

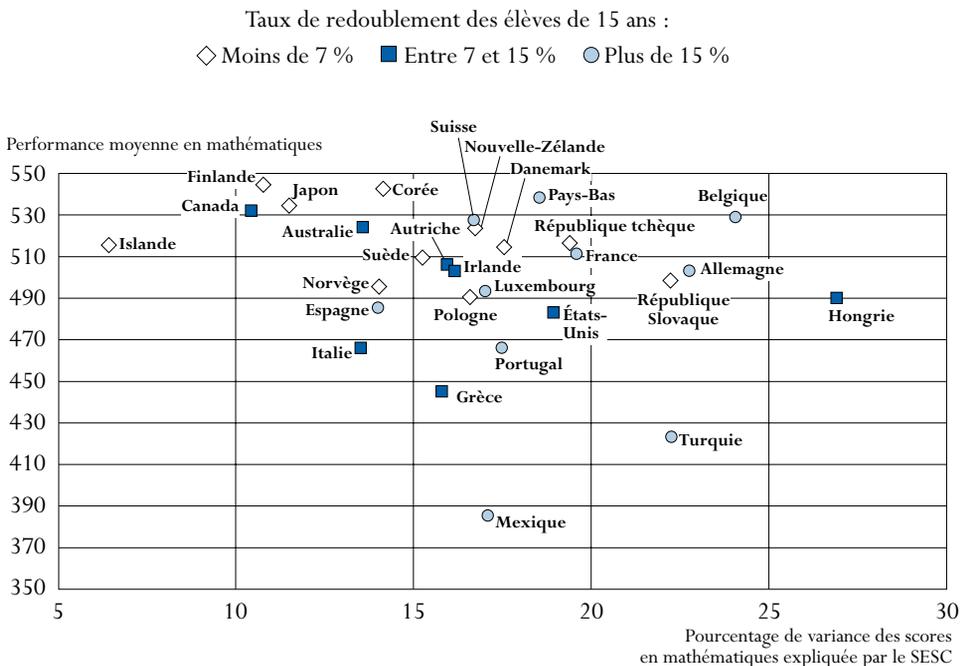
LA DIFFÉRENCIATION INSTITUTIONNELLE, LE STATUT SOCIO-ÉCONOMIQUE ET LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DE 15 ANS EN MATHÉMATIQUES (2003)

Comme les analyses des résultats de l'enquête PISA l'ont montré, une part non négligeable de la variance de la performance en mathématiques est imputable au milieu socio-économique, ainsi qu'aux pratiques des établissements en matière de répartition ou de sélection des élèves. Cet indicateur étudie l'influence relative du milieu socio-économique et de trois formes de différenciation institutionnelle sur la performance des élèves en mathématiques, qui est dérivée de l'évaluation de la culture mathématique lors du cycle PISA 2003. Il décrit les diverses formes de différenciation institutionnelle et cherche à déterminer la part de la variance de la performance des élèves en mathématiques qui est imputable à ces pratiques en la rapportant à la part de variance expliquée par le milieu socio-économique des élèves. Les formes de différenciation institutionnelle retenues dans ce chapitre sont le nombre de programmes d'enseignement distincts accessibles aux élèves de 15 ans, l'âge de la première différenciation ou sélection, et la fréquence du redoublement.

Points clés

Graphique A7.1. Performance et variance en mathématiques expliquée par le statut économique, social et culturel (SESC), en fonction de la fréquence du redoublement, dans les pays de l'OCDE

Dans les pays où de plus grandes proportions d'élèves/étudiants de 15 ans ont redoublé, l'impact du milieu social sur les performances en mathématiques est généralement plus important.



Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE. Tableau A7.1.

StatLink: <http://dx.doi.org/10.1787/324118455300>

Autres faits marquants

- La relation entre la performance en mathématiques et les écarts entre établissements est plus forte dans les pays qui proposent davantage de programmes distincts. Par exemple, la proportion de la variance des performances en mathématiques imputable aux différences de programmes entre écoles s'établit à 19,2 % dans les pays disposant d'un ou deux programmes contre 42,2 % dans les pays qui en possèdent quatre ou cinq.
- En moyenne, la part de la variance des scores en mathématiques qui est imputable aux différences entre années d'études (qui dépendent dans une large mesure de la fréquence du redoublement pendant le parcours scolaire) est moindre que celle attribuée aux différences entre établissements et entre programmes. Toutefois, la relation entre la performance en mathématiques et les différences entre années d'études est généralement plus forte dans les pays où de plus grandes proportions d'élèves ont redoublé, même si la variation, selon les régions, de l'âge d'admission au début de la scolarisation intervient aussi dans certains pays.
- Dans tous les pays de l'OCDE, l'augmentation du nombre de programmes d'enseignement destinés aux jeunes de 15 ans s'accompagne d'un accroissement de la variance des scores en mathématiques en fonction du milieu socio-économique. Ainsi, la proportion moyenne de la variance des scores en mathématiques imputable aux différences de milieu socio-économique des élèves varie de 13,8 % dans les pays qui disposent d'un ou deux programmes à 19,3 % pour les pays offrant quatre ou cinq programmes.

Contexte

Prendre en charge des élèves aux besoins divers et combler les écarts entre leurs performances est un défi majeur dans tous les pays. Les politiques adoptées pour relever ce défi varient selon les pays. Certains appliquent des systèmes scolaires polyvalents, c'est-à-dire sans différenciation institutionnelle ou presque, qui cherchent à offrir à tous les élèves les mêmes options d'apprentissage et un encadrement identique, quels que soient leurs capacités, leurs centres d'intérêt et leur milieu. D'autres pays réagissent à la diversité des élèves en constituant des groupes en fonction du niveau de performance après un processus de sélection dans ou entre les établissements, dans le but de répondre au mieux aux besoins des élèves compte tenu de leur potentiel et/ou de leur intérêt pour des programmes particuliers. Enfin, de nombreux pays conjuguent ces deux approches.

Même dans les systèmes scolaires polyvalents, la variation du niveau des performances des élèves d'un établissement à l'autre peut être significative, qu'elle soit la conséquence de la sélection des élèves en fonction de leurs centres d'intérêt ou de leur niveau, du recours au redoublement, des caractéristiques socio-économiques et culturelles des communautés environnantes ou encore des différences géographiques (entre régions, entre provinces, entre États d'un pays fédéral, voire entre zones urbaines et rurales). Enfin, certaines disparités entre établissements sont difficiles à quantifier ou à décrire, car elles peuvent en partie provenir de différences liées à la qualité de l'enseignement dispensé dans les établissements ou à son efficacité.

En quoi les politiques et les modèles historiques qui façonnent le système d'éducation de chaque pays expliquent-ils la variation de la performance des élèves entre les établissements et au sein même de ceux-ci ? Les pays qui pratiquent explicitement le regroupement en classes homogènes accusent-ils des disparités plus grandes de performance que les pays dont le système d'éducation n'est pas sélectif ? Des recherches sur le regroupement en classes homogènes et d'autres formes de différenciation institutionnelle ont montré que plus les parcours scolaires des élèves étaient différenciés, plus leurs résultats étaient socialement stratifiés (Garet et Delaney, 1988 ; Lucas, 2001 ; Ready, Lee et Welner, 2004). Ce constat suggère que l'impact du milieu socio-économique peut en partie être imputé aux pratiques de différenciation. Cet indicateur étudie l'effet de plusieurs formes de différenciation institutionnelle sur le niveau de performance des élèves en mathématiques en le rapportant à l'impact de leur milieu socio-économique.

Observations et explications

Cet indicateur étudie trois formes de différenciation entre élèves pratiquées dans les systèmes d'éducation. La première est le nombre de programmes distincts qui sont proposés aux élèves de 15 ans dans l'enseignement secondaire, la seconde est l'âge des élèves lorsqu'ils doivent prendre la première décision concernant la suite de leur parcours scolaire, c'est-à-dire poursuivre dans l'enseignement secondaire ou s'orienter (ou être orientés) vers d'autres programmes, et, enfin, la troisième est la fréquence de redoublement dans les pays.

