3

Organisation de l'éducation

Ce chapitre décrit en détail des exemples de caractéristiques organisationnelles des établissements et des systèmes d'éducation, tout en analysant leur influence sur la performance des élèves. Parmi ces caractéristiques, citons : la répartition des élèves au sein d'années d'études, d'établissements et de programmes ; l'autonomie des établissements ; la concurrence entre établissements ; la façon dont les établissements et les systèmes d'éducation utilisent les évaluations des élèves ; et enfin, les ressources consacrées à l'éducation.

S'appuyant sur les conclusions des chapitres 1 et 2, le présent chapitre les approfondit pour décrire de quelle façon PISA définit les différentes caractéristiques organisationnelles des établissements qui influencent la performance des élèves ; il présente également la position des pays sur ces politiques et ces pratiques.

SÉLECTION ET RÉPARTITION DES ÉLÈVES

Comme l'explique le chapitre 2, les systèmes d'éducation ont recours à une différenciation horizontale et verticale pour pourvoir aux besoins de l'ensemble des élèves, qui ne possèdent pas tous les mêmes compétences ni les mêmes centres d'intérêt.

Les conclusions du chapitre 2 soulignent que les systèmes d'éducation qui orientent les élèves à un âge précoce souffrent généralement d'un impact plus marqué du milieu socio-économique sur les résultats d'éducation, signe d'inégalités socio-économiques plus creusées. Les systèmes d'éducation dont les taux de redoublement et de transfert des élèves sont élevés sont aussi ceux dont les élèves sont les moins performants ; le milieu socio-économique y affecte également fortement les résultats d'éducation. Le regroupement par aptitude au sein d'un même établissement tend à grever la performance au niveau du système d'éducation. Les établissements sélectifs sont plus performants que les établissements qui ne le sont pas, sans que la présence de nombreux établissements sélectifs profite à l'ensemble du système d'éducation pour autant.

Différenciation verticale

Les établissements dotés d'une classe unique, où tous les élèves, quel que soit leur âge, partagent la même salle de classe et le même enseignant, étaient monnaie courante dans bon nombre de pays au début du XIXe siècle. Avec l'augmentation et la diversification des effectifs scolaires, la scolarité a gagné en différenciation verticale : les élèves les plus jeunes se sont concentrés sur les études fondamentales, abordant des programmes plus complexes et plus différenciés en avançant dans leur parcours scolaire. Cette différenciation verticale a abouti à la création d'années d'études et de niveaux d'éducation différents (Sorensen, 1970 ; Tyack, 1974). La présente section décrit deux aspects fondamentaux de la variation des années d'études suivies par les élèves de 15 ans : l'âge de début de la scolarité obligatoire et le redoublement. Elle examine ensuite, au niveau des systèmes d'éducation, les écarts de répartition des élèves de 15 ans dans des années d'études et des niveaux d'éducation différents (voir la figure IV.3.1).

Âge de début de la scolarité obligatoire

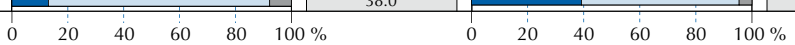
Nombreux sont les systèmes d'éducation qui définissent un âge de début de la scolarité obligatoire, généralement fixé à cinq ou six ans. Les enfants de même âge ne suivent toutefois pas systématiquement le même développement. Certains parents estiment préférable de repousser d'un an l'entrée de leurs enfants à l'école, démarche autorisée par certains systèmes d'éducation (Graue et DiPerna, 2000). Ces systèmes d'éducation fondent donc moins leur différenciation verticale sur l'âge que d'autres systèmes.

Les différentes politiques et pratiques inhérentes à l'âge de début de la scolarité obligatoire, tout comme les différents taux de redoublement, font que les élèves de 15 ans évalués par PISA ne suivent pas forcément la même année d'étude. L'enquête PISA 2009 a demandé aux élèves d'indiquer l'âge auquel ils ont débuté l'enseignement primaire. La majorité des élèves signalent un écart maximal (négatif ou positif) d'un an par rapport à l'âge de début de la scolarité obligatoire ; mais dans les pays où les parents bénéficient d'une plus grande latitude en ce qui concerne l'entrée de leurs enfants à l'école, l'écart (positif ou négatif) est souvent d'au moins deux ans par rapport à l'âge de début de la scolarité obligatoire. En Irlande et au Royaume-Uni, l'âge moyen d'entrée à l'école primaire est inférieur ou égal à cinq ans, tandis que dans huit autres pays, il est supérieur à six ans et demi (voir la figure IV.3.1). L'âge de début de la scolarité ne varie pas significativement au Japon, en Pologne, en Corée, en République slovaque et en Finlande, où plus de 98 % des élèves débutent l'enseignement primaire dans un intervalle d'âge de deux ans[1]. Au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie, plus de 15 % des élèves évalués par PISA ont débuté leur scolarité dans un intervalle (positif ou négatif) supérieur à deux ans par rapport à l'âge de début de la scolarité obligatoire. Parmi les pays et économies partenaires, l'âge moyen d'entrée à l'école primaire n'est jamais inférieur à cinq ans. Dans 16 pays et économies partenaires sur les 31 évalués, l'âge moyen de début de la scolarité des élèves évalués par PISA dépasse six ans et demi. Seul le Monténégro présente un intervalle de deux ans pour la quasi-totalité de ses élèves (plus de 98 %). Dans 13 pays et économies partenaires, le taux d'élèves qui débutent l'enseignement primaire dans un intervalle (positif ou négatif) supérieur à deux ans vis-à-vis de l'âge de début de la scolarité obligatoire dépasse 15 % ; au Brésil, au Qatar, à Trinité-et-Tobago, en Colombie, à Macao (Chine) et à Dubaï (EAU), cette proportion s'élève au moins à 20 % des élèves de 15 ans.

■ Figure IV.3.1 ■

Âge d'entrée et progression des élèves dans l'enseignement

		Âge d'entrée dans l'enseignement primaire		Redoublement	Élèves de 15 ans dans différents niveaux et années d'études		
		Âge moyen (ans)	Pourcentage d'élèves entrés dans l'enseignement primaire à l'âge de : (5 ans ou moins / 6 ans / 7 ans ou plus)	Pourcentage d'élèves ayant déjà redoublé au moins une fois	Pourcentage d'élèves suivant une année : (Inférieure à l'année modale / Qui correspond à l'année modale / Supérieure à l'année modale)	Pourcentage d'élèves dans le : Premier cycle du secondaire (%)	Pourcentage d'élèves dans le : Deuxième cycle du secondaire (%)
OCDE	Australie	5.2		8.4		81	19
	Autriche	6.2		12.6		7	93
	Belgique	5.9		34.9		9	91
	Canada	5.2		8.4		15	85
	Chili	6.0		23.4		5	95
	République tchèque	6.4		4.0		54	46
	Danemark	6.6		4.4		99	1
	Estonie	6.9		5.6		98	2
	Finlande	6.7		2.8		100	0
	France	5.9		36.9		37	63
	Allemagne	6.3		21.4		97	3
	Grèce	6.3		5.7		7	93
	Hongrie	6.8		11.1		10	90
	Islande	5.8		0.9		98	2
	Irlande	4.5		12.0		62	38
	Israël	6.3		7.5		14	86
	Italie	5.9		16.0		1	99
	Japon	6.0		0.0		0	100
	Corée	6.0		0.0		4	96
	Luxembourg	6.2		36.5		62	38
	Mexique	6.2		21.5		44	56
	Pays-Bas	6.0		26.7		74	26
	Nouvelle-Zélande	5.1		5.1		6	94
	Norvège	5.8		0.0		100	0
	Pologne	7.0		5.3		99	1
	Portugal	6.0		35.0		44	56
	République slovaque	6.3		3.8		39	61
	Slovénie	6.7		1.5		3	97
	Espagne	5.9		35.3		100	0
	Suède	6.6		4.6		98	2
	Suisse	6.5		22.8		79	21
	Turquie	6.9		13.0		4	96
	Royaume-Uni	5.0		2.2		0	100
	États-Unis	5.9		14.2		11	89
	Moyenne de l'OCDE	6.1		13.0		46	54
Partenaires	Albanie	6.6		4.7		53	47
	Argentine	6.0		33.8		39	61
	Azerbaïdjan	6.6		1.7		55	45
	Brésil	7.4		40.1		25	75
	Bulgarie	6.9		5.6		7	93
	Taipei chinois	6.9		1.6		35	65
	Colombie	6.0		33.9		37	63
	Croatie	6.7		2.8		0	100
	Dubaï (EAU)	5.8		12.6		19	81
	Hong-Kong (Chine)	6.1		15.6		34	66
	Indonésie	6.3		18.0		54	46
	Jordanie	6.1		6.6		100	0
	Kazakhstan	6.6		1.7		80	20
	Kirghizistan	6.8		4.3		79	21
	Lettonie	6.8		11.1		97	3
	Liechtenstein	6.5		21.5		94	6
	Lituanie	6.8		3.9		100	0
	Macao (Chine)	6.1		43.7		61	39
	Monténégro	6.7		1.8		2	98
	Panama	5.7		31.8		44	56
	Pérou	6.0		28.1		30	70
	Qatar	6.2		14.8		19	81
	Roumanie	6.9		4.2		100	0
	Fédération de Russie	6.7		3.2		71	29
	Serbie	6.9		2.0		2	98
	Shanghai (Chine)	6.8		7.5		42	58
	Singapour	6.7		5.4		4	96
	Thaïlande	6.4		3.5		24	76
	Trinité-et-Tobago	5.2		28.8		36	64
	Tunisie	5.9		43.2		44	56
	Uruguay	5.9		38.0		39	61



Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau IV.3.1.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367434

Redoublement

On retrouve une autre forme de différenciation verticale dans le redoublement, qui vise à adapter le programme à la performance des élèves et à homogénéiser les environnements d'apprentissage en répartissant les élèves dans différentes années d'études. Bien que certaines études suggèrent que de manière générale, le redoublement n'améliore pas les résultats d'éducation tout en augmentant les coûts économiques et sociaux (Alexander, Entwisle et Dauber, 2003 ; Hauser, 2004), bon nombre de pays ont toujours fréquemment recours à cette pratique dans l'optique d'homogénéiser les environnements d'apprentissage. Dans la majorité des pays, le redoublement suit habituellement une évaluation (formelle ou non) des élèves par les enseignants ou l'établissement à la fin de l'année scolaire.

PISA a demandé aux élèves de 15 ans d'indiquer s'ils avaient déjà redoublé en primaire ou lors des premier et deuxième cycles du secondaire. Dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves en moyenne indiquent qu'ils ont déjà redoublé au moins une fois : 7 % ont redoublé pendant le primaire, 6 % pendant le premier cycle du secondaire et 2 % pendant le deuxième cycle du secondaire (voir la figure IV.3.1 et le tableau IV.3.1). Le redoublement est inexistant en Corée, au Japon et en Norvège. Plus de 95 % des élèves de 8 autres pays de l'OCDE et 12 pays et économies partenaires indiquent n'avoir jamais redoublé. À l'inverse, plus de 25 % des élèves en France, au Luxembourg, en Espagne, au Portugal, en Belgique et aux Pays-Bas, et dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine), en Tunisie, au Brésil, en Uruguay, en Colombie, en Argentine, au Panama, à Trinité-et-Tobago et au Pérou, indiquent avoir déjà redoublé.

Différenciation par année d'études et par niveau d'éducation

L'année modale et la proportion d'élèves scolarisés dans des établissements des premier et deuxième cycles du secondaire diffèrent dans les pays participant à PISA en fonction des politiques en vigueur sur l'âge de début de la scolarité obligatoire, la date butoir d'inscription[2] et le redoublement.

Dans les pays de l'OCDE, la majorité des élèves de 15 ans sont scolarisés dans l'année modale. En moyenne, dans ces pays, 26 % des élèves de 15 ans suivent une année d'études qui n'est pas l'année modale de leur pays, avec toutefois des variations d'un pays de l'OCDE à l'autre (voir le tableau IV.3.1). Bien que dans certains systèmes d'éducation, la quasi-totalité des élèves de 15 ans suivent la même année d'études (soit au Japon, en Norvège, en Islande et au Royaume-Uni), dans d'autres pays, ils sont répartis sur différentes années. En République tchèque, aux Pays-Bas, en Autriche, au Luxembourg et en Allemagne, et dans les pays et économies partenaires, au Brésil, à Macao (Chine), en Colombie, au Pérou, en Indonésie, en Azerbaïdjan, au Panama, en Albanie et en Tunisie, près de la moitié des élèves ne suivent pas l'année modale.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 54 % des élèves de 15 ans suivent un programme du deuxième cycle du secondaire ; dans 19 pays de l'OCDE sur les 34 évalués, cette situation concerne une majorité d'élèves. Dans 15 d'entre eux, plus de 80 % des élèves de 15 ans suivent un programme du deuxième cycle du secondaire ; au Japon et au Royaume-Uni, la quasi-totalité des élèves sont dans ce cas. Au contraire, dans 10 pays de l'OCDE, moins de 20 % des élèves de 15 ans suivent un programme du deuxième cycle du secondaire. En Espagne, en Norvège, en Finlande, en Pologne et au Danemark, quasiment aucun élève de 15 ans ne suit un programme du deuxième cycle du secondaire. En République tchèque, au Portugal et au Mexique, près de la moitié des élèves suivent un programme du premier cycle du secondaire, tandis que l'autre moitié suit un programme du deuxième cycle du secondaire. Dans 6 pays et économies partenaires, moins de 20 % des élèves de 15 ans suivent un programme du deuxième cycle du secondaire, tandis que dans 7 autres, plus de 80 % des élèves de 15 ans suivent un programme du deuxième cycle du secondaire (voir la figure IV.3.1).

Différenciation horizontale au niveau du système d'éducation

Programmes d'études et âge de sélection

Les systèmes d'éducation adaptent souvent leurs programmes de façon à mieux pourvoir aux besoins de leurs élèves. Dans les systèmes d'éducation intégrés, tous les élèves de 15 ans suivent le même programme, tandis que dans les systèmes stratifiés, ils sont orientés dans différents programmes. Certains programmes sont strictement généraux, d'autres majoritairement professionnels, et d'autres encore peuvent proposer un mélange d'éléments généraux et professionnels (Kerckhoff, 2000 ; LeTendre, Hofer et Shimizu, 2003).

Dans les 34 pays de l'OCDE, on compte 14 systèmes d'éducation intégrés : ceux-ci proposent un programme d'études unique à tous les élèves de 15 ans. Toutefois, même dans le cadre de programmes intégrés, les élèves ont souvent la possibilité de suivre différents programmes et cours qui reflètent la diversité de leurs centres d'intérêt

et de leurs objectifs scolaires (voir la section sur la différenciation horizontale au niveau du système d'éducation, ci-après). Dans les 19 autres pays de l'OCDE qui possèdent un système d'éducation stratifié, les élèves de 15 ans sont orientés vers au moins deux programmes d'études différents. Cette orientation intervient en moyenne à l'âge de 14 ans ; elle peut néanmoins avoir lieu dès 10 ans en Allemagne et en Autriche, et dès 11 ans en République tchèque, en Hongrie, en République slovaque et en Turquie (voir le tableau IV.3.2a).

Dans les pays et économies partenaires, 7 proposent un seul programme d'études aux élèves de 15 ans tandis que 19 orientent leurs élèves dans différents programmes. Le Liechtenstein et Trinité-et-Tobago orientent les élèves avant 12 ans, mais la majorité des autres pays et économies partenaires dont le système d'éducation est stratifié attendent que les élèves aient 15 ans avant de procéder à une sélection (voir le tableau IV.3.2a).

Il convient de tenir également compte de ces politiques organisationnelles si l'on souhaite comparer d'autres caractéristiques des systèmes d'éducation, comme la performance, l'équité et le climat au sein des établissements, car elles traduisent différentes expériences et différents parcours scolaires des élèves de 15 ans. Comme le montre le chapitre 2, le degré d'orientation et l'âge auquel il intervient sont étroitement liés à l'impact du milieu socio-économique sur les résultats d'éducation.

Politiques d'admission des établissements

Les politiques d'admission et de placement définissent le cadre de sélection et d'orientation des élèves dans des programmes pédagogiques. Dans les pays qui souffrent de forts écarts de performance entre les programmes et les établissements, ou qui souffrent d'une ségrégation socio-économique solidement ancrée dans la ségrégation résidentielle, les politiques d'admission et de regroupement des élèves peuvent avoir un impact significatif sur les parents et les élèves. Certains établissements attirent davantage les élèves disposés à apprendre et conservent leurs enseignants performants, tandis que d'autres risquent de voir leur faible performance empirée par la « fuite des cerveaux » qui sévit autant au niveau des élèves brillants que des membres compétents du personnel pédagogique. Comme le montre le volume II, *Surmonter le milieu social*, le contexte socio-économique d'un établissement donné tend à influencer les résultats d'éducation bien plus fortement que ne le fait le milieu socio-économique des élèves.

Pour évaluer la sélectivité des systèmes d'éducation, PISA a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer à quelle fréquence ils prennent en compte les facteurs suivants lors de l'admission des élèves dans leur établissement : le domicile des élèves ; le dossier des résultats scolaires des élèves (notamment les évaluations de placement) ; les recommandations des établissements précédents ; l'adhésion des parents à la philosophie religieuse ou pédagogique de l'établissement ; les besoins ou l'intérêt des élèves envers un programme pédagogique spécifique ; et la fréquentation actuelle ou passée de l'établissement par des membres de la famille des élèves. Les systèmes d'éducation composés d'établissements fortement sélectifs tendent vers davantage d'homogénéité dans leurs effectifs car ces établissements sélectionnent des élèves qui possèdent les mêmes aptitudes et/ou parcours scolaires. Bien que des effectifs homogènes soient synonymes d'une performance élevée, les élèves les moins performants ont moins de chance de profiter de la présence de leurs condisciples plus performants.

