



4

Tendances de l'égalité des chances

Le présent chapitre s'intéresse aux tendances de l'égalité des chances et de l'équité du rendement de l'apprentissage. Il examine également l'évolution, entre 2000 et 2009, des variations de la performance en compréhension de l'écrit, mais aussi de l'influence du milieu socio-économique et de l'ascendance autochtone ou allochtone sur la performance.

TENDANCES DE LA VARIATION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES

Bien que dans chaque pays, la performance moyenne des élèves corresponde à leur réussite scolaire moyenne, la variation de la performance des élèves par rapport à la moyenne et le degré de variation de cette performance revêtent un caractère tout aussi essentiel aux yeux des décideurs. Identifier les pays dont la variation de la performance est en baisse, notamment ceux où cette diminution s'accompagne d'améliorations globales de la performance des élèves, permet de mieux cerner des aspects importants qui permettront d'élaborer des politiques.

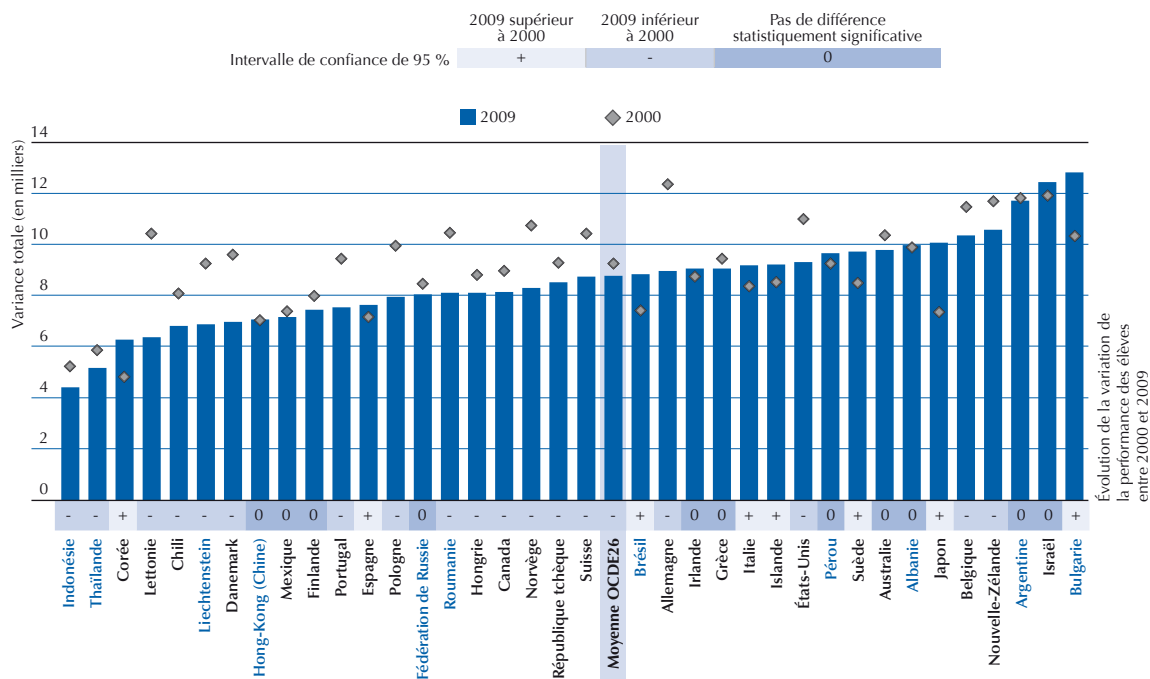
La figure V.4.1 présente l'évolution de la variation de la performance en compréhension de l'écrit observée entre 2000 et 2009 (voir également le tableau V.4.1). Les pays sont classés selon la variation du score en compréhension de l'écrit, d'après la variance statistique en 2009 ; les losanges représentent les valeurs correspondantes en 2000.

Dans les pays de l'OCDE, la variation moyenne de la performance des élèves en compréhension de l'écrit a diminué de 3 % ; on observe néanmoins des écarts prononcés d'un pays à l'autre (voir le tableau V.4.1). Parmi les pays de l'OCDE dont la variation de la performance des élèves se situait déjà en deçà de la moyenne, le Chili, le Canada et la Hongrie ont connu une diminution supplémentaire, comprise entre 8 % et 15 %. Parmi les pays de l'OCDE dont la variation de la performance en compréhension de l'écrit était équivalente à la moyenne, le Danemark, la Pologne et le Portugal ont vu cette variation diminuer de plus de 20 %. La République tchèque, quant à elle, affiche une diminution de 8 %. Parmi les pays de l'OCDE dont la variation de la performance était supérieure à la moyenne en 2000, l'Allemagne a enregistré une diminution de 27 % ; la Norvège, de 23 % ; et enfin, la Suisse, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et la Belgique, une diminution significative. Dans les pays partenaires, la Lettonie, le Liechtenstein et la Roumanie ont vu la variation de la performance passer en deçà de la moyenne suite à une diminution supérieure à 20 %. Par ailleurs, parmi les pays partenaires, l'Indonésie et la Thaïlande affichent une diminution de la variation de la performance de respectivement 16 % et 12 %.

Plusieurs pays ont enregistré une augmentation de la variation de la performance en compréhension de l'écrit : bien qu'en Suède, en Italie, en Islande et en Espagne, cette augmentation soit inférieure à 15 %, elle est plus marquée au Japon et en Corée, avec une augmentation égale ou supérieure à 30 %. Dans les pays partenaires, la variation a considérablement augmenté en Bulgarie et au Brésil.

■ Figure V.4.1 ■

Comparaison de la variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre croissant de la variance totale de la performance des élèves en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.4.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367586>



Ces tendances peuvent être décrites plus en détail si l'on étudie l'évolution relative de la performance en compréhension de l'écrit chez les élèves les plus performants ou les moins performants. Par exemple, si les élèves les moins performants améliorent leur score alors que les élèves les plus performants conservent un niveau identique, on assiste à une diminution de la variation de la performance. En revanche, lorsque les élèves les plus performants améliorent leur score alors que les élèves les moins performants stagnent, on assiste à une augmentation de la variation globale. Les résultats de la figure V.4.1 peuvent donc être comparés à ceux de la figure V.2.6, qui présente l'évolution des 10^e et 90^e centiles de la performance en compréhension de l'écrit.

Dans les pays où la variation de la performance des élèves a diminué, les élèves les moins performants ont souvent amélioré leur score (voir le tableau V.2.3). On observe ce cas de figure au Chili, en Pologne, au Portugal, en Allemagne, en Suisse, en Norvège et au Danemark, où l'augmentation du score des élèves les moins performants variait de 51 points au Chili et 39 points en Pologne, à 19 points en Suisse et en Norvège ou encore 16 points au Danemark (pour une description des mesures en faveur des élèves les moins performants, voir l'encadré V.F pour le Chili et l'encadré V.C pour la Pologne). Parmi les pays partenaires, c'est en Lettonie que l'on constate la plus forte diminution de la variation, mais aussi la plus forte augmentation du score des élèves les moins performants (57 points), une tendance légèrement à la hausse chez les élèves moyens et un statu quo chez les élèves les plus performants. Parmi les pays partenaires également, l'Indonésie et le Liechtenstein ont aussi connu une diminution de la variation suite à une amélioration du score des élèves les moins performants. Dans l'ensemble de ces pays, la performance des élèves les plus performants n'a pas diminué, tandis que la performance globale s'est améliorée, ou tout du moins, est restée identique. Il est intéressant de souligner que dans deux pays de l'OCDE, le Danemark et la Norvège, la diminution marquée de la variation ne découle pas uniquement de l'amélioration des élèves les moins performants : elle résulte également de la régression de la performance des élèves les plus performants ou de la diminution de la proportion de ces mêmes élèves, avec une tendance globale en compréhension de l'écrit proche de zéro.

En Suède, la variation de la performance a augmenté suite à une régression de la performance des élèves les moins performants, parallèlement à une stagnation des élèves les plus performants (voir le tableau V.2.3). En revanche, l'augmentation de la variation en Corée et, dans les pays partenaires, au Brésil, découle de l'amélioration substantielle des élèves les plus performants, vecteur d'une amélioration de la performance globale dans ces deux pays.