Cet indicateur décrit l'application de ces trois formes de différenciation dans les pays et explique la part de la variance de la performance en mathématiques qui est imputable à des différences entre établissements, entre années d'études et entre programmes. La variance associée à ces trois facteurs structurels est rapportée à la part de la variance attribuable aux différences de milieu socio-économique entre les élèves.

Le tableau A7.1 présente les trois formes de différenciation institutionnelle étudiées dans cet indicateur dans les pays de l'OCDE ayant fourni des données. Les deux premières colonnes portent sur la performance en mathématiques. Elles indiquent d'une part, le score moyen des élèves en mathématiques et, d'autre part, l'écart type de la répartition des scores. Les trois colonnes suivantes (3, 4 et 5) montrent les pratiques de différenciation institutionnelle des pays. La sixième colonne indique la variance du milieu socio-économique, mesurée en fonction de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SECS) des élèves, qui est imputable à des différences entre établissements. Les trois colonnes suivantes (7, 8 et 9) montrent la part de la variance des scores en mathématiques attribuable aux différences entre établissements, entre années d'études et entre programmes. La dixième colonne indique la part de la variance des scores en mathématiques qui est imputable à des différences de milieu socio-économique. Ce pourcentage représente le degré de corrélation entre la performance en mathématiques et le milieu socio-économique. Les pays sont classés par ordre croissant, premièrement, du nombre de programmes distincts (colonne 3) et, deuxièmement, de la variance totale de la performance en mathématiques expliquée par des différences de statut socio-économique (colonne 10).

L'impact relatif du nombre de programmes distincts accessibles aux jeunes de 15 ans, de l'âge de la première sélection et du milieu socio-économique sur la performance des élèves en mathématiques

Regrouper les élèves dans différents types d'établissements et de programmes en fonction de leur performance ou d'autres caractéristiques est un mécanisme de différenciation parmi d'autres. L'orientation des élèves sur la base de leur performance part souvent du principe qu'ils développeront mieux leurs aptitudes dans un environnement d'apprentissage où ils peuvent se stimuler les uns les autres sur un pied d'égalité et que l'homogénéité intellectuelle des effectifs d'élèves est favorable à l'efficacité de l'enseignement. Commençons par le nombre de programmes distincts. Le tableau A7.1 révèle que la situation varie selon les pays : certains se distinguent par des systèmes d'enseignement secondaire sans différenciation ou presque jusqu'à l'âge de 15 ans et d'autres, par des systèmes très différenciés qui comptent au moins quatre programmes distincts ou types d'établissements (l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Irlande, le Luxembourg, les Pays-Bas, la République slovaque, la République tchèque et la Suisse). La simple comparaison des pays montre que le nombre de types d'établissements ou de programmes distincts accessibles aux jeunes de 15 ans n'est pas corrélé à la performance nationale moyenne en mathématiques, mais qu'il explique 39 % de la variation inter-établissements moyenne de l'OCDE (voir la figure 5.20b, dans *Apprendre aujourd'hui, réussir demain* [OCDE, 2004a]). De plus, et c'est tout aussi important, ce facteur explique 26 % de la variation entre pays de l'ampleur de l'effet du milieu socio-économique sur la performance des élèves. En d'autres termes, le milieu socio-économique tend à avoir un impact nettement plus fort sur la performance des élèves dans les pays qui comptent un plus grand nombre de programmes distincts. La différenciation des programmes rend donc l'égalité des chances beaucoup plus difficile à atteindre.

Une dimension importante du regroupement par aptitude est l'âge auquel intervient généralement le choix entre les différentes filières et son impact sur les élèves et leurs parents. En Allemagne et en Autriche, les élèves font ces choix très tôt, vers l'âge de dix ans. En revanche, dans d'autres pays tels que l'Espagne, les États-Unis, et la Nouvelle-Zélande, il n'existe aucune différenciation avant la fin de l'enseignement secondaire, du moins entre les établissements. La corrélation entre l'âge de la sélection et la performance moyenne des pays en mathématiques n'est pas

Encadré A7.1. Remarques sur les données

Cet indicateur se base sur les résultats du cycle PISA 2003 : les scores de mathématiques sont dérivés de l'évaluation de la culture mathématique, du pourcentage de redoublants, du questionnaire contextuel auquel les élèves ont répondu et, enfin, du nombre de programmes distincts et de l'âge de la première sélection (chiffres provenant des rapports de macro-données soumis par les directeurs nationaux de projet PISA). Cet encadré donne des informations sur les sources des macro-données. Les remarques sur les données contextuelles des élèves figurent à la fin du présent indicateur.

Dans cet indicateur, le « nombre de programmes » correspond au nombre de programmes distincts accessibles aux élèves de 15 ans qui peuvent être définis sur la base des niveaux de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Une incohérence mérite d'être relevée dans le tableau qui illustre cet indicateur : dans quelques pays qui proposent un programme unique d'enseignement, une part minimale de la variance des scores en mathématiques est imputable à des différences entre programmes. Bien qu'il n'existe qu'un seul programme, des pratiques implicites de différenciation (en particulier le regroupement en classes homogènes) expliquent la variance de la performance des élèves en mathématiques qui n'est pas imputable aux différences entre établissements.

statistiquement significative. Toutefois, la part de la variation moyenne de l'OCDE de la performance entre les élèves et entre les établissements tend à être bien plus importante dans les pays où la différenciation intervient tôt dans le parcours scolaire. En fait, l'âge de la sélection explique la moitié de la variation inter-établissements. Ce constat n'a rien de surprenant en soi puisque la variation de la performance des établissements est un effet prévu de la stratification. Toutefois, les résultats de cette analyse montrent aussi que les systèmes d'éducation où l'âge de la sélection est plus précoce tendent à accuser des disparités sociales bien plus grandes : l'âge de la sélection produit 28 % de la corrélation (moyenne nationale) entre l'indice de statut économique, social et culturel PISA et la performance des élèves en mathématiques.

Le tableau A7.1 montre aussi dans quelle mesure le nombre de programmes distincts ou de types d'établissements influe sur les différences de performance en mathématiques entre les établissements. Deux tendances se dessinent dans les pays de l'OCDE.

En premier lieu, il apparaît qu'en général, la relation entre la performance des élèves en mathématiques et les différences entre établissements est plus forte dans les pays qui comptent davantage de programmes distincts ou de types d'établissement. La relation moyenne entre la performance en mathématiques et les différences entre établissements s'établit à 19,2 % dans les pays qui se limitent à un ou deux programmes distincts, contre 41,9 % dans les pays qui en proposent trois ou quatre et 42,2 % dans les pays qui en comptent cinq.

En second lieu, il existe une corrélation positive entre la part de la variance des scores en mathématiques imputable aux différences entre établissements et celle imputable aux différences entre programmes. Lorsque la première est importante ou faible, la seconde tend à suivre la

même tendance. Abstraction faite des pays qui ne proposent qu'un seul programme, ce constat suggère que les différences entre programmes expliquent une part importante – la moitié, sinon davantage dans la plupart des pays – de la variance des scores en mathématiques attribuable à des différences entre établissements.

Toutefois, certains pays n'épousent aucune de ces tendances. Dans quatre pays, en Belgique, au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Portugal, les différences entre programmes expliquent une part plus importante de la variance des scores en mathématiques que les différences entre établissements. Dans ces pays, les différences entre établissements semblent bien être des différences entre programmes. Le Japon se distingue également : les différences entre établissements expliquent une part nettement plus grande de la variance des scores en mathématiques que les différences entre programmes. Dans ce pays qui ne propose que deux programmes distincts, 53 % de la variance de la performance des élèves est attribuable aux différences entre établissements, contre 4,8 % de la variance imputable aux différences entre programmes. Ce constat laisse penser qu'au Japon, les établissements proposant un même programme sont plus différenciés entre eux que ne le sont les établissements qui proposent des programmes distincts. La comparaison des parts relatives de la variance des scores en mathématiques qui sont imputables à diverses caractéristiques des systèmes d'éducation permet de mieux cerner l'environnement d'apprentissage des élèves et les facteurs structurels qui servent ou desservent les performances en mathématiques. L'analyse des données fait apparaître un cas intéressant : aux Pays-Bas, la performance moyenne des élèves est tellement élevée que même les élèves plus faibles affichent des scores relativement bons dans une perspective de comparaison internationale.