Dans les pays de l'OCDE, 36 % des élèves en moyenne fréquentent un établissement jugé très sélectif par son chef d'établissement (voir le tableau IV.3.2b)[3]. Dans 10 pays de l'OCDE sur les 34 pays évalués, plus de la moitié des élèves fréquentent un établissement qui prend systématiquement en compte les recommandations des établissements précédents ou le dossier des résultats scolaires pour décider des admissions. Parmi ces pays, aux Pays-Bas, au Japon et en Hongrie, plus de 85 % des élèves sont sélectionnés par les établissements sur la base de leur dossier scolaire ou des recommandations de leurs précédents établissements. Par contre, une majorité d'élèves fréquente des établissements non sélectifs – c'est-à-dire des établissements dont la sélection se fonde sur la résidence dans une entité géographique déterminée ou sur l'adhésion à la philosophie pédagogique de l'établissement –, voire des établissements exempts de politique de sélection, au Portugal, en Espagne, en Islande, en Suède, en Finlande, au Danemark, en Norvège et en Grèce, où moins de 10 % des élèves fréquentent des établissements sélectifs sur des critères scolaires.

Aucun pays ni économie partenaire n'affiche une proportion d'élèves inférieure à 10 % dans des établissements sélectifs, et à l'exception de l'Uruguay, du Brésil et de la Lituanie, cette proportion n'est jamais inférieure à 20 %. Au contraire, plus de 80 % des élèves en Croatie, en Serbie, à Singapour, à Hong-Kong (Chine) et au Liechtenstein fréquentent un établissement qui, selon son chef d'établissement, prend systématiquement en compte les recommandations des établissements précédents ou le dossier des résultats scolaires pour décider des admissions.

Différenciation horizontale au niveau de l'établissement

Certains systèmes d'éducation offrent aux établissements la possibilité de différencier les élèves horizontalement au sein de l'établissement ou de les transférer vers un autre établissement en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques. Ces politiques au niveau des établissements sont moins pertinentes dans les systèmes qui présentent une forte différenciation verticale et/ou horizontale, car ces derniers ont déjà procédé à une différenciation globale des élèves.

Politiques de transfert des élèves

Transférer les élèves vers d'autres établissements en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques permet aux établissements de rectifier l'hétérogénéité de l'environnement d'apprentissage et de faciliter l'enseignement. Les transferts peuvent s'expliquer de nombreuses façons, mais quoi qu'il en soit, ils restent généralement une situation problématique pour les élèves en les contraignant à quitter leurs réseaux sociaux, induisant ainsi une perte de capital social. Lorsque des problèmes de discipline, de faibles résultats scolaires ou des besoins pédagogiques spécifiques sont à l'origine des transferts, les élèves transférés sont davantage susceptibles d'intégrer un établissement qui possède une forte prévalence d'élèves également dans ce cas. Les élèves transférés dans ce cadre subissent non seulement une perte de capital social, mais sont également moins susceptibles de bénéficier de condisciples performants et d'un environnement discipliné. Par ailleurs, il est plausible que ces élèves soient perçus négativement dans leur nouvel établissement, ce qui peut affecter leur motivation et leur disposition vis-à-vis de l'apprentissage.

PISA 2009 a demandé aux chefs d'établissement de répondre à des questions sur les politiques de transfert des élèves, c'est-à-dire la probabilité que des élèves soient transférés vers un autre établissement suite à de faibles résultats scolaires, d'excellents résultats scolaires, des problèmes de discipline, des besoins pédagogiques spécifiques, la demande des parents ou du tuteur, ou pour d'autres raisons (voir le tableau IV.3.3a).

Dans les pays de l'OCDE, 18 % des élèves, en moyenne, fréquentent un établissement susceptible, selon son chef d'établissement, de transférer des élèves suite à de faibles résultats scolaires, des problèmes de discipline ou des besoins pédagogiques spécifiques. Les politiques de transfert varient cependant d'un pays à l'autre : en Islande, en Irlande, au Portugal, en Norvège, en Finlande, au Royaume-Uni, en Nouvelle-Zélande, en Australie et en Suède, moins de 5 % des élèves sont scolarisés dans un établissement jugé susceptible de transférer des élèves pour ces raisons par son chef d'établissement. Par contre, au Luxembourg, en Autriche, en Belgique, en Grèce et en Turquie, au moins un tiers des élèves fréquentent un établissement dont, selon son chef d'établissement, les élèves sont « très susceptibles » d'être transférés en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline et de besoins pédagogiques spécifiques.

Parmi les pays et économies partenaires, il est rare que les élèves du Liechtenstein et de Singapour fréquentent un établissement dont, selon son chef d'établissement, les élèves risquent d'être transférés suite à de faibles résultats scolaires, des problèmes de discipline ou des besoins pédagogiques spécifiques. Par contre, cette pratique est monnaie courante dans les établissements de Macao (Chine), de Jordanie, du Qatar, de Colombie, d'Indonésie, de Roumanie, du Kirghizistan, du Taipei chinois et de Bulgarie, où au moins un tiers des élèves sont concernés.

Regroupement par aptitude au sein des établissements

Dans certains systèmes d'éducation, les établissements regroupent également les élèves selon leur aptitude. Cette pratique repose sur le même principe que d'autres formes de différenciations, c'est-à-dire qu'elle vise à mieux pourvoir aux besoins des élèves en insistant sur l'homogénéité de l'environnement d'apprentissage et en facilitant le travail des enseignants. Les établissements individuels étant nichés dans une structure plus vaste, le regroupement des élèves selon leur aptitude au sein de leur établissement est en partie conditionné par l'existence ou non d'autres formes de différenciation intra- et inter-établissements, comme le nombre de programmes accessibles aux élèves, les politiques de redoublement ou encore les politiques de transfert.

PISA a demandé aux chefs d'établissement de répondre à des questions sur le regroupement des élèves par aptitude dans différentes classes ou au sein même de celles-ci, et d'indiquer si toutes les matières étaient concernées par ce regroupement. Le regroupement des élèves par aptitude dans toutes les matières crée un environnement d'apprentissage très différent par rapport au regroupement dans seulement quelques matières, car il réduit les interactions entre les élèves de différents groupes : les élèves les moins performants sont alors moins susceptibles de progresser comme ils le feraient s'ils faisaient partie d'une classe avec des élèves performants (voir le tableau IV.3.4).

Dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves, en moyenne, sont scolarisés dans un établissement qui, selon son chef d'établissement, les regroupe par aptitude dans toutes les matières. Au Luxembourg, aux Pays-Bas et en Suisse, plus d'un tiers des élèves fréquentent un établissement qui oriente les élèves selon leur aptitude dans toutes les matières ; dans 19 autres pays de l'OCDE, ces établissements ne concernent que moins de 10 % des élèves.

Les pays et économies partenaires pratiquent davantage le regroupement par aptitude que les pays de l'OCDE. Seuls quatre pays et économies partenaires comptent moins de 10 % d'élèves scolarisés dans un établissement qui regroupe les élèves dans toutes les matières. Cette pratique est particulièrement fréquente en Jordanie, dans la Fédération de Russie, au Qatar, à Dubaï (EAU) et au Kazakhstan, où au moins un tiers des élèves fréquentent un établissement de ce type.

Profils nationaux de sélection et de regroupement des élèves

Les mécanismes organisationnels qui régissent la sélection et la répartition des élèves dans des classes et des établissements sont souvent étroitement corrélés. Certains systèmes d'éducation sont fortement différenciés : ils associent les différentes possibilités de sélection inhérentes à la différenciation verticale et horizontale au niveau du système et des établissements. D'autres systèmes d'éducation sont caractérisés par une faible différenciation et cherchent à remédier à l'hétérogénéité au sein des classes en mettant en œuvre des pratiques d'instruction, par exemple une attention individualisée des enseignants envers les élèves ou l'instauration de cours de soutien (dans le cadre scolaire ou extrascolaire), afin de favoriser un niveau homogène chez l'ensemble des élèves. Les informations disponibles sur le type de différenciation adopté par chaque système d'éducation ont permis de dresser une analyse du profil latent qui identifie les différentes catégories des systèmes d'éducation selon le type de différenciation verticale et horizontale choisi (voir l'annexe A5 pour plus d'informations techniques). En se fondant sur trois dimensions de sélection des élèves dans les établissements, cette analyse identifie plusieurs catégories : deux catégories de différenciation verticale (différenciation faible ou élevée), trois catégories de différenciation horizontale au niveau du système d'éducation (différenciation faible, moyenne ou élevée), et enfin, deux catégories de différenciation horizontale au niveau des établissements (différenciation faible ou élevée). Les pays et les économies sont regroupés de façon à ce que les systèmes d'éducation de chaque catégorie partagent tous des politiques et des pratiques de différenciation analogues (voir la figure IV.3.2).

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, l'Australie, le Canada, le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Grèce, l'Islande, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, la Pologne, la Suède, le Royaume-Uni et les États-Unis se caractérisent par une faible différenciation par le biais de la sélection et du regroupement des élèves. Dans ces systèmes d'éducation, les élèves ne sont pas systématiquement orientés, les établissements ne font pas preuve de sélectivité lors de leur processus d'admission et les élèves ne doivent généralement ni redoubler ni être transférés vers un autre établissement. Par conséquent, les classes tendent vers une grande hétérogénéité. Quatre pays partenaires entrent également dans cette catégorie : le Kazakhstan, la Lettonie, la Lituanie et la Fédération de Russie.

Les systèmes d'éducation de six pays de l'OCDE (l'Irlande, Israël, l'Italie, le Japon, la Corée et la Slovénie) utilisent les résultats scolaires pour stratifier les élèves dans différents programmes, généralement avant leurs 15 ans (différenciation horizontale au niveau du système d'éducation). Le redoublement est rare dans ces systèmes d'éducation, tout comme la différenciation horizontale au niveau des établissements. Sept pays et économies partenaires, à savoir l'Albanie, l'Azerbaïdjan, Dubaï (EAU), Hong-Kong (Chine), le Monténégro, Shanghai (Chine) et la Thaïlande, appartiennent également à cette catégorie.

Dans quatre pays de l'OCDE (l'Autriche, la République tchèque, la Hongrie et la République slovaque), les systèmes d'éducation appliquent également une différenciation horizontale au niveau du système d'éducation. Ces systèmes sélectionnent les élèves de façon précoce d'après leurs résultats scolaires pour les orienter dans différents programmes, sans toutefois recourir en général au redoublement ni à la différenciation au niveau des établissements. Cette catégorie englobe également trois pays partenaires : la Croatie, le Liechtenstein et Singapour.

La Turquie et dans les pays partenaires, la Bulgarie et la Serbie, se caractérisent par une différenciation horizontale élevée au niveau des établissements et des systèmes d'éducation. Ces systèmes ne pratiquent pas de différenciation verticale, mais privilégient souvent l'homogénéité des classes en regroupant les élèves selon leur aptitude, en les transférant ou en les orientant, par le biais de politiques de différenciation précoce ou d'admission sélective.

Dans les pays dont le système d'éducation a recours à la différenciation verticale pour homogénéiser les environnements d'apprentissage, les Pays-Bas et la Suisse appliquent également une différenciation horizontale élevée au niveau des établissements et des systèmes d'éducation. Au contraire, l'Espagne et quatre pays partenaires (l'Argentine, le Brésil, la Tunisie et l'Uruguay) utilisent la différenciation verticale comme forme quasiment exclusive de sélection et d'orientation des élèves. Dans les pays de l'OCDE, la Belgique, le Chili, le Mexique, le Portugal, le Luxembourg et l'Allemagne, et dans les pays et économies partenaires, le Pérou, la Colombie, Macao (Chine), Panama et Trinité-et-Tobago, utilisent autant la différenciation verticale que la différenciation horizontale au niveau du système ou des établissements.

Pour étudier l'influence de ces politiques et pratiques sur la performance des élèves, on peut comparer la variation inter-établissements de la performance des élèves dans les différentes catégories de différenciation entre les pays de l'OCDE. Par exemple, les Pays-Bas et la Suisse présentent une différenciation horizontale et verticale élevée au niveau du système et une différenciation horizontale élevée au niveau des établissements. Le Chili, la Turquie et le Luxembourg affichent quant à eux des niveaux de différenciation élevés dans deux des trois dimensions. Il n'est donc pas surprenant que dans ces cinq pays de l'OCDE, 53 % de la variation de la performance des élèves en moyenne soient attribuables à des écarts entre les établissements[4]. Par contre, dans les 13 pays de l'OCDE appartenant à la catégorie des systèmes d'éducation dont la différenciation est faible dans les trois dimensions, seuls 23 % de la variation de la performance des élèves en moyenne sont imputables à des écarts entre les établissements.

■ Figure IV.3.2 ■

Façon dont les systèmes d'éducation sélectionnent et regroupent les élèves selon l'établissement, l'année d'études et les programmes

		Faible différenciation verticale		Forte différenciation verticale	
		Élèves ayant déjà redoublé au moins une fois : 7 % Élèves dont l'âge d'entrée dans l'enseignement est différent de l'âge modal : 7 %		Élèves ayant déjà redoublé au moins une fois : 29 % Élèves dont l'âge d'entrée dans l'enseignement est différent de l'âge modal : 11 %	
		Faible différenciation horizontale au niveau Établissement	Forte différenciation horizontale au niveau Établissement	Faible différenciation horizontale au niveau Établissement	Forte différenciation horizontale au niveau Établissement
		Établissements transférant les élèves en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques : 15 %	Établissements transférant les élèves en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques : 33 %	Établissements transférant les élèves en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques : 15 %	Établissements transférant les élèves en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques : 33 %
		Établissements pratiquant le regroupement des élèves par aptitude dans toutes les matières : 8 %	Établissements pratiquant le regroupement des élèves par aptitude dans toutes les matières : 38 %	Établissements pratiquant le regroupement des élèves par aptitude dans toutes les matières : 8 %	Établissements pratiquant le regroupement des élèves par aptitude dans toutes les matières : 38 %
Faible différenciation horizontale au niveau Système	Nombre de types d'établissements ou de programmes pédagogiques différents : 1.1 Premier âge de sélection : 15.8 Établissements sélectifs : 17 %	Australie[1], Canada[2], Danemark, Estonie[2], Finlande[2], Grèce, Islande[2], Nouvelle-Zélande[1], Norvège[2], Pologne[1], Suède, États-Unis, Royaume-Uni, Kazakhstan, Lettonie, Lituanie, Fédération de Russie	Jordanie	Espagne, Argentine, Brésil, Tunisie, Uruguay	Chili, Colombie, Pérou
Différenciation horizontale moyenne au niveau Système	Nombre de types d'établissements ou de programmes pédagogiques différents : 3.0 Premier âge de sélection : 14.5 Établissements sélectifs : 42 %	Irlande, Israël, Italie, Japon[2], Corée[2], Slovénie, Albanie, Azerbaïdjan, Dubaï (EAU), Hong-Kong (Chine)[2], Monténégro, Shanghai (Chine)[1], Thaïlande	Indonésie, Kirghizistan, Qatar, Roumanie, Taipei chinois	Mexique, Portugal	Luxembourg, Macao (Chine), Panama
Forte différenciation horizontale au niveau Système	Nombre de types d'établissements ou de programmes pédagogiques différents : 4.3 Premier âge de sélection : 11.2 Établissements sélectifs : 61 %	Autriche, République tchèque, Hongrie, République slovaque, Croatie, Liechtenstein, Singapour[1]	Turquie, Bulgarie, Serbie	Belgique[1], Allemagne, Trinité-et-Tobago	Pays-Bas[1], Suisse[1]

Remarque : les estimations dans les cellules grisées renvoient aux valeurs moyennes des variables utilisées dans l'analyse de profil latent pour chaque groupe. Se reporter à l'annexe A5 pour les détails techniques.
1. Performance en compréhension de l'écrit supérieure à la moyenne de l'OCDE.
2. Performance en compréhension de l'écrit supérieure à la moyenne de l'OCDE et relation entre le milieu socio-économique des élèves et la performance en compréhension de l'écrit inférieure à la moyenne de l'OCDE.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367434

Comme le montrent les chapitres 1 et 2, ces caractéristiques organisationnelles influencent également la performance moyenne des systèmes d'éducation et l'impact du milieu socio-économique sur les résultats d'éducation. Les systèmes d'éducation dont les élèves sont plus performants que la moyenne et dont l'impact du milieu socio-économique sur les résultats d'éducation est inférieur à la moyenne sont plus susceptibles de présenter une différenciation faible dans les trois dimensions. Les 13 pays de l'OCDE qui présentent un faible niveau de différenciation verticale et de différenciation horizontale au niveau du système et des établissements affichent une performance moyenne des élèves égale à 505 points, avec 12 % de la variation des résultats imputables au milieu socio-économique des élèves ; dans les pays de l'OCDE, la performance moyenne des élèves atteint 403 points et 14 % de la variation des résultats sont imputables au milieu socio-économique des élèves. Les systèmes d'éducation dotés d'une différenciation verticale ou horizontale présentent une faible équité ou une faible performance (voir les tableaux IV.1.1a, IV.1.1b et IV.1.1c).

GESTION DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION

Parmi les autres caractéristiques organisationnelles fondamentales des systèmes d'éducation, citons leur mode de gestion qui se définit selon deux éléments principaux : d'un côté, la mesure dans laquelle les établissements sont considérés comme des entités autonomes capables de prendre des décisions indépendamment des entités locales, régionales ou nationales ; et de l'autre, la mesure dans laquelle les établissements peuvent être en concurrence dans le même bassin scolaire et les parents et les élèves sont libres de choisir leur établissement. Le chapitre 2 montre la complexité de la corrélation entre la gestion des établissements, la performance et l'équité. L'autonomie dans l'élaboration des programmes semble profiter à l'ensemble du système d'éducation. Son impact sur la performance réside principalement dans sa corrélation avec le profil socio-économique de l'établissement.

