbaïdjan	1.48	25	13.2	0.88	58.2	72.0
	Brésil	1.80	53	54.2	0.88	51.6	64.7
	Bulgarie	1.38	81	65.2	0.72	50.1	57.9
	Colombie	1.91	41	76.7	1.14	60.4	60.2
	Croatie	1.18	69	49.4	0.57	52.5	77.2
	Dubaï (EAU)	0.89	80	34.5	0.77	48.7	62.4
	Hong-Kong (Chine)	1.39	33	19.4	0.65	58.1	69.9
	Indonésie	1.62	25	20.8	1.06	56.8	61.3
	Jordanie	1.54	18	21.2	0.59	62.2	76.4
	Kazakhstan	1.20	50	37.4	0.55	63.8	71.7
	Kirghizistan	1.39	62	51.2	0.65	64.4	72.0
	Lettonie	1.38	30	50.6	0.61	78.9	75.4
	Liechtenstein	1.38	121	68.3	0.84	54.0	88.2
	Lituanie	1.58	43	48.2	0.67	73.6	73.7
	Macao (Chine)	1.15	19	35.3	0.53	59.2	65.2
	Monténégro	1.34	67	70.4	0.72	63.9	77.2
	Panama	2.07	57	48.7	1.23	41.5	57.7
	Pérou	1.77	59	72.9	1.17	44.0	50.7
	Qatar	1.11	80	17.0	0.65	46.9	70.6
	Roumanie	1.12	40	37.4	0.64	48.6	65.3
	Fédération de Russie	1.25	38	41.5	0.57	74.8	71.5
	Serbie	1.35	53	50.5	0.58	51.3	76.6
	Shanghai (Chine)	1.61	58	69.0	0.90	61.6	66.3
	Singapour	1.12	86	60.3	0.46	64.7	81.7
	Taipei chinois	1.12	52	50.8	0.55	67.7	80.1
	Thaïlande	1.85	18	23.3	1.23	71.3	48.9
Trinité-et-Tobago	1.21	145	58.7	0.66	38.2	77.3	
Tunisie	2.01	26	18.7	0.96	58.6	67.2	
Uruguay	1.84	48	74.7	0.93	54.8	59.8	

1. Les valeurs qui s'écartent de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative sont indiquées en gras.
 2. Régression simple à deux variables de la performance en compréhension de l'écrit selon l'indice SESC : la pente correspond au coefficient de régression de l'indice SESC.
 3. L'indice d'inclusion académique est calculé comme suit : $100 \times (1 - \rho)$, où ρ est la corrélation intra-classe de la performance, c'est-à-dire la variance inter-établissements de la performance des élèves, divisé par la somme de la variance intra- et inter-établissements de la performance des élèves.
 4. L'indice d'inclusion sociale est calculé comme suit : $100 \times (1 - \rho)$, où ρ est la corrélation intra-classe du milieu socio-économique, c'est-à-dire la variance inter-établissements de l'indice PISA de statut économique, social et culturel, divisé par la somme de la variance intra- et inter-établissements du milieu socio-économique des élèves.
 Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux II.2.1, II.3.1, II.3.2, II.5.1 et II.5.2.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

Toutefois, de nombreux élèves, de nombreux établissements et certains pays affichent des scores supérieurs à ce que suggère leur milieu socio-économique. La Corée, la Finlande, le Canada et le Japon, et dans les économies partenaires, Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine), se distinguent par un score moyen élevé et une relation faible ou tout au plus modérée entre le milieu socio-économique et la performance des élèves (dont l'indicateur est la pente ou l'intensité du gradient socio-économique). Ces pays allient une performance moyenne élevée à l'équité et comptent un pourcentage important d'élèves très performants, ce qui démontre qu'excellence et équité peuvent aller de pair.

Quelles stratégies mettre en œuvre pour atténuer l'impact du milieu social et, donc, amener tous les élèves à exploiter pleinement leur potentiel ? Les relations entre le milieu et la performance décrites dans ce volume sont très différentes d'un pays à l'autre, ce qui montre que les stratégies d'amélioration doivent être taillées sur mesure. La figure II.B indique les caractéristiques majeures de la relation entre la performance et le profil socio-économique des élèves et des établissements dans les systèmes d'éducation.

Les figures II.C à II.O montrent la performance moyenne et le profil socio-économique collectif de l'effectif d'élèves de chaque établissement retenu dans l'échantillon PISA de chaque pays. Comme ailleurs dans ce volume, l'indicateur du profil socio-économique d'un établissement est l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* collectif de son effectif d'élèves. Chaque point des figures II.C à II.O représente un établissement, la taille du point étant proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont inscrits. Ces figures montrent à quel point la ségrégation des élèves est marquée, que ce soit à cause de la ségrégation liée au lieu de résidence, de facteurs économiques ou de la sélection dans le système scolaire. Les figures reprennent également le gradient entre le milieu socio-économique et la performance des élèves (le trait noir dans les figures II.C à II.O). Enfin, elles montrent le gradient inter-établissements (le trait gris dans les figures II.C à II.O) et le gradient intra-établissement moyen (le trait bleu dans les figures II.C à II.O). Les établissements situés au-dessus de la ligne du gradient inter-établissements (trait gris) affichent une performance supérieure à ce que laisse supposer leur profil socio-économique. Les établissements situés en dessous de la ligne du gradient inter-établissements accusent une performance inférieure aux attentes.

Ces figures intègrent les trois caractéristiques de la relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique. La première est l'intensité de la relation entre le milieu socio-économique et le rendement de l'apprentissage dans un pays donné, soit l'estimation du pourcentage de la variation de la performance des élèves qui peut être imputé à la variation du milieu socio-économique. La deuxième correspond au pourcentage de la variation de la performance moyenne entre les établissements qui peut être imputé à la variation du profil socio-économique collectif de leur effectif d'élèves. La troisième correspond à la relation qui s'observe au sein d'un établissement donné, soit le pourcentage de la variation de la performance de ses élèves qui peut être imputé à la variation de leur profil socio-économique. L'ampleur des disparités socio-économiques et la variation des performances au sein des pays sont également pertinentes. Ces tendances peuvent éclairer les décideurs politiques et les aider à concevoir des politiques efficaces pour améliorer l'égalité des chances dans l'éducation (Willms, 2006). Parmi les orientations à envisager, seules ou en combinaison avec d'autres, citons les suivantes :

- **Les politiques ciblées sur les performances peu élevées, indépendamment du milieu socio-économique des élèves, qu'elles visent les établissements peu performants ou les élèves peu performants en leur sein, selon la mesure dans laquelle les performances médiocres se concentrent ou non dans certains établissements.** Les interventions peuvent cibler soit les établissements peu performants si le degré d'inclusion académique (voir la figure II.B) est peu élevé, soit les élèves peu performants dans chaque établissement si le degré d'inclusion académique est élevé. Ces interventions consistent souvent à dispenser des programmes de cours sur mesure à des élèves spécifiques ou à leur affecter des ressources pédagogiques supplémentaires, sur la base de leurs résultats scolaires. À titre d'exemple, dans certains systèmes scolaires, des programmes précoces de prévention sont mis en œuvre à l'intention des enfants exposés à un risque d'échec scolaire identifié au moment de leur prise en charge dans des structures d'accueil préprimaire ou au début de leur scolarité, ou encore, des programmes plus tardifs de prévention ou de remise à niveau peuvent être mis en place pour les élèves qui ne progressent pas à un rythme normal durant les premières années de l'enseignement primaire. Relèvent également de cette catégorie les mesures qui permettent de proposer des cours adaptés aux élèves très « brillants », les programmes pour enfants surdoués, par exemple. Plus généralement, les politiques qui consistent à diriger les élèves vers des filières différentes peuvent être assimilées à la catégorie des interventions ciblées sur la performance, dans la mesure où elles visent à adapter les programmes de cours et les méthodes pédagogiques à la performance ou aux aptitudes académiques des élèves. Le redoublement est parfois considéré comme une intervention ciblée car,



la plupart du temps, la décision de faire redoubler un élève se base sur ses résultats scolaires. Le redoublement ne cadre pas nécessairement avec la définition des interventions ciblées sur la performance retenue ici car, dans de nombreux cas, il ne va pas de pair avec l'adaptation des programmes de cours ou l'affectation de ressources pédagogiques supplémentaires. Ces politiques ciblées sur la performance semblent se concentrer au bas de l'échelle de compétence, quel que soit le milieu socio-économique des élèves, et visent à amener les élèves peu performants au même niveau de performance que leurs condisciples.

- **Les politiques ciblées sur les enfants défavorisés, qu'il s'agisse de leur proposer des programmes de cours spécifiques ou de leur accorder une aide financière ou des moyens pédagogiques supplémentaires.** Ces politiques peuvent être pertinentes dans les pays où l'intensité du gradient socio-économique est relativement forte, c'est-à-dire où la performance des élèves varie fortement selon leur milieu socio-économique. Comme les précédentes, ces politiques peuvent être menées à l'échelle individuelle ou à l'échelle collective, c'est-à-dire au sein des établissements, selon le gradient social inter-établissements et le degré de ségrégation socio-économique entre les établissements. À titre d'exemple, citons le programme d'enseignement préprimaire Head Start mis en œuvre aux États-Unis à l'intention des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés. Dans certaines approches, les élèves sont sélectionnés sur la base d'un facteur de risque autre que le milieu socio-économique, par exemple ceux qui viennent d'émigrer, qui appartiennent à une minorité ethnique ou qui vivent dans une communauté pauvre. Ces interventions se distinguent essentiellement des précédentes par le fait que leur critère de sélection est le milieu socio-économique des familles, et non les aptitudes cognitives des élèves.
- **Les politiques ciblées sur les enfants défavorisés peuvent viser non seulement à améliorer leurs résultats scolaires, mais également à leur fournir une aide financière.** Les interventions de cette catégorie consistent surtout à améliorer la situation financière des élèves de condition modeste, et non à leur proposer des programmes de cours adaptés ou des ressources pédagogiques supplémentaires. La gratuité des transports scolaires ou de la cantine offerte aux élèves de familles pauvres en est un exemple. Plus généralement, l'octroi de prestations en espèces aux familles défavorisées est l'un des leviers les plus souvent utilisés par les pouvoirs publics à l'échelle nationale. C'est le cas dans de nombreux pays. La distinction entre ces interventions compensatoires et les politiques ciblées sur les élèves défavorisés peut être assez floue. Par exemple, certains programmes de financement compensatoire consistent à octroyer des budgets à des établissements en fonction du profil socio-économique de leur effectif d'élèves. En un certain sens, il s'agit d'une intervention compensatoire, qui pourrait cependant aussi être considérée comme une intervention ciblée sur les élèves défavorisés puisque son objectif est de fournir des ressources pédagogiques supplémentaires aux élèves de condition modeste.
- **Les interventions plus générales consistent essentiellement à élever les normes de compétence dans l'ensemble de l'effectif d'élèves.** Ces politiques sont vraisemblablement les plus pertinentes dans les pays où l'intensité du gradient est plus faible et où la performance des élèves varie moins. Elles peuvent consister à modifier le contenu des programmes de cours et le rythme auquel ils sont dispensés, à améliorer les méthodes pédagogiques, à instaurer la journée complète de classe, à modifier l'âge du début de la scolarité ou encore à accroître la durée des cours de langue. Certains pays ont mis en œuvre de grandes réformes du système scolaire et des programmes de cours, qui reprennent quelques-unes de ces orientations, en réaction aux résultats du cycle PISA 2000. Des efforts ont également été consentis pour amener les parents à s'impliquer davantage dans la scolarité de leur enfant à divers égards, notamment s'intéresser de plus près à ses devoirs et leçons à domicile, ou s'investir dans la gestion de son établissement. De nombreuses politiques non ciblées visent à modifier les pratiques pédagogiques ou à responsabiliser davantage les établissements et les systèmes d'éducation au travers de l'évaluation de la performance des élèves.
- **Les politiques d'inclusion consistent à intégrer les élèves marginalisés dans des classes et des établissements non différenciés.** Les interventions de cette catégorie ont souvent pour objectif d'intégrer des élèves handicapés dans des classes de l'enseignement normal, au lieu de les isoler dans des classes ou des établissements de l'enseignement spécial. Dans ce volume, on entend par politiques d'inclusion celles qui ciblent les élèves qui s'exposent à un risque de ségrégation, que ce soit à cause de leur handicap, de leur appartenance ethnique ou de leur milieu socio-économique. Certaines interventions consistent à redessiner la carte des bassins scolaires, à fusionner des établissements ou à créer dans des régions ou quartiers pauvres des établissements qui font office de pôles d'attraction dans le but de réduire la ségrégation socio-économique inter-établissements.

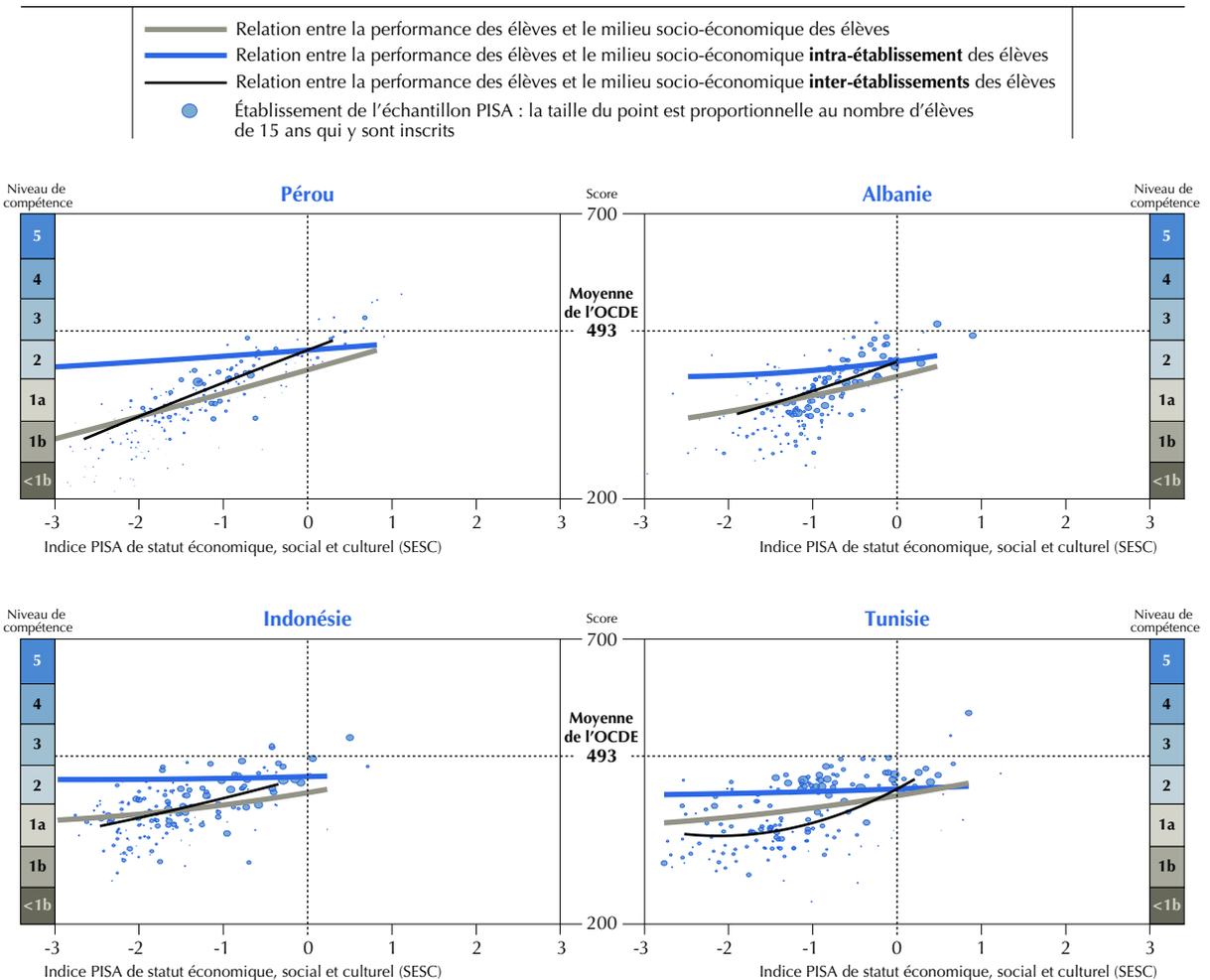
Les exemples suivants illustrent l'éventail des différentes tendances qui se dégagent des résultats des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009, ce qui permet d'identifier les orientations pertinentes selon les cas.

UN NOMBRE DISPROPORTIONNÉ D'ÉLÈVES PEU PERFORMANTS

Comme le montre le chapitre 2, la plupart des élèves sont relativement faibles en compréhension de l'écrit dans certains pays. Dans d'autres pays, les pourcentages d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit sont relativement élevés, mais les pourcentages d'élèves très performants le sont aussi. Au Kirghizistan, en Azerbaïdjan, au Panama, au Pérou, au Qatar, au Kazakhstan, en Albanie, en Indonésie, en Argentine, en Tunisie, au Brésil, au Monténégro, en Jordanie, en Colombie, à Trinité-et-Tobago, en Thaïlande, en Uruguay, en Roumanie et en Bulgarie, parmi les pays partenaires, et au Mexique, parmi les pays de l'OCDE, les élèves peu performants sont nombreux en valeur absolue : 40 % au moins des élèves de 15 ans se classent sous le niveau 2 (voir la figure II.B). Ces pays se caractérisent par une performance moyenne très faible et par des milieux socio-économiques extrêmement défavorisés, par comparaison avec le milieu socio-économique moyen et la longueur moyenne du gradient socio-économique, et plus encore, par comparaison avec des pays qui allient excellence et équité au sens de l'enquête PISA. La pente du gradient et le pourcentage de la variance expliquée tendent à être réduits. Dans certains pays, ces résultats s'expliquent par le fait qu'un pourcentage limité d'adolescents de 15 ans sont scolarisés et représentent un effectif d'élèves plus homogène que l'ensemble de la population âgée de 15 ans, mais dans d'autres pays, les indicateurs PISA du milieu socio-économique ne permettent pas d'établir une distinction fine entre les élèves très peu performants.

■ Figure II.C ■

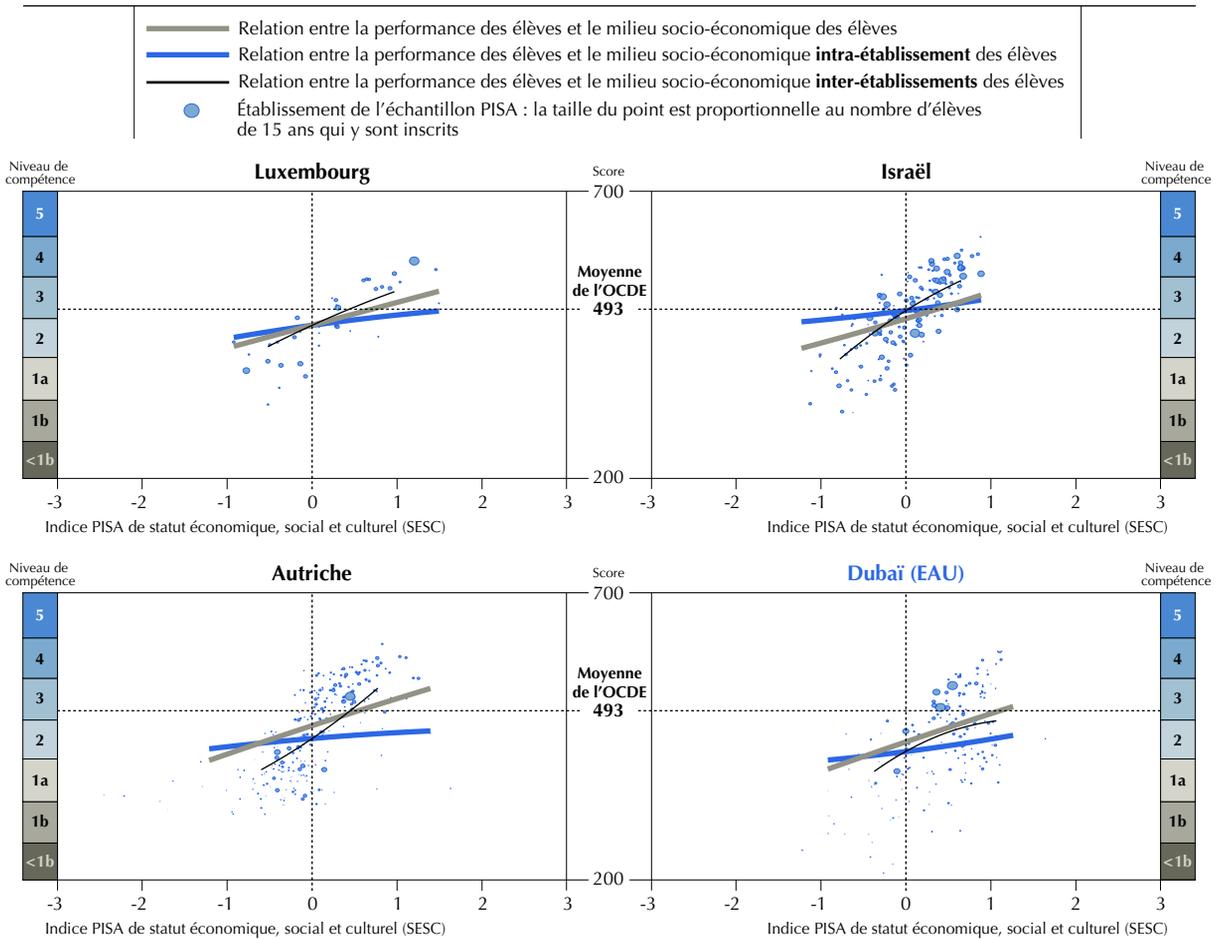
Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique au Pérou, en Albanie, en Indonésie et en Tunisie



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>



■ Figure II.D ■
Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique au Luxembourg, en Israël, en Autriche et à Dubaï (EAU)



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

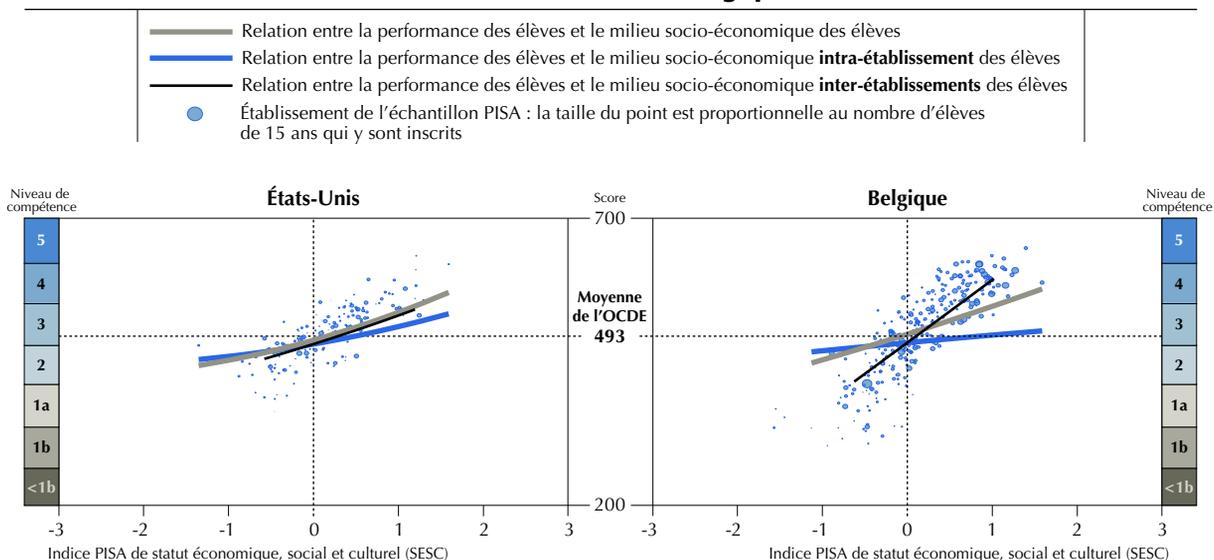
Dans ces pays, la variation de la performance inter-établissements est élevée, mais la variation intra-établissement est dans la moyenne. Le degré d'inclusion sociale et académique y est peu élevé, en particulier par comparaison avec celui des pays qui allient un score élevé et une grande équité. Certains pays de ce groupe, le Brésil et le Mexique par exemple, ont mis en œuvre avec succès des interventions compensatoires. Toutefois, le pourcentage relativement peu élevé de la variation de la performance des élèves qui s'explique par le milieu socio-économique suggère que les performances médiocres méritent autant d'attention que la pauvreté. La figure II.C montre les profils contrastés de certains de ces pays.

Dans un autre groupe de pays, le nombre d'élèves peu performants est peu élevé en valeur absolue, mais l'écart de score entre ces derniers et les autres élèves est important. Comme le montre la figure II.D, au Luxembourg, en Israël et en Autriche, et dans une économie partenaire, en l'occurrence à Dubaï (EAU), par exemple, le pourcentage d'élèves au niveau 5 ou 6 de l'échelle de compréhension de l'écrit (entre 5 % et 8 %) est proche de la moyenne de l'OCDE, mais le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 est supérieur à 25 %. Ces pays présentent un profil socio-économique dans la moyenne, tant en termes de milieu socio-économique que de répartition de l'avantage socio-économique, mais accusent un score moyen inférieur à la moyenne de l'OCDE. Ils se caractérisent toutefois par une pente marquée de leur gradient socio-économique et par un degré d'inclusion socio-économique équivalent à la moyenne, en particulier entre les établissements. Leur profil suggère que des interventions ciblées sur le milieu socio-économique pourraient se révéler efficaces et qu'il pourrait être judicieux de les doubler d'interventions ciblées sur la performance, par exemple fournir un soutien supplémentaire aux élèves qui éprouvent des difficultés en compréhension de l'écrit, en particulier dans les systèmes où le degré d'inclusion académique est peu élevé.

D'autres pays accusent un écart relativement important entre les élèves plus et moins performants : les États-Unis et la Belgique (voir la figure II.E), par exemple, comptent au moins 10 % d'élèves au niveau 5 ou 6, mais entre 17 % et 20 % d'élèves sous le niveau 2. Le score moyen et le milieu socio-économique de ces deux pays sont légèrement supérieurs à la moyenne de l'OCDE, mais la pente de leur gradient socio-économique est marquée et le milieu socio-économique explique une grande partie de la variation de la performance entre les établissements. De plus, leur degré d'inclusion sociale est inférieur à la moyenne. Au vu de la pente prononcée de leur gradient et de leur degré peu élevé d'inclusion sociale, des interventions ciblant à la fois la performance et le milieu socio-économique pourraient assister les élèves peu performants issus de milieux socio-économiques défavorisés.

■ Figure II.E ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique aux États-Unis et en Belgique



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

PENTE ET INTENSITÉ VARIABLES DU GRADIENT SOCIO-ÉCONOMIQUE

Les responsables de l'éducation se demandent souvent s'il vaut mieux cibler les efforts visant à améliorer la performance sur les élèves peu performants ou sur ceux issus de milieux socio-économiques défavorisés. La pente globale du gradient socio-économique et le pourcentage de la variation de la performance imputable au milieu socio-économique sont des indicateurs utiles pour répondre à cette question. Rappelons une distinction importante entre la pente et l'intensité du gradient social : la pente indique l'ampleur de l'écart associé à la variation du milieu socio-économique dans une mesure donnée, tandis que l'intensité montre dans quelle mesure les élèves sont proches des prévisions basées sur la ligne du gradient.

Dans les pays où l'intensité du gradient est relativement faible, c'est-à-dire où la performance théorique des élèves tend à être similaire dans toutes les catégories socio-économiques, les interventions qui ciblent les élèves issus de milieux défavorisés ne répondraient pas en soi aux besoins de nombreux élèves peu performants.

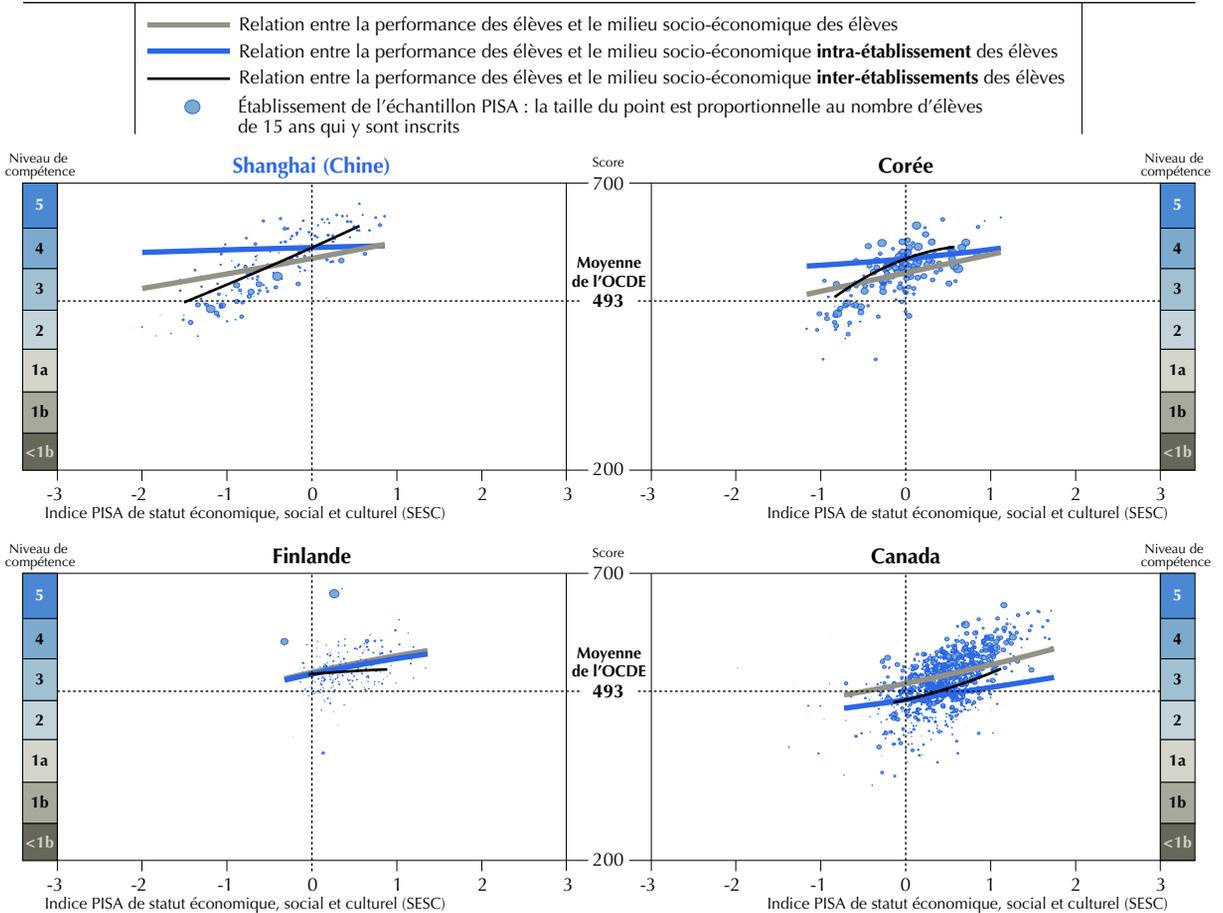
Pente douce du gradient et intensité faible ou forte du gradient

Parmi les pays et économies très performants, Shanghai (Chine), la Corée, la Finlande, Hong-Kong (Chine) et le Canada affichent tous un gradient socio-économique en pente douce, ce qui donne à penser que dans l'ensemble, même de fortes disparités socio-économiques entre élèves n'entraînent pas d'écarts importants de performance entre eux. Parmi les pays et économies dont le score est légèrement inférieur ou égal à la moyenne de l'OCDE, ce constat s'applique également à l'Estonie, à l'Islande, au Portugal, à l'Italie et à l'Espagne, et dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein, à Macao (Chine) et à la Lettonie.



■ Figure II.F ■

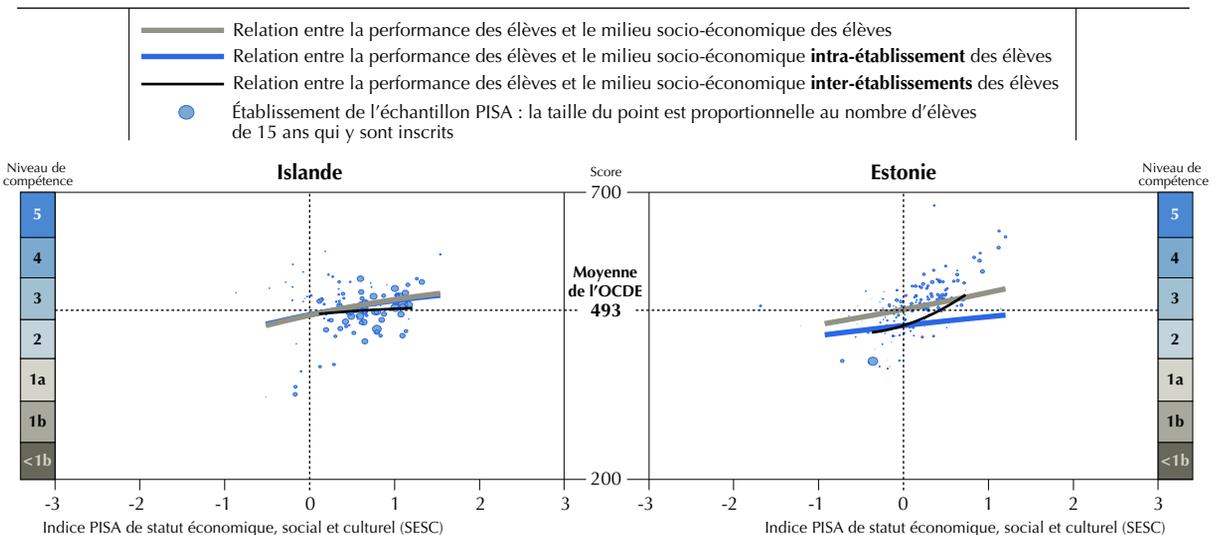
Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique à Shanghai (Chine), en Corée, en Finlande et au Canada



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

■ Figure II.G ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique en Islande et en Estonie



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

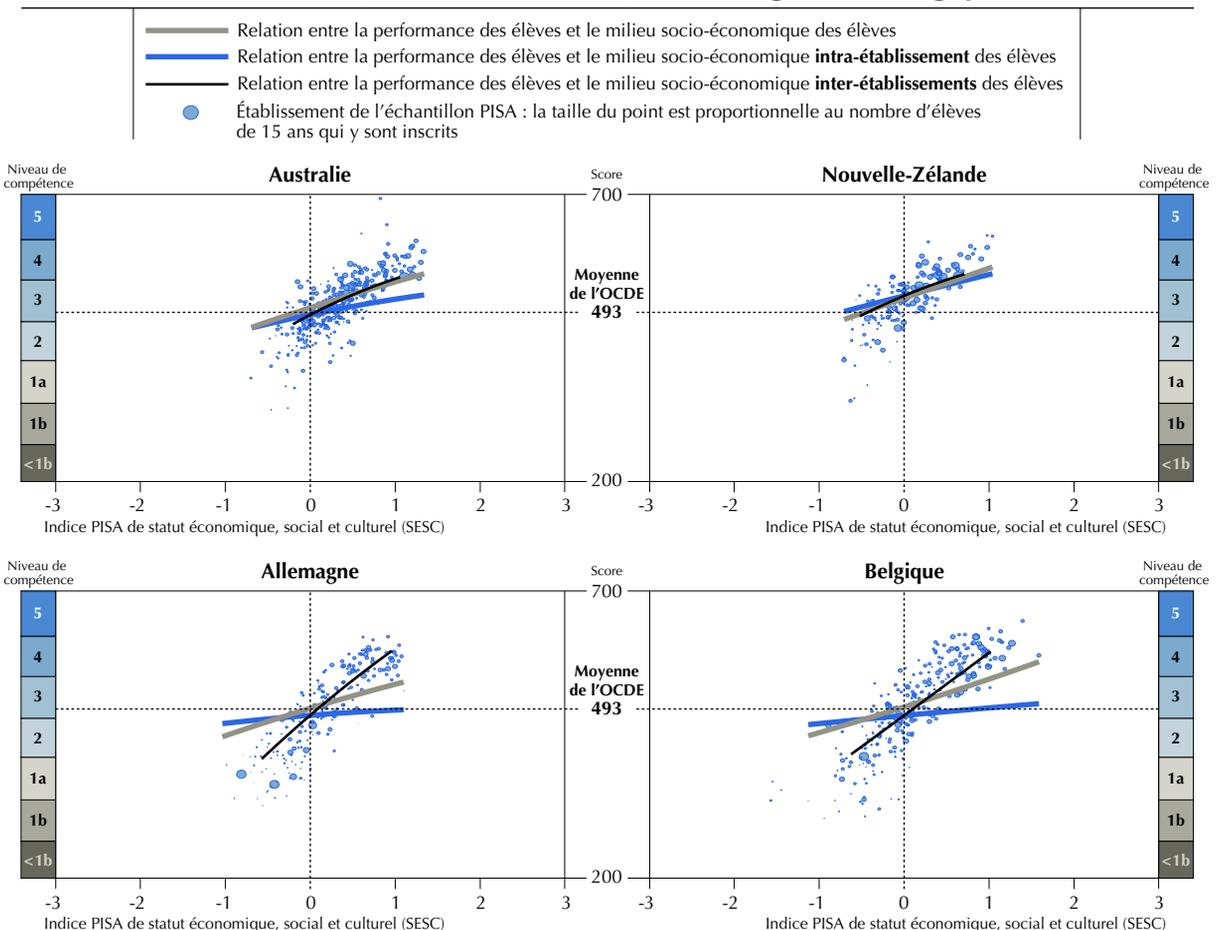
Dans ces pays, un pourcentage relativement moins élevé d'élèves peu performants sont issus de milieux défavorisés, et la relation entre la performance des établissements et le profil socio-économique de leur effectif d'élèves est plus faible. En soi, les interventions qui ciblent les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés n'y répondraient donc pas aux besoins des nombreux élèves peu performants. De plus, si l'objectif est d'amener la plupart des élèves à un seuil minimum de performance, les interventions ciblées sur le milieu socio-économique viendraient en aide au pourcentage non négligeable d'élèves déjà performants.

Pente prononcée du gradient et intensité faible ou forte du gradient

Dans certains pays très performants, en l'occurrence en Nouvelle-Zélande et en Australie, et dans les pays partenaires, à Singapour, la pente du gradient socio-économique est prononcée ; en d'autres termes, l'écart de performance entre deux élèves issus de milieux socio-économiques légèrement différents est très important. Parmi les pays dont le score est proche de la moyenne de l'OCDE, ce constat s'applique également à la Suède, à l'Allemagne, à la France, au Royaume-Uni et à la Hongrie. Dans ces pays, les interventions ciblées sur le milieu socio-économique permettraient de donner davantage de ressources aux élèves susceptibles d'en avoir besoin. La comparaison entre des pays dont le score est similaire, soit, d'une part, la Finlande ou le Canada et, d'autre part, la Nouvelle-Zélande ou un pays partenaire, en l'occurrence Singapour, l'illustre bien. Il ressort de l'analyse des interventions indiquées dans la partie gauche de la figure, par exemple, qu'au Canada, les interventions ciblées sur le milieu socio-économique négligeraient de nombreux établissements et élèves dont le score est relativement peu élevé et dont le milieu socio-économique est relativement favorisé, comme le montre la partie inférieure droite de la figure.

■ Figure II.H ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique en Australie, en Nouvelle-Zélande, en Allemagne et en Belgique



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>



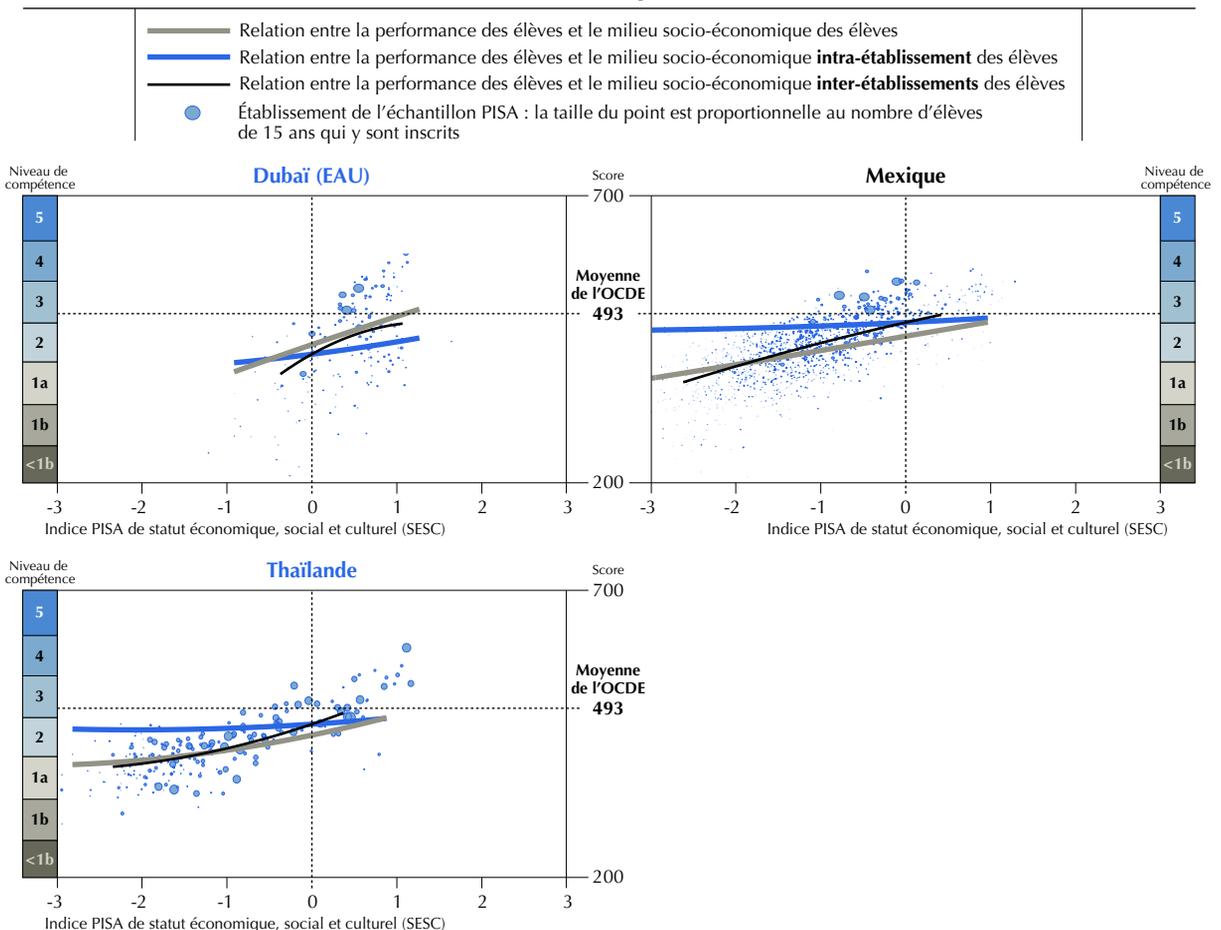
En revanche, des interventions ciblées sur la performance toucheraient la plupart des établissements et élèves peu performants. À Singapour (pays partenaire), où la relation entre le milieu socio-économique et la performance des élèves est nettement plus forte, les interventions ciblées sur le milieu socio-économique auraient un impact nettement plus important, dans la mesure où un pourcentage bien plus élevé d'élèves et d'établissements se situe dans le quadrant inférieur gauche de la figure.

Dans les pays où la pente du gradient est prononcée, les interventions ciblées sur le milieu socio-économique sont plus susceptibles de bénéficier aux élèves qui en ont le plus besoin. Ces interventions sont particulièrement pertinentes dans les pays dont la pente du gradient est marquée et où l'intensité de la relation entre le milieu socio-économique et le rendement de l'apprentissage est supérieure à la moyenne. Il est intéressant de constater que ce profil ne s'applique à aucun des pays très performants. La Belgique, l'Allemagne et la Hongrie présentent ce profil parmi les pays dont le score est proche de la moyenne de l'OCDE.

Par contraste, les interventions ciblées sur le milieu socio-économique ne sont pas d'une grande pertinence dans des pays dont la pente du gradient socio-économique est prononcée et où la variation imputable au milieu socio-économique n'est que modérée. Dans ces pays, un pourcentage non négligeable d'élèves peu performants s'observe parmi les élèves issus de milieux socio-économiques plus privilégiés. La pente du gradient est marquée dans plusieurs pays très performants, en l'occurrence en Australie et en Nouvelle-Zélande, et dans les pays partenaires, à Singapour, mais l'intensité de la relation est proche de la moyenne de l'OCDE.

■ Figure II.1 ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique à Dubaï (EAU), au Mexique et en Thaïlande



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

À mesure que le seuil vertical se déplace vers la gauche dans la figure II.H, soit vers les milieux plus défavorisés, le pourcentage d'établissements et d'élèves peu performants qui ne sont pas touchés par ces interventions augmente. Dans ce cas, des interventions ciblées sur le milieu socio-économique sont susceptibles de négliger une grande partie des élèves dont la performance est relativement médiocre.

Autre exemple, comparons la France et l'Allemagne, dont les scores sont similaires en compréhension de l'écrit. La pente du gradient socio-économique est plus marquée en France, mais la tendance souffre plus d'exceptions qu'en Allemagne, où la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance des élèves est plus forte (voir la figure II.B).

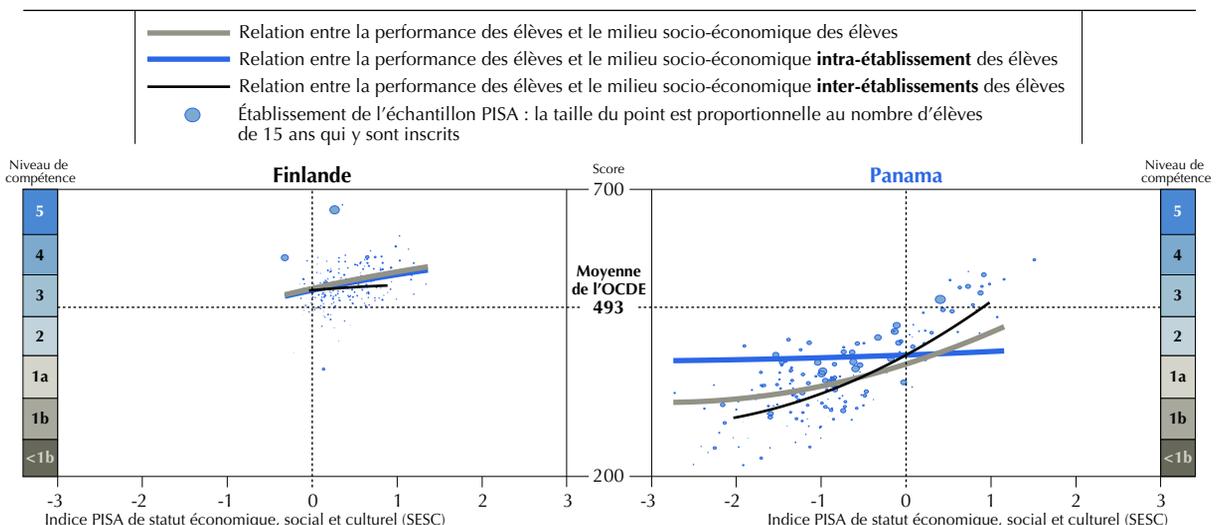
Certains pays et économies peu performants, en l'occurrence Dubaï (EAU), parmi les économies partenaires, où la pente du gradient est plus marquée que la moyenne (51 points), le Mexique et, parmi les pays partenaires, la Thaïlande, dont la pente estimée du gradient est nettement moins prononcée (entre 22 et 25 points), offrent un contraste intéressant (voir la figure II.I). L'intensité du gradient est comprise entre 13 % et 14 % à Dubaï (EAU), au Mexique et en Thaïlande. Le fait de vivre dans un milieu défavorisé est moins pénalisant au Mexique et en Thaïlande, où la pente du gradient est moins prononcée, qu'à Dubaï (EAU). Il serait plus judicieux de mettre en œuvre des interventions ciblées sur le milieu socio-économique pour réduire cet écart au Mexique et en Thaïlande.

DIFFÉRENCES DE PROFIL SOCIO-ÉCONOMIQUE

Il est tout aussi important de prendre la mesure des disparités socio-économiques au sein même du pays lors de l'interprétation du gradient socio-économique. La Finlande et, dans les pays partenaires, le Panama, présentent des gradients socio-économiques similaires, mais la plage entre le 5^e et le 95^e centile de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (la longueur du gradient) s'établit à 2.5 en Finlande et à 4.2 au Panama (voir le tableau II.3.2). En d'autres termes, la diversité socio-économique des élèves est nettement plus grande au Panama qu'en Finlande. Cette différence de profil explique pourquoi la part de la variation de la performance imputable au milieu socio-économique est inférieure à la moyenne en Finlande, et pourquoi l'écart de performance entre le quartile inférieur et le quartile supérieur de la répartition nationale des élèves selon leur profil socio-économique est nettement plus important au Panama qu'en Finlande (voir la figure II.J). Parmi les pays de l'OCDE, c'est au Mexique, en Turquie, au Portugal, au Chili, au Luxembourg et en Espagne que la diversité socio-économique est la plus grande selon cet indicateur. Toutefois, une diversité socio-économique nettement plus grande encore s'observe dans de nombreux pays partenaires, notamment au Panama, au Pérou, en Tunisie, en Colombie, en Uruguay, au Brésil, en Argentine et en Thaïlande. Dans tous ces pays, atténuer la diversité socio-économique est un défi majeur, qui peut grandement contribuer à améliorer les performances scolaires et progresser sur la voie de l'équité.

■ Figure II.J ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique en Finlande et au Panama

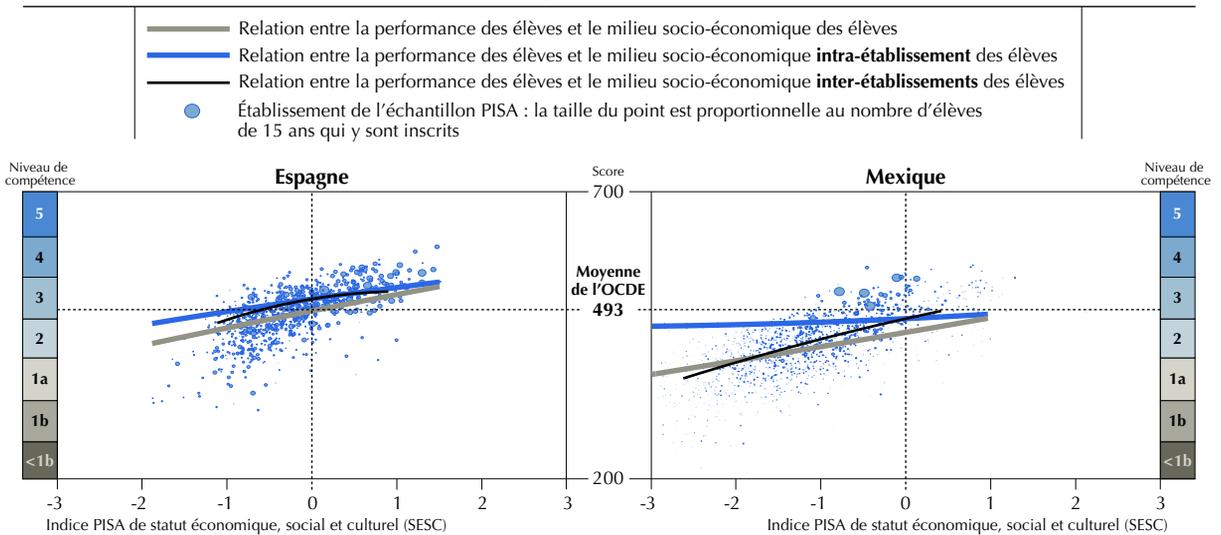


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>



■ Figure II.K ■
Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique en Espagne et au Mexique



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

La comparaison entre l'Espagne et le Mexique révèle les mêmes tendances, si ce n'est que la répartition socio-économique de la population est très asymétrique au Mexique, où s'observe une forte concentration d'élèves défavorisés. Ce constat suggère la mise en œuvre d'interventions compensatoires pour aider les élèves les plus défavorisés, en dépit du fait que la pente du gradient socio-économique est modérée. En revanche, en Norvège et au Japon, où règne une certaine égalité sociale, les disparités socio-économiques entre les élèves ont relativement peu d'impact sur leur performance. Dans ces pays, des réformes sociales ne semblent pas de nature à augmenter les scores.

VARIATION DES GRADIENTS ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS

La relation entre le profil socio-économique de l'effectif d'un établissement et la performance des élèves varie selon plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, le premier est l'accroissement théorique du score en compréhension de l'écrit d'un élève qui fréquente un établissement plus favorisé et le second, la mesure dans laquelle le score observé de cet élève est proche de ce score théorique, soit l'intensité de la relation. C'est au Japon, en République tchèque, en Allemagne, en Slovénie, en Israël, en Belgique et aux Pays-Bas, parmi les pays de l'OCDE, et à Trinité-et-Tobago, au Liechtenstein et à Singapour, parmi les pays partenaires, que ces deux aspects sont les plus prononcés (voir le tableau II.5.2).

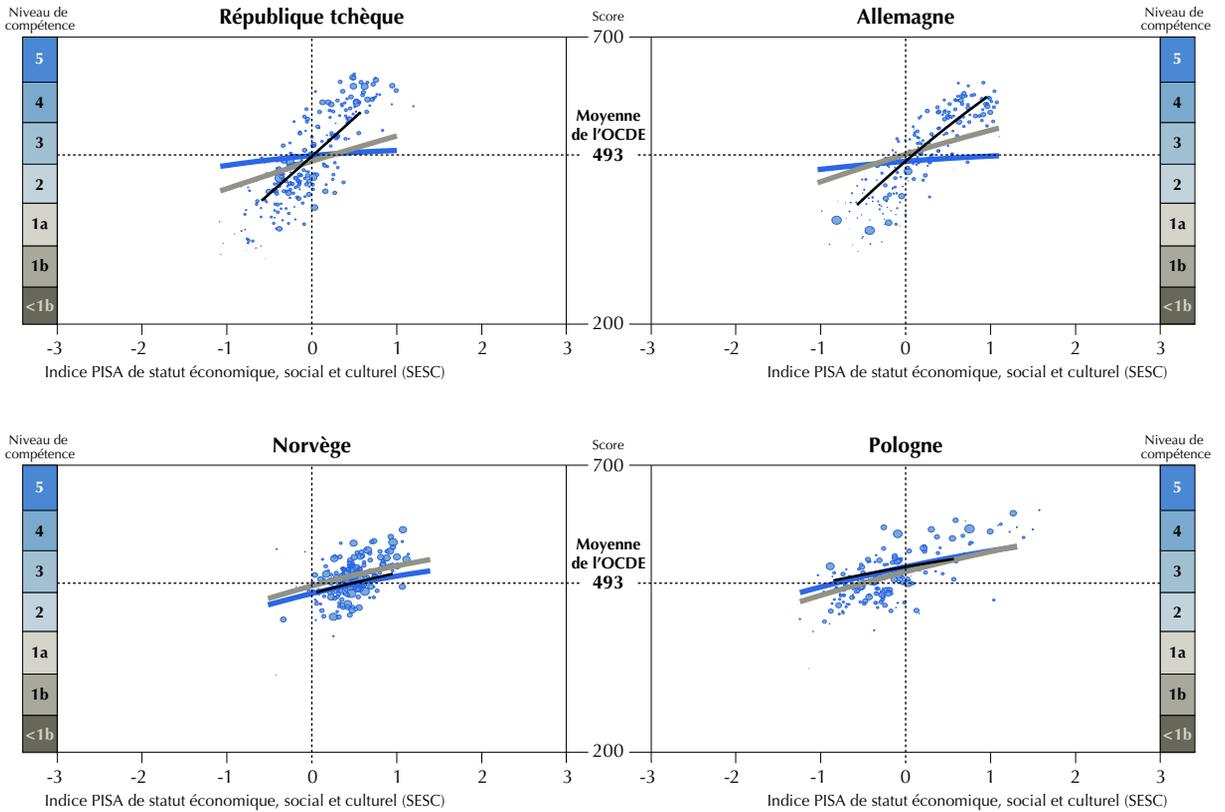
Ces facteurs sont tous importants dans les pays où les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves varient fortement en fonction de l'effectif des établissements. Dans ces pays, les interventions ciblées sur les établissements défavorisés sont plus susceptibles d'accroître la performance et d'améliorer le degré d'équité.

La comparaison de la situation entre plusieurs pays (voir la figure II.L) illustre bien ce constat : l'Australie et le Luxembourg, dont le gradient inter-établissements est proche de la moyenne de l'OCDE ; l'Allemagne, la République tchèque et le Japon, dont la pente du gradient inter-établissements est relativement prononcée ; et enfin, l'Espagne, la Finlande, la Pologne et la Norvège, dont la pente du gradient inter-établissements est relativement peu marquée. En Allemagne, des facteurs socio-économiques expliquent plus de 75 % de la variation de la performance entre les établissements ; en d'autres termes, les établissements tendent à se répartir en deux catégories : les établissements plus performants dont l'effectif d'élèves est plus privilégié, et les établissements moins performants dont l'effectif d'élèves est plus défavorisé. Point important s'il en est, une grande variabilité sociale s'observe entre les effectifs d'élèves des établissements, dans la mesure où les différences de milieu social sont importantes entre les établissements plus et moins aisés. Au Japon, en revanche, la performance des établissements varie sensiblement aussi selon leur profil socio-économique, mais le profil socio-économique varie nettement moins entre les établissements.

■ Figure II.L ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique en République tchèque, en Allemagne, en Norvège et en Pologne

- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **intra-établissements** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA : la taille du point est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont inscrits



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

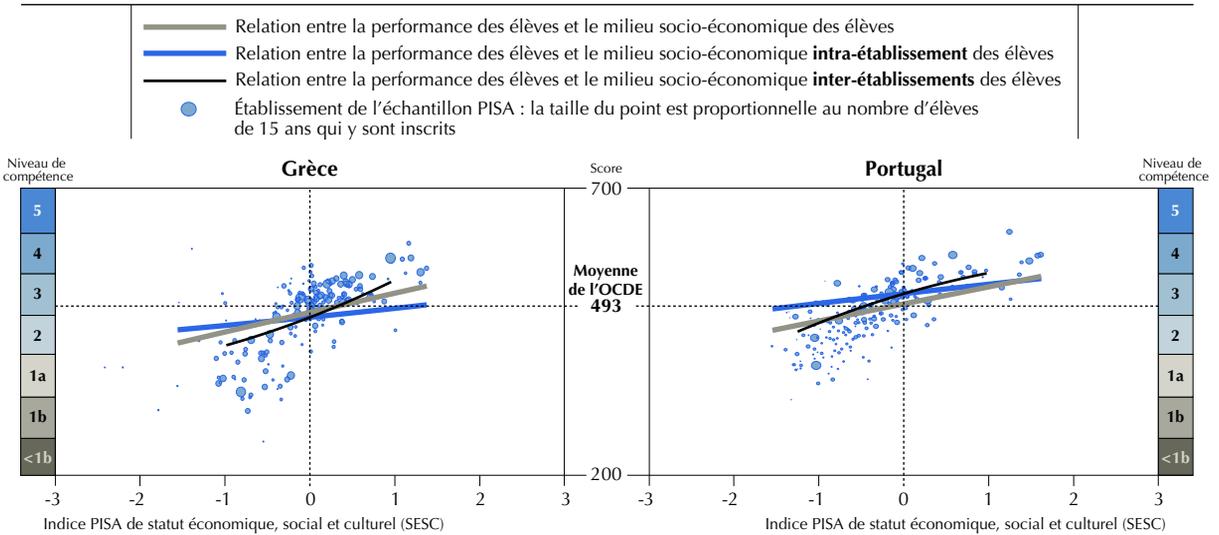
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

C'est ce qui explique pourquoi, dans l'ensemble, le système d'éducation est l'un des plus équitables au Japon et l'un des moins équitables en Allemagne. Dans les pays où les facteurs socio-économiques inter-établissements expliquent une grande part de la variation, les interventions visant à réduire la ségrégation sociale peuvent être déclarées prioritaires, dans la mesure où les fortes disparités sociales entre établissements tendent à accentuer les inégalités à l'échelle du système.

Un contraste similaire s'observe entre des pays dont la pente du gradient socio-économique est relativement douce. Ainsi, en Grèce et au Portugal, la pente du gradient socio-économique des établissements est relativement faible (de l'ordre de 40 points). La dispersion socio-économique au sein des établissements est similaire et relativement importante, proche d'une plage interquartile de 0.75. Le milieu socio-économique d'un établissement est une variable prédictive nettement plus probante de la performance au Portugal, où le pourcentage de la variance expliquée frôle les 60 %, qu'en Grèce, où ce pourcentage frôle les 40 %. En d'autres termes, de nombreux établissements obtiennent des scores qui s'écartent de leur score théorique calculé sur la base de leur milieu socio-économique en Grèce, alors que le milieu socio-économique est étroitement associé à la performance des établissements au Portugal. Les interventions ciblées sur les établissements défavorisés sont donc plus susceptibles d'être efficaces au Portugal. En Grèce, elles ne bénéficieraient pas à d'autres établissements peu performants qui ne sont pas nécessairement défavorisés.



■ Figure II.M ■
Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique en Grèce et au Portugal

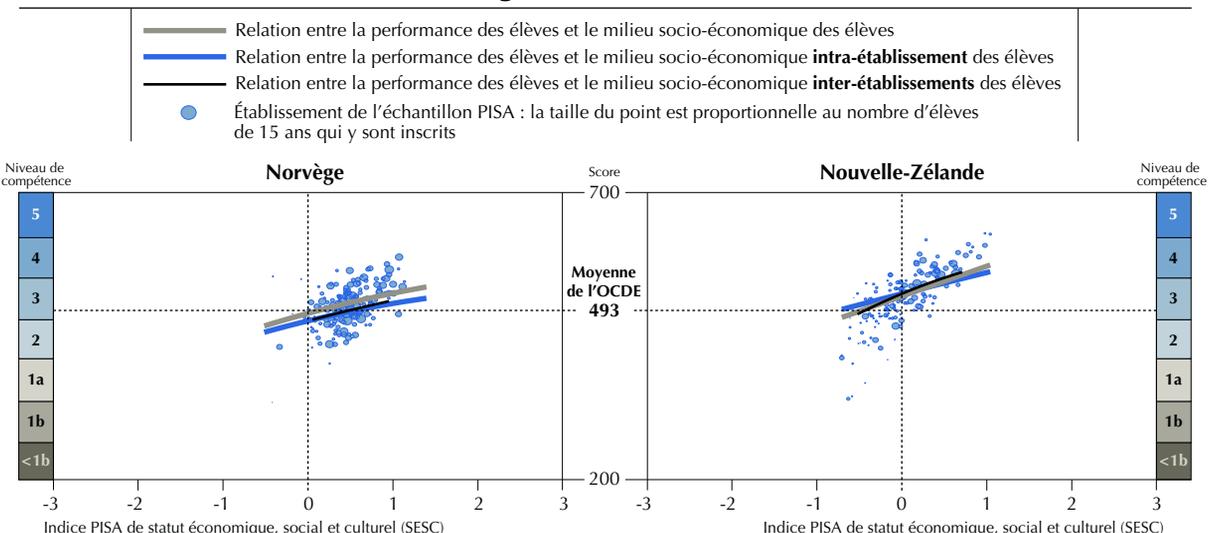


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

VARIATION DES GRADIENTS AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS

Dans une certaine mesure, les écarts de performance au sein même des établissements devraient être moins importants, tant dans l'ensemble que par rapport à milieu socio-économique, dans les systèmes scolaires qui répartissent les élèves entre les établissements en fonction de leur aptitude. C'est l'une des tendances révélées par l'enquête PISA. Toutefois, dans certains de ces pays, les disparités sociales entre les établissements expliquent une part plus grande de la variation que les disparités sociales au sein même des établissements. Même la Norvège et la Nouvelle-Zélande, que le gradient inter-établissements classe respectivement parmi les pays les plus égalitaires et parmi les pays les moins égalitaires, ne se distinguent guère en termes de gradient intra-établissement (voir la figure II.N). Les disparités sociales intra-établissement n'expliquent nulle part plus de 12 % de la variation de la performance de niveau Élève.

■ Figure II.N ■
Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique en Norvège et en Nouvelle-Zélande



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

Certains pays doivent s'atteler à combler les disparités socio-économiques au sein même des établissements, mais aucun ne peut compter sur ces seules interventions pour atténuer la variation des performances entre les élèves.

La figure II.O illustre la relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique dans tous les pays de l'OCDE et les pays et économies partenaires qui n'ont pas été mentionnés en exemples dans les figures précédentes. Parmi les pays et économies qui apparaissent dans les figures précédentes, citons pour les pays de l'OCDE, l'Allemagne (II.H et II.L), l'Australie (II.H), la Belgique (II.E et II.H), le Canada (II.F), la Corée (II.F), l'Espagne (II.K), l'Estonie (II.G), les États-Unis (II.E), la Finlande (II.F et II.J), la Grèce (II.M), l'Islande (II.F), Israël (II.D), le Luxembourg (II.D), le Mexique (II.I et II.K), la Norvège (II.L et II.N), la Nouvelle-Zélande (II.H et II.N), la Pologne (II.L) et la République tchèque (II.L), et parmi les pays et économies partenaires, l'Albanie (II.C), Dubaï (EAU) (II.D et II.I), l'Indonésie (II.C), le Panama (II.J), le Pérou (II.C), Shanghai (Chine) (II.F), la Thaïlande (II.I) et la Tunisie (II.C).

Le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, analyse les relations observées et identifie les ressources, les politiques et les pratiques associées aux inégalités socio-économiques qui existent entre les élèves, les établissements et les systèmes scolaires.

Les analyses relatives à l'efficacité des établissements exposées dans ce rapport sont basées sur des données qui décrivent l'offre d'éducation à la fin de l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire. L'enquête PISA permet non seulement de montrer ce que les adolescents ont appris au cours de l'année scolaire précédente, voire pendant leurs études secondaires, mais également de cerner le rendement cumulé de leur apprentissage. Les résultats des pays aux épreuves PISA, ou à d'autres épreuves, dépendent de la qualité de l'encadrement et de la stimulation des enfants en bas âge et durant les années qui précèdent leur entrée dans l'enseignement primaire, ainsi que des possibilités d'apprentissage qui leur ont été données dans le cadre scolaire et dans le milieu familial durant leurs études primaires et secondaires.

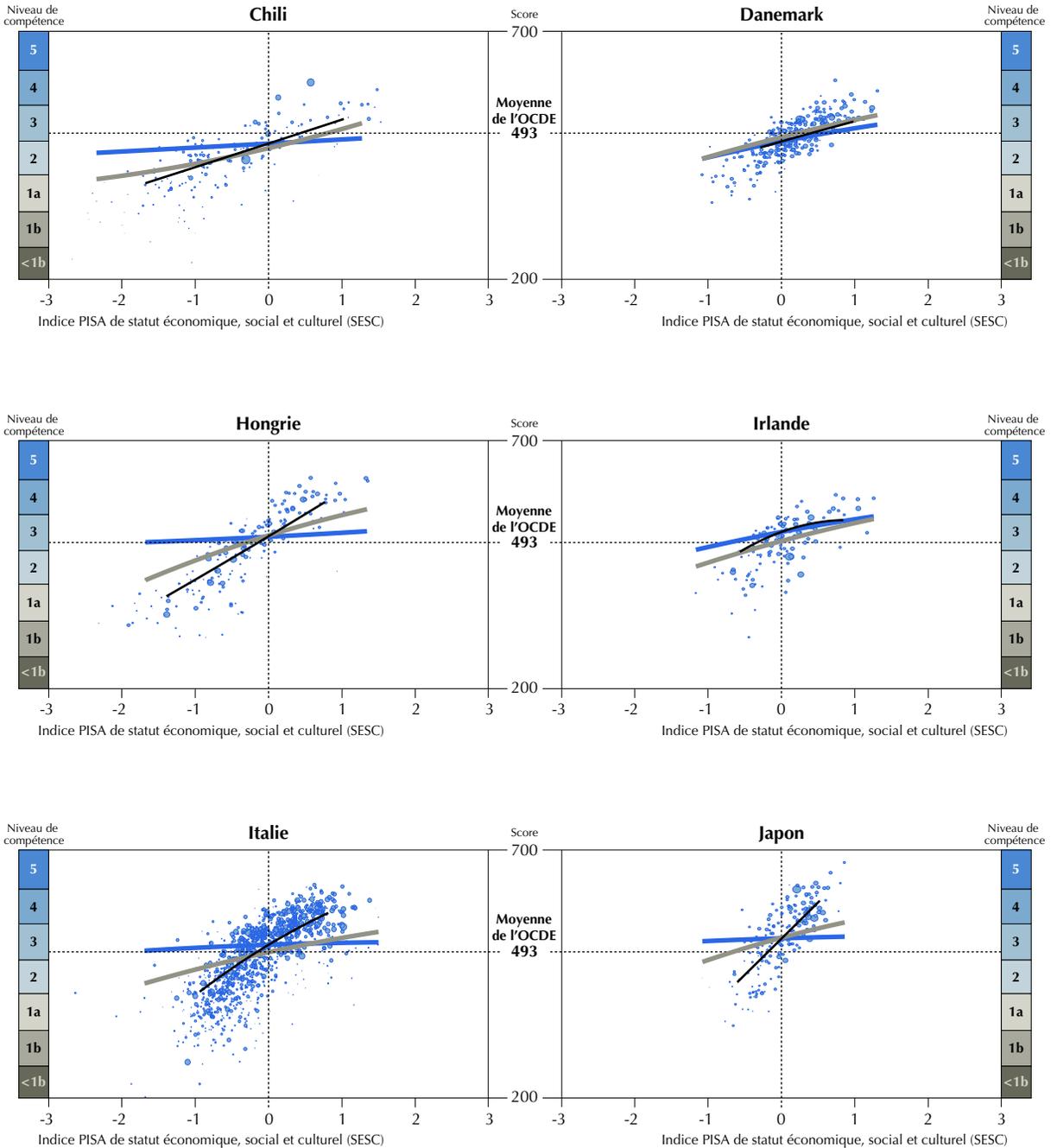
Améliorer la qualité et l'égalité des chances dans l'éducation est une entreprise de longue haleine dont les tenants et les aboutissants doivent être considérés au sens large. Pour y parvenir, certains pays doivent envisager de prendre des mesures pour favoriser le plein épanouissement des jeunes enfants ou améliorer l'accueil préprimaire, tandis que d'autres doivent étudier la possibilité d'entreprendre des réformes socio-économiques pour permettre aux familles de mieux s'occuper de leurs enfants. Dans de nombreux pays, atteindre cet objectif passe vraisemblablement par le renforcement de l'intégration socio-économique et par l'amélioration de l'offre d'éducation.



■ Figure II.O [Partie 1/6] ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique

- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **intra-établissement** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA : la taille du point est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont inscrits

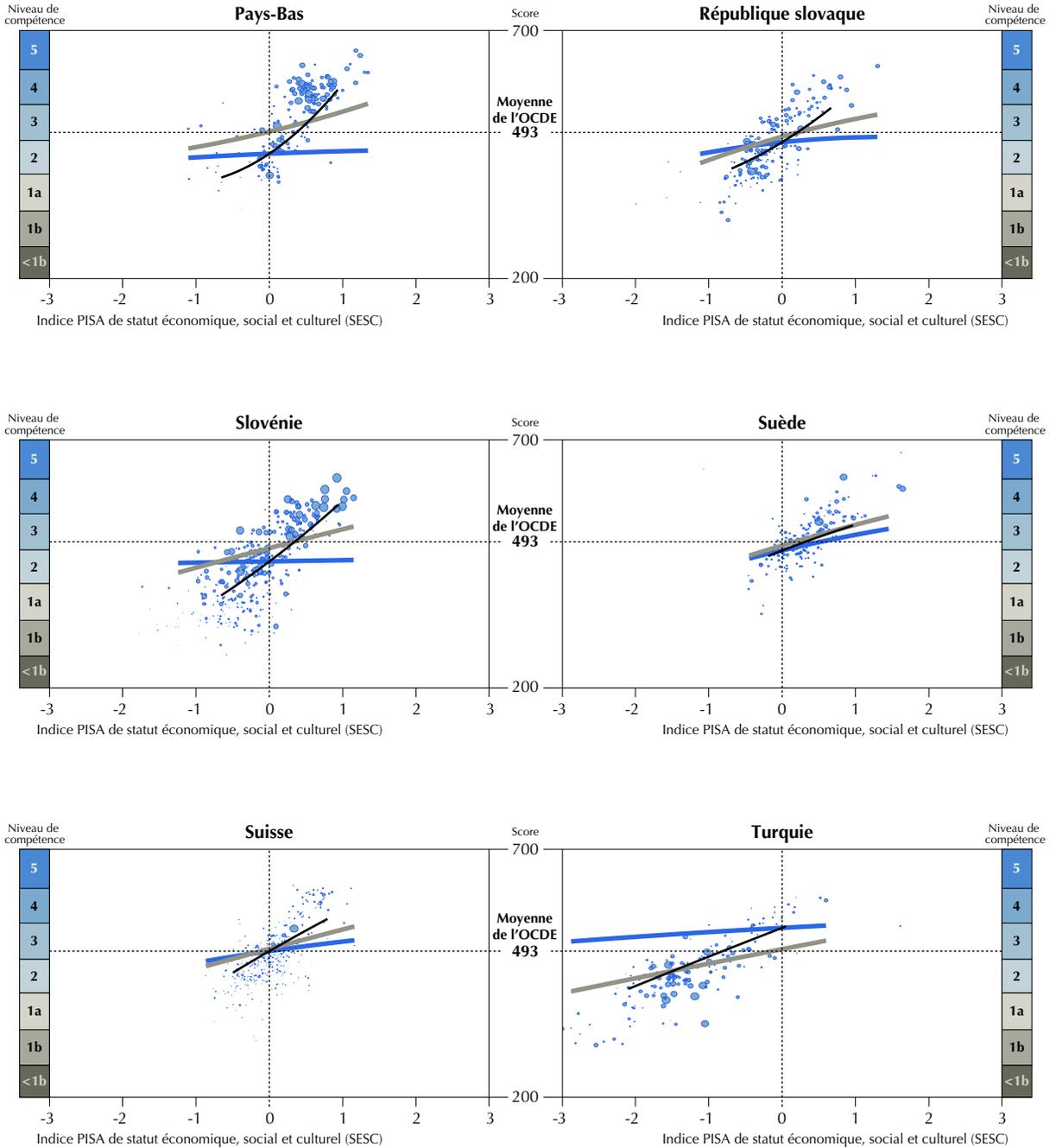


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

■ Figure II.O [Partie 2/6] ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique

- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **intra-établissement** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA : la taille du point est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont inscrits



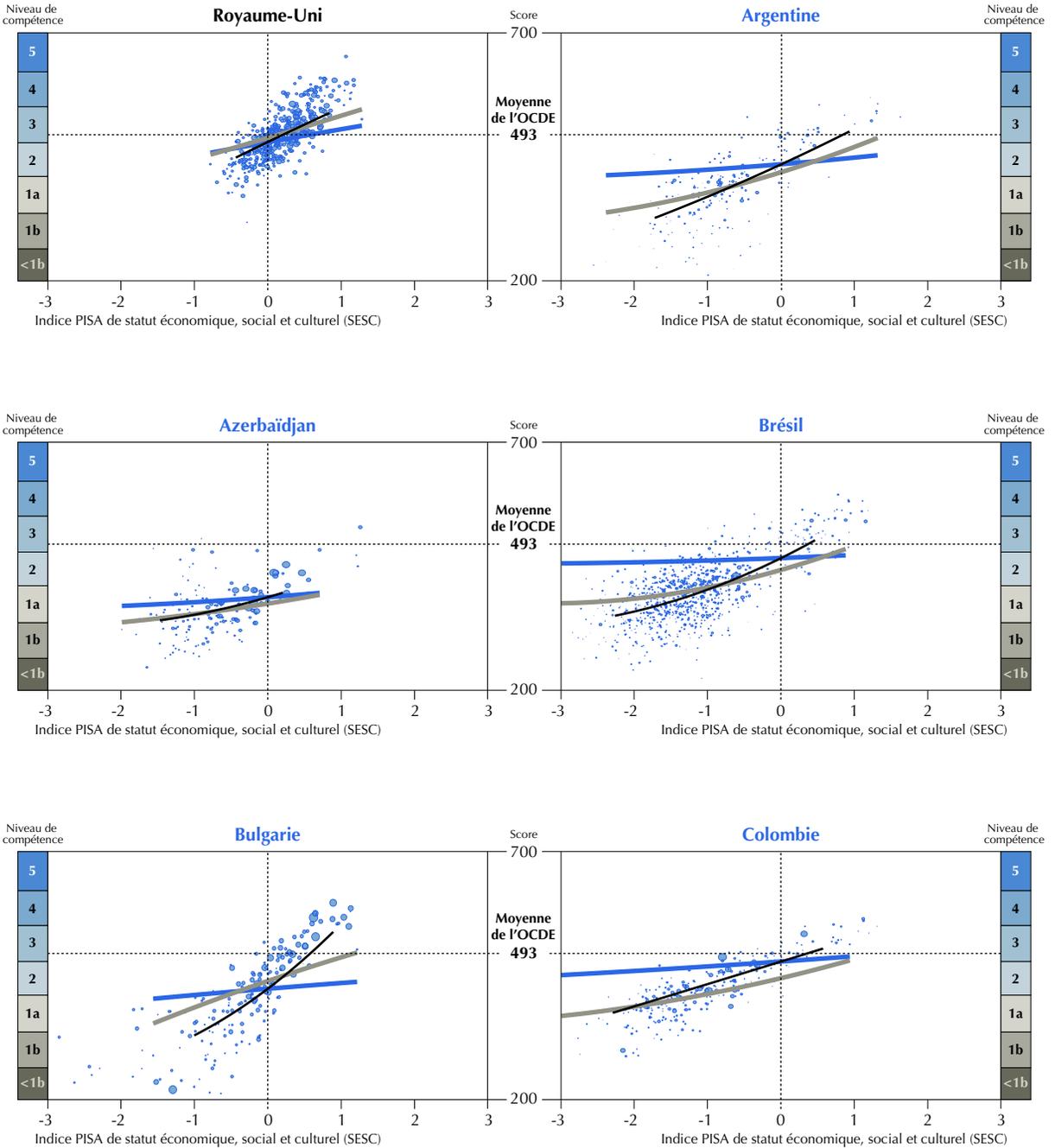
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>



■ Figure II.O [Partie 3/6] ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique

- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **intra-établissement** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA : la taille du point est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont inscrits

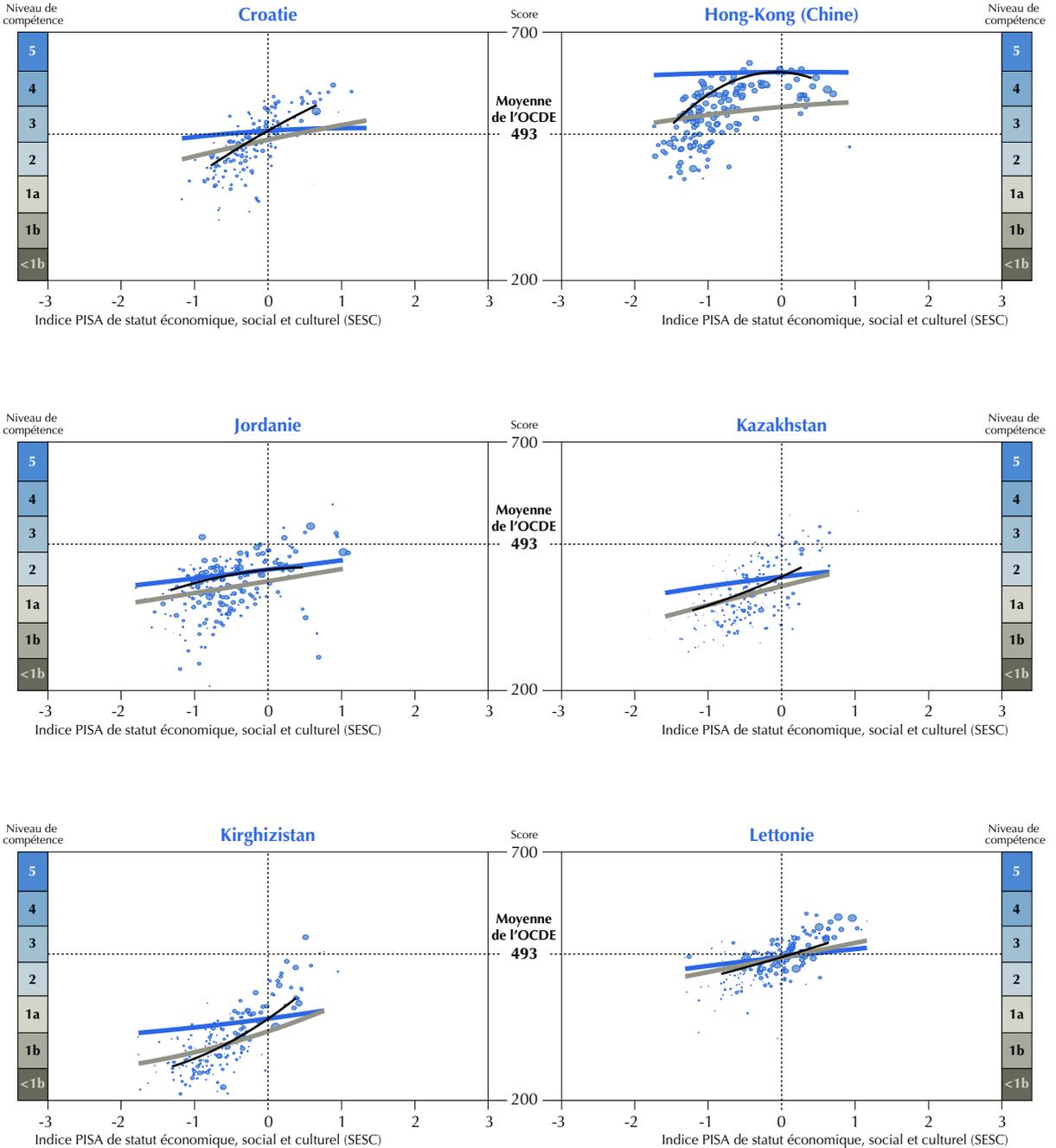


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

■ Figure II.O [Partie 4/6] ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique

- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **intra-établissement** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA : la taille du point est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont inscrits



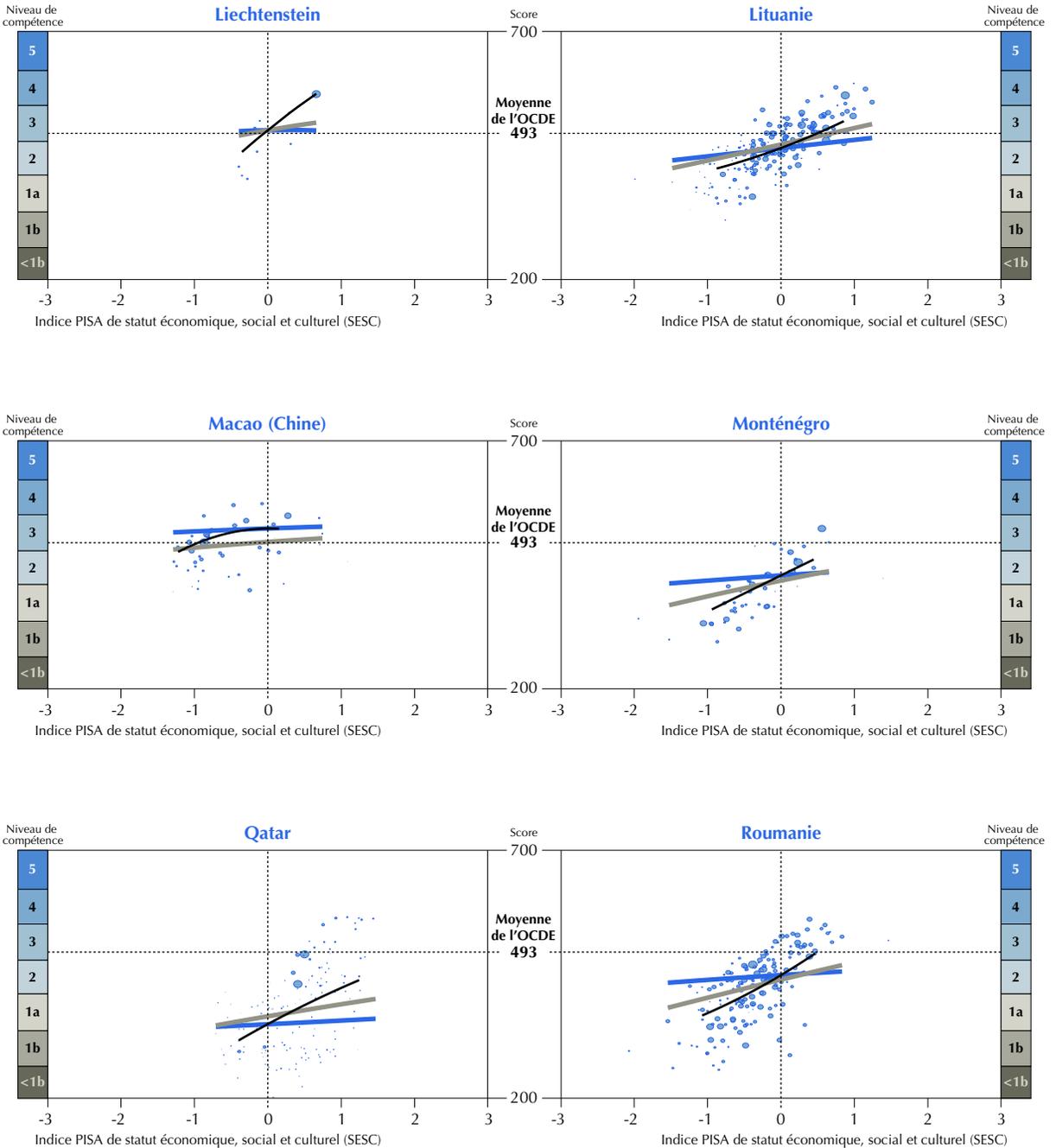
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>



■ Figure II.O [Partie 5/6] ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique

- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **intra-établissement** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA : la taille du point est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont inscrits

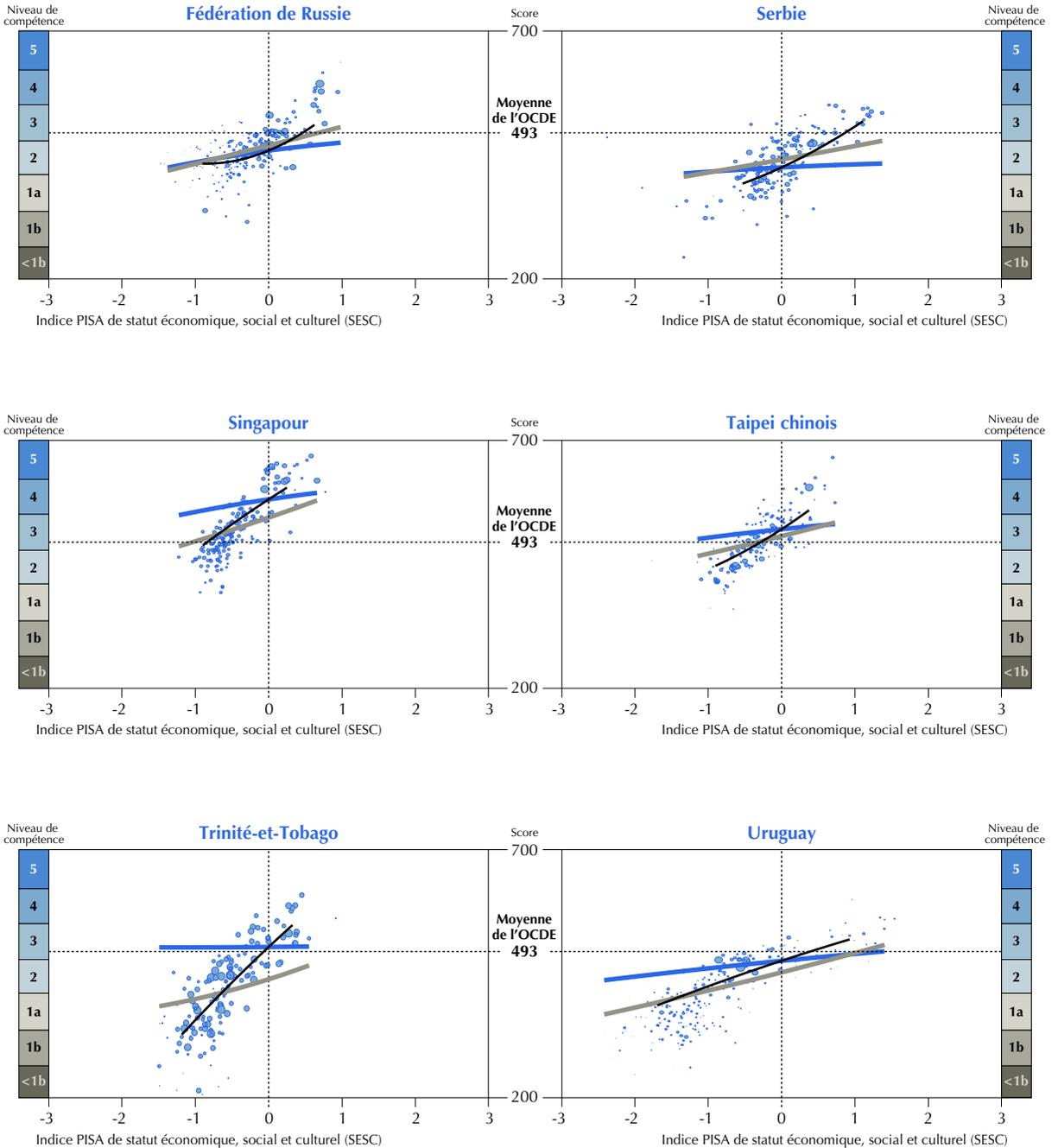


Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>

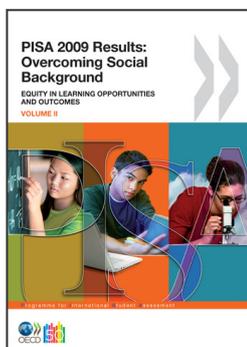
■ Figure II.O [Partie 6/6] ■

Relation entre la performance des établissements et leur milieu socio-économique

- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **intra-établissement** des élèves
- Relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique **inter-établissements** des élèves
- Établissement de l'échantillon PISA : la taille du point est proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans qui y sont inscrits



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367168>



Extrait de :

PISA 2009 Results: Overcoming Social Background

Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264091504-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Conséquences pour l'action publique », dans *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background : Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091528-10-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.