S'il est utile de connaître l'impact de l'évolution de la variation sur les tendances chez les élèves les plus performants ou les moins performants, la corrélation entre l'évolution de la variation et la performance globale est essentielle pour permettre de mieux comprendre l'évolution de la performance au fil des cycles PISA. Cette corrélation est présentée dans la figure V.4.2 : l'axe vertical représente l'évolution de la variation ; l'axe horizontal, l'évolution de la performance moyenne. Les pays situés sur la droite de la figure affichent une performance moyenne en hausse ; ceux sur la gauche, une performance moyenne en baisse. Dans les pays situés vers le bas de la figure, la variation de la performance a diminué au fil des cycles PISA ; en revanche, elle a augmenté dans les pays situés vers le haut. Les pays qui, pour ces deux critères, font état d'évolutions statistiquement significatives sont signalés par des losanges foncés.

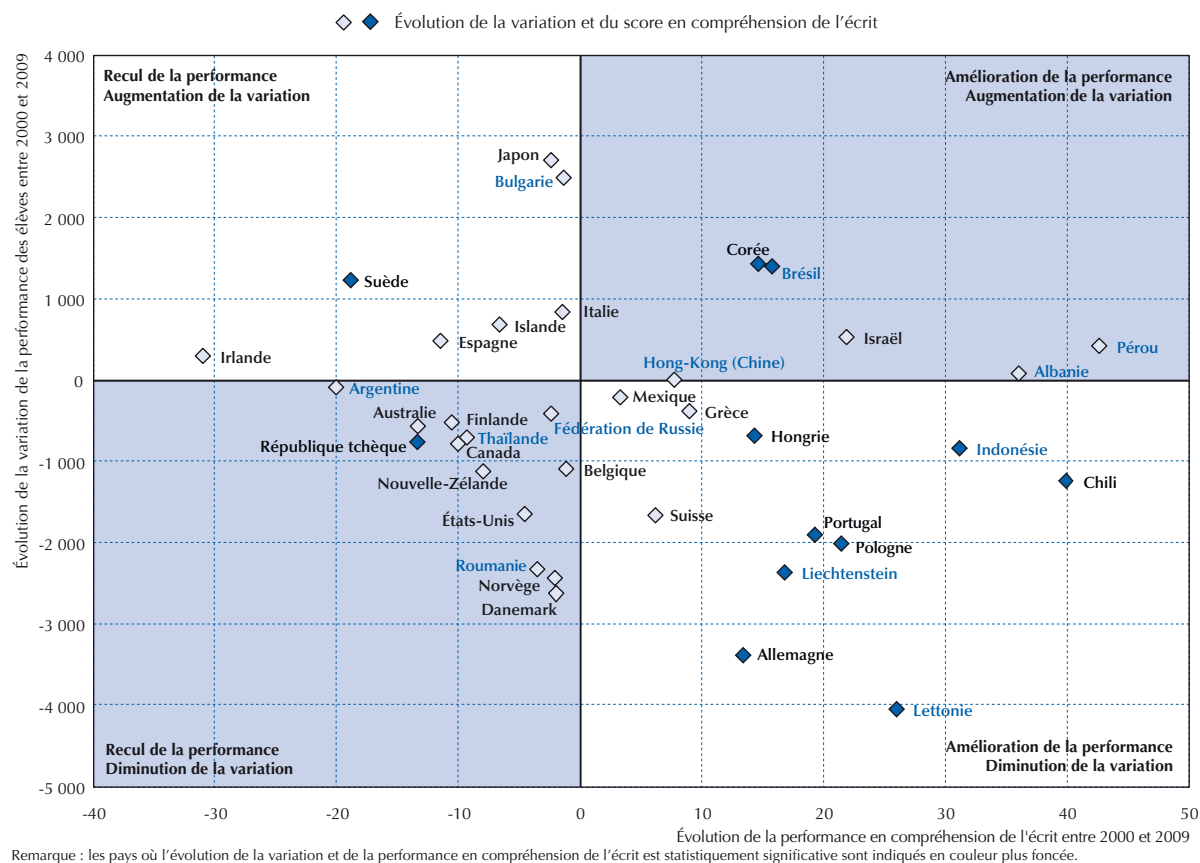
Il est intéressant de souligner que la diminution de la variation et l'augmentation de la performance globale vont souvent de pair : les pays qui font état des plus fortes diminutions de la variation sont souvent ceux dont le score moyen a augmenté de façon notable. L'Allemagne, la Pologne, le Portugal, le Chili et la Hongrie, et dans les pays partenaires, le Liechtenstein et l'Indonésie, ont connu une diminution de la variation parallèlement à une augmentation de la performance. Le pays qui présente la plus forte diminution de la variation de la performance, la Lettonie (pays partenaire), affiche également une augmentation de plus de 20 points en termes de performance moyenne. Dans l'ensemble de ces pays, l'amélioration globale de la performance moyenne et la diminution de la variation résultent d'améliorations relativement marquées chez les élèves les moins performants. En République tchèque, la variation de la performance a diminué, tout comme la performance globale.

Il existe des exceptions à ce schéma. On observe une augmentation de la variation de la performance en Corée, où l'amélioration globale du score des élèves dérive majoritairement de l'amélioration des élèves les plus performants, parallèlement à une stagnation des élèves les moins performants. De même, dans les pays partenaires, au Brésil, l'amélioration globale de la performance en compréhension de l'écrit s'accompagne d'une augmentation de la variation de la performance, majoritairement issue d'une amélioration des élèves les plus performants.

En Suède, la variation a augmenté alors que la performance globale a régressé, notamment en raison de la diminution du score des élèves les moins performants depuis 2000.

■ Figure V.4.2 ■

Évolution de la variation et de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009



La figure V.4.3 montre dans quelle mesure les compétences des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit varient non seulement d'un établissement à l'autre, mais aussi d'un élève à l'autre au sein d'un même établissement. Elle montre également de quelle façon ces variations ont évolué avec le temps (voir également le tableau V.4.1)¹. La longueur cumulée des segments clairs et des segments foncés indique la variation totale de la performance des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit de PISA. Pour chaque pays, la figure établit une distinction entre la variation imputable aux écarts entre les résultats moyens des élèves issus de différents établissements (variation inter-établissements, segments foncés) et la variation imputable aux écarts entre les résultats des élèves d'un même établissement (variation intra-établissement, segments clairs)². Les pays sont classés selon la variation inter-établissements. Plus les segments foncés sont longs, plus la variation de performance moyenne entre différents établissements est marquée ; plus les segments clairs sont longs, plus la variation entre les élèves d'un même établissement est marquée. Les losanges signalent les résultats de chaque pays en 2000. Le caractère significatif des évolutions entre 2000 et 2009 est indiqué par des signes au-dessus du nom des pays, qui renvoient séparément à la variation inter-établissements et à la variation intra-établissement.

Comme le montre la figure V.4.3, tous les pays affichent une variation considérable entre les élèves d'un même établissement ; nombreux sont les pays qui présentent également une forte variation de performance des élèves d'un établissement à l'autre. Le pourcentage de la variation de la performance des élèves au niveau inter-établissements peut être considéré comme un indicateur d'inclusion académique. En présence d'une variation substantielle de la performance au niveau inter-établissements, mais d'une variation moindre au niveau intra-établissement, les élèves tendent à être regroupés dans des établissements dont la majorité des élèves font état de niveaux de performance analogues. Le niveau d'inclusion académique d'un système d'éducation donné peut s'expliquer par le choix parental de l'établissement, le lieu de résidence de la famille, les politiques des établissements en matière d'admission des