Autonomie des établissements

Depuis le début des années 80, les réformes de l'éducation, dans l'optique d'augmenter les niveaux de performance, s'attachent à rendre les établissements plus autonomes dans de nombreuses activités institutionnelles (Whitty, 1997 ; Carnoy, 2000). Les chefs d'établissement jouissent d'une plus grande responsabilité en termes de prise de décisions et de responsabilisation, et dans certains cas, la responsabilité de gestion incombe également aux enseignants et aux directeurs de département. Afin d'évaluer dans quelle mesure l'équipe pédagogique participe aux décisions sur les politiques et la gestion de l'établissement, PISA 2009 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer qui, des enseignants, du chef d'établissement, du comité directeur de l'établissement ou des autorités nationales, régionales ou locales en charge de l'éducation, bénéficie d'une responsabilité significative quant à l'affectation des ressources aux établissements (recrutement et licenciement des enseignants, définition du salaire initial et des augmentations des enseignants, définition du budget et de son affectation au sein des établissements) et au choix des programmes et des évaluations pédagogiques au sein de l'établissement (élaboration des politiques d'évaluation des élèves, choix des manuels scolaires, choix des cours et de leur contenu pédagogique). L'association de ces informations a abouti à la création de deux indices composites : l'*indice de responsabilité des établissements dans l'affectation des ressources* et l'*indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et des évaluations*, de sorte que dans les pays de l'OCDE, les deux indices possèdent une moyenne égale à 0 et un écart type égal à 1. Plus les valeurs sont élevées, plus les chefs d'établissement et les enseignants sont autonomes.

Dans la majorité des pays, peu d'établissements exercent une réelle influence sur le salaire des enseignants. Dans les pays de l'OCDE, environ trois quarts des élèves sont scolarisés dans un établissement pour lequel, selon son chef d'établissement, la responsabilité de la définition du salaire initial et de l'augmentation des enseignants incombe aux seules autorités nationales et/ou régionales en charge de l'éducation (voir la figure IV.3.3a). Au moins 95 % des élèves en Autriche, en Belgique, en Grèce, en Italie, en Irlande, en Espagne et en Turquie, et dans les pays partenaires, en Albanie, en Argentine, en Croatie, en Jordanie, en Roumanie, en Tunisie et en Uruguay, fréquentent un établissement dans cette situation. Par contre, les chefs d'établissement et/ou les enseignants jouissent d'une plus grande responsabilité pour les fonctions liées aux ressources, comme le recrutement et le licenciement des enseignants, l'élaboration du budget de l'établissement ou l'affectation des ressources au sein de l'établissement. Au moins 80 % des élèves au Danemark, en Estonie, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Nouvelle-Zélande, et dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie, à Hong-Kong (Chine), en Lettonie, à Macao (Chine) et à Shanghai (Chine), sont scolarisés dans un établissement pour lequel, selon son chef d'établissement, la responsabilité d'au moins trois de ces quatre tâches incombe principalement à l'établissement ou à lui-même.

■ Figure IV.3.3a ■

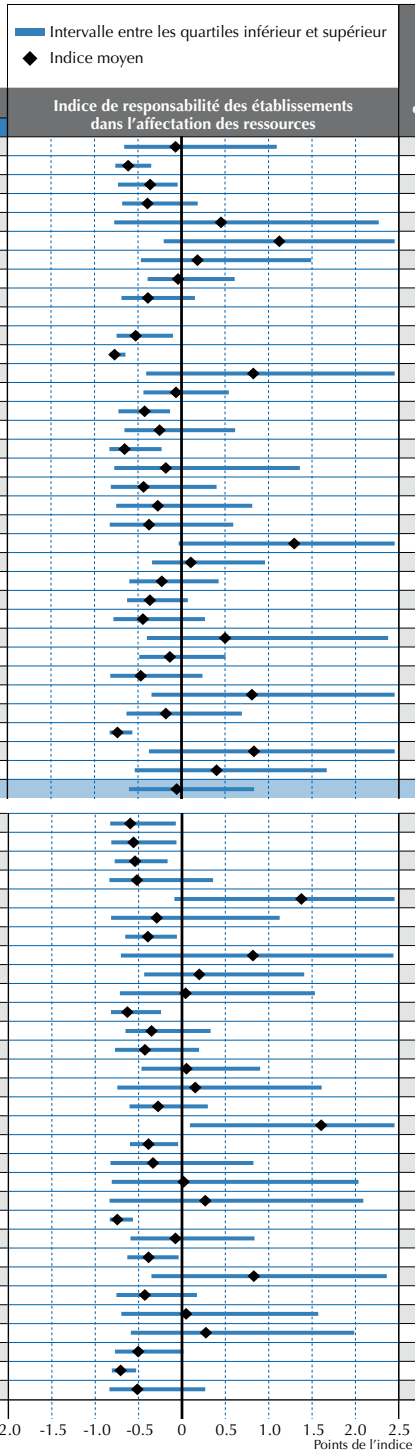
Quel est le degré d'autonomie des établissements dans l'affectation des ressources ?

Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement indique que seuls « le chef d'établissement et/ou les enseignants », seules « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale », ou « le chef d'établissement et/ou les enseignants » et « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale », jouissent d'une responsabilité considérable pour les fonctions suivantes :

- A Recrutement des enseignants
- B Licenciement des enseignants
- C Définition du salaire de départ des enseignants
- D Définition des augmentations de salaire des enseignants
- E Définition du budget de l'établissement
- F Définition de l'affectation du budget au sein de l'établissement

- 1 Seuls « le chef d'établissement et/ou les enseignants »
- 2 « Le chef d'établissement et/ou les enseignants » et « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale »
- 3 Seules « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale »

	A			B			C			D			E			F			Variation de l'indice (E.T.)
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
OCDE																			
Australie	61	20	19	43	12	45	12	5	84	13	6	81	68	16	16	93	6	0	0.9
Autriche	13	35	52	5	26	68	1	0	99	1	0	99	11	9	80	84	12	4	0.3
Belgique	75	13	12	63	21	17	0	1	99	0	1	99	56	18	26	63	19	17	0.3
Canada	54	39	7	17	35	48	3	5	92	4	6	91	25	30	45	76	19	5	0.5
Chili	69	8	23	59	3	38	37	1	62	37	1	62	55	9	36	71	9	20	1 2
République tchèque	100	0	0	99	1	0	77	15	8	65	25	11	55	36	9	75	24	1	1 2
Danemark	97	2	0	69	15	16	20	10	70	16	14	70	80	13	8	98	2	0	0.9
Estonie	98	2	0	95	5	0	7	20	73	12	33	55	37	54	9	85	15	1	0.6
Finlande	32	43	25	18	19	63	8	7	84	5	15	80	36	41	23	92	6	1	0.5
France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Allemagne	29	36	34	7	14	79	3	0	97	4	15	81	29	4	67	97	2	2	0.5
Grèce	0	1	99	0	2	98	0	0	100	0	0	100	34	7	59	59	7	34	0.1
Hongrie	99	1	0	97	2	1	49	7	44	56	7	37	73	15	12	92	5	2	1 2
Islande	94	6	0	93	7	0	7	13	80	4	16	80	57	30	13	77	22	0	0.5
Irlande	61	25	14	36	14	50	0	2	98	1	0	99	60	13	27	89	5	6	0 2
Israël	67	30	3	49	38	13	9	4	87	13	6	80	15	26	59	66	24	11	0.8
Italie	9	10	82	9	6	84	3	0	97	3	0	96	7	7	86	69	11	21	0.5
Japon	25	2	73	22	1	77	13	0	87	16	3	80	28	4	69	89	3	8	1.0
Corée	32	6	62	23	4	74	8	0	92	6	0	94	29	12	58	86	6	8	0.7
Luxembourg	21	41	38	19	36	45	6	0	94	6	0	94	31	57	12	78	14	8	0.8
Mexique	34	5	61	22	4	73	8	0	92	6	0	94	46	6	48	71	7	22	0.8
Pays-Bas	100	0	0	99	1	0	72	8	20	55	12	33	99	1	0	100	0	0	1.0
Nouvelle-Zélande	100	0	0	89	7	4	9	3	88	15	21	64	95	4	1	99	1	0	0.7
Norvège	72	21	6	44	22	34	8	4	88	6	13	81	55	28	17	88	12	1	0.6
Pologne	87	12	1	90	10	0	9	20	71	4	20	77	7	42	51	26	43	31	0.4
Portugal	13	57	30	14	0	86	5	0	94	5	0	94	63	10	27	89	3	8	0.7
République slovaque	98	2	0	98	2	0	39	27	34	32	33	35	45	40	15	70	27	3	1.1
Slovénie	96	4	1	88	10	1	7	11	82	13	31	56	26	49	26	78	21	1	0.6
Espagne	31	3	66	32	1	67	3	2	95	3	2	95	63	4	33	93	4	3	0.6
Suède	96	4	0	63	17	20	57	16	27	69	22	9	64	20	16	93	5	2	1.1
Suisse	82	15	3	60	26	15	8	8	84	8	13	79	35	30	35	83	13	4	0.7
Turquie	1	1	99	2	2	96	1	0	99	1	0	99	34	19	47	56	16	28	0 2
Royaume-Uni	90	9	0	70	22	8	52	23	25	67	17	15	57	29	14	95	5	1	1.1
États-Unis	88	12	0	75	19	6	17	5	78	18	6	75	54	29	16	83	13	4	0.9
Moyenne de l'OCDE	61	14	25	51	13	37	17	7	77	17	10	73	46	22	32	81	12	8	0.7
Partenaires																			
Albanie	8	14	78	7	14	79	3	0	97	3	1	96	33	12	55	61	8	31	0.5
Argentine	44	5	51	27	3	70	2	1	97	1	4	96	22	5	73	64	12	24	0.4
Azerbaïdjan	40	22	38	61	17	22	35	6	59	13	3	84	5	6	89	20	4	76	0.3
Brésil	17	7	76	14	8	78	8	1	91	7	1	92	14	5	80	21	6	73	0.8
Bulgarie	93	5	2	97	2	1	66	20	14	84	12	4	73	22	5	92	7	1	1.1
Colombie	21	5	75	21	1	78	14	0	86	13	1	86	58	5	36	87	5	8	1.0
Croatie	90	10	0	84	11	5	1	1	98	2	1	97	26	34	40	68	23	9	0.4
Dubaï (EAU)	65	12	23	67	9	24	62	3	34	68	1	31	75	2	22	92	3	5	1 2
Hong-Kong (Chine)	83	15	2	79	17	4	18	24	58	15	12	74	84	15	2	91	9	0	0.9
Indonésie	29	12	59	26	11	63	20	9	70	23	11	66	83	11	5	78	14	8	1.0
Jordanie	6	1	93	4	1	95	1	1	98	2	0	98	83	1	17	70	2	28	0.4
Kazakhstan	88	10	2	95	4	2	17	10	73	8	10	82	8	13	79	17	19	64	0.7
Kirghizistan	74	14	11	68	13	19	18	4	77	13	3	84	12	7	81	19	7	74	0.6
Lettonie	94	4	2	96	4	0	10	15	75	18	25	57	62	25	12	81	16	3	0.7
Liechtenstein	41	0	59	37	0	63	6	0	94	39	17	45	37	0	63	100	0	0	1.0
Lituanie	96	4	0	99	1	0	11	7	81	6	8	86	25	27	48	42	29	28	0.5
Macao (Chine)	92	4	4	91	5	4	91	4	5	90	4	5	95	5	0	84	16	0	1.0
Monténégro	89	11	0	82	18	0	0	5	95	10	11	78	12	21	68	65	22	13	0.3
Panama	22	3	76	20	8	72	14	5	81	14	8	79	70	15	15	43	10	47	0.9
Pérou	38	15	47	30	9	61	22	2	76	22	2	77	60	9	31	79	6	15	1.3
Qatar	52	3	44	54	5	41	47	3	50	47	4	50	43	4	53	52	4	44	1 2
Roumanie	1	9	91	4	11	86	0	2	97	1	4	95	7	25	68	40	13	47	0.1
Fédération de Russie	95	4	1	95	5	0	35	15	50	29	20	51	8	30	63	46	28	27	0.7
Serbie	72	28	1	64	30	7	1	8	90	16	19	65	9	27	64	74	16	10	0.3
Shanghai (Chine)	98	2	0	99	1	0	36	5	59	43	6	51	91	2	6	98	1	1	1.1
Singapour	14	38	48	14	24	62	4	3	93	7	17	75	49	22	29	91	8	1	0.6
Taipei chinois	73	13	14	74	14	12	18	7	75	23	7	70	50	13	37	78	8	14	1.0
Thaïlande	30	20	50	59	12	28	29	14	56	72	24	5	70	20	10	90	7	2	1.1
Trinité-et-Tobago	17	14	69	6	4	90	2	1	96	6	5	89	46	28	26	75	12	12	0.6
Tunisie	2	0	98	1	0	99	1	1	99	1	0	99	10	18	72	78	13	9	0.3
Uruguay	17	5	78	13	1	86	3	1	96	2	1	96	13	12	75	49	16	35	0.6



Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau IV.3.5.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367434

■ Figure IV.3.3b ■

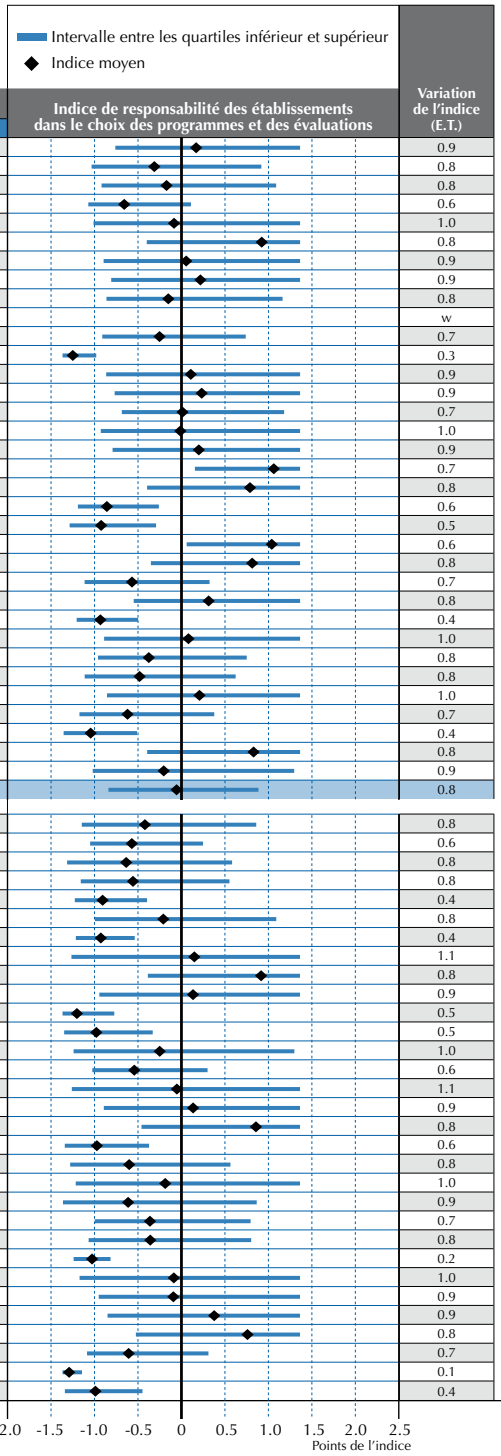
Quel est le degré d'autonomie des établissements dans le choix des programmes et des évaluations ?

Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement dont le chef d'établissement indique que seuls « le chef d'établissement et/ou les enseignants », seules « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale », ou « le chef d'établissement et/ou les enseignants » et « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale », jouissent d'une responsabilité considérable pour les fonctions suivantes :

- A Définition des politiques d'évaluation des élèves
- B Choix des manuels scolaires
- C Définition du contenu des cours
- D Définition de l'offre pédagogique

- 1 Seuls « le chef d'établissement et/ou les enseignants »
- 2 « Le chef d'établissement et/ou les enseignants » et « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale »
- 3 Seules « l'instance d'éducation régionale et/ou nationale »

		A			B			C			D			Variation de l'indice (E.T.)
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
OCDE	Australie	65	33	2	92	8	0	46	40	14	75	24	1	0.9
	Autriche	57	27	15	94	5	1	37	40	23	32	40	29	0.8
	Belgique	78	19	4	94	4	1	32	42	26	40	46	13	0.8
	Canada	28	62	10	40	49	11	12	51	38	44	54	3	0.6
	Chili	72	21	6	73	20	7	43	22	35	64	20	16	1.0
	République tchèque	95	5	0	89	11	1	83	16	1	88	11	1	0.8
	Danemark	61	28	11	100	0	0	56	32	12	47	39	14	0.9
	Estonie	63	33	3	66	32	2	66	30	4	79	20	2	0.9
	Finlande	50	43	7	98	2	0	32	52	16	55	39	6	0.8
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Allemagne	71	21	9	84	13	3	21	47	32	80	18	2	0.7
	Grèce	20	12	68	7	8	85	1	3	96	6	5	88	0.3
	Hongrie	94	6	0	98	2	0	49	36	15	43	28	29	0.9
	Islande	92	8	1	93	4	3	61	26	13	48	42	10	0.9
	Irlande	87	13	0	97	3	0	29	37	34	78	21	1	0.7
	Israël	80	20	0	53	43	4	52	44	5	44	50	6	1.0
	Italie	91	8	1	99	1	0	59	27	14	49	25	27	0.9
	Japon	98	2	0	89	8	3	93	6	1	94	5	2	0.7
	Corée	92	6	2	96	4	0	89	8	2	79	17	4	0.8
	Luxembourg	9	33	58	13	80	7	9	72	20	18	61	21	0.6
	Mexique	56	15	29	63	11	26	14	7	79	5	5	91	0.5
	Pays-Bas	99	1	0	100	0	0	87	12	1	89	10	1	0.6
	Nouvelle-Zélande	81	17	2	99	1	0	79	20	1	92	8	0	0.8
	Norvège	38	36	27	97	2	1	30	40	30	23	33	44	0.7
	Pologne	92	8	0	92	8	0	93	7	0	40	31	29	0.8
	Portugal	35	37	28	98	2	0	5	3	92	10	5	86	0.4
	République slovaque	76	21	3	56	39	5	48	47	5	52	48	1	1.0
	Slovénie	46	48	5	72	27	1	34	59	6	28	52	20	0.8
	Espagne	44	34	23	95	5	0	32	31	37	30	31	39	0.8
	Suède	66	30	3	99	1	0	66	26	8	53	25	22	1.0
	Suisse	57	27	16	40	40	20	21	41	38	24	50	27	0.7
	Turquie	42	29	30	14	18	68	9	15	76	14	21	65	0.4
	Royaume-Uni	88	12	0	98	2	0	77	20	2	86	14	0	0.8
	États-Unis	46	40	13	62	28	10	36	46	18	58	37	4	0.9
	Moyenne de l'OCDE	66	23	11	78	15	8	45	31	24	50	28	21	0.8
Partenaires	Albanie	51	16	33	91	8	1	35	7	57	35	12	53	0.8
	Argentine	74	20	6	81	16	3	28	43	29	8	30	61	0.6
	Azerbaïdjan	54	8	38	50	6	43	27	9	64	37	5	58	0.8
	Brésil	47	27	26	88	9	2	35	25	40	18	17	65	0.8
	Bulgarie	25	37	38	88	12	1	10	26	65	10	15	75	0.4
	Colombie	39	21	39	92	3	4	69	23	8	64	14	23	0.8
	Croatie	26	36	38	63	34	3	11	50	39	2	25	72	0.4
	Dubaï (EAU)	77	10	13	55	17	27	62	13	26	59	16	25	1.1
	Hong-Kong (Chine)	93	7	0	93	7	0	81	17	2	87	13	0	0.8
	Indonésie	67	28	6	80	13	7	75	18	7	49	23	28	0.9
	Jordanie	27	4	70	4	1	95	7	1	93	7	1	92	0.5
	Kazakhstan	31	22	47	16	14	70	11	18	71	40	22	37	0.5
	Kirghizistan	65	8	26	68	8	23	59	10	31	44	7	49	1.0
	Lettonie	56	40	4	71	27	2	19	46	36	30	42	28	0.6
	Liechtenstein	69	25	6	54	5	40	41	0	59	53	9	38	1.1
	Lituanie	75	20	5	89	11	1	50	35	15	75	20	5	0.9
	Macao (Chine)	95	0	5	100	0	0	94	6	0	81	14	4	0.8
	Monténégro	40	32	28	5	30	65	5	34	61	20	36	44	0.6
	Panama	41	25	34	52	26	22	41	23	36	26	23	51	0.8
	Pérou	75	15	10	52	12	37	53	23	24	45	18	37	1.0
	Qatar	45	18	37	37	16	47	31	9	60	35	17	48	0.9
	Roumanie	42	36	22	86	13	1	46	33	20	31	41	29	0.7
	Fédération de Russie	63	25	12	65	27	8	21	40	39	71	22	7	0.8
	Serbie	49	44	7	19	59	23	2	41	57	0	12	87	0.2
	Shanghai (Chine)	86	9	5	49	17	34	45	22	33	52	28	20	1.0
	Singapour	57	41	2	72	24	3	44	38	18	66	31	4	0.9
	Taipei chinois	74	17	8	92	8	0	81	16	3	68	25	7	0.9
	Thaïlande	79	18	2	89	10	1	89	11	0	91	8	1	0.8
	Trinité-et-Tobago	50	45	5	29	62	10	21	40	39	34	51	15	0.7
	Tunisie	11	11	78	0	1	99	3	14	83	4	9	87	0.1
	Uruguay	23	30	47	31	36	33	3	26	71	21	19	59	0.4



Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableau IV.3.6.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367434

L'autonomie des établissements, évaluée par l'*indice de responsabilité des établissements dans l'affectation des ressources*, est la plus élevée aux Pays-Bas et en République tchèque, et dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine) et en Bulgarie, selon les déclarations des chefs d'établissement de ces pays. Dans l'ensemble de ces pays, la majorité des établissements sont responsables autant du recrutement et du licenciement des enseignants que de l'élaboration du budget et de l'affectation des ressources. À l'inverse, les établissements de Grèce, de Turquie et d'Italie, et dans les pays partenaires, de Roumanie et de Tunisie, sont les moins autonomes pour ce qui est de l'affectation des ressources.

Au sein d'un même pays, l'autonomie dans l'affectation des ressources diffère d'un établissement à l'autre. Les chefs d'établissement en Grèce, en Turquie et en Irlande, et dans les pays partenaires, en Roumanie, indiquent un degré analogue de responsabilité pour l'affectation des ressources, tandis qu'au Chili, en Hongrie et en République tchèque, et dans les pays et économies partenaires, au Pérou, à Dubaï (EAU) et au Qatar, l'affectation des ressources relève tantôt des établissements, tantôt des autorités nationales ou régionales de l'éducation (voir le tableau IV.3.5). Dans certains pays, les établissements du deuxième cycle du secondaire tendent à afficher à un degré d'autonomie dans l'affectation des ressources supérieur à ceux du premier cycle du secondaire, tandis que dans quelques pays, la tendance inverse s'observe. Les établissements privés quant à eux tendent à afficher une autonomie plus marquée dans la quasi-totalité des pays.

De manière générale, les établissements autonomes dans l'affectation des ressources ne sont pas nécessairement habilités à prendre des décisions qui concernent les programmes. D'après l'*indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et des évaluations,* la Grèce et la Turquie, et dans les pays partenaires, la Tunisie, la Jordanie et la Serbie, font partie des pays qui accordent le moins d'autonomie aux établissements pour le choix des programmes et des évaluations (voir la figure IV.3.3b). Dans ce domaine, l'autonomie des établissements est relativement élevée au Japon, aux Pays-Bas, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande, et dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et à Macao (Chine), où les scores obtenus à cet indice s'écartent de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent d'au moins quatre cinquièmes d'un écart type à la hausse.

Si l'on examine en détail les réponses des chefs d'établissement aux items du questionnaire de l'indice, au moins 80 % des élèves fréquentent un établissement pour lequel, selon son chef d'établissement, l'élaboration des politiques d'évaluation des élèves ainsi que le choix des manuels scolaires, des cours et du contenu pédagogique relèvent uniquement de la responsabilité du chef d'établissement et/ou de celle des enseignants en République tchèque, au Japon, en Corée, aux Pays-Bas, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, et dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et en Thaïlande. Cette responsabilité incombe principalement uniquement à une autorité régionale et/ou nationale en charge de l'éducation en Grèce et dans les pays partenaires, en Jordanie et en Tunisie.

Les établissements d'un même système ne bénéficient pas tous du même degré d'autonomie dans le choix de leurs programmes. Par exemple, en République slovaque, au Chili, en Israël et en Suède, et dans les pays et économies partenaires, à Dubaï (EAU), au Lichtenstein, à Shanghai (Chine), au Pérou, au Kirghizistan et en Indonésie, certains établissements peuvent élaborer leurs propres programmes tandis que d'autres doivent se plier aux décisions d'un comité directeur ou des autorités régionales ou nationales en charge de l'éducation (voir le tableau IV.3.6). L'inverse est vrai en Grèce, au Portugal et en Turquie, et dans les pays partenaires, en Tunisie, en Serbie, en Croatie et en Bulgarie, où tous les établissements disposent d'une autonomie analogue pour l'élaboration de leurs programmes. Le niveau des établissements (premier ou deuxième cycles du secondaire) conditionne parfois leur degré d'autonomie dans le choix des programmes et des évaluations, sans qu'une tendance claire se dessine pour autant : dans certains pays, les établissements du deuxième cycle du secondaire tendent à être plus autonomes dans ce domaine que ceux du premier cycle, tandis que dans d'autres pays, on constate l'inverse. Dans la majorité des pays, les établissements privés tendent à jouir d'un degré d'autonomie supérieur dans le choix des programmes et des évaluations.

Une certaine circonspection est de mise lors de l'interprétation du degré de responsabilité dont jouissent les établissements pour l'affectation des ressources, l'élaboration des programmes et l'utilisation des évaluations des élèves. Les mécanismes de prise de décisions varient énormément d'un pays à l'autre, et les questions posées aux chefs d'établissement étaient d'ordre général. Leurs réponses sont donc susceptibles de dépendre de leur interprétation de la question. Par exemple, lorsque les chefs d'établissement devaient indiquer à qui incombe la responsabilité de la définition du budget de l'établissement, certains peuvent avoir interprété cette question en référence au budget habituel de l'établissement ; d'autres, qui ne gèrent pas le budget habituel, peuvent l'avoir comprise quant aux budgets complémentaires, c'est-à-dire les contributions des parents ou de la collectivité.

Le degré d'autonomie de chaque partie prenante n'étant pas identifié, les réponses sont de valeur égale, quelle que soit l'influence effective des parties prenantes sur les différents aspects de la prise de décisions. Toutefois, en comparant les réponses des chefs d'établissement aux données communiquées par les autorités nationales, on remarque une étroite corrélation[5], qui suggère que les réponses des chefs d'établissement n'accusent aucun biais, qu'il soit culturel ou contextuel (OCDE, 2010b). Il convient néanmoins de garder à l'esprit que la variation au sein d'un même pays est parfois imputable aux différences régionales, notamment dans le cas de systèmes d'éducation fédéraux (voir le tableau S.IV.d).

Choix de l'établissement

Certains systèmes d'éducation encouragent ou obligent leurs élèves à fréquenter un établissement en fonction d'un découpage géographique déterminé. Malgré tout, les réformes des dernières décennies vont dans le sens d'une plus grande liberté de choix, permettant aux parents et aux élèves de choisir un établissement qui corresponde au mieux aux besoins pédagogiques ou aux centres d'intérêt de ces derniers (Heyneman, 2009). Dans les pays de l'OCDE, plus de la moitié des pays indiquent avoir diminué les restrictions sur le choix des établissements gérés et financés par une entité publique. Douze pays de l'OCDE signalent la création de nouveaux établissements publics autonomes ; dix autres déclarent avoir mis en œuvre de nouveaux mécanismes de financement destinés à favoriser le choix des établissements (OCDE, 2010a).

Lorsque les élèves et les parents sont libres de choisir un établissement sur base de critères académiques, les établissements entrent alors en concurrence, ce qui les incite à proposer des programmes de cours et des méthodes d'enseignement qui correspondent mieux aux besoins et aux centres d'intérêt des élèves, de façon à réduire les coûts inhérents de l'échec et de l'erreur d'orientation (Berends, 2009). Dans certains systèmes d'éducation, les établissements sont en concurrence non seulement pour les effectifs scolaires, mais également pour le financement. Le financement public direct des établissements au prorata de leurs effectifs d'élèves ou de leurs crédits d'heure en est un exemple. L'octroi d'aides financières aux élèves et à leurs familles (au travers de bourses ou d'allocations, par exemple) destinées à financer leurs études dans l'établissement public ou privé de leur choix en est un autre.

D'après les réponses des chefs d'établissement, dans les pays de l'OCDE, en moyenne 76 % des élèves évalués par PISA fréquentent un établissement en concurrence avec au moins un autre établissement dans le même bassin scolaire. Seules la Suisse, la Norvège et la Slovénie comptent moins de 50 % d'élèves scolarisés dans un établissement dans ce cas. Au contraire, aux Pays-Bas, en Australie, en Belgique, en République slovaque et au Japon, plus de 90 % des élèves sont scolarisés dans un établissement en concurrence dans un même bassin scolaire (voir le tableau IV.3.8a). Dans certains pays, la concurrence entre les établissements est plus courante au deuxième cycle du secondaire qu'au premier cycle, tandis que dans d'autres pays, on constate l'inverse (voir le tableau IV.3.8b).

Treize pays de l'OCDE et cinq pays et économies partenaires permettent aux élèves de fréquenter l'établissement public de leur choix et intègrent également l'octroi de bourses ou d'allocations à leurs mécanismes de choix des établissements[6]. Onze pays de l'OCDE et sept pays et économies partenaires permettent de choisir parmi les établissements publics, sans pour autant proposer de bourses ou d'allocations ; deux pays de l'OCDE et quatre pays et économies partenaires imposent des restrictions aux parents et aux élèves quant au choix d'un établissement public, mais proposent des bourses ou des allocations pour fréquenter un autre établissement ; et dans quatre pays de l'OCDE et un pays partenaire, les élèves doivent fréquenter l'établissement public le plus proche de leur domicile et ne reçoivent aucune aide pour fréquenter un autre établissement (voir la figure IV.3.4).

D'après les réponses des chefs d'établissement, la concurrence entre les établissements correspond à ces mécanismes de choix au niveau du système d'éducation. Elle est la plus rude dans les systèmes d'éducation qui accordent aux parents et aux élèves la liberté de choisir un établissement public tout en octroyant des aides sous forme de bourses ou d'allocations pour fréquenter d'autres établissements. Dans les pays qui présentent ces caractéristiques, 85 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon son chef d'établissement, est en concurrence avec au moins un autre établissement dans le même bassin scolaire. Les pays où la concurrence est la plus faible sont ceux qui imposent la fréquentation d'un établissement public sans pour autant proposer d'aides pour fréquenter un autre établissement. Dans ce cas de figure, 52% des élèves en moyenne sont scolarisés dans un établissement qui, selon son chef d'établissement, est en concurrence dans le même bassin scolaire avec au moins un autre établissement (voir la figure IV.3.4). La concurrence entre les établissements est comparable dans les pays qui imposent la fréquentation d'un établissement et octroient des aides, et dans les pays qui n'imposent aucun établissement public

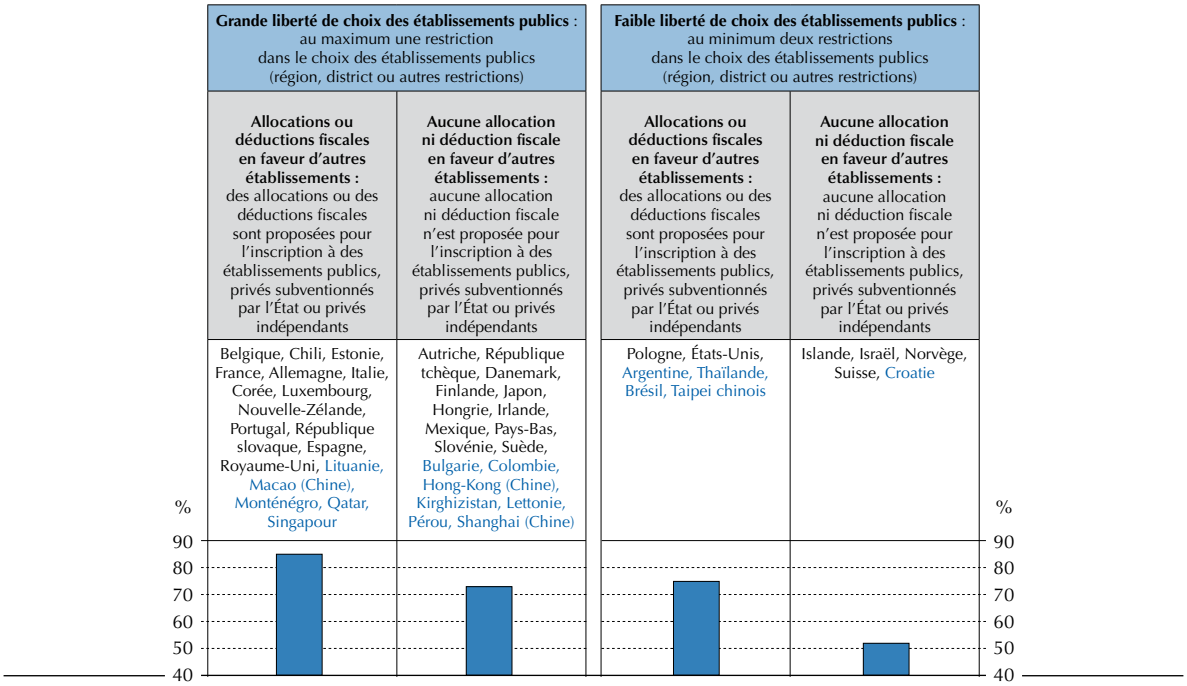
mais ne proposent aucune aide. Dans ces pays, environ 75 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon son chef d'établissement, est en concurrence dans le même bassin scolaire. Toutefois, la concurrence entre les établissements n'est pas une pratique courante dans les zones rurales ou isolées, où les établissements publics sont généralement éloignés les uns des autres, incitant les parents et les élèves à privilégier l'établissement le plus proche (voir le tableau IV.2.6).

Les pays et économies partenaires affichent une concurrence entre les établissements analogue à celle des pays de l'OCDE. La concurrence est la plus forte à Macao (Chine), à Hong-Kong (Chine), en Indonésie, à Singapour et au Taipei chinois, où plus de 95 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon son chef d'établissement, est en concurrence avec au moins un autre établissement dans le même bassin scolaire. À l'inverse, au Monténégro, seuls 37 % des élèves sont scolarisés dans un établissement de ce type, proportion qui ne dépasse pas 60 % au Liechtenstein et en Uruguay (voir le tableau IV.3.8a).