L'impact relatif du redoublement et du milieu socio-économique sur la performance en mathématiques des élèves de 15 ans

Le redoublement est la troisième forme de différenciation institutionnelle étudiée dans cet indicateur. Selon la définition de Jackson (1975), le redoublement est une pratique qui consiste à imposer à des élèves de recommencer la même année d'études l'année suivante. Cette pratique vise à amener les élèves qui ont de mauvais résultats scolaires à s'améliorer, mais elle sert parfois aussi à empêcher des élèves jugés trop jeunes ou immatures de passer à l'année d'études suivante, en particulier au début de l'enseignement secondaire.

À l'instar des autres formes de différenciation institutionnelle, le redoublement est considéré par certains, en particulier les enseignants et les chefs d'établissement, comme une stratégie permettant de faciliter l'apprentissage et d'améliorer les performances, dans la mesure où les élèves en difficulté sont intégrés dans des classes homogènes et peuvent bénéficier d'un enseignement plus adapté à leur niveau. Par ailleurs, le redoublement a souvent pour effet d'inciter les élèves à travailler davantage (Cosnefroy et Rocher, 2004). Le recours au redoublement est généralisé, mais de nombreuses études montrent que les redoublants ne sont pas plus susceptibles d'obtenir de meilleurs résultats que leurs condisciples, à niveau égal de compétence (Jimerson, 2001).

Le tableau A7.1 montre les pourcentages de redoublants parmi les élèves de 15 ans. Ces chiffres sont dérivés des réponses des élèves au questionnaire contextuel PISA. Ils ne donnent qu'une idée de la politique du redoublement dans les pays, car ils sont basés sur les déclarations que les élèves ont faites à propos de la totalité de leur parcours scolaire (qu'une petite partie d'entre eux peuvent avoir effectué dans plusieurs systèmes d'éducation).

A7

Il ressort du tableau que le redoublement n'est pas pratiqué dans trois pays (en Islande, au Japon et en Norvège) : aucun élève n'a déclaré avoir redoublé avant l'âge de 15 ans. Il n'est guère courant non plus dans huit autres pays : en Corée, au Danemark, en Finlande, en Nouvelle-Zélande, en Pologne, en République slovaque, en République tchèque et en Suède. Dans deux de ces pays au moins, en l'occurrence en Nouvelle-Zélande et en Suède, il n'existe pas de politique explicite en matière de redoublement : les faibles proportions d'élèves déclarant avoir redoublé sont donc imputables à d'autres facteurs.

Dans la majorité des pays de l'OCDE, toutefois, le redoublement est fréquent : le pourcentage d'élèves déclarant avoir redoublé va de 7 % en Grèce à 38 % en France. Ces pays se divisent en deux groupes. Dans huit pays, la proportion de redoublants est comprise entre 7 et 15 %, tandis que dans les dix autres (soit un tiers des pays de l'OCDE), cette proportion dépasse la barre des 15 %. L'analyse des données et des politiques des pays en matière de redoublement fait apparaître trois groupes de pays : ceux ayant une proportion de redoublants inférieure à 7 %, ceux où elle est comprise entre 7 et 15 % et ceux où elle est supérieure à 15 %. En règle générale, les pays qui comptent moins de 7 % de redoublants tendent à automatiser le passage en classe supérieure et à ne pas appliquer de politique explicite en matière de redoublement, contrairement aux pays qui accusent des proportions de redoublants supérieures à 15 %, où le redoublement est explicite et en usage de longue date.

Le graphique A7.1 montre le classement des trois groupes de pays en fonction du score moyen en mathématiques et de la part de la variance des scores en mathématiques qui est imputable au milieu socio-économique des élèves, ce pourcentage représentant le degré de corrélation entre la performance en mathématiques et le milieu socio-économique (mesuré à l'aide de l'indice SESC).

Dans les pays regroupés en fonction de la fréquence du redoublement (les trois groupes étant : ceux ayant une proportion de redoublants inférieure à 7 %, ceux où elle est comprise entre 7 et 15 % et ceux où elle est supérieure à 15 %), les différences entre années d'études (dues au redoublement) expliquent en moyenne une part de variance des scores en mathématiques qui est inférieure à celle imputable à la fois aux différences entre établissements et aux différences entre programmes (et aux différences de milieu socio-économique, mais nous y reviendrons). Dans les pays où moins de 7 % des élèves ont redoublé à l'âge de 15 ans, la part de la variance des scores en mathématiques qui est imputable au redoublement représente en moyenne 3,9 %, contre 8,5 % dans les pays où la proportion de redoublants est comprise entre 7 et 15 % et 24 % dans les pays où cette proportion est supérieure à 15 %. À titre de comparaison, dans ces trois groupes de pays, la part de la variance des scores en mathématiques imputable aux différences entre établissements s'établit respectivement à 23,1 % ; 35 % et 41 %, alors que celle imputable aux différences entre programmes représente respectivement 9 % ; 18,4 % et 36,2 %. (Il n'est pas surprenant de constater que la part de la variance imputable aux différences entre établissements est plus grande que celle imputable aux différences entre programmes et entre années d'études, bien que ces deux parts ne s'additionnent pas. La part de la variance due aux différences entre établissements inclut celle imputable aux différences entre programmes et entre années d'études. De même, la part de la variance attribuable aux différences entre programmes inclut celle due aux différences entre années d'études et, en partie, celle due aux différences entre établissements.)

On rencontre des exceptions à cette tendance générale dans les pays où le redoublement est le plus fréquent. En Espagne et au Portugal, où la proportion d'élèves ayant redoublé à l'âge de 15 ans s'établit respectivement à 28,6 et 29,5 %, les différences entre années d'études expliquent une part de la variance des scores en mathématiques qui est supérieure à celle imputable aux différences entre établissements et entre programmes. En Espagne, où le programme d'enseignement secondaire unique est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, ce constat suggère qu'une proportion élevée d'élèves a redoublé à plusieurs reprises. Les résultats de ces redoublants « récidivistes » lors de l'évaluation PISA de la culture mathématique s'expliquent vraisemblablement plutôt par l'année d'études nettement inférieure qu'ils suivent (et par le niveau nettement moindre des cours qui leur sont dispensés), que par les différences entre établissements qui s'observent en Espagne. Cette explication vaut aussi pour le Portugal, où la part de la variance imputable au redoublement est importante. Les résultats de ces élèves à l'évaluation PISA de la culture mathématique s'expliquent par l'année d'études nettement inférieure que ces élèves suivent, plutôt que par les différences entre établissements et entre programmes.

Comme nous l'avons vu, le nombre de programmes distincts ou de types d'établissement et l'âge de la première sélection sont deux formes de différenciation institutionnelle qui renforcent la relation entre la performance des élèves en mathématiques et leur milieu socio-économique. En d'autres termes, la performance des élèves en mathématiques est plus stratifiée socialement dans les pays qui pratiquent davantage la différenciation. Le même constat s'applique au redoublement. Dans les pays où les proportions de redoublants sont plus fortes, la performance des élèves en mathématiques est plus stratifiée socialement. Dans l'OCDE, la part de la variance des scores des élèves en mathématiques imputable au milieu socio-économique représente 15 % dans les pays où les élèves qui ont redoublé sont moins de 7 %, 16,5 % dans les pays où ils sont entre 7 et 15 % et, enfin, 19 % dans les pays où ils sont plus de 15 %.

Définitions et méthodologie

Les scores proviennent des évaluations effectuées en 2003 dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'OCDE.

La population étudiée dans le cadre de cet indicateur est constituée des élèves de 15 ans qui étaient inscrits dans un établissement d'enseignement secondaire, quels que soient le mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), l'année d'études et le type d'établissement fréquenté. Il s'agit concrètement des élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois accomplis et 16 ans et 2 mois accomplis au début de la période d'évaluation PISA.

Autres références

Pour plus d'informations sur le cycle PISA 2003, il y a lieu de consulter *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (OCDE, 2004a), *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir – Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003* (OCDE, 2004b) et le rapport technique sur le cycle PISA 2003 (*PISA 2003 Technical Report* [OCDE, 2005c]). Les données de l'enquête PISA peuvent également être consultées sur le Web à l'adresse www.pisa.oecd.org.

Tableau A7.1.

Différenciation institutionnelle, variance de la performance des élèves en mathématiques et statut économique, social et culturel (SESC) (2003)

	Score sur l'échelle de culture mathématique PISA 2003		Pratiques de différenciation			Variance exprimée en pourcentage de la variance totale du SESC dans un pays	Variance exprimée en pourcentage de la variance totale des scores en mathématiques dans un pays			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
	Score moyen	Ecart type	Nombre d'établissements ou de programmes de cours distincts accessibles aux jeunes de 15 ans	Âge de la première sélection	Proportion de redoublants chez les jeunes de 15 ans ¹	Variance totale du SESC imputable à des différences entre établissements	Variance totale imputable à des différences entre établissements	Variance totale imputable à des différences entre niveaux d'études	Variance totale imputable à des différences entre programmes	Variance totale imputable à des différences de SESC
Islande	515	90	1	16	0.0	17.4	3.8	0.0	a	6.5
Canada	532	87	1	16	9.7	17.8	17.3	10.2	a	10.5
Finlande	544	84	1	16	2.8	11.4	4.8	5.4	a	10.9
Australie	524	95	1	16	9.0	26.1	21.1	6.7	a	13.7
Espagne	485	88	1	16	28.6	24.8	19.7	25.3	a	14.0
Norvège	495	92	1	16	0.0	11.6	6.6	0.5	a	14.1
Suède	509	95	1	16	3.4	11.7	10.5	4.6	a	15.3
Pologne	490	90	1	16	3.6	23.3	12.6	8.2	a	16.7
Nouvelle-Zélande	523	98	1	16	4.5	17.0	18.1	4.9	a	16.8
Danemark	514	91	1	16	3.4	19.2	13.4	5.7	a	17.6
États-Unis	483	95	1	16	11.3	22.7	25.7	7.0	a	19.0
Japon	534	101	2	15	0.0	27.3	53.0	0.0	4.8	11.6
Grèce	445	94	2	15	7.0	28.7	36.3	6.3	23.5	15.9
Italie	466	96	3	14	15.0	29.6	52.2	10.6	19.3	13.6
Corée	542	92	3	14	0.5	29.7	42.0	0.0	22.2	14.2
Mexique	385	85	3	12	28.4	34.2	39.4	19.7	22.1	17.1
Portugal	466	88	3	15	29.5	24.3	33.6	42.6	38.8	17.5
Turquie	423	105	3	11	17.3	36.9	54.9	5.9	40.1	22.3
Hongrie	490	94	3	11	9.5	44.4	58.3	10.3	37.7	27.0
Autriche	506	93	4	10	9.6	32.2	52.9	8.0	39.7	16.0
Irlande	503	85	4	15	13.8	21.0	15.9	9.1	8.2	16.3
Suisse	527	98	4	12	21.6	18.7	34.2	16.2	10.3	16.8
Luxembourg	493	92	4	13	37.9	23.9	31.6	20.3	34.4	17.1
Pays-Bas	538	93	4	12	28.4	22.9	58.0	19.4	64.4	18.6
Allemagne	503	103	4	10	20.3	30.3	51.7	22.2	50.2	22.8
Belgique	529	110	4	12	29.5	31.8	46.0	32.0	59.1	24.1
Rép. tchèque	516	96	5	11	2.6	29.9	47.8	7.8	35.1	19.5
Rép. slovaque	498	93	5	11	2.5	32.3	41.7	6.2	28.7	22.3
France	511	92	m	15	38.3	32.3	m	36.8	41.5	19.6
<i>Moyenne de l'OCDE</i>	<i>500</i>	<i>100</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>13.4</i>	<i>25.3</i>	<i>32.3</i>	<i>12.1</i>	<i>32.2</i>	<i>16.8</i>
Royaume-Uni ²	m	m	1	16	2.1	18.4	22.3	0.9	a	19.7

Remarque : les pays sont classés par ordre croissant, premièrement, du nombre de programmes distincts et, deuxièmement, de la variance totale de la performance en mathématiques expliquée par des différences de statut économique, social et culturel (SESC).

1. Les données sur le redoublement proviennent des déclarations des élèves qui ont indiqué s'ils avaient déjà redoublé. Elles ne donnent donc qu'une idée générale de la politique et des pratiques des pays en matière de redoublement.

2. Taux de réponse trop faible pour permettre une comparaison. Voir les notes à l'annexe 3 (www.oecd.org/edu/eag2006).

Source : Base de données PISA 2003 de l'OCDE.

Les symboles représentant les données manquantes sont présentés dans le Guide du lecteur.

StatLink : <http://dx.doi.org/10.1787/32411845300>

RÉFÉRENCES

- Coulombe, S., J-F. Tremblay et S. Marchand** (2004), *Performances en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Statistique Canada/Développement des ressources humaines Canada, Ottawa.
- Cosnefroy, O. et T. Rocher** (2004), "Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, mêmes constats", *Éducation & formations*, n°70.
- De la Fuente, A. et A. Ciccone** (2003), *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy: Final Report*, Commission Européenne, DG Affaires Économiques, Bruxelles.
- Feinstein, L. et al.** (2005), "The Effects of Education on Health: Concepts, Evidence and Policy Implications", article présenté lors du Symposium OCDE/CERI sur les résultats sociaux de l'apprentissage, Copenhague, 23-24 Mars 2006.
- Friedman T.** (2005), *The World Is Flat – A Brief History of the Twenty-First Century*, Farrar, Straus & Giroux, New York.
- Garet, M.S. et B. Delaney** (1988), "Students' Courses and Stratification", *Sociology of Education*, Vol. 61, pp. 61-77.
- Groot, W. et H.M. van den Brink** (2004), "The Health Effects of Education: Survey and Meta-Analysis", SCHOLAR Working Paper 50/04, Faculté d'Économie, Université d'Amsterdam, Amsterdam.
- Grossman, M. et R. Kaestner** (1997), "Effects of Education on Health" in J.R. Behrman et N. Stacey (éds.), *The Social Benefits of Education*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, Michigan.
- Hammond, C.** (2002), "Learning to be Healthy", Brief No. RCB07, Institute of Education, Londres.
- Jackson, G.** (1975), "The Research Evidence on the Effects of Grade Retention", *Review of Educational Research*, Vol. 45, pp. 613-635.
- Jimerson, S.R.** (2001), "Meta-Analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century", *School Psychological Review*, Vol. 30, No. 3, pp. 420-437.
- Kelo, M., U. Teichler et B. Wächter** (eds.) (2005), "EURODATA: Student Mobility in European Higher Education", Verlags- und Mediengesellschaft, Bonn, 2005.
- Krueger, A.B. et M. Lindhal** (2001), "Education and Growth: Why and for Whom?", *Journal of Economic Literature*, Vol. 39, No. 4, American Economic Association, Nashville Tennessee, pp. 1101-1136.
- Lucas, S.R.** (2001), "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects", *American Journal of Sociology*, Vol. 106, pp. 1642-1690.
- The Nuffield Foundation** (2004), "Time Trends in Adolescent Well-Being", *2004 Seminars on Children and Families: Evidence and Implications*, The Nuffield Foundation, Londres.
- Ministry of Education of China, Department of Planning** (2006), "Essential Statistics of Education in China", Ministry of Education of China, Beijing.
- OCDE** (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) (2001a), *The New Economy: Beyond the Hype*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2001b), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2001*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2003a), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2003b), *Les sources de croissance économique dans les pays de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- OCDE** (2004a), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

- OCDE (2004b), *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir – Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2004*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004d), *Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005a), *Tendances des migrations internationales – Édition 2004*, OECD, Paris.
- OCDE (2005b), *School Factors Related to Quality and Equity*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005c), *PISA 2003 Technical Report*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005d), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE – Édition 2005*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005e), *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us*, OCDE, Paris.
- Ready, D.D., V.L. Lee et K.G. Welner (2004), "Educational Equity and School Structure: School Size, Overcrowding, and Schools-within-Schools", *Teachers College Record*, Vol. 10, No. 106, pp. 1989-2014.
- Rudd, R.E., B.A. Moeykens et T.C. Colton (1999), "Health and Literacy: A Review of Medical and Public Health Literature", in J. Comings., B. Garners et C. Smith. (éds.), *Annual Review of Adult Learning and Literacy*, Jossey-Bass, New York.
- Schleicher, A. (2006), "The Economics of Knowledge: Why Education Is Key for Europe's Success", Lisbon Council Policy Brief, The Lisbon Council absl, Bruxelles.
- Schleicher, A. et K. Tremblay (2006), "Dragons, Elephants and Tigers: Adjusting to the New Global reality", in *Challenge Europe*, European Policy Centre, Bruxelles.
- Sianesi, B. et J. Van Reenan (2003), "The Returns to Education: Macroeconomics", *The Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No. 2, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 157-200.
- Tremblay, K. (2005), "Academic Mobility and Immigration", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, No. 3, Association for Studies in International Education, Thousand Oaks, pp. 1-34.
- United States National Science Board (2003), *The Science and Engineering Workforce – Realizing America's Potential*, National Science Foundation, Washington, D.C.
- Wösmann, L. (2003), "Specifying Human Capital", *Journal of Economic Surveys*, Vol. 17, No. 3, Blackwell Publishing Ltd., Oxford, pp. 239-270.
- Zhen G. (2006), "First Results from a Survey on Chinese Students' Learning Time", Shanghai Jiao Tong University mimeo.

LISTE DES PARTICIPANTS À CETTE PUBLICATION

De nombreuses personnes ont participé à cette publication. La liste qui suit indique les noms des représentants nationaux, des chercheurs et des experts qui ont pris une part active aux travaux préparatoires de cette édition de *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2006*.

L'OCDE tient à les remercier pour leur précieuse collaboration.

Coordinateurs nationaux

Mme Barbara MEYER-WYK (Allemagne)	M. Antonio Giunta LA SPADA (Italie)
Mme Evelyn OBELE (Allemagne)	M. Kenji SAKUMA (Japon)
M. Brendan O'REILLY (Australie)	Mme Chun-Ran PARK (Corée)
M. Mark NÉMET (Autriche)	M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
M. Dominique BARTHÉLÉMY (Belgique)	M. Rafael FREYRE MARTINEZ (Mexique)
Mme Maddy BOLLEN (Belgique)	M. Kjetil MÅSEIDE (Norvège)
Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)	M. David LAMBIE (Nouvelle Zélande)
M. Atilio PIZARRO (Chili)	M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
M. Ken THOMASSEN (Danemark)	M. Jerzy WISNIEWSKI (Pologne)
Mme Carmen MAESTRO MARTIN (Espagne)	M. João Trocado MATA (Portugal)
Mme Valena White PLISKO (États-Unis)	Mme Janice ROSS (Royaume-Uni)
Mme Sylvia KIMMEL (Estonie)	M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)
M. Matti KYRÖ (Finlande)	M. Vladimír POKOJNÝ (République slovaque)
M. Claude SAUVAGEOT (France)	Mme Helga KOCEVAR (Slovénie)
M. Gregory KAFETZOPOULOS (Grèce)	M. Dan ANDERSSON (Suède)
Mme Judit KÁDÁR-FÜLÖP (Hongrie)	Mme Dominique Simone RYCHEN (Suisse)
M. Pat MAC SITRIC (Irlande)	M. Lubomír MARTINEC (République tchèque)
Mme Margrét HARÐARDÓTTIR (Islande)	M. Ibrahim Z. KARABIYIK (Turquie)
M. Yosef GIDANIAN (Israël)	

Groupe technique pour les statistiques et les indicateurs de l'enseignement

M. Heinz-Werner HETMEIER (Allemagne)	Mme Lynn BARR-TELFORD (Canada)
Mme Kirsten OTTO (Allemagne)	M. Eduardo CORREA (Chile)
M. Alexander RENNER (Allemagne)	Mr. Cesar MUÑOZ HERNANDEZ (Chile)
M. Ingo RUSS (Allemagne)	M. Leo JENSEN (Danemark)
M. Brendan O'REILLY (Australie)	M. Ken THOMASSEN (Danemark)
M. Adrian PAWSEY (Australie)	M. Fernando CELESTINO REY (Espagne)
Mme Sabine MARTINSCHITZ (Autriche)	M. Eduardo DE LA FUENTE (Espagne)
M. Wolfgang PAULI (Autriche)	M. Jesus IBANEZ MILLA (Espagne)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)	Mme Catherine FREEMAN (États-Unis)
M. Philippe DIEU (Belgique)	M. Thomas SNYDER (États-Unis)
Mme Nathalie JAUNIAUX (Belgique)	Mme Mary Ann FOX (États-Unis)
M. Liës FEYEN (Belgique)	Mme Birgitta ANDRÉN (EUROSTAT)
M. Guy STOFFELEN (Belgique)	M. Pascal SCHMIDT (EUROSTAT)
M. Raymond VAN DE SIJPE (Belgique)	M. Timo ERTOLA (Finlande)
M. Johan VERMEIREN (Belgique)	M. Miikka PAAJAVUORI (Finlande)
Mme Carmilva FLORES (Brésil)	M. Mika TUONONEN (Finlande)
M. Jean-Claude BOUSQUET (Canada)	M. Matti VÄISÄNEN (Finlande)

M. Jean-Michel DURR (France)
 Mme Michèle JACQUOT (France)
 Mme Christine RAGOUCY (France)
 Mme Vassilia ANDREADAKI (Grèce)
 M. Konstantinos STOUKAS (Grèce)
 M. Angelos KARAGIANNIS (Grèce)
 Mme Judit KOZMA-LUKÁCS (Hongrie)
 M. László LIMBACHER (Hongrie)
 Mme Mary DUNNE (Irlande)
 M. Muiris O'CONNOR (Irlande)
 Mme Ásta URBANCIC (Islande)
 M. Yosef GIDANIAN (Israël)
 Mme Dalia SPRINZAK (Israël)
 Mme Gemma DE SANCTIS (Italie)
 Mme Giuliana MATTEOCCI (Italie)
 Mme Maria Pia SORVILLO (Italie)
 M. Paolo TURCHETTI (Italie)
 Mme Nozomi HARAGUCHI (Japon)
 Mme Midori MIYATA (Japon)
 M. Tokuo OGATA (Japon)
 M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
 Mme Manon UNSEN (Luxembourg)
 M. David VALLADO (Luxembourg)
 Mme Erika VALLE BUTZE (Mexique)
 Mme Marie ARNEBERG (Norvège)
 Mme Birgitta BØHN (Norvège)
 M. Kjetil DIGRE (Norvège)
 M. Geir NYGARD (Norvège)

M. Terje RISBERG (Norvège)
 M. Paul GINI (Nouvelle Zélande)
 M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
 M. Dick TAKKENBERG (Pays-Bas)
 Mme Pauline THOOLEN (Pays-Bas)
 Mme Alina BARAN (Pologne)
 Mme Anna NOWOZYNSKA (Pologne)
 M. Jose PAREDES (Portugal)
 M. João PEREIRA DE MATOS (Portugal)
 M. Steve HEWITT (Royaume-Uni)
 M. Steve LEMAN (Royaume-Uni)
 Mme Natalia KOVALEVA (Fédération de Russie)
 M. Mark AGRANOVITCH (Fédération de Russie)
 Mme Alzbeta FERENCICOVÁ (République slovaque)
 M. Vladimir POKOJNY (République slovaque)
 Mme Elena REBROSOVA (République slovaque)
 Mme Helga KOCEVAR (Slovénie)
 Mme Tatjana SKRBEC (Slovénie)
 Mme Karin ARVEMO-NOTSTRAND (Suède)
 M. Henrik ENGSTROM (Suède)
 Mme Christina SANDSTROM (Suède)
 Mme Katrin HOLENSTEIN (Suisse)
 M. Vladimir HULIK (République tchèque)
 Mme Michaela KLENHOVÁ (République tchèque)
 M. Felix KOSCHIN (République tchèque)
 Mme Nilgün DURAN (Turquie)
 Mme Alison KENNEDY (UNESCO)

Réseau A sur les résultats de l'enseignement

Pays responsable : États-Unis
 Responsable du réseau : M. Eugene OWEN
 Mme Evelyn OBELE (Allemagne)
 Mme Kirsten OTTO (Allemagne)
 M. Botho PRIEBE (Allemagne)
 Mme Wendy WHITHAM (Australie)
 Mme Helene BABEL (Autriche)
 M. Jürgen HORSCHINEGG (Autriche)
 Mme Christiane BLONDIN (Belgique)
 M. Luc VAN DE POELE (Belgique)
 Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)
 M. Don HOIUM (Canada)
 Mme Tamara KNIGHTON (Canada)
 M. Jerry MUSSIO (Canada)
 Mme Mee-Kyeong LEE (Corée)
 M. Joern SKOVGAARD (Danemark)
 Mme Mar GONZALEZ GARCIA (Espagne)
 M. Ramon PAJARES BOX (Espagne)
 Mme Marit GRANHEIM (États-Unis)
 M. Jay MOSKOWITZ (États-Unis)
 Mme Elois SCOTT (États-Unis)
 Mme Maria STEPHENS (États-Unis)
 Ms Ritta LEHTOMAA (Finlande)

M. Aki TORNBERG (Finlande)
 M. Thierry ROCHER (France)
 M. Panyotis KAZANTZIS (Grèce)
 Mme Zsuzsa HAMORI-VACZY (Hongrie)
 M. Gerry SHIEL (Irlande)
 M. Julius K. BJORNSSON (Islande)
 Mme Anna Maria CAPUTO (Italie)
 M. Ryo WATANABE (Japon)
 Mme Iris BLANKE (Luxembourg)
 M. Felipe Martinez RIZO (Mexique)
 Mme Anne-Berit KAVLI (Norvège)
 Mme Lynne WHITNEY (Nouvelle Zélande)
 Dr. Jules L. PESCHAR (Pays-Bas)
 Dr. Paul VAN OIJEN (Pays-Bas)
 Mme Glória RAMALHO (Portugal)
 M. Jason TARSH (Royaume-Uni)
 M. Vladislav ROSA (République slovaque)
 Mme Anna BARKLUND (Suède)
 Mme Anita WESTER (Suède)
 M. Erich RAMSEIER (Suisse)
 M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)
 Mme Pavla ZIELENIECOVA (République tchèque)
 M. Sevki KARACA (Turquie)

Réseau B sur les résultats de l'enseignement et les résultats socio-économiques

Pays responsable : Suède	Mme Asta URBANCIC (Islande)
Responsable du réseau : M. Dan ANDERSSON	Mme Paola UNGARO (Italie)
Mme Christiane KRÜGER-HEMMER (Allemagne)	Mme Ikuko ARIMATSU (Japon)
Mme Oon Ying CHIN (Australie)	M. Jérôme LEVY (Luxembourg)
M. Brendan O'REILLY (Australie)	Mme. Astrid SCHORN (Luxembourg)
M. Mark NÉMET (Autriche)	M. Erik DAHL (Norvège)
Mme Ariane BAYE (Belgique)	Mme Anne-Brit UDAHL (Norvège)
Mme Isabelle ERAUW (Belgique)	M. Terje RISBERG (Norvège)
Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)	Mme Cheryl REMINGTON (Nouvelle Zélande)
M. Patrice DE BROUCKER (Canada)	M. Roy TJOA (Pays-Bas)
Mme Shannon DELBRIDGE (Canada)	M. Johan VAN DER VALK (Pays-Bas)
Mme Jihee CHOI (Corée)	M. Marcel Smits VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
M. Steffen BANG (Danemark)	Mme Malgorzata CHOJNICKA (Pologne)
Mme Raquel ÁLVAREZ-ESTEBAN (Espagne)	M. Jorge BARATA (Portugal)
Mme Lisa HUDSON (États-Unis)	M. David MCPHEE (Royaume-Uni)
M. Dan SHERMAN (États-Unis)	M. Stephen LEMAN (Royaume-Uni)
Mme Irja BLOMQVIST (Finlande)	M. Dan ANDERSSON (Suède)
Mme Aila REPO (Finlande)	Mme Anna JÖNSSON (Suède)
Mme Pascale POULET-COULIBANDO (France)	M. Kenny PETERSSON (Suède)
M. Nikolaos BILALIS (Grèce)	M. Russell SCHMIEDER (Suède)
M. Evangelos INTZIDIS (Grèce)	Mme Anna BORKOWSKY (Suisse)
Mme Éva TÓT (Hongrie)	Mme Zuzana POLAKOVA (République tchèque)
M. Philip O'CONNELL (Irlande)	M. Ali PANAL (Turquie)

Réseau C sur les caractéristiques des établissements et des systèmes d'enseignement

Pays responsable : Pays-Bas	M. Pat MAC SITRIC (Irlande)
Responsable du réseau : M. Jaap SCHEERENS	Mme Caterina VEGLIONE (Italie)
M. Gerd MÖLLER (Allemagne)	Mme Astrid SCHORN (Luxembourg)
M. Lars STAHRÉ (Australie)	M. Jean-Claude FANDEL (Luxembourg)
M. Christian KRENTHALLER (Autriche)	Mme Erika Valle BUTZE (Mexique)
M. Philippe DELOOZ (Belgique)	Mme Bodhild BAASLAND (Norvège)
Mme Ann VAN DRIESSCHE (Belgique)	M. Paul GINI (Nouvelle Zélande)
M. Peter VAN PETEGEM (Belgique)	Mme Maria HENDRIKS (Pays-Bas)
Mme Maria Aparecida CHAGAS FERREIRA (Brésil)	M. Marcel SMITS VAN WAESBERGHE (Pays-Bas)
Mme Orosinda Maria GOULART (Brésil)	M. Jerzy CHODNICKI (Pologne)
Mme Nelly McEWEN (Canada)	Mme Maria DO CARMO CLIMACO (Portugal)
Mme Sung Eun KIM (Corée)	M. Helder GUERREIRO (Portugal)
Mme Maria HRABINSKA (Commission Européenne)	M. Jason TARSH (Royaume-Uni)
M. Jørgen Balling RASMUSSEN (Danemark)	Mme Ulla LINDQVIST (Suède)
M. Ignacio ÁLVAREZ PERALTA (Espagne)	Mme Annika HAGLUND (Suède)
M. Joel SHERMAN (États-Unis)	M. Eugen STOCKER (Suisse)
Mme Kerry GRUBER (États-Unis)	Mme Michaela KLENHOVA (République tchèque)
M. Hannu-Pekka LAPPALAINEN (Finlande)	M. Lubomir MARTINEC (République tchèque)
Mme Dominique ALLAIN (France)	Mme Pavlina STASTNOVA (République tchèque)
M. Vassilios CHARISMIADIS (Grèce)	Mme Nilgün DURAN (Turquie)
Mme Anna IMRE (Hongrie)	Mme Alison KENNEDY (UNESCO)

Autres participants à cette publication

M. Donald HIRSCH (Consultant)
Mme Clémence LEROY LAFORGE (Éditrice)
Mme Fung-Kwan TAM (Mise en page)

AUTRES PUBLICATIONS DE L'OCDE

Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-02360-7

Are Students Ready for a Technology-Rich World?: What PISA Studies Tell Us

(Disponible uniquement en anglais et en allemand)

ISBN 92-64-03608-3

Apprendre aujourd'hui, réussir demain: Premiers résultats de PISA 2003 (2004)

ISBN 92-64-00725-3

Résoudre des problèmes, un atout pour réussir: Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003 (2004)

ISBN 92-64-00743-1

De l'école à la vie active: Une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés (2005)

(À paraître)

ISBN 92-64-00978-7

Analyse des politiques d'éducation – Édition 2005

(À paraître)

ISBN 92-64-02271-6

Guide OCDE pour l'établissement de statistiques de l'éducation internationalement comparables (2006)

(À paraître)

Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools (2004)

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10372-4

OECD Survey of Upper Secondary Schools: Technical Report (2004)

(Disponible uniquement en anglais)

ISBN 92-64-10572-7

Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce (2004)

ISBN 92-64-01505-1

Nomenclature des systèmes d'éducation: Guide d'utilisation de la CITE-97 dans les pays de l'OCDE (1999)

ISBN 92-64-27037-X

Les publications de l'OCDE sont disponibles sur la Librairie en ligne de l'OCDE (www.oecdbookshop.org).

TABLE DES MATIÈRES

Noms des
indicateurs
de l'édition
2005

Avant-propos	3	
Éditorial	13	
Introduction	21	
Guide du lecteur	25	
CHAPITRE A LES RÉSULTATS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT ET L'IMPACT DE L'APPRENTISSAGE		
Indicateur A1 Niveau de formation de la population adulte	30	A1
Tableau A1.1a Niveau de formation de la population adulte (2004)	39	
Tableau A1.2a Population titulaire d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire (2004)	40	
Tableau A1.3a Population ayant atteint une formation tertiaire (2004)	41	
Tableau A1.4 Répartition des titulaires d'un diplôme tertiaire CITE 5A/6 dans la population de l'OCDE (situation en 2004 et prévision pour 2014)	42	
Tableau A1.5 Niveau de formation exprimé en nombre moyen d'années de scolarité dans l'enseignement formel (2004)	43	
Indicateur A2 Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires	44	A2
Tableau A2.1 Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (2004)	50	
Tableau A2.2 Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement post-secondaire non tertiaire (2004)	51	
Indicateur A3 Taux de survie et de réussite dans l'enseignement tertiaire	52	A3
Tableau A3.1 Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire (2000, 2004)	61	
Tableau A3.2 Taux de survie dans l'enseignement tertiaire (2004)	62	
Indicateur A4 Performances des jeunes de 15 ans en mathématiques	64	A4
Tableau A4.1 Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003)	75	
Tableau A4.2 Score moyen et variance des scores sur les échelles OCDE-PISA de culture mathématique (2003)	76	
Tableau A4.3 Score moyen et répartition des scores sur les échelles OCDE-PISA de culture mathématique (2003)	77	
Indicateur A5 Variation inter- et intra-établissement des performances des jeunes de 15 ans en mathématiques	78	A6
Tableau A5.1 Variation inter- et intra-établissement des scores des élèves sur l'échelle de culture mathématique lors du cycle d'évaluation PISA 2003	84	
Indicateur A6 Les élèves de 15 ans situés au plus bas de l'échelle de compétence en mathématiques (2003)	86	
Tableau A6.1 Rapport de cotes (odds ratio) de la probabilité des scores les plus faibles en mathématiques chez les élèves dont le statut socio-économique est le plus faible et chez les élèves dont il est le plus élevé (2003)	96	

Tableau A6.2	Performance en lecture des élèves présentant les scores les plus faibles en mathématiques (2003).....	97	
Tableau A6.3	Performance en mathématiques des élèves présentant les scores les plus faibles en lecture (2003).....	98	
Indicateur A7	La différenciation institutionnelle, le statut socio-économique et la performance des élèves de 15 ans en mathématiques (2003)	100	
Tableau A7.1	Différenciation institutionnelle, variance de la performance des élèves en mathématiques et statut économique, social et culturel (SESC) (2003).....	108	
Indicateur A8	Taux d'emploi selon le niveau de formation	110	A8
Tableau A8.1a	Taux d'emploi et niveau de formation selon le sexe (2004).....	118	
Tableau A8.2a	Taux de chômage selon le niveau de formation et le sexe (2004)....	120	
Tableau A8.3a	Évolution du taux d'emploi selon le niveau de formation (1991-2004)	122	
Tableau A8.4a	Évolution du taux de chômage selon le niveau de formation (1991-2004)	124	
Indicateur A9	Le rendement de l'éducation : niveau de formation et revenus du travail	126	A9
Tableau A9.1a	Revenus relatifs de la population percevant des revenus du travail (sur l'année indiquée).....	142	
Tableau A9.1b	Écart de revenus entre les femmes et les hommes selon le niveau de formation (sur l'année indiquée).....	144	
Tableau A9.2a	Évolution des revenus relatifs du travail, selon le niveau de formation (1997-2004)	145	
Tableau A9.3	Évolution des écarts de revenus du travail entre les femmes et les hommes (1997-2004).....	146	
Tableau A9.4a	Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée)	148	
Tableau A9.4b	Répartition des hommes âgés de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée)	151	
Tableau A9.4c	Répartition des femmes âgées de 25 à 64 ans selon le niveau des revenus du travail et le niveau de formation (sur l'année indiquée)	154	
Tableau A9.5	Taux de rendement interne (TRI) privé à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2003)	157	
Tableau A9.6	Taux de rendement interne (TRI) privé à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2003)	157	
Tableau A9.7	Taux de rendement interne (TRI) public à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires (CITE 3/4) (2003).....	158	

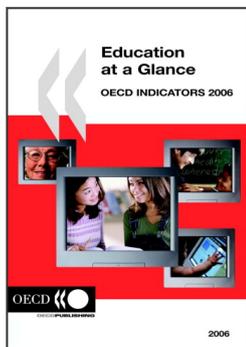
Tableau A9.8	Taux de rendement interne (TRI) public à l'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire (CITE 5/6) (2003).....	158	
Indicateur A10	Le rendement de l'éducation : liens entre l'éducation, la croissance économique et les résultats sociaux	160	A10
Indicateur A11	Impact de l'évolution démographique sur l'offre d'éducation	172	
Tableau A11.1	Évolution démographique entre 2005 et 2015 et impact indicatif sur les dépenses d'éducation, les effectifs d'élèves/étudiants et le taux d'obtention d'un diplôme.....	178	
CHAPITRE B LES RESSOURCES FINANCIÈRES ET HUMAINES INVESTIES DANS L'ÉDUCATION			
Indicateur B1	Dépenses d'éducation par élève/étudiant	182	B1
Tableau B1.1a	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2003).....	200	
Tableau B1.1b	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, selon le type de programme (2003).....	201	
Tableau B1.1c	Dépenses annuelles par élève/étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D (2003).....	202	
Tableau B1.2	Répartition (en pourcentage) des dépenses au titre des établissements d'enseignement par rapport aux effectifs d'élèves/étudiants par niveau d'enseignement (2003).....	203	
Tableau B1.3a	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève cumulées sur la durée théorique des études primaires et secondaires (2003).....	204	
Tableau B1.3b	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par étudiant cumulées sur la durée moyenne des études tertiaires (2003).....	205	
Tableau B1.4	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus, en proportion du PIB par habitant (2003).....	206	
Tableau B1.5	Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant en fonction de différents facteurs, tous services confondus, selon le niveau d'enseignement (1995, 2003).....	207	
Indicateur B2	Dépenses destinées aux établissements d'enseignement en pourcentage du Produit Intérieur Brut	208	B2
Tableau B2.1a	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2000, 2003).....	220	
Tableau B2.1b	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (1995, 2000, 2003).....	221	
Tableau B2.1c	Dépenses au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB, selon le niveau d'enseignement (2003).....	222	

Tableau B2.2	Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2003).....	223	
Tableau B2.3	Variation des dépenses au titre des établissements d'enseignement (1995, 2000, 2001, 2002, 2003).....	224	
Indicateur B3	Investissement public et privé dans les établissements d'enseignement	226	B3
Tableau B3.1	Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, tous niveaux d'enseignement confondus (1995, 2003).....	235	
Tableau B3.2a	Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement, exprimée en pourcentage, selon le niveau d'enseignement (1995, 2003).....	236	
Tableau B3.2b	Part relative des dépenses publiques et privées au titre des établissements d'enseignement tertiaire, exprimée en pourcentage (1995, 2003).....	237	
Tableau B3.3	Évolution de la part relative des dépenses publiques au titre des établissements d'enseignement tertiaire (1995, 2000, 2001, 2002, 2003).....	238	
Indicateur B4	Dépenses publiques totales d'éducation	240	B4
Tableau B4.1	Total des dépenses publiques d'éducation (1995, 2003).....	246	
Tableau B4.2	Répartition du total des dépenses publiques d'éducation (2003).....	247	
Indicateur B5	Frais de scolarité dans les établissements d'enseignement tertiaire et aides publiques aux étudiants et aux ménages	248	B5
Tableau B5.1	Estimation des frais de scolarité annuels moyens demandés dans les établissements d'enseignement tertiaire de type A (année scolaire 2003-2004).....	259	
Tableau B5.2	Subventions publiques aux ménages et autres entités privées, en pourcentage des dépenses publiques totales d'éducation et du PIB, pour l'enseignement tertiaire (2003).....	261	
Indicateur B6	Dépenses destinées aux établissements par catégorie de services et de ressources	262	B6
Tableau B6.1	Dépenses au titre des établissements par catégorie de services, en pourcentage du PIB (2003).....	270	
Tableau B6.2	Dépenses au titre des établissements d'enseignement par catégorie de ressources et par niveau d'enseignement (2003).....	271	
CHAPITRE C	ACCÈS À L'ÉDUCATION, PARTICIPATION ET PROGRESSION	273	
Indicateur C1	Espérance de scolarisation et de formation continue de l'enseignement primaire à la vie adulte	274	C1
Tableau C1.1	Espérance de scolarisation et de formation continue (2004).....	284	

Tableau C1.2	Taux de scolarisation selon l'âge (2004).....	285	
Tableau C1.3	Caractéristiques de la transition entre 15 et 20 ans, selon le niveau d'enseignement (2004).....	286	
Indicateur C2	La scolarisation dans l'enseignement secondaire et tertiaire	288	C2
Tableau C2.1	Taux d'accès à l'enseignement tertiaire et répartition des nouveaux inscrits selon l'âge (2004).....	298	
Tableau C2.2	Espérance de scolarisation et variation des effectifs dans l'enseignement tertiaire (2004).....	299	
Tableau C2.3	Effectifs de l'enseignement tertiaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2004).....	300	
Tableau C2.4	Effectifs de l'enseignement primaire et secondaire selon le type d'établissement et le mode de fréquentation (2004).....	301	
Tableau C2.5	Répartition des effectifs scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2004).....	302	
Indicateur C3	La mobilité internationale des étudiants	304	C3
Tableau C3.1	Étudiants en mobilité et étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire (2000, 2004).....	327	
Tableau C3.2	Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers dans l'enseignement tertiaire, selon le pays d'origine (2004).....	328	
Tableau C3.3	Répartition des ressortissants d'un pays inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, selon le pays d'accueil (2004).....	332	
Tableau C3.4	Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le niveau et le type de programme tertiaire (2004).....	334	
Tableau C3.5	Répartition des étudiants en mobilité et des étudiants étrangers selon le domaine d'études (2004).....	335	
Tableau C3.6	Évolution du nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire en dehors de leur pays d'origine (de 2000 à 2004).....	336	
Tableau C3.7	Pourcentage des diplômes de niveau tertiaire décernés à des étudiants en mobilité et à des étudiants étrangers (2004).....	337	
Indicateur C4	La formation et l'emploi des jeunes	338	C4
Tableau C4.1a	Estimation du nombre d'années en formation et hors formation chez les jeunes de 15 à 29 ans (2004).....	347	
Tableau C4.2a	Pourcentage de jeunes en formation et hors formation (2004).....	349	
Tableau C4.3	Pourcentage de jeunes chômeurs non scolarisés dans la population (2004).....	351	
Tableau C4.4a	Variation du pourcentage de jeunes en formation et hors formation (1995-2004).....	353	
Indicateur C5	L'apprentissage chez les adultes	358	C6
Tableau C5.1a	Taux de participation à des activités de formation continue non formelle liée à l'emploi et estimation du nombre d'heures consacrées à celle-ci, selon le niveau de formation (2003).....	365	

Tableau C5.1b	Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, tous niveaux de formation confondus, selon le sexe (2003).....	367	
Tableau C5.1c	Estimation du nombre d'heures de formation continue non formelle liée à l'emploi, selon le niveau de formation (2003).....	369	
CHAPITRE D ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE ET ORGANISATION SCOLAIRE			
		371	
Indicateur D1	Temps total d'instruction prévu dans l'enseignement primaire et secondaire	372	D1
Tableau D1.1	Nombre d'heures d'instruction obligatoire et prévue dans les établissements publics (2004).....	381	
Tableau D1.2a	Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire des élèves de 9 à 11 ans (2004).....	382	
Tableau D1.2b	Temps d'instruction par matière en pourcentage du temps total d'instruction obligatoire des élèves de 12 à 14 ans (2004).....	383	
Indicateur D2	La taille des classes et le nombre d'élèves/étudiants par enseignant	384	D2
Tableau D2.1	Taille moyenne des classes, par type d'établissement et par niveau d'enseignement (2004).....	395	
Tableau D2.2	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant dans les établissements d'enseignement (2004).....	396	
Tableau D2.3	Nombre d'élèves/étudiants par enseignant par type d'établissement (2004).....	397	
Indicateur D3	Le salaire des enseignants	398	D3
Tableau D3.1	Salaire des enseignants (2004).....	410	
Tableau D3.2a	Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants dans les établissements publics (2004).....	412	
Tableau D3.2b	Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les chefs d'établissement dans les établissements publics (2004).....	414	
Tableau D3.2c	Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les autorités locales ou régionales dans les établissements publics (2004).....	416	
Tableau D3.2d	Critères d'ajustement du salaire de base des enseignants octroyés par les autorités nationales dans les établissements publics (2004).....	418	
Tableau D3.3	Évolution du salaire des enseignants (1996 et 2004).....	420	
Indicateur D4	Charge d'enseignement et temps de travail des enseignants	422	D4
Tableau D4.1	Organisation du temps de travail des enseignants (2004).....	431	
Indicateur D5	L'accessibilité et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication	432	
Tableau D5.1	Moyenne des différents types de ressources en TIC dans les établissements d'enseignement secondaire et pourcentage des divers types d'ordinateurs dans le parc informatique de l'établissement (2003).....	441	

Tableau D5.2	Pourcentage d'élèves inscrits dans un établissement secondaire où, selon le chef d'établissement, l'enseignement est affecté par une pénurie de ressources TIC (2003).....	442
Tableau D5.3	Pourcentage d'élèves de 15 ans utilisant un ordinateur à la maison, à l'école ou ailleurs, selon la fréquence d'utilisation (2003).....	444
ANNEXE 1	Caractéristiques des systèmes éducatifs	445
Tableau X1.1a	Âges typiques d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire	446
Tableau X1.1b	Âges typiques d'obtention d'un diplôme post-secondaire non tertiaire.....	447
Tableau X1.1c	Âges typiques d'obtention d'un diplôme de niveau tertiaire.....	448
Tableau X1.2a	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs.....	449
Tableau X1.2b	Année scolaire et année budgétaire utilisées pour le calcul des indicateurs.....	450
Tableau X1.3	Récapitulatif des conditions d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (CITE 3).....	451
ANNEXE 2	Statistiques de référence	455
Tableau X2.1	Vue d'ensemble des principales variables relatives au contexte économique (période de référence : année civile 2003, prix courants de 2003).....	456
Tableau X2.2	Statistiques de référence (période de référence : année civile 2003, prix courants de 2003).....	457
Tableau X2.3	Statistiques de référence (période de référence : année civile 1995, prix courants de 1995).....	458
Tableau X2.4	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2003).....	459
Tableau X2.5	Dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement par élève/étudiant, tous services confondus (2003).....	460
Tableau X2.6a	Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants, selon le niveau d'enseignement (1996, 2004).....	461
Tableau X2.6b	Statistiques de référence utilisées dans le calcul de la rémunération des enseignants (1996, 2003).....	463
Tableau X2.6c	Salaire des enseignants (2004).....	464
ANNEXE 3 (Sources, méthodes et notes techniques)		467
Références		469
Liste des participants à cette publication		471
Autres publications de l'OCDE		475



Extrait de :
Education at a Glance 2006
OECD Indicators

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/eag-2006-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2006), « La différenciation institutionnelle, le statut socio-économique et la performance des élèves de 15 ans en mathématiques 2003 », dans *Education at a Glance 2006 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2006-8-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.