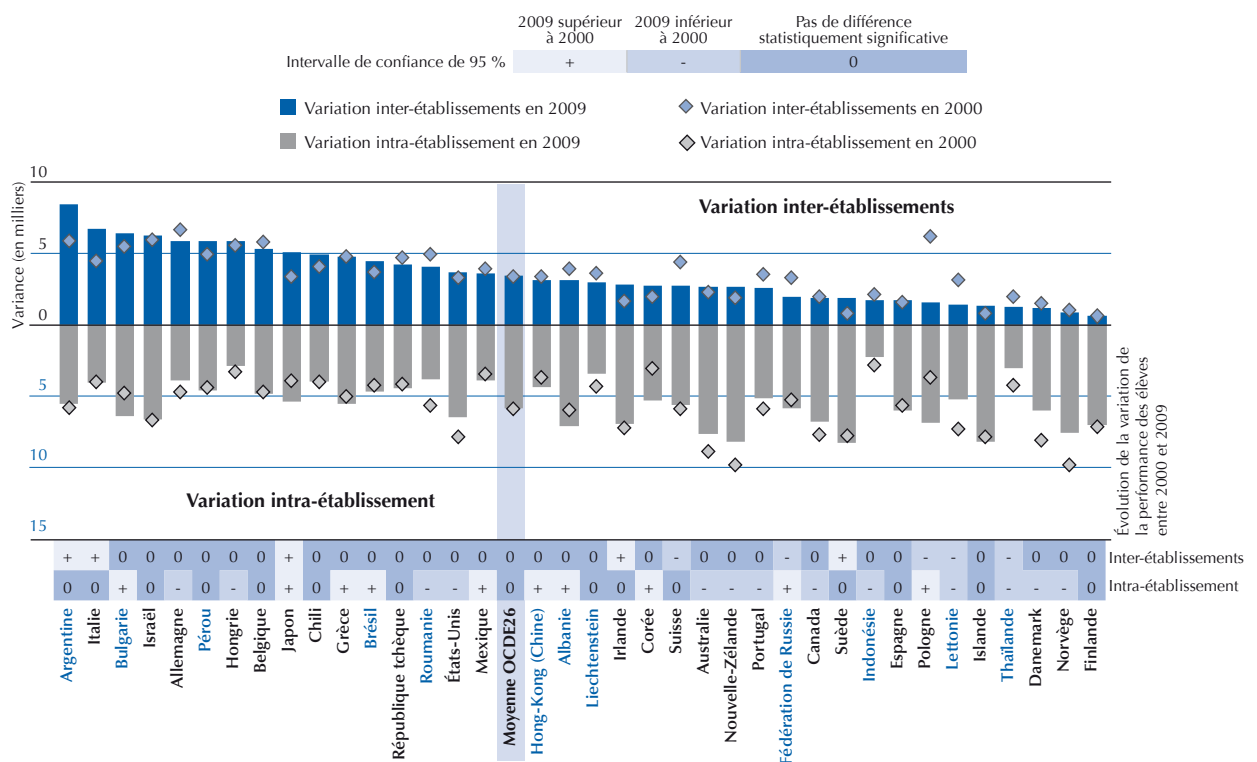
élèves, ou encore par l'orientation des élèves vers des filières différentes (pour une présentation plus détaillée de l'inclusion académique, consulter le volume II, *Surmonter le milieu social*).

Contrairement à la variation totale, la part relative de la variation inter-établissements est restée analogue dans la plupart des pays entre 2000 et 2009. Deux pays de l'OCDE, la Pologne et la Suisse, ainsi que trois pays partenaires, la Lettonie, la Fédération de Russie et la Thaïlande, ont constaté une diminution de la part de la variation de la performance imputable au niveau inter-établissements. C'est en Pologne que l'on observe la diminution la plus prononcée : d'un niveau relativement élevé en 2000, la variation inter-établissements a diminué de 75 % pour se situer désormais en deçà de la moyenne. Bien que la diminution en Suisse soit plus modeste, la part de la variation de la performance inter-établissements de ce pays, qui était supérieure à la moyenne en 2000, est désormais inférieure à la moyenne. En Lettonie et en Thaïlande, cette variation, déjà faible, a diminué encore davantage ; en Fédération de Russie, elle a diminué de quasiment 40 % en partant d'un niveau déjà inférieur à la moyenne.

En Italie et, dans les pays partenaires, en Argentine, la variation inter-établissements, déjà élevée, a encore augmenté. Ces deux pays affichent les écarts inter-établissements les plus marqués en 2009. Dans les autres pays faisant état d'une variation inter-établissements marquée, aucune évolution n'a été relevée.

■ Figure V.4.3 ■

Variation intra- et inter-établissements de la performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variance inter-établissements en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.4.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367586>

TENDANCES DES FACTEURS CONTEXTUELS DES ÉLÈVES ET CORRÉLATION AVEC LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Statut socio-économique

Identifier les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation qui affichent des performances élevées malgré des désavantages socio-économiques peut aider les décideurs à élaborer des politiques efficaces visant à favoriser l'égalité des chances dans l'éducation.

La façon dont les élèves sont assignés à un établissement donné peut engendrer une variation considérable de la performance. Certains pays ont opté pour des systèmes scolaires intégrés, sans différenciation institutionnelle ou presque. Ils cherchent à offrir à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprentissage et demandent aux établissements et aux enseignants de prendre en charge tous les élèves, quels que soient leurs capacités, leurs centres d'intérêt ou leur milieu. D'autres pays gèrent la diversité des élèves en les regroupant en fonction de leur aptitude après un processus de sélection et d'orientation vers différentes filières entre établissements ou entre classes d'un établissement, dans le but de répondre au mieux aux besoins des élèves compte tenu de leur potentiel intellectuel et/ou de leur intérêt pour des programmes particuliers. Nombreux sont les pays qui associent ces deux approches (pour une description plus détaillée des politiques de sélection et de regroupement des élèves mises en œuvre par les différents systèmes d'éducation, consulter le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*).

Dans tous les systèmes d'éducation, des disparités sensibles peuvent s'observer entre établissements. Ces disparités s'expliquent par les caractéristiques socio-économiques et culturelles des bassins scolaires ou par des différences géographiques (différences entre régions, provinces ou États d'un système fédéral, ou encore entre zones urbaines et zones rurales). Enfin, certaines disparités entre établissements sont difficiles à quantifier ou à décrire, car elles peuvent en partie découler de différences liées à la qualité de l'enseignement que les établissements dispensent ou à son efficacité. C'est pourquoi le niveau de performance des élèves peut varier considérablement entre les établissements même dans les systèmes scolaires intégrés.

Les différences de milieu socio-économique des élèves peuvent également jouer un rôle essentiel au niveau intra-établissement. Les élèves peuvent être orientés vers différentes filières, même au sein d'un même établissement. Certains établissements peuvent rencontrer des difficultés avec les élèves issus d'un milieu défavorisé ; il arrive également que seuls les élèves les plus aisés aient l'opportunité de suivre des cours supplémentaires afin de perfectionner leur apprentissage. L'ensemble de ces facteurs peut renforcer l'impact du milieu socio-économique des élèves sur leur performance, même au sein d'un même établissement.

Bien que le milieu socio-économique des élèves reste sensiblement identique au fil des cycles PISA, celui-ci a néanmoins connu des mutations suite à l'évolution économique et sociale de certains pays entre 2000 et 2009³. C'est dans les pays partenaires, en Albanie et en Bulgarie, que l'on observe la plus forte régression du milieu socio-économique des élèves (voir également le tableau V.4.2).

Le volume II, *Surmonter le milieu social*, analyse la corrélation entre le milieu familial et la performance des élèves en 2009. La présente section examine l'évolution de cette corrélation. La figure V.4.4 présente l'évolution, entre 2000 et 2009, de la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit. Cette corrélation joue un rôle d'indicateur de l'égalité des chances dans l'éducation (voir également le tableau V.4.3). Les segments foncés indiquent la pente du gradient socio-économique en 2009 ; les pays sont classés d'après cette valeur⁴. Les losanges indiquent les résultats en 2000. Des informations supplémentaires sur le caractère significatif de l'évolution entre 2000 et 2009 sont indiquées à côté du nom des pays.