■ Figure IV.3.4 ■

Dans quels pays les parents peuvent-ils choisir l'établissement de leur enfant ?

Prévalence de la concurrence entre établissements selon les dispositions pour le choix de l'établissement



Remarque : les colonnes représentent les pourcentages moyens de concurrence entre les établissements dans les pays de l'OCDE, selon quatre catégories de dispositions pour le choix de l'établissement.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE, tableaux IV.3.7 et IV.3.8a.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367434

Acteurs publics et privés

La scolarité se déroule principalement dans les établissements publics, que PISA définit comme les établissements gérés directement ou indirectement par une autorité publique en charge de l'éducation, une entité gouvernementale ou un comité directeur nommé par l'État ou élu par une entité publique. L'accroissement constant de l'offre de formation, de programmes et de prestataires de services d'éducation amène les gouvernements à établir de nouveaux partenariats pour mobiliser des ressources en faveur de l'éducation et à élaborer des politiques qui permettent aux différents acteurs d'y participer plus pleinement et d'en partager les coûts et bénéfices de manière plus équitable. Non seulement l'enseignement privé permet de mobiliser des ressources provenant de sources de financement plus variées, mais on le considère parfois également comme une façon de rendre l'enseignement plus rentable. Les établissements financés par l'État ne sont pas nécessairement gérés par une entité publique. Les États peuvent financer les institutions d'enseignement publiques et privées selon différents mécanismes d'affectation (voir la section sur le choix de l'établissement) (OCDE, 2007).

Dans les pays de l'OCDE, 15 % des élèves fréquentent un établissement privé, dont la gestion est assurée par des organismes non gouvernementaux, par exemple des associations confessionnelles, des syndicats, des entreprises commerciales ou toute autre entité privée (voir le tableau IV.3.9). Plus de 50 % des élèves aux Pays-Bas, en Irlande et au Chili sont scolarisés dans un établissement dont la gestion relève d'une instance privée. Par contre, en Turquie, en Islande et en Norvège, plus de 98 % des élèves fréquentent un établissement dont la gestion relève d'une instance publique.

Les établissements publics sont plus répandus dans les pays et économies partenaires. Citons notamment la Fédération de Russie, l'Azerbaïdjan, la Lituanie, la Roumanie, le Monténégro, la Lettonie, la Serbie, Singapour, la Tunisie, la Croatie et la Bulgarie, dans lesquels moins de 2 % des élèves sont scolarisés dans un établissement privé. À l'inverse, à Macao (Chine) et à Hong-Kong (Chine), plus de 90 % des élèves fréquentent un établissement dont la gestion relève d'une instance privée ; à Dubaï (EAU), en Indonésie, en Argentine et au Taipei chinois, plus d'un tiers des élèves sont concernés par ce mode d'éducation.

Profils nationaux de la gestion des systèmes d'éducation

Les comparaisons précédentes peuvent être résumées dans une analyse de profil latent. Celle-ci classe les systèmes d'éducation en groupes de profils analogues d'après la façon dont ils autorisent les établissements et les parents à prendre des décisions qui touchent à l'éducation de leurs enfants. Les groupes sont établis sur les critères de l'autonomie des établissements et de la concurrence entre ces derniers. On identifie deux catégories pour chaque caractéristique ; les interactions entre ces caractéristiques génèrent à leur tour quatre groupes : les systèmes d'éducation qui accordent une autonomie élevée aux établissements dans l'élaboration et l'utilisation des programmes et des évaluations[7], tout en encourageant la concurrence entre les établissements ; les systèmes d'éducation qui accordent peu d'autonomie aux établissements tout en limitant la concurrence entre ces derniers ; les systèmes d'éducation qui accordent une grande autonomie aux établissements tout en limitant la concurrence entre ces derniers ; et enfin, les systèmes d'éducation qui accordent peu d'autonomie aux établissements mais encouragent la concurrence entre ces derniers (voir la figure IV.3.5).

Dans les pays de l'OCDE, le cas de figure le plus fréquent est celui où les établissements sont libres de prendre des décisions sur les programmes et les évaluations, et où la concurrence entre les établissements est limitée. Dans ces systèmes d'éducation, la concurrence entre les établissements est faible et les établissements privés sont peu répandus. Vingt-trois pays de l'OCDE et quinze pays et économies partenaires correspondent à ces critères.

■ Figure IV.3.5 ■

Gestion des systèmes d'éducation

		Moins de concurrence entre les établissements	**Davantage de concurrence entre les établissements**
		Établissements en concurrence dans le même bassin scolaire : 73 %	**Établissements en concurrence dans le même bassin scolaire : 89 %**
		Établissements privés : 8 %	**Établissements privés : 52 %**
Moins d'autonomie des établissements dans le choix des programmes et des évaluations	**Définition des politiques d'évaluation des élèves : 61 %** **Choix des manuels scolaires : 55 %** **Définition du contenu des cours : 14 %** **Définition de l'offre pédagogique : 18 %**	Grèce, Mexique, Portugal, Turquie, Albanie, Azerbaïdjan, Bulgarie, Croatie, Kazakhstan, Jordanie, Monténégro, Qatar, Serbie, Tunisie, Uruguay	–
Davantage d'autonomie des établissements dans le choix des programmes et des évaluations	**Définition des politiques d'évaluation des élèves : 92 %** **Choix des manuels scolaires : 97 %** **Définition du contenu des cours : 85 %** **Définition de l'offre pédagogique : 87 %**	Autriche, Canada[2], République tchèque, Danemark, Estonie[2], Finlande[2], Allemagne, Hongrie, Islande[2], Israël, Italie, Japon[2], Luxembourg, Nouvelle-Zélande[1], Norvège[2], Pologne[1], République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse[1], Royaume-Uni, États-Unis, Panama, Argentine, Brésil, Colombie, Kirghizistan, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Pérou, Roumanie, Fédération de Russie, Shanghai (Chine)[1], Singapour[1], Thaïlande, Trinité-et-Tobago	Australie[1], Belgique[1], Chili, Irlande, Corée[2], Pays-Bas[1], Dubaï (EAU), Hong-Kong (Chine)[2], Indonésie, Macao (Chine), Taipei chinois

Remarque : les estimations dans les cellules grisées renvoient aux valeurs moyennes des variables utilisées dans l'analyse de profil latent pour chaque groupe. Se reporter à l'annexe A5 pour les détails techniques.
1. Performance en compréhension de l'écrit supérieure à la moyenne de l'OCDE.
2. Performance en compréhension de l'écrit supérieure à la moyenne de l'OCDE et relation entre le milieu socio-économique des élèves et la performance en compréhension de l'écrit inférieure à la moyenne de l'OCDE.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367434

Dans 4 pays de l'OCDE et 11 pays partenaires, on retrouve un système qui restreint l'autonomie des établissements et la concurrence entre les établissements.

Six pays de l'OCDE et cinq pays et économies partenaires affichent une organisation offrant des niveaux élevés d'autonomie et de concurrence, qui se traduit par une prévalence élevée des établissements privés ou une concurrence rude entre les établissements. Dans ces systèmes d'éducation, les établissements restent libres d'élaborer les programmes et les parents et les élèves disposent d'un grand choix d'établissements.

Lors de l'interprétation de ces résultats, il convient de garder à l'esprit que les élèves de 15 ans peuvent suivre différents niveaux d'éducation dans différents pays. Toutefois, les résultats de PISA montrent que les politiques et les pratiques relatives à l'autonomie des établissements et à la concurrence entre ces derniers présentent une forte corrélation entre ces niveaux[8].

Le chapitre 1 montre que les systèmes d'éducation plus performants que la moyenne et dont l'impact du milieu socio-économique sur la performance des élèves est inférieur à la moyenne tendent à accorder davantage d'autonomie aux établissements pour l'élaboration et l'utilisation des programmes et des évaluations, tout en restreignant par ailleurs la concurrence entre les établissements. Néanmoins, tous les pays de l'OCDE dans ce cas ne font pas état d'une performance supérieure à la moyenne (voir le tableau IV.1.1). Ceci suggère que si une autonomie élevée dans les prises de décisions affectant les programmes et les évaluations, et un faible niveau de concurrence entre les établissements peuvent contribuer à créer des systèmes d'éducation performants, d'autres paramètres sont nécessaires si l'on souhaite améliorer la performance et l'équité.

MÉCANISMES D'ÉVALUATION ET DE RESPONSABILISATION

Afin d'assurer un enseignement efficace, la majorité des établissements évaluent l'apprentissage des élèves, généralement par le biais des appréciations des enseignants, de devoirs ou d'évaluations obligatoires. Les examens normalisés servent généralement à comparer les élèves et les établissements sur un plan régional ou national. L'évaluation des résultats d'éducation des élèves peut également servir à responsabiliser les établissements et les autres acteurs pédagogiques quant à l'une des fonctions fondamentales de l'enseignement.

L'analyse transnationale du chapitre 2 montre que l'utilisation d'examens externes normalisés tend à améliorer la performance globale des systèmes, tandis que l'utilisation d'examens normalisés à des fins de référence ou de prise de décisions n'affecte pas systématiquement les résultats d'éducation. Toutefois, dans certains pays, les établissements qui rendent publics les résultats scolaires sont généralement plus performants, tandis que l'utilisation d'examens normalisés tend à affaiblir l'impact du milieu socio-économique sur la performance des élèves.

Pratiques d'évaluation et finalité

Dans les pays de l'OCDE, la République tchèque, le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la Hongrie, l'Islande, l'Irlande, Israël, l'Italie, le Japon, la Corée, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, la Pologne, la République slovaque, la Slovénie, la Turquie et le Royaume-Uni ont tous recours à des examens externes normalisés communs à l'ensemble du système pour évaluer les élèves du secondaire. Si dans certains pays, les examens externes normalisés en cours ou à la fin des études secondaires sont identiques pour l'ensemble des élèves, dans d'autres, au Royaume-Uni par exemple, les élèves peuvent choisir entre différents niveaux d'examens pour une matière donnée. Dans les pays et économies partenaires, l'Azerbaïdjan, la Bulgarie, la Colombie, la Croatie, Dubaï (EAU), Hong-Kong (Chine), l'Indonésie, la Jordanie, le Kirghizistan, la Lettonie, le Liechtenstein, la Lituanie, le Monténégro, la Fédération de Russie, Shanghai (Chine), Singapour, le Taipei chinois et Trinité-et-Tobago, ont tous également recours à des examens communs à l'ensemble du système (voir le tableau IV.3.11).

Outre les examens nationaux, les établissements peuvent, en toute autonomie, choisir d'utiliser des examens normalisés en se fondant sur une unité de mesure qui permette de dresser des comparaisons à des normes régionales ou nationales. Dans PISA 2009, il a été demandé aux chefs d'établissement d'indiquer le type et la fréquence des évaluations : examens normalisés, évaluations élaborées par les enseignants, appréciations des enseignants ou encore portfolios ou devoirs des élèves. Ils devaient également indiquer la finalité de l'évaluation, qui peut consister à informer les parents des progrès de leurs enfants, prendre des décisions sur le passage dans l'année d'études supérieure ou le redoublement, regrouper des élèves à des fins pédagogiques, suivre et comparer la performance de l'établissement, évaluer l'efficacité des enseignants et/ou identifier les domaines perfectibles dans les programmes ou les méthodes pédagogiques.

Dans les pays de l'OCDE, 76 % des élèves, en moyenne, sont scolarisés dans un établissement qui, selon son chef d'établissement, soumet les élèves de 15 ans à des examens normalisés. Ceux-ci sont toutefois relativement rares en Slovénie, en Belgique, en Espagne, en Autriche et en Allemagne, où moins de la moitié des élèves fréquentent un établissement qui a recours à ce type d'examens. À l'inverse, selon les déclarations des chefs d'établissement, l'utilisation d'examens normalisés est quasiment la norme au Luxembourg, en Finlande, en Corée, aux États-Unis, en Pologne, au Danemark, en Suède et en Norvège, où plus de 95 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui procède à une évaluation de ce type au moins une fois par an. Dans les pays et économies partenaires, au Qatar, à Singapour, à Hong-Kong (Chine), en Azerbaïdjan, au Kirghizistan, en Lettonie, en Indonésie et en Tunisie, l'utilisation d'examens normalisés est également quasiment la norme selon les déclarations des chefs d'établissement ; en Uruguay et en Serbie, moins de la moitié des élèves sont scolarisés dans un établissement qui a recours à ce type d'examens (voir le tableau IV.3.10).

Les évaluations, qu'elles soient normalisées ou non, servent des finalités différentes. Au niveau des établissements, elles offrent la possibilité de se comparer à d'autres établissements ou de prendre des décisions sur l'enseignement. Environ 59 % des élèves des pays de l'OCDE fréquentent un établissement qui, selon son chef d'établissement, utilise les résultats scolaires pour comparer la performance de ses élèves à celles d'autres établissements ou à des références régionales ou nationales. Cette pratique est la plus fréquente aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni, où plus de 90 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui utilise les résultats scolaires à des fins de comparaison. En Belgique, au Japon, en Autriche, en Espagne et en Grèce, moins d'un tiers des élèves fréquentent un établissement qui utilise les résultats scolaires à cette fin (voir la dernière colonne du tableau IV.3.12).

Les établissements ont davantage tendance à utiliser les résultats scolaires pour suivre leurs progrès d'année en année : dans les pays de l'OCDE, 77 % des élèves en moyenne sont scolarisés dans un établissement qui utilise les résultats scolaires de cette façon. Dans 21 pays de l'OCDE, cette proportion dépasse 80 % des élèves. Seuls le Danemark, le Luxembourg, la Suisse et l'Autriche comptent moins de 50 % d'élèves scolarisés dans un établissement qui utilise les résultats scolaires pour suivre ses progrès.

Les données sur les résultats scolaires peuvent également servir à identifier des aspects perfectibles de l'enseignement ou des programmes. Dans les pays de l'OCDE, 77 % des élèves fréquentent un établissement qui indique procéder de cette façon ; en Nouvelle-Zélande, aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Islande, en Pologne, au Mexique, au Chili, en Espagne et en Israël, cette proportion se monte à plus de 90 % des élèves. Cette pratique est moins courante en Grèce et en Suisse, où moins de 50 % des élèves sont scolarisés dans un établissement dans ce cas.

Dans les pays et économies partenaires, l'utilisation des résultats scolaires varie également : plus de 90 % des élèves de la Fédération de Russie, du Kazakhstan, de Singapour, du Kirghizistan, de l'Azerbaïdjan, de Lettonie, de Roumanie, d'Indonésie et de Tunisie sont scolarisés dans un établissement qui utilise les résultats scolaires à des fins de comparaison avec d'autres établissements ou à des références régionales ou nationales ; en Uruguay et à Macao (Chine), toutefois, cette proportion ne dépasse pas 25 %. Tout comme dans les pays de l'OCDE, l'utilisation des résultats scolaires pour suivre les progrès de l'établissement est monnaie courante dans les pays et économies partenaires : dans 26 pays et économies partenaires sur les 31 évalués, plus de 80 % des élèves fréquentent un établissement qui utilise les résultats scolaires à des fins de suivi. Il est également fréquent que les établissements des pays et économies partenaires utilisent les résultats scolaires pour identifier des aspects perfectibles des programmes : dans 19 pays et économies partenaires, plus de 90 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui utilise les résultats scolaires de cette façon.

Mécanismes de responsabilisation

Dans de nombreux pays, les autorités se préoccupent davantage des résultats de l'éducation, alors que par le passé, elles se contentaient d'exercer un contrôle sur les ressources et les contenus de l'éducation. Cette réorientation a conduit bon nombre de pays à soumettre les établissements d'enseignement à des normes de qualité. Leurs stratégies en la matière consistent tantôt à définir des objectifs éducatifs généraux, tantôt à formuler des exigences précises dans des matières bien définies.

L'instauration de normes de performance a donné lieu à la mise en place de mécanismes de responsabilisation. De nombreux pays de l'OCDE ont généralisé l'évaluation des résultats des élèves ces dix dernières années. Bien souvent, les résultats de ces évaluations sont largement diffusés pour alimenter les débats publics et informer les parents de leurs possibilités de choix en termes d'établissements et favoriser l'amélioration du système d'éducation.

Toutefois, les raisons de procéder à des évaluations et les instruments utilisés à cette fin varient grandement entre les pays et au sein même de ceux-ci. Parmi les méthodes d'évaluation en vigueur dans les pays de l'OCDE, citons les évaluations et examens externes, les inspections et enfin, les dispositifs d'assurance qualité et d'autoévaluation appliqués par les établissements.

Comme les mécanismes de responsabilisation sont désormais au cœur du débat public et de l'action publique, et comme ils varient selon les pays de l'OCDE (OCDE, 2007), le cycle PISA 2009 a recueilli des informations sur leur nature ainsi que sur l'utilisation des résultats et leur mode de diffusion auprès des diverses parties prenantes et du grand public.

Certains systèmes d'éducation rendent publics les résultats scolaires afin d'informer leurs parties prenantes de la performance comparative des établissements et, lorsque des programmes de choix d'un établissement sont disponibles, d'informer les parents des choix qui s'offrent à eux. Dans les pays de l'OCDE, 37 % des élèves, en moyenne, sont scolarisés dans un établissement qui, selon son chef d'établissement, rend publics les résultats scolaires ; en Belgique, en Finlande, en Suisse, au Japon, en Autriche et en Espagne, cette proportion correspond à moins de 10 % des élèves. Au contraire, aux États-Unis et au Royaume-Uni, plus de 80 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui rend publics les résultats scolaires (voir le tableau IV.3.13).

Les résultats scolaires au niveau de l'établissement peuvent également faire l'objet d'un suivi temporel par les instances administratives : dans les pays de l'OCDE, 66 % des élèves, en moyenne, fréquentent un établissement dont, selon son chef d'établissement, les résultats font l'objet d'un suivi temporel par des instances administratives. Dans 25 pays de l'OCDE, cette situation concerne plus de 50 % des élèves. Aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande, plus de 90 % des élèves sont scolarisés dans un établissement suivi de cette façon.

Les résultats scolaires peuvent également servir à déterminer l'affectation des ressources. Dans les pays de l'OCDE, 33 % des élèves en moyenne fréquentent un établissement dont, selon son chef d'établissement, les résultats scolaires sont utilisés de cette façon. En Israël, au Chili et aux États-Unis, cette proportion dépasse 70 %. Cette pratique est rare en Islande, en Grèce, au Japon, en République tchèque et en Finlande, où moins de 10 % des élèves sont concernés.

Des mécanismes de responsabilisation analogues existent au sein des pays et économies partenaires. Il est fréquent que les résultats scolaires des élèves soient rendus publics en Azerbaïdjan et au Kazakhstan, où plus de 80 % des élèves sont scolarisés dans un établissement qui, selon son chef d'établissement, a recours à cette pratique. À l'inverse, cette pratique est rare à Shanghai (Chine), en Argentine, au Panama, en Tunisie et en Uruguay, où moins de 10 % des élèves fréquentent un établissement qui procède de cette façon (voir le tableau IV.3.13). Les résultats scolaires sont suivis par une instance administrative dans la quasi-totalité des établissements de la Fédération de Russie, du Kazakhstan, du Monténégro, du Kirghizistan et de Singapour. À l'inverse, moins de la moitié des effectifs du Taipei chinois, du Liechtenstein et de Macao (Chine) sont scolarisés dans un établissement dont les résultats scolaires sont suivis par une instance administrative. En Indonésie, à Singapour, au Kirghizistan et au Kazakhstan, les résultats scolaires servent fréquemment à affecter les ressources pédagogiques. Ceci n'est pas le cas de la majorité des établissements en Croatie, en Lituanie et en Serbie, où moins de 20 % des élèves sont concernés.

La majorité des systèmes d'éducation communiquent les résultats scolaires des élèves à leurs parents et établissent des comparaisons avec les autres élèves de l'établissement. Cette pratique peut prendre la forme de bulletins scolaires ou d'appréciations des enseignants envoyés directement au domicile des parents. Certains établissements communiquent également des informations sur le niveau scolaire des élèves par rapport à d'autres élèves du même pays ou de la même région, voire au sein même de l'établissement (voir le tableau IV.3.14). Dans les pays de l'OCDE, 52 % des élèves, en moyenne, sont scolarisés dans un établissement qui, selon son chef d'établissement, communique aux parents des informations sur le niveau scolaire des élèves en comparaison tantôt à des effectifs régionaux/nationaux, tantôt aux effectifs de l'établissement. Mais en Autriche, en Italie et aux Pays-Bas, et dans les pays et économies partenaires, à Macao (Chine), à Hong-Kong (Chine), en Uruguay et en Lituanie, plus de 80 % des élèves fréquentent un établissement qui ne communique aucune information sur le niveau scolaire des élèves, que ce soit en comparaison à des effectifs régionaux/nationaux ou aux effectifs de l'établissement (voir la dernière colonne du tableau IV.3.14). Par contre, en Suède, aux États-Unis, en Corée, au Chili, en Norvège et en Turquie, et dans les pays et économies partenaires, en Azerbaïdjan, au Kirghizistan, en Colombie, au Kazakhstan, en Fédération de Russie, au Qatar et en Roumanie, la proportion d'élèves scolarisés dans un établissement qui communique ces informations dépasse 80 %.

Les résultats scolaires des élèves peuvent également servir à contrôler les pratiques des enseignants et dans les pays de l'OCDE, 59 % des élèves, en moyenne, fréquentent un établissement qui, selon son chef d'établissement, utilise les résultats scolaires de cette façon. Cette proportion dépasse 80 % en Pologne, en Israël, au Royaume-Uni, en Turquie, au Mexique, en Autriche et aux États-Unis. Dans de nombreux pays de l'OCDE, des évaluations qualitatives viennent compléter ces informations ; citons notamment l'évaluation des enseignants par des pairs, le chef d'établissement ou des membres qualifiés de l'équipe pédagogique, ou encore des appréciations de la part d'inspecteurs ou de tiers extérieurs à l'établissement. En Finlande, les chefs d'établissement n'ont toutefois que rarement recours à ces pratiques. Quelque 18 % des élèves en Finlande sont scolarisés dans un établissement qui utilise les évaluations des élèves pour contrôler les enseignants ; près de 20 % des élèves fréquentent un établissement qui utilise des évaluations plus directes et qualitatives à cet égard ; et seuls 2 % des élèves fréquentent un établissement qui évalue les pratiques des enseignants à l'aide de l'observation des classes par des inspecteurs ou des tiers extérieurs à l'établissement (voir le tableau IV.3.15). Dans les pays et économies partenaires, la majorité des établissements à Singapour, en Fédération de Russie, en Azerbaïdjan, au Kazakhstan, au Kirghizistan et en Albanie utilisent les résultats scolaires pour évaluer les pratiques des enseignants.

Profils nationaux des politiques d'évaluation et de responsabilisation

Afin de résumer les résultats et les tendances des mécanismes d'évaluation et de responsabilisation à l'échelle internationale, cette section présente les résultats d'une analyse de profil latent. Celle-ci classe les pays de l'OCDE en quatre groupes qui partagent un profil analogue pour deux caractéristiques (voir la figure IV.3.6). La première concerne le fait d'utiliser les résultats scolaires à diverses fins de référence et d'information. La deuxième concerne le fait d'utiliser les résultats scolaires pour prendre des décisions qui affectent l'établissement. Cette analyse part de l'hypothèse que les systèmes d'éducation qui utilisent les résultats scolaires à des fins de référence et d'information sont plus susceptibles de procéder ainsi pour se comparer à d'autres établissements et suivre les progrès de façon temporelle, de voir leurs progrès suivis par une instance administrative, de rendre publics leurs résultats et de communiquer aux parents les résultats scolaires de leurs enfants en comparaison à des références régionales ou nationales. Par contre, les systèmes d'éducation qui utilisent les résultats scolaires pour prendre des décisions sont plus susceptibles de procéder ainsi pour définir l'affectation des ressources, élaborer les programmes et évaluer le travail des enseignants.

■ Figure IV.3.6 ■

Utilisation des évaluations des élèves par les systèmes d'éducation

		Utilisation occasionnelle des évaluations ou des résultats scolaires à des fins informatives ou de définition des objectifs	Utilisation fréquente des évaluations ou des résultats scolaires à des fins informatives ou de définition des objectifs
		Information des parents : 32 %	Information des parents : 64 %
		Comparaison avec d'autres établissements : 38 %	Comparaison avec d'autres établissements : 73 %
		Suivi temporel des résultats : 57 %	Suivi temporel des résultats : 89 %
		Publication des résultats : 20 %	Publication des résultats : 47 %
		Suivi des progrès par une instance administrative : 46 %	Suivi des progrès par une instance administrative : 79 %
Utilisation occasionnelle des évaluations ou des résultats scolaires à des fins de prise de décisions	**Prise de décisions pédagogiques : 60 %** **Affectation des ressources : 21 %** **Évaluation des pratiques pédagogiques : 50 %**	Autriche, Belgique[1], Finlande[2], Allemagne, Grèce, Irlande, Luxembourg, Pays-Bas[1], Suisse[1], Liechtenstein	Hongrie, Norvège[2], Turquie, Monténégro, Tunisie, Slovénie
Utilisation fréquente des évaluations ou des résultats scolaires à des fins de prise de décisions	**Prise de décisions pédagogiques : 88 %** **Affectation des ressources : 40 %** **Évaluation des pratiques pédagogiques : 65 %**	Danemark, Italie, Japon[2], Espagne, Argentine, Macao (Chine), Taipei chinois, Uruguay	Australie[1], Canada[2], Chili, République tchèque, Estonie[2], Islande[2], Israël, Corée[2], Mexique, Nouvelle-Zélande[1], Pologne[1], Portugal, République slovaque, Suède, Royaume-Uni, États-Unis, Albanie, Azerbaïdjan, Brésil, Bulgarie, Colombie, Croatie, Dubaï (EAU), Hong-Kong (Chine)[2], Indonésie, Jordanie, Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Lituanie, Panama, Pérou, Qatar, Roumanie, Fédération de Russie, Shanghai (Chine)[1], Singapour[1], Thaïlande, Trinité-et-Tobago, Serbie

Remarque : les estimations dans les cellules grisées renvoient aux valeurs moyennes des variables utilisées dans l'analyse de profil latent pour chaque groupe. Se reporter à l'annexe A5 pour les détails techniques.
1. Performance en compréhension de l'écrit supérieure à la moyenne de l'OCDE.
2. Performance en compréhension de l'écrit supérieure à la moyenne de l'OCDE et relation entre le milieu socio-économique des élèves et la performance en compréhension de l'écrit inférieure à la moyenne de l'OCDE.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367434

Une fois classées de façon transversale pour chaque caractéristique, ces deux catégories se subdivisent en quatre groupes. Dans le premier groupe, qui réunit la plupart des pays de l'OCDE (16) et des pays et économies partenaires (24), les établissements utilisent les résultats scolaires à des fins de référence et d'information, et pour prendre des décisions concernant l'établissement. Dans le deuxième groupe, qui réunit trois pays de l'OCDE et trois pays partenaires, les établissements utilisent les résultats scolaires à des fins de référence et d'information, mais pas pour prendre des décisions concernant l'établissement. Dans le troisième groupe, qui réunit trois pays de l'OCDE et cinq pays et économies partenaires, les établissements utilisent les résultats scolaires pour prendre des décisions concernant l'établissement sans pour autant s'en servir à des fins de référence et d'information. Enfin, le quatrième groupe, qui réunit neuf pays de l'OCDE et un pays partenaire, est moins susceptible de compter des établissements utilisant les résultats scolaires, que ce soit à des fins de référence et d'information ou pour prendre des décisions concernant l'établissement.

Le chapitre 2 montre qu'il existe une corrélation entre l'existence d'examens externes normalisés et l'amélioration du niveau de performance, tandis qu'il n'existe pas de corrélation manifeste entre le niveau de performance et les différents mécanismes d'évaluation à des fins de responsabilisation. Toutefois, l'utilisation des résultats scolaires pour la prise de décisions pédagogiques et le suivi temporel des progrès est corrélée à un meilleur niveau d'équité socio-économique dans les systèmes d'éducation (voir le tableau IV.2.1a). Lorsque l'on regroupe les pays selon les différents aspects des mécanismes d'évaluation et de responsabilisation, on ne constate pas de corrélation manifeste avec la performance (voir le tableau IV.1.1).

RESSOURCES CONSACRÉES À L'ÉDUCATION

Pour être efficaces, les systèmes d'éducation doivent pouvoir compter sur du personnel compétent et talentueux, des moyens pédagogiques et des infrastructures adéquats, et des élèves motivés et disposés à apprendre. L'opinion associe souvent leur performance à la taille des classes et des implantations scolaires, à la qualité de leur matériel, au manque de personnel et à la qualité des enseignants.

Le chapitre 2 montre que certains des systèmes d'éducation les plus performants tendent à privilégier l'augmentation du salaire des enseignants à la taille des classes. Au niveau des établissements, une performance élevée des élèves tend à être corrélée à davantage d'heures d'apprentissage en culture mathématique et scientifique, à un pourcentage plus élevé d'élèves ayant suivi un enseignement préprimaire pendant plus d'un an et à des ressources pédagogiques de meilleure qualité. Le chapitre 2 montre également que la corrélation entre les ressources des établissements et leur performance découle majoritairement du milieu socio-économique des effectifs. En d'autres termes, les ressources des établissements constituent le principal ensemble de moyens par lesquels le milieu socio-économique des élèves et des établissements affecte la performance.

Ressources de temps

Heures d'apprentissage

La population évaluée par PISA se composant d'élèves âgés de 15 ans, ces derniers suivent différentes années d'études tant au premier qu'au deuxième cycle du secondaire dans bon nombre de pays. Il convient de garder ceci à l'esprit pour comparer le nombre d'heures que passent les élèves dans les cours dans la langue d'enseignement, qui ne sont pas nécessairement obligatoires à tous les niveaux.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves indiquent passer en moyenne environ 3 heures et 40 minutes par semaine dans des cours dans la langue d'enseignement. Cette durée se monte à cinq heures hebdomadaires au Canada, au Chili et au Danemark ; elle est inférieure à trois heures hebdomadaires en Autriche, en Finlande, aux Pays-Bas, en Hongrie, en Slovénie, en République slovaque et en Irlande. Bien que le temps passé par les élèves dans des cours dans la langue d'enseignement soit sujet à des variations considérables d'un pays de l'OCDE à l'autre, on constate également des variations pertinentes au sein même des pays. Tandis qu'en Norvège, en Pologne, en Irlande, en Slovénie et en Finlande, tous les élèves de l'ensemble du système d'éducation suivent un nombre d'heures de cours comparable dans la langue d'enseignement, au Chili, en Israël et au Canada, on observe une variation considérable du nombre d'heures dans des cours dans la langue d'enseignement (voir le tableau IV.3.16a).

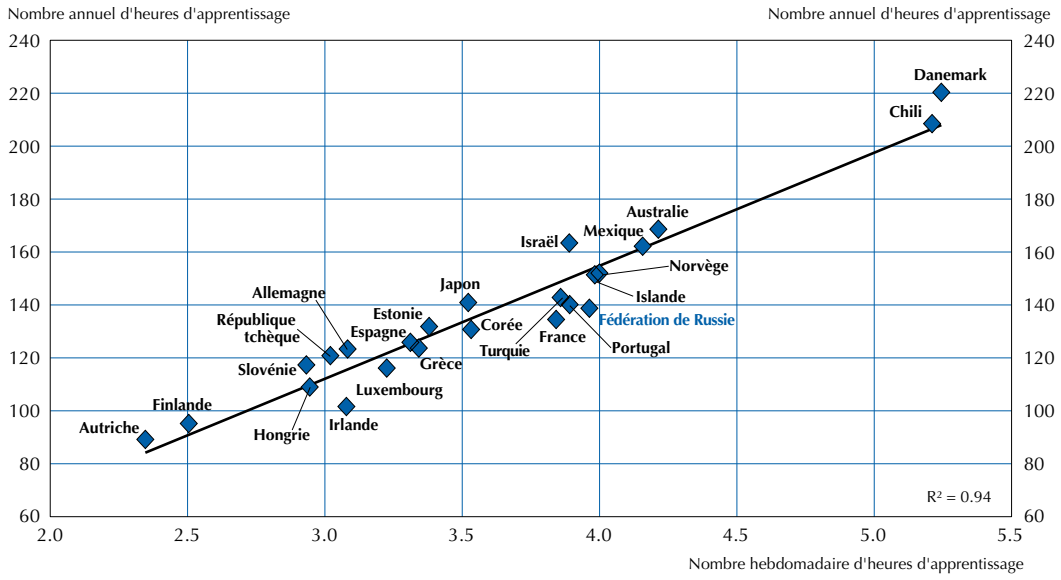
Cette variation s'observe tant entre les établissements qu'au sein de ceux-ci. Une variation élevée inter-établissements indique que certains établissements offrent davantage de cours dans la langue d'enseignement que d'autres, de sorte que le nombre d'heures de cours dans la langue d'enseignement varie considérablement selon l'établissement.

Encadré IV.3.1 **Interprétation des données sur le nombre d'heures d'apprentissage des élèves**

Les données du présent rapport sur les heures d'apprentissage des élèves dérivent des déclarations des élèves de 15 ans sur leur emploi du temps hebdomadaire « normal » lors de la collecte de données de l'enquête PISA. Le nombre d'heures consacrées à chaque matière peut varier d'une semaine à l'autre. Le nombre de semaines annuelles d'apprentissage peut également varier d'un système d'éducation à l'autre, selon la durée de l'année scolaire et des vacances. Le diagramme de dispersion ci-après présente la corrélation entre le nombre d'heures hebdomadaires et annuelles consacrées par les élèves au programme normal de cours dans la langue d'enseignement. Les données de niveau Système sur le nombre de semaines d'enseignement assurées par les enseignants (OCDE, 2009c) indiquent le nombre de semaines annuelles d'instruction dans chaque système d'éducation. Ce nombre est ensuite multiplié par le nombre hebdomadaires de cours, d'après les indications des élèves. Cette relation linéaire entre deux indicateurs, comme le montre le diagramme de dispersion, confirme que le nombre d'heures hebdomadaires consacrées au programme normal de cours est un bon indicateur du nombre d'heures annuelles consacrées au programme normal de cours.

■ Figures IV.3.a ■

Rapport entre le nombre hebdomadaire et le nombre annuel d'heures d'apprentissage dans la langue d'enseignement



Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE ; OCDE, 2009c, tableau D4.2.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367434

Une certaine prudence est de mise à plusieurs égards lors de l'interprétation des données. Le nombre d'heures d'apprentissage dans le cadre du programme normal de cours indiqué par les élèves lors de l'enquête PISA peut ne refléter que partiellement le nombre d'heures d'apprentissage qui façonnent les expériences pédagogiques des élèves. Il convient de tenir compte des expériences scolaires antérieures afin de brosser un tableau exhaustif du nombre d'heures d'apprentissage d'un élève. Les élèves peuvent également passer plus de temps dans des cours complémentaires ou particuliers pendant une année d'études où ils doivent passer un examen d'entrée à un niveau supérieur ou encore un examen de fin de cursus.