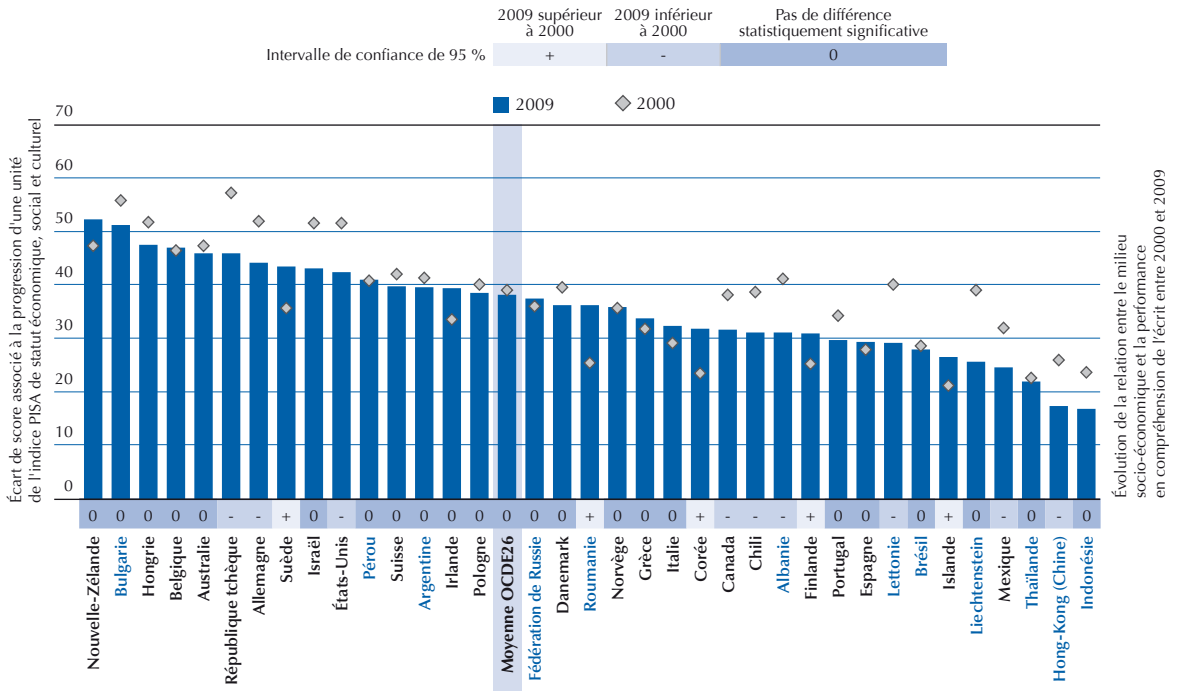
Dans les pays de l'OCDE, l'impact du milieu socio-économique sur les résultats d'éducation est resté identique entre 2000 et 2009. Certains pays sont cependant parvenus à accroître l'égalité des chances dans l'éducation. Dans les pays où l'influence du milieu socio-économique sur la performance était relativement élevée, la République tchèque, les États-Unis et l'Allemagne ont réussi à l'atténuer de façon à se rapprocher de la moyenne. Dans quatre pays auparavant proches de la moyenne, le Chili, le Canada et, dans les pays partenaires, la Lettonie et l'Albanie, l'impact du milieu socio-économique sur la performance en 2009 est inférieur à l'impact en 2000. Au Mexique et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance était déjà relativement faible en 2000 ; elle l'est encore davantage en 2009.

En revanche, la pente du gradient socio-économique a augmenté entre 2000 et 2009 dans 5 pays. Malgré cette augmentation, en Corée, en Finlande et en Islande, l'impact du milieu socio-économique sur la performance reste inférieur à la moyenne de l'OCDE ; en Suède, cependant, il est désormais supérieur à la moyenne. C'est dans un pays partenaire, en Roumanie, que l'on observe la plus forte augmentation de la pente du gradient socio-économique, désormais dans la moyenne de l'OCDE.



■ Figure V.4.4 ■

Relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant de l'association globale du milieu socio-économique en 2009.
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.4.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367586>

Afin de résorber les inégalités socio-économiques, certaines politiques visent à réduire les écarts de composition socio-économique entre les établissements. Par exemple, certaines politiques conduisent les systèmes d'éducation à évoluer de façon à estomper les écarts entre les programmes d'éducation des différents établissements. D'autres politiques s'efforcent de minimiser l'impact du milieu socio-économique sur la performance au niveau intra-établissement, en proposant par exemple un soutien scolaire aux élèves issus d'un milieu défavorisé.

La figure V.4.5 montre l'évolution dans le temps de la corrélation, au niveau intra- et inter-établissements, entre la performance et le milieu socio-économique des élèves et des établissements (voir également le tableau V.4.3). Les segments foncés vers le haut de la figure indiquent l'effet du milieu socio-économique au niveau inter-établissements en 2009. Les pays sont classés selon cette valeur ; les losanges indiquent les valeurs correspondantes en 2000. L'effet inter-établissements reflète le degré de corrélation entre le milieu socio-économique moyen des établissements et leur performance moyenne. Les segments clairs vers le bas de la figure représentent l'effet intra-établissement ; les losanges indiquent le niveau correspondant en 2000. L'effet intra-établissement reflète la corrélation moyenne entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance au niveau intra-établissement. Des informations supplémentaires indiquant les évolutions statistiquement significatives pour ces deux aspects sont mentionnées près du nom des pays.

Dans les pays de l'OCDE, l'association entre le milieu socio-économique et la performance au niveau inter-établissements a diminué. Cette diminution est particulièrement marquée en Pologne et, dans les pays partenaires, en Lettonie, où en 2009, le degré de corrélation était trois fois plus faible qu'en 2000. Bien que l'impact global du milieu socio-économique sur la performance ait également diminué en Lettonie, l'effet intra-établissement a cependant augmenté en Pologne, avec pour résultat un impact global identique. Ceci suggère que l'une des conséquences de la réforme de l'éducation en Pologne a été de répartir de façon plus uniforme dans les établissements les élèves issus de différents milieux socio-économiques. En revanche, cette réforme n'a pas créé de différence en ce qui concerne la performance globale des élèves issus d'un milieu défavorisé (pour en savoir plus sur la réforme de l'éducation

en Pologne, consulter l'encadré V.C). En Grèce, en Belgique, au Portugal, au Mexique et au Canada, et dans les pays partenaires, en Fédération de Russie, on constate également une diminution des disparités socio-économiques dans les établissements. Toutefois, celle-ci n'est accompagnée d'un affaiblissement de l'effet global du milieu socio-économique des élèves sur les résultats d'éducation qu'au Mexique et au Canada.

ASCENDANCE ALLOCHTONE ET LANGUE PARLÉE EN FAMILLE

Évolution du nombre d'élèves issus de l'immigration et corrélation avec la performance

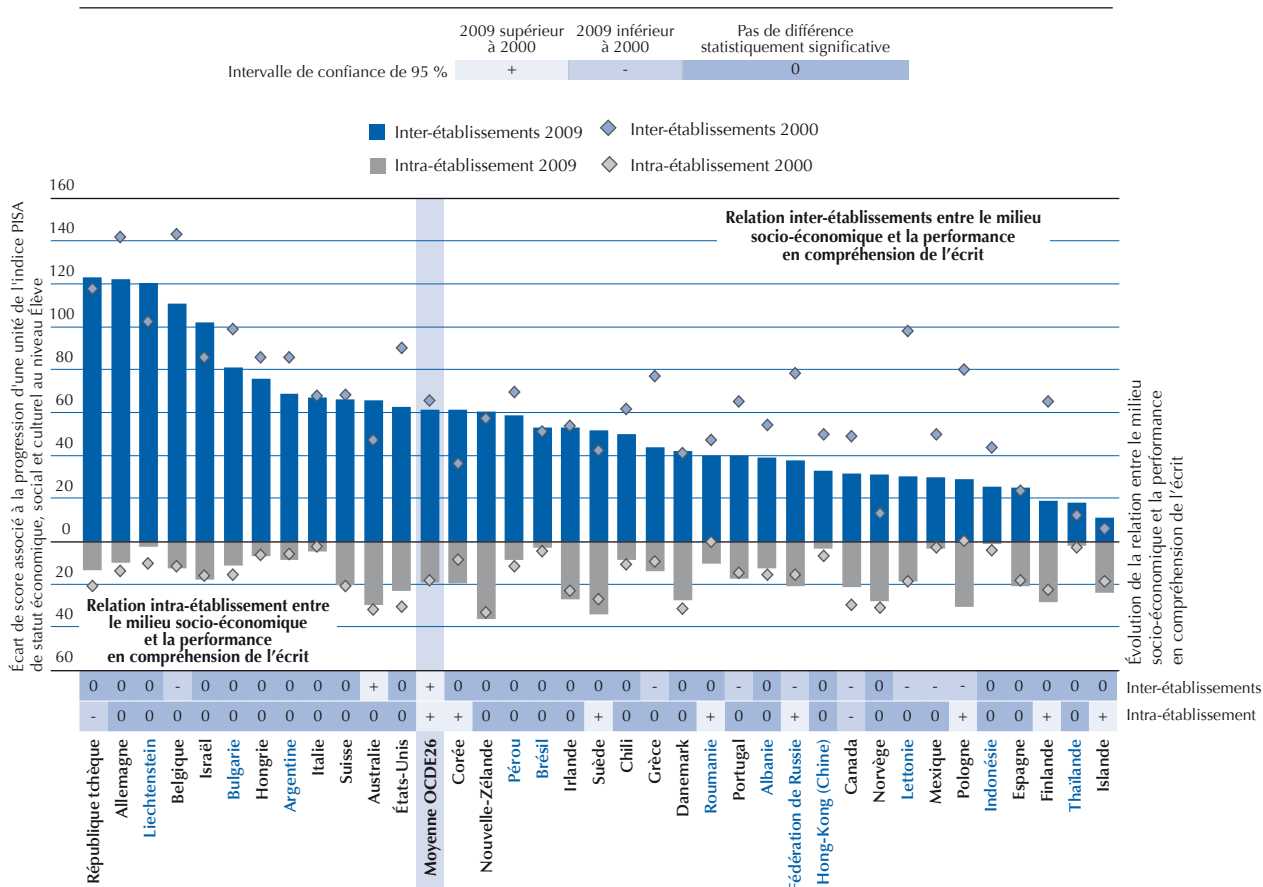
Dans les pays de l'OCDE présentant des données comparables⁵, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté en moyenne de 2 points de pourcentage entre 2000 et 2009 (voir le tableau V.4.4). Dans l'ensemble des pays, en revanche, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est variable.

Dans 13 pays, la proportion d'élèves issus de l'immigration a augmenté de plus de 2 points de pourcentage : ces élèves représentent désormais plus de 5 % du total des effectifs d'élèves. En Espagne, en Irlande, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein et en Fédération de Russie, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté d'au moins 5 points de pourcentage : ces élèves représentent désormais entre 8 % et 30 % des effectifs de ces pays. En Italie, en Grèce et au Canada, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté dans une mesure comprise entre 3 et 5 points de pourcentage.

En Israël et, dans les pays et économies partenaires, en Lettonie et à Hong-Kong (Chine), le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a diminué de respectivement 5, 18 et 4 points de pourcentage. Par conséquent, la proportion d'élèves issus de l'immigration est tombée à 4 % en Lettonie ; ces élèves représentent toutefois toujours 20 % des effectifs d'élèves en Israël et 39 % à Hong-Kong (Chine).


■ Figure V.4.5 ■

Relation intra- et inter-établissements entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant de la relation inter-établissements entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.4.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367586>

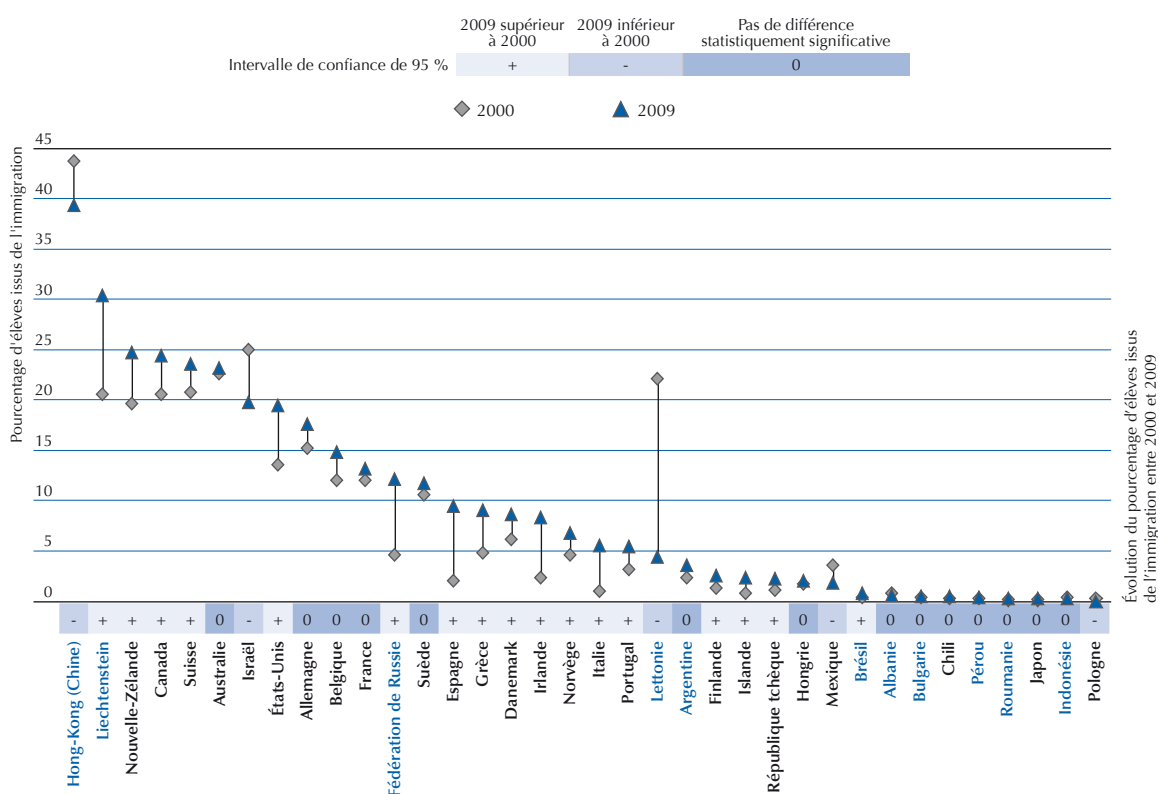
Dans les pays de l'OCDE, l'écart de performance entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones est resté sensiblement identique. Les élèves autochtones devançant les élèves issus de l'immigration de plus de 40 points tant lors de l'enquête PISA 2000 que lors de l'enquête PISA 2009 (voir le tableau V.4.4).

Dans les pays qui affichent la plus forte amélioration relative chez les élèves issus de l'immigration, l'écart de score s'est réduit. Les élèves autochtones restent néanmoins plus performants que les élèves issus de l'immigration dans ces pays. Par exemple, en Belgique et en Suisse, l'écart de score s'est réduit de quasiment 40 points. Les élèves autochtones devançant néanmoins encore les élèves issus de l'immigration, de 68 points en Belgique et de 48 points en Suisse. La Suisse est parvenue à réduire l'écart de performance malgré l'augmentation de la proportion d'élèves issus de l'immigration. L'Allemagne, la Nouvelle-Zélande et dans les pays partenaires, le Liechtenstein, affichent également un écart de performance qui va en s'amenuisant entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration.

L'Australie affiche une régression du score des élèves autochtones et une stagnation de la performance des élèves issus de l'immigration : les élèves issus de l'immigration sont ainsi désormais plus performants que les élèves autochtones. Parmi les pays dont les tendances peuvent être calculées, il s'agit de l'unique pays où les élèves autochtones sont désormais moins performants, en moyenne, que les élèves issus de l'immigration. En Italie et en Irlande, l'avantage de performance des élèves autochtones a augmenté. Dans ces deux pays, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration a augmenté de 5 à 6 points de pourcentage entre 2000 et 2009. En Italie, la performance des élèves autochtones est restée identique, tandis que la performance des élèves issus de l'immigration a décliné. En Irlande, la régression de la performance des élèves autochtones s'est accompagnée d'une régression encore plus marquée de la performance des élèves issus de l'immigration.

■ Figure V.4.6 ■

Pourcentage d'élèves issus de l'immigration en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves issus de l'immigration en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.4.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367586>

Évolution du nombre d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation et corrélation avec la performance

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation est resté identique entre 2000 et 2009 (voir le tableau V.4.5)⁶. Cette tendance est cependant variable d'un pays à l'autre.

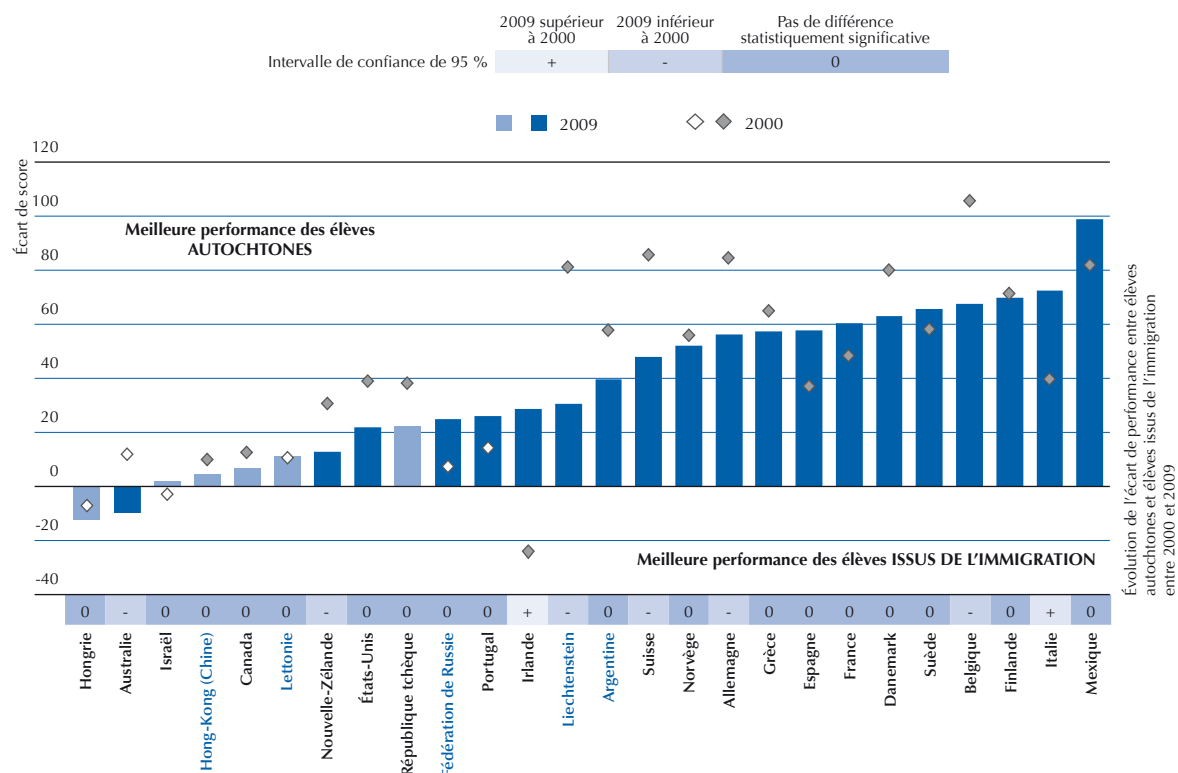
Dans 9 pays, le pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation a augmenté d'au moins 1 point de pourcentage. Par conséquent, en Nouvelle-Zélande, au Canada et en Allemagne, et dans les pays partenaires, en Bulgarie, le pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation est désormais égal ou supérieur à 10 %. Dans d'autres pays faisant état d'une augmentation analogue, ce pourcentage est moins élevé.

Dans les pays de l'OCDE qui affichent une proportion supérieure à la moyenne d'élèves ne parlant pas la langue de l'évaluation en famille, cette proportion est passée de 17 % à 9 % en Australie ; de 18 % à 14 % en Italie ; et de 19 % à moins de 16 % en Suisse.

Dans les 32 pays présentant une performance en compréhension de l'écrit comparable entre les élèves dont la langue parlée en famille est la langue de l'évaluation et les autres élèves, 4 pays affichent une diminution de l'avantage de performance des élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille ; on constate l'inverse dans 3 autres pays (voir le tableau V.4.5).

■ Figure V.4.7 ■

Ascendance autochtone ou allochtone des élèves et performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart de performance entre élèves autochtones et élèves issus de l'immigration en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.4.4.

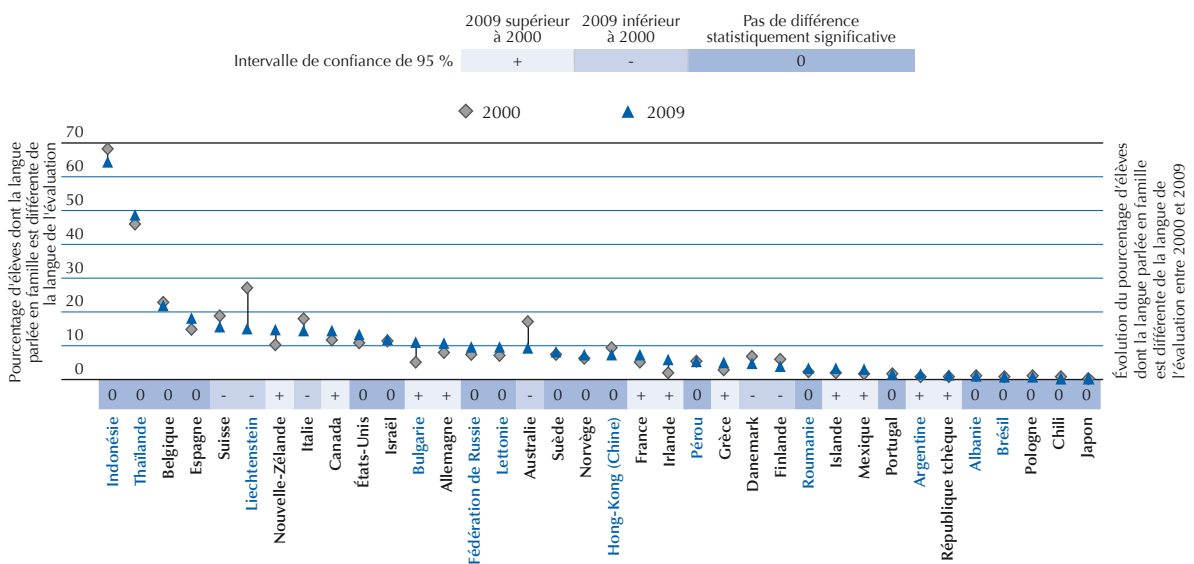
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367586>

L'Allemagne, les États-Unis, la Suisse et le Canada ont vu diminuer l'avantage de performance des élèves dont la langue parlée en famille est identique à la langue de l'évaluation. En Allemagne, aux États-Unis et en Suisse, cette tendance découle majoritairement de l'amélioration de la performance des élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation. Au Canada, cette évolution résulte d'une part, d'une régression de la performance des élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille, et d'autre part, d'une amélioration de la performance des autres élèves. Dans l'ensemble de ces pays, l'avantage de performance reste relativement élevé (supérieur à 30 points), à l'exception du Canada, où il a chuté de 35 à 18 points.

L'Irlande, la Belgique et, dans les pays partenaires, la Roumanie, sont les seuls pays où l'avantage de performance a augmenté chez les élèves qui parlent la langue de l'évaluation en famille⁷. En Belgique, l'écart de performance, déjà considérable en 2000, s'est encore creusé en raison d'une régression notable de la performance des élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation. Si, en 2000, l'avantage de performance des élèves dont la langue parlée en famille est identique à la langue de l'évaluation n'était pas statistiquement significatif en Roumanie et en Irlande, c'est désormais le cas. En Irlande, le nombre d'élèves qui parlent une langue différente de la langue de l'évaluation a toutefois augmenté ; les résultats du cycle PISA 2000 étaient donc considérablement différents de ceux du cycle PISA 2009. En Roumanie, le pourcentage relativement restreint d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation a connu une diminution de sa performance de 82 points, tandis que la performance des autres élèves est restée sensiblement identique.


■ Figure V.4.8 ■

Pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation en 2000 et 2009

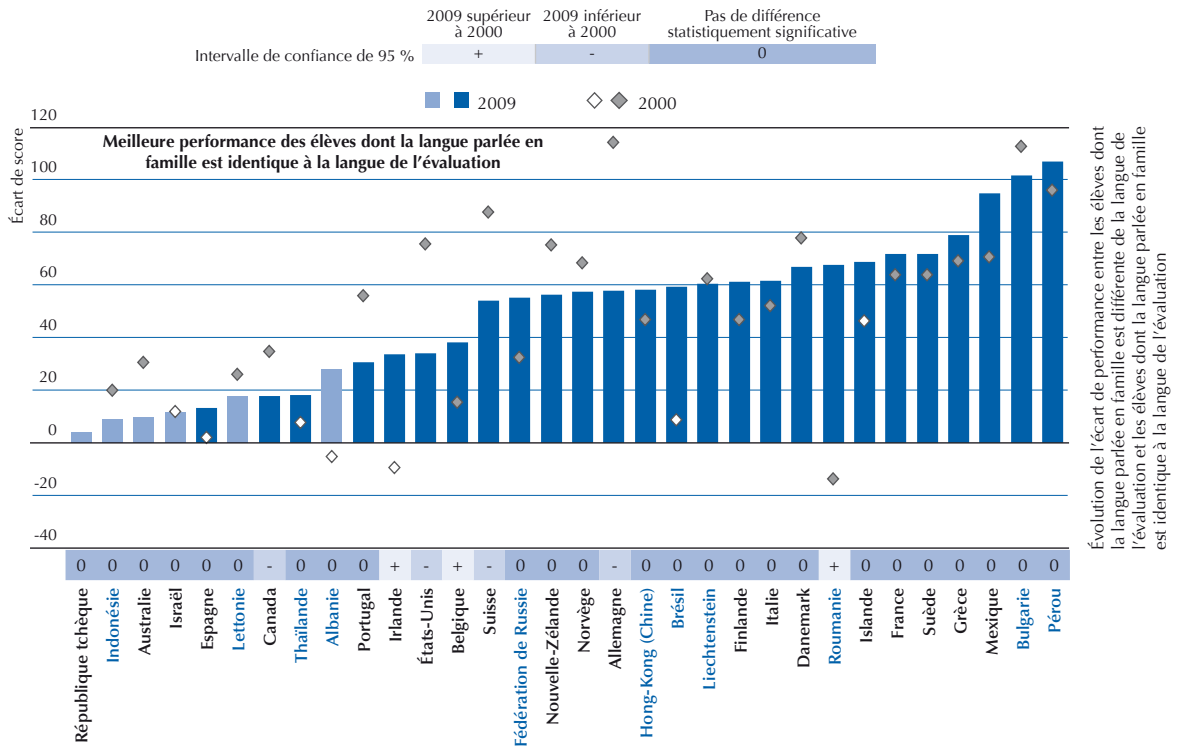


Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.4.5.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367586>

■ Figure V.4.9 ■
Langue parlée en famille et performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Remarque : les écarts de score statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart de performance entre les élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation et les élèves dont la langue parlée en famille est identique à la langue de l'évaluation en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.4.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367586>



Notes

1. La méthode de modélisation multiniveau utilisée lors de l'enquête PISA a été mise à jour depuis 2000 : les résultats de la décomposition de la variance des rapports PISA 2000, 2003 et 2006 ne sont donc pas directement comparables à ceux présentés dans le présent rapport. Ce rapport utilise des pondérations tant au niveau Élève qu'au niveau Établissement, alors que seules les pondérations de niveau Élève entraient auparavant en ligne de compte. Le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) décrit de façon exhaustive les méthodes de pondération appliquées aux données du cycle 2009.
2. Ces résultats sont affectés par les différences en termes de définition et d'organisation des établissements au niveau national, ainsi que par les unités choisies à des fins d'échantillonnage. Par exemple, dans certains pays, des établissements ont été échantillonnés comme unités administratives (même s'ils comptent plusieurs implantations différentes, comme en Italie), alors que dans d'autres, des établissements ont été échantillonnés comme des composantes de groupes scolaires plus larges qui accueillent des jeunes de 15 ans, comme des bâtiments scolaires ou encore comme des entités administratives (dirigées par un chef d'établissement). L'annexe A2 et le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) expliquent la façon dont les établissements sont définis. Par ailleurs, la variance intra-établissement comprend la variation de la performance entre classes et entre élèves en raison du mode d'échantillonnage des élèves.
3. Divers aspects du milieu socio-économique sont en étroite corrélation et sont résumés dans un indice unique, l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC). Cet indice générique est conçu de sorte que deux tiers environ des effectifs d'élèves de l'OCDE se situent entre les valeurs -1 et 1, et que l'indice moyen (c'est-à-dire calculé compte tenu des effectifs d'élèves tous pays de l'OCDE confondus) est égal à 0 et l'écart type, à 1. L'annexe A1 décrit en détail la façon dont l'indice SESC a été élaboré au fil des enquêtes PISA, de sorte que ses valeurs soient comparables entre 2000 et 2009.
4. Le degré de corrélation est mesuré par un coefficient d'une régression linéaire de la performance en compréhension de l'écrit sur l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* des élèves.
5. La performance des élèves est analysée uniquement pour les pays qui comptent au moins 30 élèves, issus de 5 établissements différents, qui sont comparés à d'autres élèves. Ceci signifie que pour être inclus à cette analyse, un échantillon d'élèves d'un pays donné doit comprendre au moins 30 élèves issus de l'immigration et provenant de 5 établissements différents. De même, afin de formuler des comparaisons de performance valides dans la section suivante, l'échantillon doit inclure au moins 30 élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation et qui sont issus de 5 établissements différents. Cette règle s'applique aux données de chaque évaluation PISA : pour les comparaisons de la performance en compréhension de l'écrit, elle s'applique donc aux enquêtes PISA 2000 et PISA 2009.
6. Certains pays ont administré l'enquête PISA dans plusieurs langues.
7. En Irlande, les élèves dont la langue parlée en famille est différente de la langue de l'évaluation regroupent les élèves qui ne parlent ni anglais ni irlandais en famille (3.7 % de l'ensemble des élèves), ceux qui parlent irlandais en famille tout en ayant passé l'évaluation en anglais (0.5 %), et enfin, ceux qui parlent anglais en famille tout en ayant passé l'évaluation en irlandais (1.8 %).



Encadré V. F Le Chili

La performance moyenne du Chili en compréhension de l'écrit a augmenté de 40 points entre 2000 et 2009 : il s'agit de la deuxième amélioration la plus marquée dans les pays participant au PISA sur cette période (voir la figure V.2.1 et le tableau V.2.1). Bien que sa performance moyenne se situe toujours en deçà de la moyenne de l'OCDE, le Chili est désormais plus performant que l'Argentine, la Bulgarie, le Mexique, la Roumanie et la Thaïlande, pays dont la performance était égale ou supérieure en 2000 (voir la figure V.2.3).

L'ensemble de la distribution de la performance a bénéficié d'une amélioration, mais celle-ci est néanmoins plus marquée chez les élèves les moins performants. La performance de ces élèves a augmenté de 51 points depuis 2000, tandis que la proportion d'élèves dont la performance en compréhension de l'écrit est inférieure au niveau 2 de compétence a diminué de 17.6 points de pourcentage. En 2009, 30.6 % des élèves de 15 ans affichaient une performance inférieure au niveau 2 de compétence, contre près de 50 % en 2000. En revanche, l'évolution aux niveaux supérieurs de la distribution de la performance est moins prononcée : le pourcentage d'élèves les plus performants, évalué par la proportion d'élèves dont la performance est au moins égale au niveau 5 de compétence, n'a augmenté que de 0.8 point de pourcentage (voir les figures V.2.4 et V.2.5, et le tableau V.2.2).

Suite à cette amélioration plus marquée chez les élèves les moins performants, la variance totale a diminué significativement au Chili, comblant en partie l'écart entre les élèves les plus performants et les élèves les moins performants (voir la figure V.4.1 et le tableau V.4.1). Et puisque les élèves les moins performants sont plus susceptibles d'être issus d'un milieu défavorisé, le niveau d'équité au Chili a également augmenté (voir la figure V.4.4 et le tableau V.4.3). L'écart de score associé à la progression d'une unité de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel* a diminué de 8 points.

Dans les années 80, le Chili est parvenu à universaliser l'éducation ; au cours des années suivantes, le pays a dû relever le défi d'une éducation de qualité pour tous. Depuis le retour à la démocratie dans les années 90, plusieurs politiques et programmes ont été adoptés et instaurés afin d'augmenter la qualité et la performance pédagogiques. La plupart de ces politiques ciblent les établissements les moins performants et les plus défavorisés dont la performance, comme le montre l'enquête PISA 2000, est celle qui nécessite la plus forte amélioration (voir Cox [2003] pour une étude des politiques d'éducation au Chili).

Parmi les programmes qui ciblent spécifiquement les élèves les moins performants et les plus défavorisés, citons les programmes *P900 escuelas*, au début des années 90, et *Programa de Mejoramiento de la Educación con Calidad y Equidad* (MECE) quelques années plus tard. Le programme P900 était axé sur les 10 % d'établissements primaires les moins performants ; des formateurs issus de la même communauté y fournissaient une assistance technique aux enseignants. Ces établissements ont également reçu des aides matérielles et des ressources pédagogiques. Le programme MECE s'inscrivait dans le cadre d'une approche plus approfondie d'assistance aux établissements : il visait à améliorer les ressources et les infrastructures scolaires, la formation des enseignants et la gestion des établissements d'enseignement, mais aussi à fournir aux établissements la capacité d'élaborer leurs propres programmes d'éducation. Ce programme a été mis en place progressivement au sein du système d'éducation, commençant par les établissements les moins performants pour toucher les établissements les plus performants par la suite. Dans les années 90, certaines classes des premières années de l'enseignement primaire ont été équipées de livres afin de créer des bibliothèques au sein même des classes et les établissements publics ou privés subventionnés par l'État ont reçu des manuels scolaires pour les donner aux élèves. Ces manuels devenaient alors la propriété des élèves, de sorte que même les foyers les plus défavorisés pouvaient posséder un ensemble d'ouvrages dont toute la famille pouvait profiter.

Le gouvernement du Chili a également considérablement augmenté ses dépenses en faveur de l'éducation à partir des années 90. Les dépenses totales consacrées à l'enseignement primaire et secondaire ont plus que doublé entre 1995 et 2007 (voir *Regards sur l'éducation 2010*, tableau B1.5, p. 207) et le salaire des enseignants a augmenté de plus de 7.7 % en termes réels entre 2000 et 2006 (voir *Regards sur l'éducation 2002*, tableau D6.1, p. 339 et *Regards sur l'éducation 2008*, tableau D3.1, p. 452).

Par ailleurs, des réformes des programmes ont été instaurées à la fin des années 90. Suite aux résultats de l'enquête PISA 2000, qui mettaient en évidence un faible niveau de compétences effectives en compréhension de l'écrit chez les élèves chiliens, des réformes des programmes des cours de la langue d'enseignement ont

...

préférèrent mettre l'accent non pas sur la littérature et la grammaire, mais plutôt sur la compréhension de l'écrit et la communication, deux compétences plus proches de celles évaluées par l'enquête PISA en compréhension de l'écrit (Gysling, 2003).

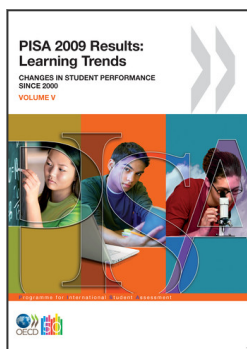
D'autres politiques plus globales mises en œuvre dans l'optique d'améliorer les performances pédagogiques comprennent l'augmentation du nombre d'heures de cours en 1997, en passant d'une journée axée sur deux périodes de cours à une journée complète de cours pour l'ensemble des élèves. En 1998, les scores à l'évaluation nationale des performances pédagogiques (SIMCE) ont considérablement augmenté. Depuis 1995, les résultats au niveau Établissement de cette évaluation sont publiés et les établissements reçoivent un retour d'information individuel. Les enseignants des établissements publics subissent une évaluation approfondie qui intègre une inspection en classe, la planification de cours et l'analyse d'un portfolio (*Docente Más*). Les enseignants qui échouent à cette évaluation peuvent opter pour une formation gratuite. Si un enseignant échoue trois fois, il est révoqué. À l'aide des données sur les résultats scolaires des élèves issues de l'évaluation SIMCE et d'autres informations, les établissements sont classés au sein du système *Sistema Nacional de Evaluación Docente* (SNED), qui attribue des ressources supplémentaires aux établissements les plus performants, où elles peuvent être affectées directement aux enseignants. Un deuxième programme d'évaluation des enseignants, le programme *Asignación de Excelencia Pedagógica*, ouvert à tous les enseignants sur la base du volontariat, récompense l'excellence pédagogique des enseignants par des augmentations de salaire.

Les élèves évalués lors de l'enquête PISA 2000 n'ont été affectés au début de leur scolarité que par quelques programmes parmi ceux susmentionnés. En revanche, les élèves évalués lors de l'enquête PISA 2009 ont débuté leur scolarité à la fin des années 90 et ont bénéficié de ces programmes tout au long de leur scolarité. Bon nombre des programmes qui visent à améliorer la performance pédagogique (et notamment la performance en compréhension de l'écrit) mettaient l'accent sur les élèves les moins performants et les plus défavorisés au niveau de l'enseignement primaire.

La mise en place d'allocations au début des années 80 a favorisé l'augmentation du nombre d'établissements d'enseignement privés dans le pays et a contribué à universaliser l'accès à l'éducation. Depuis l'apparition des allocations, la fréquentation des établissements privés subventionnés par l'État et des établissements privés indépendants a augmenté, au détriment des établissements publics (Carnoy, 1998). Ainsi, la fréquentation des établissements privés subventionnés par l'État est passée de 32,8 % des élèves de 15 ans en 2000 (*Base de données PISA 2000*) à 49,2 % en 2009 (voir le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, et le tableau IV.3.9), soit une augmentation de 16,4 points de pourcentage.

Si certaines études ne montrent aucun impact des allocations sur la performance (Hsieh et Urquiola, 2006), d'autres constatent des effets positifs (Anand, Mizala et Repetto, 2006). Ces effets se montent à une amélioration d'environ 0,14 écart type, valeur dérisoire en comparaison à l'augmentation de 40 points observée au Chili entre 2000 et 2009 (voir la figure V.2.1 et le tableau V.2.1). On remarque davantage l'effet des allocations dans la composition socio-économique des établissements : le programme d'allocations a engendré une plus forte ségrégation des établissements selon la performance scolaire et le milieu socio-économique (Hsieh et Urquiola, 2006 ; Belley, 2007 ; et volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*).

Malgré l'amélioration impressionnante de la performance du Chili en compréhension de l'écrit, l'enquête PISA 2009 montre que ce pays reste néanmoins à la traîne, en deçà de la moyenne de l'OCDE, et que les compétences de base en compréhension de l'écrit font toujours défaut à 3 élèves sur 10. L'amélioration des objectifs pédagogiques au Chili est l'une des priorités du gouvernement et de l'opinion publique. Des politiques et des programmes visent toujours à améliorer la qualité de l'éducation, notamment pour les élèves les moins performants et/ou issus d'un milieu défavorisé. Par exemple, le programme d'allocations a été repensé de sorte que celles-ci sont désormais pondérées en fonction du milieu socio-économique de l'élève. Les établissements ne peuvent opérer une sélection des élèves selon leur milieu socio-économique ou leurs résultats scolaires au niveau de l'enseignement primaire ; ils ne peuvent pas non plus transférer les élèves avant de leur avoir donné la possibilité de redoubler. Des programmes d'incitation visent à attirer des diplômés de l'enseignement supérieur mieux qualifiés vers le corps enseignant : les étudiants ont la possibilité de suivre des études pédagogiques financées par le gouvernement à la condition d'enseigner par la suite dans des établissements publics ou privés subventionnés par l'État pendant un certain nombre d'années après obtention de leur diplôme.



Extrait de :

PISA 2009 Results: Learning Trends

Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264091580-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Tendances de l'égalité des chances », dans *PISA 2009 Results: Learning Trends : Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091603-8-fr>

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

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

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