Une variation élevée intra-établissement indique que les élèves d'un même établissement peuvent être exposés à un nombre d'heures de cours extrêmement différent dans la langue d'enseignement. La variation inter-établissements du temps d'apprentissage dans la langue d'enseignement est plus élevée en Corée, en République slovaque, en Pologne et au Japon, tandis que la variation intra-établissement est la plus importante en Hongrie, en France et au Portugal. Ici encore, la variation inter-établissements peut refléter le fait que les élèves de 15 ans sont scolarisés dans différentes années d'études dans un même système d'éducation.

Dans les pays et économies partenaires, le temps d'apprentissage moyen dans la langue d'enseignement ne dépasse pas cinq heures hebdomadaires. Ce temps est inférieur à trois heures hebdomadaires en Bulgarie, en Serbie, en Thaïlande, au Monténégro, en Lettonie, en Croatie et en Azerbaïdjan. La variation du nombre d'heures d'apprentissage dans la langue d'enseignement est la plus faible en Tunisie, au Monténégro, en Serbie et à Macao (Chine), signe que les élèves de 15 ans dans ces systèmes d'éducation reçoivent un nombre d'heures d'apprentissage analogue dans la langue d'enseignement. La variation est la plus marquée en Argentine, au Pérou, en Indonésie et à Singapour.

Bien que la compréhension de l'écrit soit au cœur du cycle PISA 2009, il est intéressant de se pencher sur le nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de la culture mathématique et de la culture scientifique, car le nombre d'heures passées à apprendre une matière donnée influence la performance dans cette matière à plusieurs égards (OCDE, 2010b). Le nombre d'heures d'apprentissage en culture mathématique et scientifique diffère d'un pays de l'OCDE à l'autre ; la moyenne hebdomadaire combinée de l'OCDE pour ces deux matières est de 6 heures et 40 minutes. Le nombre d'heures d'apprentissage pour ces deux matières est égal ou supérieur à dix heures hebdomadaires au Canada et au Chili, mais est inférieur à six heures hebdomadaires en Norvège, en Hongrie, en Irlande, en Turquie, aux Pays-Bas, en Autriche et en Slovénie. Des variations analogues ont été constatées pour l'apprentissage de la culture mathématique et scientifique dans les pays et économies partenaires. Le nombre moyen d'heures d'apprentissage consacré à la culture mathématique et scientifique est le plus élevé à Singapour, où l'élève moyen est exposé à plus de 11 heures hebdomadaires d'apprentissage de la culture mathématique et scientifique. Par contre, en Roumanie, au Monténégro et en Croatie, il est exposé à moins de cinq heures hebdomadaires de culture mathématique et scientifique. De manière générale, dans les pays de l'OCDE, les élèves du premier cycle du secondaire tendent à suivre davantage d'heures de cours dans la langue d'enseignement que les élèves du deuxième cycle du secondaire, tandis que la tendance est inversée pour les cours de culture scientifique (voir le tableau IV.3.16b).

La scolarité obligatoire peut se dérouler dans le cadre des établissements d'enseignement, mais également au-dehors. Les élèves peuvent assister, pendant un nombre variable d'heures, à des cours complémentaires qui prennent la forme de cours de soutien ou de perfectionnement dispensés par des tuteurs, à des travaux dirigés dispensés par des enseignants ou encore à d'autres cours indépendants (voir le tableau IV.3.17b). Ces cours peuvent être financés par l'État et offerts aux élèves en difficulté, mais également par les élèves et leur famille. En moyenne dans les pays de l'OCDE, 28 % des élèves de 15 ans suivent au moins un cours de perfectionnement, tandis que 26 % suivent au moins un cours de soutien. Dans dix pays de l'OCDE, plus d'un tiers des élèves suivent au moins un cours de perfectionnement ; en Grèce, en Israël et en Pologne, plus de la moitié des élèves sont concernés. Les cours de soutien sont les plus répandus en Corée, en Grèce, au Royaume-Uni et au Japon. À l'inverse, les cours de soutien et de perfectionnement sont rares au Danemark et en Norvège (voir le tableau IV.3.17a).

Dans les pays et économies partenaires, les cours de perfectionnement sont très fréquents au Kazakhstan, en Indonésie, en Azerbaïdjan et à Trinité-et-Tobago, où plus de deux tiers des élèves indiquent assister à de tels cours. Plus de deux tiers des élèves du Kazakhstan et de la Fédération de Russie suivent des cours de soutien. Les cours complémentaires de soutien sont relativement rares en Lettonie, en Uruguay, au Liechtenstein, au Brésil et au Monténégro.

Scolarité lors de la prime enfance

Le temps consacré à l'éducation englobe également un éventuel enseignement préprimaire et tient compte de sa durée. Bon nombre d'inégalités existent déjà au sein des systèmes d'éducation lorsque les élèves débutent leur scolarité obligatoire ; celles-ci persistent lors du parcours scolaire (Entwisle, Alexander et Olson, 1997; Downey, Von Hippel et Broh, 2004). Les inégalités ayant tendance à s'intensifier dans un cadre extrascolaire, débuter la scolarité plus tôt peut contribuer à réduire les inégalités scolaires. En outre, une entrée plus précoce dans l'enseignement préprimaire prépare mieux les élèves à la scolarité obligatoire et à être performants (Hart et Risely, 1995 ; Heckman, 2000).

Comme l'évoque le chapitre 2, dans la majorité des pays, les élèves qui ont suivi un enseignement préprimaire tendent à être plus performants que les autres, même compte tenu de leur milieu socio-économique.

Dans les pays de l'OCDE, 72 % des élèves en moyenne indiquent avoir suivi plus d'une année d'enseignement préprimaire. L'enseignement préprimaire est quasiment universel au Japon, aux Pays-Bas, en Hongrie, en Belgique, en Islande et en France, où plus de 90 % des élèves de 15 ans indiquent avoir suivi plus d'une année d'enseignement préprimaire. Plus de 90 % des élèves de 27 pays de l'OCDE ont suivi un enseignement préprimaire même pendant un laps de temps limité, pourcentage qui dépasse 98 % au Japon, en Hongrie, en France et aux États-Unis. L'enseignement préprimaire est rare en Turquie, où moins de 30 % des élèves de 15 ans ont suivi cet enseignement pendant au moins un an. Effectuer plus d'un an d'éducation préprimaire est également peu fréquent au Chili, en Irlande, au Canada et en Pologne, où moins de 50 % des élèves ont suivi un enseignement préprimaire de cette durée (voir le tableau IV.3.18).

Dans les pays et économies partenaires, au Liechtenstein, à Hong-Kong (Chine) et à Singapour, plus de 90 % des élèves ont suivi plus d'un an d'enseignement préprimaire. Dans 10 pays et économies partenaires sur les 34 évalués, plus de 90 % des élèves ont suivi un enseignement préprimaire même pendant un laps de temps limité. Cette proportion dépasse 98 % uniquement au Liechtenstein et au Taipei chinois. À l'inverse, en Azerbaïdjan, au Kirghizistan et au Kazakhstan, cette proportion est inférieure à 50 % ; en Azerbaïdjan, au Kirghizistan, en Tunisie, au Qatar et en Indonésie, moins de 25 % des élèves ont suivi un enseignement préprimaire pendant plus d'un an.

Activités extrascolaires

Les activités extrascolaires peuvent revêtir de nombreuses formes. Parmi celles-ci, citons les activités sportives, les activités académiques ou les cours artistiques et culturels. Les activités extrascolaires participent à l'amélioration des capacités non cognitives des élèves. Ces dernières, qui englobent la persévérance, l'indépendance, le respect des règles et de l'autorité, le travail d'équipe et l'intégration dans un groupe, influencent à leur tour la réussite de l'élève dans un cadre tant scolaire qu'extrascolaire (Farkas, 2003 ; Carneiro et Heckman, 2005 ; Covay et Carbonaro, 2009).

Le cycle PISA 2009 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer si leur établissement propose les activités extrascolaires suivantes : groupe musical, orchestre ou chorale ; pièce de théâtre ou comédie musicale ; annuaire des élèves, journal ou magazine ; bénévolat ou activités de service ; cercle littéraire ; club ou activités de débats ; club ou concours de langues étrangères, de mathématiques ou de sciences ; club scolaire ; club ou activités artistiques ; équipe de sport ou activités sportives ; conférences et/ou séminaires ; partenariat avec les bibliothèques locales ; et partenariat avec la presse locale. L'*indice des activités extrascolaires* traduit la gamme d'activités proposées par l'établissement. Plus les valeurs de cet indice sont élevées, plus le choix d'activités extrascolaires est vaste (voir le tableau IV.3.19).

Le choix d'activités extrascolaires est le plus vaste en Nouvelle-Zélande, aux États-Unis, en Corée et au Royaume-Uni. Dans ces pays, en moyenne, les élèves fréquentent un établissement dans lequel le choix d'activités extrascolaires s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent d'un écart type à la hausse. En revanche, le Danemark, la Norvège et la Suisse obtiennent les scores les plus faibles sur l'*indice des activités extrascolaires* : en moyenne, les élèves fréquentent un établissement dans lequel le choix d'activités extrascolaires s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent de la moitié d'un écart type à la baisse. Au niveau national, le choix d'activités extrascolaires diffère d'un établissement à l'autre. Cette variation est la plus importante en Grèce, au Mexique, en Autriche et au Chili ; elle reste relativement modérée au Japon, en Estonie, en République tchèque, en Suisse et aux Pays-Bas.

Dans les pays et économies partenaires, le Kazakhstan, Hong-Kong (Chine), le Qatar, Singapour, la Roumanie et la Thaïlande affichent le niveau le plus élevé d'activités extrascolaires : dans ces six pays et économies, en moyenne, les élèves sont scolarisés dans un établissement qui s'écarte de la moyenne de l'OCDE de l'équivalent d'au moins un écart type à la hausse. À l'inverse, l'Argentine, l'Uruguay, le Brésil et l'Indonésie affichent le niveau d'activités extrascolaires le plus faible. La variation entre les établissements est la plus élevée en Tunisie, à Shanghai (Chine), au Brésil, en Albanie, en Jordanie, au Monténégro, en Azerbaïdjan, en Indonésie et en Thaïlande, tandis que le Liechtenstein, la Lituanie, la Lettonie et la Serbie proposent à l'ensemble de leurs élèves des niveaux comparables d'activités extrascolaires.

Ressources humaines

Pénurie et salaire des enseignants

Les enseignants sont généralement considérés comme la ressource essentielle de l'enseignement (Greenwald, Hedges et Laine, 1996 ; Gamoran, Secada et Marrett, 2000 ; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005). Une pénurie d'enseignants signifie que ceux-ci sont souvent surchargés de tâches pédagogiques et administratives, incapables de pourvoir aux besoins des élèves et contraints d'enseigner une matière qui n'est pas leur domaine de prédilection. Il arrive que des enseignants peu qualifiés soient embauchés, ce qui fragilise les opportunités d'apprentissage des élèves ; des cours peuvent également être retirés du programme.

Les chefs d'établissement interrogés par PISA ont indiqué dans quelle mesure ils estiment qu'une pénurie d'enseignants et de personnel compétents dans les domaines fondamentaux affecte l'enseignement dans leur établissement. Ces informations ont été associées pour créer un indice composite, l'*indice de pénurie des enseignants*, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart type égal à 1. Plus les valeurs de l'indice sont élevées, plus les chefs d'établissement perçoivent des problèmes dans l'enseignement suite à une pénurie d'enseignants. Une certaine circonspection est de mise lors de l'interprétation des résultats : dans les différents pays et économies, voire au sein de ceux-ci, les chefs d'établissement peuvent avoir des attentes et des références différentes pour déterminer l'existence d'une pénurie d'enseignants qualifiés. Leurs déclarations n'en donnent pas moins des informations précieuses pour évaluer s'ils sont en mesure de fournir à leurs élèves des ressources humaines adéquates (voir le tableau IV.3.20).

Les chefs d'établissement en Turquie et au Luxembourg sont les plus susceptibles d'indiquer que l'enseignement dans leur établissement est affecté par une pénurie de ressources humaines adéquates. Cette situation est moins courante au Portugal, en Espagne, en Pologne et en Slovénie. De la même façon que les systèmes d'éducation ne perçoivent pas tous à l'identique la façon dont une pénurie de ressources humaines affecte l'enseignement, son interprétation varie également d'un pays à l'autre. Les chefs d'établissement au Portugal, en Pologne, en Slovénie et en Espagne partagent des avis comparables en ce qui concerne la façon dont les ressources humaines affectent l'enseignement dans leur établissement. Au contraire, les déclarations des chefs d'établissement en Turquie et au Chili diffèrent énormément : certains chefs d'établissement considèrent qu'une pénurie de personnel qualifié est un facteur qui affecte leur établissement, point de vue qui n'est pas partagé par tous.

Dans l'OCDE, les salaires des enseignants du premier cycle du secondaire correspondent en moyenne à 118 % du PIB/habitant, après ajustement en fonction des écarts de parités de pouvoir d'achat. En comparaison au revenu national de leur pays, les enseignants du premier cycle du secondaire de Corée, du Mexique, d'Allemagne, du Portugal et de Suisse sont les mieux payés. Les revenus annuels des enseignants du premier cycle du secondaire en Corée, par exemple, équivalent presque au double du revenu national, tandis qu'au Mexique, en Allemagne, au Portugal et en Suisse, ils dépassent toujours 150 % du PIB/habitant. Par contre, le salaire des enseignants d'Estonie, de Norvège, d'Islande, de Hongrie, d'Israël, de la République tchèque, de Suède, des États-Unis et de Pologne est inférieur au revenu national par habitant. Comparer les salaires au revenu national indique la compétitivité globale des postes d'enseignants. En termes absolus, après ajustement des écarts de parités de pouvoir d'achat, les enseignants du premier cycle du secondaire avec 15 ans d'expérience gagnent plus de 50 000 USD annuels au Luxembourg, en Suisse, en Allemagne, en Irlande et en Corée, et moins de 30 000 USD annuels en Estonie, en Hongrie, en Pologne, en Israël, en République tchèque, au Mexique et en Islande. La répartition des salaires des enseignants du deuxième cycle du secondaire est comparable à celle des enseignants du premier cycle du secondaire (voir les tableaux IV.3.21a et IV.3.21c).

Dans les pays et économies partenaires, les chefs d'établissement au Kirghizistan, en Thaïlande et en Jordanie sont plus susceptibles d'indiquer qu'une pénurie de personnel compétent affecte l'enseignement dans leur établissement. Cette notion est moins fréquente en Roumanie, en Bulgarie et en Serbie. Pourtant, au niveau national, la mesure dans laquelle les chefs d'établissement indiquent qu'une pénurie de personnel compétent affecte l'enseignement diffère d'un établissement à l'autre. Cette variation est la plus élevée à Shanghai (Chine), en Jordanie, à Macao (Chine), au Taipei chinois, au Kazakhstan et en Colombie ; elle est relativement modérée en Roumanie, en Bulgarie, en Tunisie, au Monténégro et en Serbie.

Taille des classes

La taille des classes peut affecter le temps et l'attention qu'un enseignant peut consacrer à ses élèves, ainsi que les dynamiques entre les élèves. Toutefois, les études sur la taille des classes montrent généralement que celle-ci affecte peu la performance des élèves (Ehrenberg *et al.*, 2001 ; Piketty, 2006). La taille des classes semble également revêtir davantage d'importance au cours des premières années de la scolarité que pour les élèves de 15 ans (Finn, 1998).

Dans les pays de l'OCDE, les élèves indiquent une moyenne de 24.6 élèves dans leur cours dans la langue d'enseignement. Les moyennes nationales vont de moins de 20 élèves par classe en Belgique, en Suisse, en Islande, en Finlande et au Danemark, à plus de 30 élèves par classe au Japon, au Chili, en Corée et au Mexique. La taille des classes varie également à l'échelle nationale. La majorité des élèves en Finlande, au Danemark, en Suisse, en Pologne et en Grèce, par exemple, appartiennent à des classes de taille comparable, tandis que la variation est plus marquée au Mexique, en Turquie, en Israël et aux États-Unis. Dans bon nombre de pays, la taille des classes varie davantage au niveau inter-établissements qu'au niveau intra-établissement. En Corée, au Japon, en Grèce et en Slovénie, plus de 80 % de la variation de la taille des classes intervient au niveau inter-établissements, avec peu de variation au sein d'un même établissement. En Turquie, en Irlande et aux États-Unis, plus de 65 % de la variation de la taille des classes intervient au niveau intra-établissement, ce qui signifie que les élèves d'un même établissement peuvent faire partie de classes de taille différente (voir le tableau IV.3.22).

La répartition de la taille des classes dans les pays et économies partenaires suit un schéma analogue à celui des pays de l'OCDE. On compte moins de 20 élèves par classe au Liechtenstein, en Azerbaïdjan et en Lettonie, et plus de 30 élèves par classe dans 10 pays et économies partenaires. Au Taipei chinois, à Shanghai (Chine), à Macao (Chine), en Thaïlande, à Hong-Kong (Chine) et en Colombie, les classes dépassent 35 élèves en moyenne. La variation de la taille des classes dans chaque pays tend à être plus marquée dans les pays et économies partenaires que dans les pays de l'OCDE.

Ressources matérielles

Bien qu'une infrastructure adaptée et des manuels scolaires à jour n'assurent pas à eux seuls des résultats d'éducation performants, leur absence est susceptible d'affecter l'apprentissage. Il a été demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure la capacité pédagogique de leur établissement est affectée par une pénurie ou l'inadéquation de plusieurs types de ressources, notamment : l'équipement des laboratoires de sciences, le matériel pédagogique comme les manuels scolaires, les ordinateurs pour le travail en classe, la connexion à Internet, les logiciels pour le travail en classe, les ressources bibliothécaires et les équipements audiovisuels. Ces informations ont été associées pour créer un indice composite, l'*indice des ressources matérielles*, de sorte que dans les pays de l'OCDE, cet indice possède une moyenne égale à 0 et un écart type égal à 1. Plus les valeurs sont élevées, moins les pénuries de ressources affectent l'enseignement. Une certaine circonspection est de mise lors de l'analyse de ces résultats : à l'échelle internationale et nationale, les chefs d'établissement peuvent posséder des références différentes pour juger des pénuries de ressources pédagogiques au sein de leur établissement. Leur réponse n'en donne pas moins des informations précieuses sur leur capacité à offrir les ressources qu'ils estiment nécessaires pour un enseignement de qualité.

Les chefs d'établissement en Suisse, aux États-Unis, au Japon, en Slovénie, au Royaume-Uni, en Australie et en Islande sont les moins susceptibles d'indiquer que l'enseignement est affecté par une pénurie de ressources matérielles adéquates, tandis que les chefs d'établissement de Turquie et du Mexique en sont plus susceptibles. Les pénuries de ressources matérielles n'affectent pas tous les systèmes d'éducation de la même façon ; la perception de leur caractère problématique diffère également d'un pays à l'autre. Les chefs d'établissement du système d'éducation de la Norvège, de la République tchèque, de l'Estonie, de la Turquie et du Danemark perçoivent de façon relativement identique la manière dont une pénurie de ressources matérielles affecte l'enseignement dans leur établissement. Par contre, ces opinions varient fortement au Mexique, au Chili, en Australie, en Irlande et en Israël (voir le tableau IV.3.23).

Dans les pays et économies partenaires, les chefs d'établissement à Singapour, au Liechtenstein, à Dubaï (EAU) et à Hong-Kong (Chine) sont moins susceptibles d'indiquer qu'une pénurie de ressources matérielles adéquates affecte l'enseignement dans leur établissement. Ce point de vue est plus fréquemment signalé au Kirghizistan, en Indonésie, en Colombie et au Pérou. La mesure dans laquelle les chefs d'établissement signalent ce problème est toutefois sujette à variation. Cette variation est la plus forte au Panama, en Argentine et au Pérou, et relativement modérée au Monténégro, en Lituanie, en Lettonie et en Bulgarie.

Encadré IV.3.2 **Disponibilité et utilisation des ressources : les bibliothèques scolaires**

Les études sur les effets des ressources des établissements montrent généralement une faible influence sur l'apprentissage des élèves, notamment dans les pays industrialisés (Coleman, 1966 ; Heyneman et Loxley, 1983 ; Fuller, 1987 ; Buchmann et Hannum, 2001). Une façon d'expliquer la faiblesse de cette corrélation est l'hypothèse « en aveugle » de la production pédagogique. Cette hypothèse considère les ressources des établissements comme des intrants pédagogiques nécessaires à l'apprentissage des élèves et évalue la corrélation entre l'apprentissage des élèves et la disponibilité des différentes ressources de l'établissement ou du foyer des élèves. La disponibilité des ressources n'est toutefois pas essentielle à la performance des élèves et aux autres résultats d'éducation, contrairement à leur qualité, leur disponibilité et leur utilisation, et enfin à la qualité de leur utilisation (Gamoran, Secada et Marrett, 2000).

Pour comprendre l'influence réciproque entre la disponibilité des ressources pédagogiques, leur qualité et la qualité de leur utilisation d'une part, et l'éventuel impact pédagogique de cette utilisation d'autre part, il a été demandé aux élèves et aux chefs d'établissement d'indiquer l'existence d'une bibliothèque scolaire, sa qualité et la façon dont les élèves fréquentent une bibliothèque, qu'il s'agisse de la bibliothèque scolaire ou d'un autre type de bibliothèque, une bibliothèque publique par exemple (voir le tableau IV.3.24).

De manière générale, la majorité des élèves des pays de l'OCDE indiquent avoir accès à une bibliothèque scolaire : ce résultat se monte à 90 % en moyenne. Mais plus d'un quart des élèves n'ont pas accès à une bibliothèque de qualité : 29 % des élèves fréquentent un établissement qui, selon son chef d'établissement, est « relativement » ou « considérablement » affecté par une pénurie de ressources bibliothécaires. Même le fait qu'une bibliothèque de qualité soit disponible ne garantit pas que les élèves l'utilisent : seuls 64 % des élèves empruntent des livres à des fins scolaires plusieurs fois dans l'année, proportion qui descend à 52 % pour les élèves qui empruntent des livres pour le plaisir.

La disponibilité d'une bibliothèque scolaire ne semble pas inciter significativement les élèves à l'utiliser : les déclarations des élèves suggèrent qu'ils fréquentent une bibliothèque de façon comparable, que leur établissement en possède une ou non. En comparaison aux 66 % d'élèves qui ont accès à une bibliothèque scolaire de qualité et indiquent emprunter des livres à des fins scolaires plusieurs fois dans l'année, 56 % d'élèves qui n'ont pas accès à une bibliothèque scolaire indiquent emprunter des livres à des fins scolaires plusieurs fois dans l'année, totalisant un écart de 9 points de pourcentage. En comparaison aux 54 % d'élèves qui ont accès à une bibliothèque scolaire de qualité et empruntent des livres pour le plaisir, 47 % d'élèves empruntent des livres pour le plaisir même sans avoir accès à une bibliothèque scolaire, ce qui équivaut à un écart d'à peine plus de 6 points de pourcentage.

La qualité des ressources ne semble pas non plus affecter la fréquentation des bibliothèques : qu'elles soient de qualité ou non ne semble pas affecter la fréquence à laquelle les élèves empruntent des livres pour le plaisir ou à des fins scolaires. En comparaison aux 54 % d'élèves qui empruntent des livres pour le plaisir lorsqu'ils ont accès à une bibliothèque de qualité, 52 % des élèves empruntent des livres à des fins scolaires lorsque seule une bibliothèque lacunaire est disponible. En comparaison aux 66 % d'élèves qui empruntent des livres à des fins scolaires lorsqu'ils ont accès à une bibliothèque de qualité, 62 % des élèves qui ont accès à une bibliothèque scolaire de piètre qualité empruntent des livres à des fins scolaires.

En résumé, la disponibilité des ressources pédagogiques semble n'avoir qu'une influence modérée sur la fréquentation des bibliothèques par les élèves. Les élèves qui empruntent des livres pour le plaisir ou à des fins scolaires fréquentent n'importe quelle bibliothèque disponible, tandis que les élèves qui ne souhaitent pas emprunter de livres ne sont que légèrement plus susceptibles d'emprunter des livres s'ils disposent d'une bibliothèque scolaire.

	Établissement ne disposant pas d'une bibliothèque	Établissement pourvu d'une bibliothèque		Total
		Une pénurie de ressources affecte « relativement » ou « considérablement » l'enseignement	Une pénurie de ressources affecte « très peu » ou n'affecte « pas du tout » l'enseignement	
Emprunt de livres pour le plaisir	47 %	52 %	54 %	**52 %**
Emprunt de livres à des fins scolaires	56 %	62 %	66 %	**64 %**

Remarque : les données présentées correspondent aux moyennes de l'OCDE. Pour les résultats nationaux, voir le tableau IV.3.24.

Dépenses consacrées à l'éducation

Les dépenses consacrées aux ressources pédagogiques évoquées plus haut peuvent être résumées en dépenses globales par élève. Selon l'affectation des ressources, cet investissement financier peut se traduire en infrastructures, en salaires des enseignants et de l'équipe pédagogique, et en transport et repas scolaires. Ces ressources sont allouées tout au long du parcours scolaire de l'élève ; les pays consacrent des sommes différentes à chaque élève. Les dépenses totales des établissements d'enseignement pour chaque élève de 6 à 15 ans dépassent 100 000 USD (après ajustement pour les PPA) au Luxembourg, aux États-Unis, en Suisse et en Norvège. Au Luxembourg, les dépenses cumulées par élève dans cet intervalle dépassent 150 000 USD. Au contraire, en Turquie, au Mexique, au Chili, en République slovaque et en Pologne, elles ne dépassent pas 40 000 USD. Au Mexique et au Chili, les dépenses cumulées sont inférieures à 25 000 USD par élève ; en Turquie, elles sont inférieures à 13 000 USD par élève (voir le tableau IV.3.21b).

Profils nationaux des ressources consacrées à l'éducation

Afin de résumer les résultats et les tendances des dépenses d'éducation sur un plan international, cette section présente les résultats d'une analyse de profil latent. Celle-ci regroupe les pays selon leurs dépenses destinées à l'éducation, évaluées sur la base des dépenses cumulées. Les pays sont également regroupés selon la destination des ressources : s'ils privilégient le salaire des enseignants ou le maintien de classes de petite taille et d'infrastructures performantes. Bien que d'autres ressources jouent un rôle majeur dans la compréhension de l'éducation, comme le nombre d'heures d'apprentissage et les activités extrascolaires, les données de l'OCDE ont mis en évidence que la majorité des dépenses visent à augmenter les salaires des enseignants ou à réduire la taille des classes (OCDE, 2010a).

Les pays de l'OCDE peuvent être classés en quatre catégories selon les dépenses qu'ils consacrent à l'éducation et les choix relatifs à ces dépenses (voir la figure IV.3.7). Les pays peuvent investir des sommes d'importance variable dans l'éducation, qui sont orientées en faveur de postes tels que le salaire des enseignants ou la réduction de la taille des classes. La plupart des pays de l'OCDE privilégient la réduction de la taille des classes : la République tchèque, l'Estonie, la Grèce, la Hongrie, Israël, la Nouvelle-Zélande, la Pologne, le Portugal, la République slovaque et la Turquie consacrent peu de dépenses à l'éducation et orientent ces ressources limitées vers la réduction de la taille des classes ; l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, la Finlande, la France, l'Allemagne, l'Islande, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Norvège, la Slovénie, l'Espagne, la Suède, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis consacrent davantage de dépenses à l'éducation et privilégient également la réduction de la taille des classes. Seuls quatre pays de l'OCDE consacrent davantage de dépenses aux salaires des enseignants : parmi eux, le Mexique et le Chili consacrent relativement peu de dépenses à l'éducation, et le Japon et la Corée investissent des sommes relativement élevées dans l'éducation.

■ Figure IV.3.7 ■

Affectation des ressources consacrées à l'éducation par les systèmes d'éducation

		Classes de petite taille et/ou faibles salaires des enseignants	Classes de grande taille et salaires élevés des enseignants
		Taille des classes dans la langue d'enseignement : 23	Taille des classes dans la langue d'enseignement : 36
		Salaire des enseignants par rapport au PIB/habitant[1] : 118	Salaire des enseignants par rapport au PIB/habitant[1] : 172
Faibles dépenses cumulées pour l'éducation	**Dépenses cumulées des systèmes d'éducation par élève de 6 à 15 ans : 39 463 USD**	République tchèque, Estonie[3], Hongrie, Grèce, Israël, Nouvelle-Zélande[2], Pologne[2], Portugal, République slovaque, Turquie, Albanie, Argentine, Azerbaïdjan, Bulgarie, Croatie, Dubaï (EAU), Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Monténégro, Panama, Pérou, Qatar, Roumanie, Fédération de Russie, Serbie, Tunisie, Trinité-et-Tobago, Uruguay	Chili, Mexique, Brésil, Colombie, Hong-Kong (Chine)[3], Jordanie, Indonésie, Macao (Chine), Shanghai (Chine)[2], Singapour[2], Taipei chinois, Thaïlande
Fortes dépenses cumulées pour l'éducation	**Dépenses cumulées des systèmes d'éducation par élève de 6 à 15 ans : 81 238 USD**	Australie[2], Autriche, Belgique[2], Canada[3], Danemark, Finlande[3], France, Allemagne, Islande[3], Irlande, Italie, Luxembourg, Norvège[3], Pays-Bas[2], Slovénie, Espagne, Suède, Suisse[2], Royaume-Uni, États-Unis	Japon[3], Corée[3]

Remarque : les estimations dans les cellules grisées renvoient aux valeurs moyennes des variables utilisées dans l'analyse de profil latent pour chaque groupe. Se reporter à l'annexe A5 pour les détails techniques.
1. Moyenne pondérée pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire. La moyenne est calculée en pondérant le salaire des enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire en fonction des effectifs respectifs d'élèves de 15 ans (pour les pays disposant de données fiables sur ces deux niveaux d'enseignement si les élèves de 15 ans peuvent être scolarisés dans un établissement de l'un ou de l'autre de ces niveaux).
2. Performance en compréhension de l'écrit supérieure à la moyenne de l'OCDE.
3. Performance en compréhension de l'écrit supérieure à la moyenne de l'OCDE et relation entre le milieu socio-économique des élèves et la performance en compréhension de l'écrit inférieure à la moyenne de l'OCDE.
Source : *Base de données PISA 2009* de l'OCDE.
StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888932367434

Tous les pays et économies partenaires appartiennent aux groupes qui consacrent relativement peu de dépenses à l'éducation. Les pays et économies partenaires varient davantage dans la façon dont ils investissent leurs ressources : 21 pays et économies partenaires orientent leurs dépenses vers la réduction de la taille des classes et 10 pays et économies partenaires privilégient l'augmentation du salaire des enseignants.

Les deux pays de l'OCDE qui investissent considérablement dans l'éducation et privilégient l'augmentation du salaire des enseignants affichent une performance moyenne des élèves égale à 530 points ; seuls 10 % de la variation de la performance sont imputables au milieu socio-économique des élèves (voir les tableaux IV.1.1a, IV.1.1b et IV.1.1c).

Notes

1. Par intervalle d'âge de deux ans, on entend les deux âges de début de scolarité primaire pour la majorité des élèves dans chaque pays.

2. Dans certains pays, les élèves des 15 ans fréquentent deux niveaux d'études différents simplement en raison de la corrélation entre la date butoir pour l'inscription et la date de début de l'enquête PISA. La population cible de PISA désigne l'ensemble des élèves âgés de 15 ans et 3 mois révolus à 16 ans et 2 mois révolus au début de la période d'enquête.

3. Par établissement très sélectif, on entend un établissement qui, selon son chef d'établissement, prend systématiquement en compte pour décider des admissions l'un des facteurs suivants : « le dossier des résultats scolaires des élèves » ou « les recommandations des établissements précédents ».

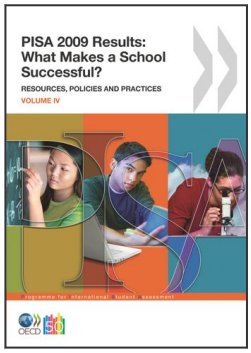
4. On évalue ce paramètre par la variation inter-établissements de la performance, exprimée en pourcentage sur la base de la variance moyenne de la performance des élèves en compréhension de l'écrit dans les pays de l'OCDE (voir le tableau IV.2.2a).

5. Afin de valider les réponses des chefs d'établissement, celles-ci ont été comparées aux données de niveau Système soumises par les autorités nationales de chaque pays ou économies participant sur l'influence de l'établissement dans la définition des programmes, des politiques d'évaluation et de l'affectation des ressources. Bien que les questions ne soient pas identiques à celles posées aux chefs d'établissement dans le questionnaire PISA, la responsabilité de l'indice d'affectation des ressources dérivé des déclarations des chefs d'établissement présente une corrélation de 0.730 avec les réponses des autorités nationales sur l'influence des établissements sur la gestion du personnel dans les 35 pays présentant des données comparables, et de 0.674 avec les réponses des autorités nationales sur l'influence des établissements sur la planification et les structures.

6. Pour autant, l'accès à ces bourses ou allocations n'est pas universel dans ces pays. Dans certains pays, les systèmes d'éducation prévoient ce type de dispositifs, mais seul un nombre limité d'élèves y ont accès. Pour plus d'informations à ce sujet, consulter l'annexe 3 de *Regards sur l'éducation 2010* (OCDE, 2010a), disponible en ligne à l'adresse suivante : *www.oecd.org/edu/eag210*.

7. Cette analyse ne prend en compte que l'autonomie des établissements dans le choix des programmes et des évaluations, car l'autonomie des établissements dans l'affectation des ressources ne conditionne pas nécessairement leur autonomie dans le choix des programmes et des évaluations. En outre, l'autonomie des établissements dans l'affectation des ressources n'influence pas la performance au niveau du système (voir le tableau IV.2.1).

8. Au niveau national, la corrélation entre l'autonomie dans l'affectation des ressources, évaluée pour l'ensemble des élèves et les élèves du premier cycle du secondaire uniquement ou les élèves du deuxième cycle du secondaire uniquement est de respectivement 0.891 et 0.800. La corrélation entre l'autonomie dans le choix des programmes évaluée pour l'ensemble des élèves et les élèves du premier cycle du secondaire uniquement ou les élèves du deuxième cycle du secondaire uniquement est de respectivement 0.916 et 0.872. La corrélation entre la concurrence entre les établissements calculée pour l'ensemble des élèves et les élèves du premier cycle du secondaire uniquement ou les élèves du deuxième cycle du secondaire uniquement est de respectivement 0.576 et 0.326. La corrélation entre la proportion d'établissements privés calculée pour l'ensemble des élèves et les élèves du premier cycle du secondaire uniquement ou les élèves du deuxième cycle du secondaire uniquement est de respectivement 0.713 et 0.625.



Extrait de :

PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?

Resources, Policies and Practices (Volume IV)

Accéder à cette publication :

https://doi.org/10.1787/9789264091559-en

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Organisation de l'éducation », dans *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? : Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: https://doi.org/10.1787/9789264091573-7-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, ainsi que les données et cartes 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. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes : http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation.