



2

## Trois perspectives de l'égalité et de l'équité dans l'éducation

Ce chapitre, qui traite de l'égalité et de l'équité dans l'éducation, analyse la répartition de la variation de la performance des élèves entre les pays et les établissements, et montre si les élèves et les établissements ont accès aux mêmes ressources éducatives quel que soit leur milieu socio-économique. Il étudie également l'impact du milieu familial des élèves et de la situation géographique des établissements sur le rendement de l'apprentissage.

Ce chapitre étudie l'égalité et l'équité dans l'éducation sous trois perspectives : tout d'abord, les différences dans la répartition du rendement de l'apprentissage entre les élèves et les établissements ; puis la mesure dans laquelle les élèves et les établissements de milieux socio-économiques différents ont accès aux mêmes ressources éducatives, tant en termes de quantité que de qualité ; et enfin, l'impact du milieu familial et de la situation géographique des établissements sur le rendement de l'apprentissage. Ce chapitre introduit de façon générale deux thématiques qui sont analysées de manière plus détaillée dans les chapitres 3, 4 et 5 : le chapitre 3 traite de la relation entre la performance des élèves et leur milieu socio-économique ; le chapitre 4, de la relation entre la performance des élèves et leur ascendance allochtone ou autochtone et la langue qu'ils parlent en famille ; et le chapitre 5, de la relation entre la performance des élèves et le milieu socio-économique de l'effectif d'élèves de leur établissement. Enfin, le chapitre 6 rend compte des conséquences des constats faits dans ce volume pour l'action publique.

## L'ÉGALITÉ DU RENDEMENT DE L'APPRENTISSAGE

L'analyse de la répartition du rendement de l'apprentissage dans un système d'éducation est riche d'enseignements pour ceux qui s'intéressent à l'éducation. L'égalité du rendement de l'apprentissage peut être analysée à l'aune de la différence entre les élèves très performants et les élèves peu performants, ou du pourcentage d'élèves qui atteignent un seuil de compétence. Dans la première approche, la différence entre les élèves très performants et les élèves peu performants identifie le handicap cognitif des élèves peu performants par rapport à leurs condisciples très performants. En revanche, le pourcentage d'élèves sous un seuil de compétence donne la mesure des élèves qui n'ont pas acquis les connaissances fondamentales ou qui ne maîtrisent pas les compétences élémentaires indispensables pour poursuivre des études. Ces deux indicateurs, l'un en valeur absolue, l'autre en valeur relative, de l'égalité du rendement de l'apprentissage montrent dans quelle mesure les systèmes d'éducation faillissent à leur mission d'inculquer des connaissances et des compétences suffisantes à tous les élèves, sans exception et sur un pied d'égalité.

### Écarts relatifs de performance au sein des pays

Parmi les élèves au sommet de la répartition sur l'échelle de compétence, les élèves qui sont plus performants, qui sont plus persévérants et/ou qui ont plus de possibilités d'apprendre ont obtenu des scores élevés aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit. Ils distancent les élèves qui se situent au milieu de la répartition. La tendance est la même au bas de l'échelle de compétence : les élèves qui sont peu performants parce que leurs aptitudes sont plus limitées, qu'ils manquent de persévérance et/ou qu'ils ont moins de possibilités d'apprendre restent à la traîne par rapport aux élèves qui se situent au milieu de l'échelle de compétence. Un écart relativement important de performance au bas de l'échelle de compréhension de l'écrit dénote un écart important entre les élèves peu performants et les élèves qui se situent au milieu de l'échelle. Dans les pays où l'écart de performance est important au bas de l'échelle, les élèves peu performants sont doublement pénalisés : ils sont non seulement moins performants que leurs condisciples, mais sont aussi plus susceptibles de ne pas posséder les compétences les plus élémentaires en compréhension de l'écrit. Les comparaisons internationales sont également intéressantes, dans la mesure où leurs valeurs de référence peuvent aider les décideurs politiques à mieux comprendre les écarts de performance entre leurs élèves en leur montrant des exemples de pays où les écarts sont plus tenus (voir le chapitre 1 et la figure II.1.1).

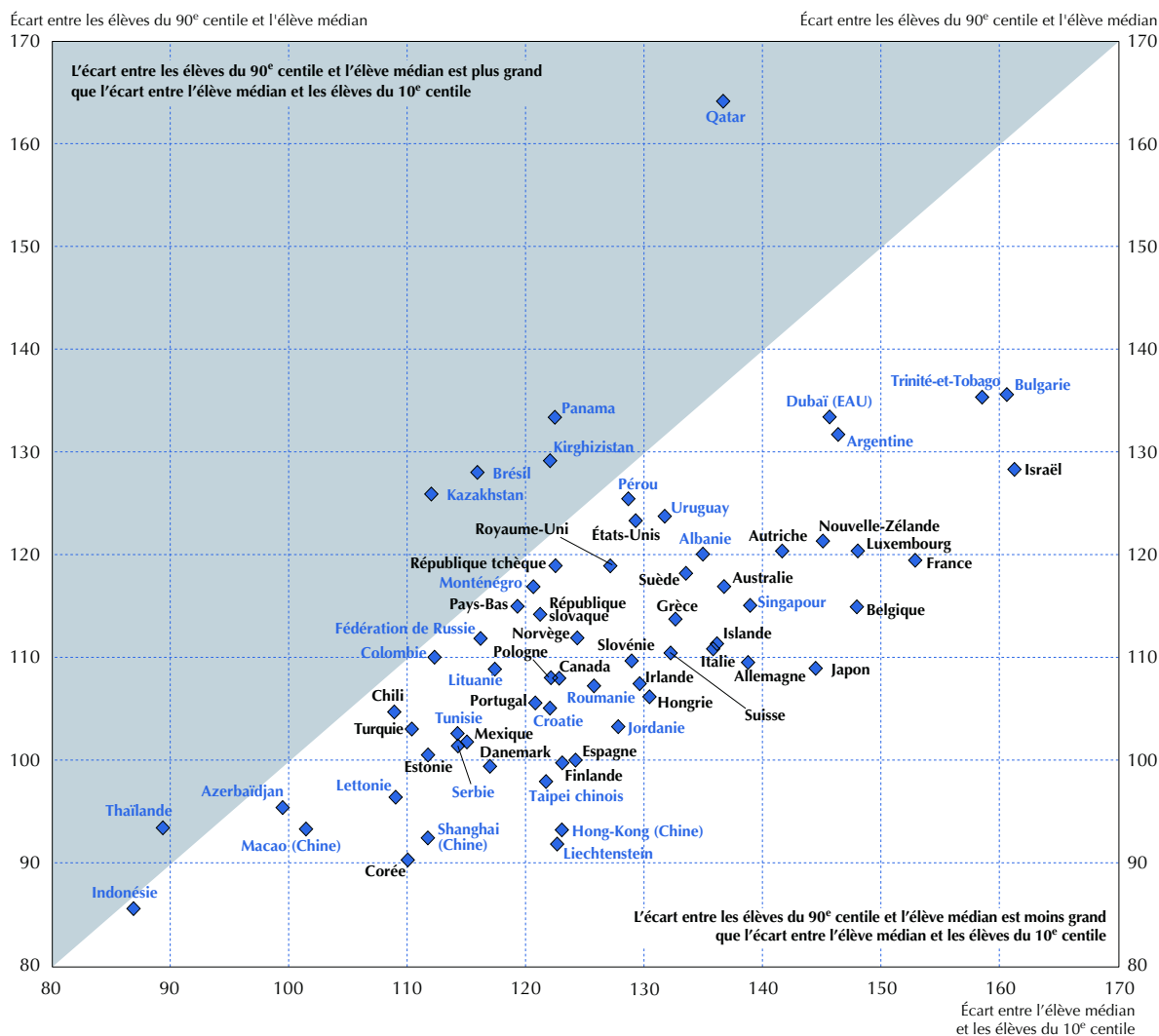
Les écarts de score entre les centiles de la répartition sur l'échelle de compréhension de l'écrit sont des indicateurs probants des écarts de score entre les élèves au sein même des pays. Le score du 10<sup>e</sup> centile correspond au score obtenu par 90 % des élèves, mais pas par les 10 % restants, les élèves les moins performants. Le score du 50<sup>e</sup> centile, également connu sous le nom de score médian, est le score que la moitié des élèves d'un pays n'atteignent pas et que l'autre moitié des élèves dépassent. L'élève médian est donc celui qui se situe au milieu de la répartition des élèves sur l'échelle de compétence dans un pays. La différence entre le score médian et le score du 10<sup>e</sup> centile est un indicateur de l'écart de performance au bas de la répartition sur l'échelle de compréhension de l'écrit<sup>1</sup>. De même, la différence entre le score médian et le score du 90<sup>e</sup> centile (le score qu'un élève sur dix seulement parvient à dépasser) est un indicateur de l'écart de performance au sommet de la répartition.

La figure II.2.1 compare ces deux indicateurs de l'écart de performance dans l'ensemble de la répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit. Elle montre l'écart au sommet de la répartition en ordonnée et l'écart au bas de la répartition en abscisse. Les points représentent les systèmes d'éducation et indiquent où ils se situent par rapport à ces deux dimensions. Une diagonale divise la figure en deux : les points dans la moitié supérieure, au-dessus de la diagonale, représentent les systèmes d'éducation où l'écart de performance est plus important au sommet qu'au bas de l'échelle de compétence.

■ Figure II.2.1 ■

## Écart de performance parmi les élèves les plus performants et les élèves les moins performants

Écart aux deux extrêmes de la répartition des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit



Remarque : l'écart de performance entre les centiles est exprimé en points de score.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau II.1.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367092>

La figure II.2.1 montre que dans l'ensemble (à l'exception de six pays partenaires), l'écart de score au bas de l'échelle de compétence est plus important que l'écart de score au sommet de cette échelle. Il s'agit de la source de variation de la performance des élèves entre les pays. L'écart au sommet de l'échelle de compétence est également un indicateur probant pour juger de l'écart au bas de l'échelle au sein des pays. Dans l'ensemble, les systèmes d'éducation dont le score moyen est faible accusent des écarts de performance plus importants, en particulier au sommet de l'échelle de compétence<sup>2</sup>.

La figure II.2.1 met également en évidence la variation sensible des écarts au sommet et au bas de l'échelle de compétence dans quelques pays. Parmi les pays de l'OCDE, par exemple, le Japon, l'Allemagne, la Slovénie, la Suisse, l'Italie, l'Islande et la Norvège se caractérisent par des écarts de score similaires au sommet de l'échelle de compétence, de l'ordre de 111 points, soit la moyenne de l'OCDE. Dans ce groupe de pays toutefois, les écarts de score au bas de l'échelle de compétence sont compris entre 124 points (en Norvège) et 144 points (au Japon) (voir le tableau II.1.1).

L'Autriche, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis et Israël se distinguent aussi par des écarts similaires au sommet de l'échelle de compétence (de 120 points au moins). L'écart de score au bas de l'échelle (129 points) est très proche de l'écart de score au sommet de l'échelle aux États-Unis, mais en est très différent en Israël (161 points au bas de l'échelle, contre 128 points au sommet de l'échelle). En Autriche, au Luxembourg et en Nouvelle-Zélande, l'écart de score est compris entre 142 et 148 points au bas de l'échelle. Les mêmes tendances s'observent parmi les pays et économies partenaires. Ainsi, en Argentine, en Bulgarie, à Dubaï (EAU) et à Trinité-et-Tobago, les écarts de score sont importants au bas de l'échelle, tant en valeur absolue qu'en valeur relative, c'est-à-dire par comparaison avec leurs écarts au sommet de l'échelle. L'analyse révèle les mêmes tendances si d'autres centiles sont inclus dans l'analyse ou si celle-ci est réalisée sur la base des résultats des cycles PISA précédents. Ces constats sont corroborés par les conclusions d'autres évaluations internationales (Brown et Micklewright, 2004).

### Pourcentage d'élèves sous le seuil de compétence

Comme le montre le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*, l'enquête PISA rapporte la performance des élèves en compréhension de l'écrit sur une échelle de compétence divisée en sept niveaux, dont le deuxième est considéré comme le seuil de compétence, soit l'endroit de l'échelle à partir duquel les élèves démontrent qu'ils possèdent les compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société. Les élèves qui se classent au niveau 2 sont capables de localiser des informations dans le respect de plusieurs critères, de faire des comparaisons ou d'opposer des contrastes autour d'un seul aspect dans un texte, de découvrir le sens d'un passage bien déterminé d'un texte même lorsque les informations requises ne sont pas saillantes, et d'établir des liens entre le texte et une expérience personnelle. Les élèves qui se classent sous le niveau 2 ont beau avoir appris à lire, ils peinent à utiliser la lecture pour apprendre. Ils constituent un groupe critique sous l'angle de l'équité. Ces élèves sont handicapés par leur performance, en particulier dans une perspective internationale, lorsqu'ils sortent de l'école pour entrer dans la vie active, d'autant que les marchés du travail se mondialisent de plus en plus.

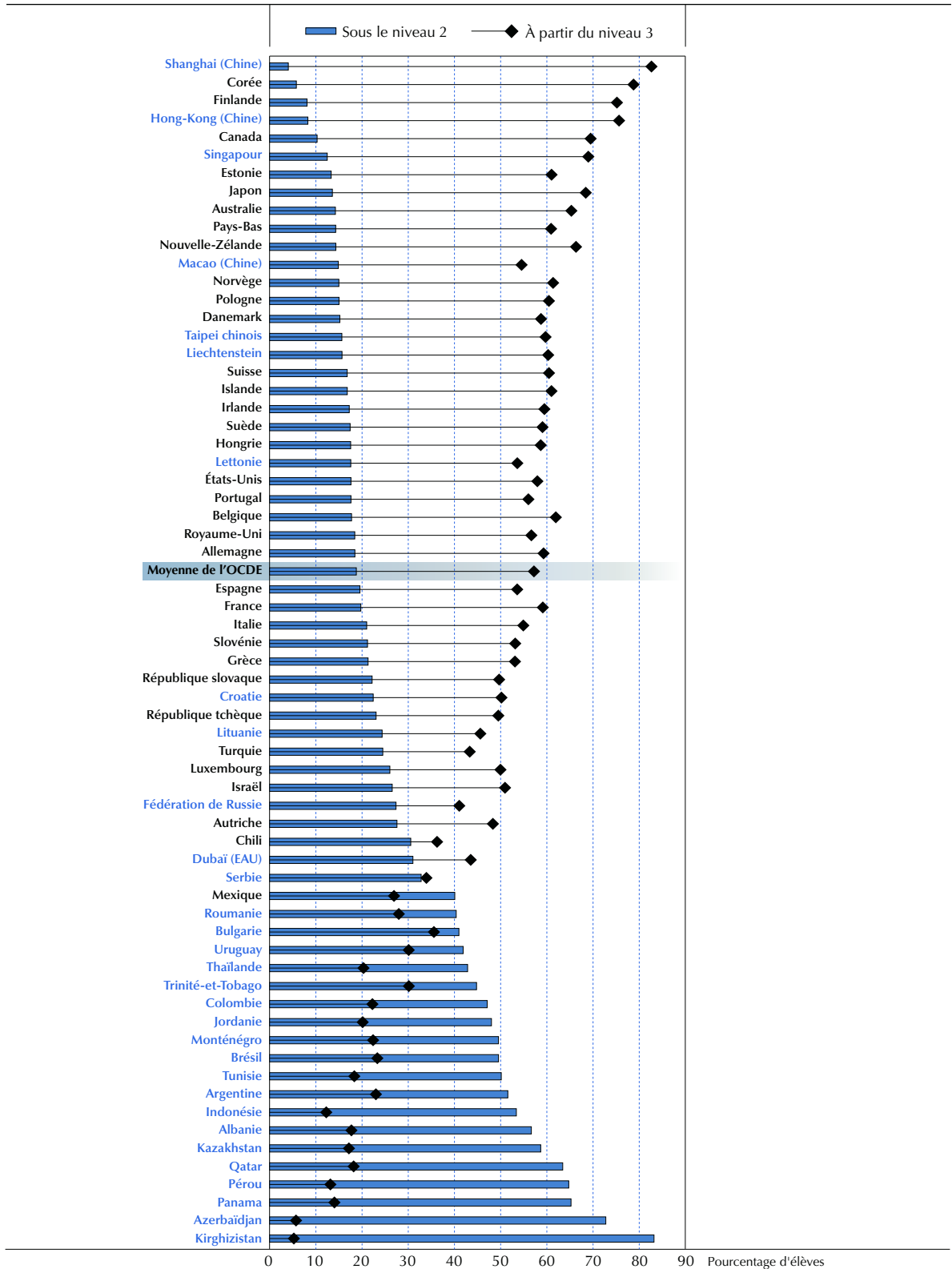
Les élèves qui se situent sous le niveau 2 sont particulièrement vulnérables. Leur avenir scolaire et professionnel est compromis à cause de leurs aptitudes limitées. Des études longitudinales le confirment. Au Canada, par exemple, parmi les 9 % d'élèves sous le niveau 2 lors du cycle PISA 2000, quelque 60 % n'ont pas suivi d'études post-secondaires et 10 % seulement ont réussi à entamer des études tertiaires de type A. Par contraste, la majorité des élèves qui ont atteint le niveau 2, mais pas les niveaux supérieurs, ont suivi des études post-secondaires et 7 % seulement des élèves situés au niveau 5 n'en ont pas suivi (OCDE, 2010c). Des études menées en Australie, en Suisse et en Uruguay parviennent à des conclusions similaires et épinglent la relation positive, directe ou indirecte, entre le score aux épreuves PISA et la poursuite des études et la réussite de formations professionnelles plus exigeantes ou d'études tertiaires (Marks, 2007 ; Bertschy *et al.*, 2009 ; Boado et Fernández, 2010).

Le niveau 2 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit est donc une valeur de référence utile dans de nombreux pays, dans la mesure où il leur permet d'identifier la population qui court plus de risques d'abandonner l'école de manière précoce ou de ne pas exploiter pleinement son potentiel. La figure II.2.2 montre le pourcentage d'élèves qui ne parviennent pas à se hisser au niveau 2. Dans les pays où le pourcentage d'élèves au niveau 2 est important, une autre valeur de référence pourrait se révéler plus utile. Par exemple, les élèves qui atteignent au moins le niveau 3 possèdent des savoirs et des savoir-faire nettement supérieurs à ceux associés au seuil de compétence.

La figure II.2.2 montre que le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 varie sensiblement selon les pays<sup>3</sup>. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 19 % des élèves ne parviennent pas au niveau 2. Le pourcentage d'élèves qui n'atteignent pas ce seuil de compétence ne représente pas plus de 10 % en Corée, en Finlande et au Canada, parmi les pays de l'OCDE. Par contraste, en Autriche, en Israël et au Luxembourg, ce pourcentage passe la barre des 25 %. Il atteint même 30 % au Chili et 40 % au Mexique. Au Mexique et en Turquie, le pourcentage d'adolescents qui ne sont plus scolarisés à l'âge de 15 ans est de l'ordre de 35 %, contre moins de 10 % dans tous les autres pays de l'OCDE (voir le tableau A2.1). Si ces adolescents non scolarisés étaient soumis aux épreuves PISA, le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de l'échelle PISA serait probablement plus élevé. Dans 19 des 31 pays et économies partenaires, le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 est égal ou supérieur à 40 % (voir le tableau II.2.1). Le pourcentage d'adolescents qui ne sont plus scolarisés à l'âge de 15 ans est supérieur à la moyenne de l'OCDE dans 21 des 31 pays et économies partenaires, représente plus du double de la moyenne de l'OCDE dans 16 pays et passe la barre des 20 % dans 5 pays.


■ Figure II.2.2 ■

### Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 ou à partir du niveau 3 sur l'échelle de compréhension de l'écrit



Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves sous le niveau 2.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau I.2.1.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367092>

## L'ÉQUITÉ DE LA RÉPARTITION DES RESSOURCES ÉDUCATIVES

La répartition des ressources entre les élèves et les établissements est une autre source d'inégalités dans l'accès à l'offre d'éducation. Dans les systèmes d'éducation où les ressources éducatives sont réparties équitablement entre les élèves et les établissements, la qualité ou la quantité des ressources scolaires n'est pas corrélée au milieu socio-économique de l'effectif d'élèves des établissements, puisque ceux-ci bénéficient tous des mêmes ressources. Par voie de conséquence, l'existence d'une relation positive entre le milieu socio-économique des établissements et la quantité ou la qualité des ressources indique que les établissements plus favorisés bénéficient de ressources de meilleure qualité ou en plus grande quantité. À l'inverse, l'existence d'une relation négative entre ces deux variables implique que les établissements défavorisés bénéficient de ressources de meilleure qualité ou en plus grande quantité. L'absence de relation entre ces deux variables dénote une répartition équitable des ressources entre les établissements, que leur effectif soit constitué d'élèves favorisés ou défavorisés.

La figure II.2.3 montre la relation entre le milieu socio-économique des établissements – soit la moyenne de l'indice PISA de statut économique, social et culturel de leur effectif d'élèves – et une série de variables propres aux établissements, notamment le taux d'encadrement, le pourcentage d'enseignants à temps plein, l'indice de pénurie d'enseignants et l'indice de qualité des ressources éducatives. Les coefficients de corrélation sont en bleu clair si, aux dires des chefs d'établissement, les ressources sont plus nombreuses et/ou de meilleure qualité dans les établissements défavorisés, et en bleu moyen si les ressources y sont moins nombreuses ou de moindre qualité. Les coefficients sont en gras s'ils dénotent des corrélations d'une intensité supérieure à la moyenne de l'OCDE. Les systèmes où la corrélation n'est pas significative sont en bleu foncé.

La figure II.2.3 montre que dans 16 pays de l'OCDE, le taux d'encadrement est en corrélation positive avec le milieu socio-économique des établissements. Dans ces pays, les établissements plus défavorisés comptent généralement moins d'élèves par enseignant. En d'autres termes, la moitié environ des pays de l'OCDE tentent d'augmenter le nombre d'enseignants dans les établissements défavorisés, vraisemblablement dans l'intention d'atténuer ce handicap. Cette corrélation est particulièrement marquée en Belgique, en Italie, en Irlande, en Espagne, en Estonie, en Islande, au Portugal, au Japon, aux Pays-Bas et en Corée. Parmi les pays de l'OCDE, les établissements défavorisés ne se caractérisent par un taux d'encadrement inférieur qu'en Turquie, en Slovénie, en Israël et aux États-Unis : les élèves y sont plus nombreux par enseignant (voir le tableau II.2.2).

La figure II.2.3 montre également la relation entre le milieu socio-économique moyen des établissements et le pourcentage d'enseignants qui y travaillent à temps plein et, parmi ceux-ci, le pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de type A. Dans la majorité des pays de l'OCDE, le pourcentage d'enseignants à temps plein tend à être plus élevé dans les établissements défavorisés. Toutefois, l'analyse du pourcentage de diplômés de l'enseignement tertiaire de type A parmi ces enseignants à temps plein révèle que ce sont les élèves qui fréquentent des établissements plus favorisés qui sont pris en charge par un pourcentage plus élevé d'enseignants de grande qualité qui travaillent à temps plein. Ces constats montrent que les élèves inscrits dans des établissements défavorisés ne sont pas pénalisés par des taux d'encadrement inférieurs, mais qu'ils le sont par la qualité des enseignants qui leur donnent cours.

Tout ce qui précède suggère que parvenir à une répartition équitable des ressources reste un défi majeur dans de nombreux pays, sinon en termes de quantité, du moins en termes de qualité. Le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, prolonge cette analyse avec l'étude plus approfondie de la corrélation entre le milieu socio-économique, les ressources, les pratiques et les politiques des établissements.

## L'ÉQUITÉ DE L'APPRENTISSAGE INDÉPENDAMMENT DU MILIEU DES ÉLÈVES

Dans les systèmes d'éducation qui se caractérisent par une répartition équitable de l'offre, la performance des élèves est indépendante de leur milieu. Le milieu résume plusieurs dimensions, telles que le milieu socio-économique de la famille des élèves, leur structure familiale et la situation géographique de leur établissement. Dans ce type de systèmes, la relation entre les résultats scolaires et le milieu est faible, dans la mesure où les élèves bénéficient tous des mêmes possibilités pour exploiter leur potentiel et où leurs résultats scolaires sont à la hauteur de leurs efforts, de leurs aptitudes et de leurs ambitions. À l'inverse, dans les systèmes où la performance est fortement corrélée au milieu socio-économique, certains élèves pénalisés par leur milieu socio-économique défavorisés, leur structure familiale ou la situation géographique de leur établissement sont moins susceptibles de tirer pleinement parti de leur potentiel académique, car ils ne bénéficient pas des mêmes possibilités d'apprentissage.

■ Figure II.2.3 ■


## Relation entre le milieu socio-économique moyen des établissements et leurs ressources

- Les établissements défavorisés sont plus susceptibles de disposer de ressources plus nombreuses et/ou de meilleure qualité ; valeurs en gras si la corrélation s'écarte dans une mesure significative de la moyenne de l'OCDE
- Pas de corrélation statistiquement significative au niveau national
- Les établissements favorisés sont plus susceptibles de disposer de ressources plus nombreuses et/ou de meilleure qualité ; valeurs en gras si la corrélation s'écarte dans une mesure significative de la moyenne de l'OCDE

Corrélation simple entre le milieu socio-économique moyen des établissements et :							
	Le pourcentage d'enseignants à temps plein	Le pourcentage d'enseignants pleinement qualifiés à temps plein	Le pourcentage d'enseignants diplômés de l'enseignement tertiaire de type A (niveau 5A de la CITE) à temps plein	L'indice de qualité des ressources pédagogiques des établissements	Le taux d'informatisation	Le taux d'encadrement <sup>1</sup>	
OCDE	Australie	-0.21	-0.05	0.02	0.31	0.01	-0.07
	Autriche	-0.13	0.21	0.64	0.03	-0.05	-0.07
	Belgique	-0.18	0.05	0.58	0.02	-0.23	0.66
	Canada	0.01	0.14	0.03	0.18	-0.05	0.09
	Chili	-0.04	-0.01	0.25	0.35	0.32	-0.05
	République tchèque	-0.32	0.29	0.37	0.00	0.15	0.08
	Danemark	0.01	-0.17	0.16	0.04	-0.08	0.27
	Estonie	0.14	0.00	0.00	0.10	-0.09	0.43
	Finlande	0.17	-0.01	-0.01	0.13	-0.01	0.08
	France	c	c	c	c	c	c
	Allemagne	-0.15	-0.02	-0.02	0.06	-0.18	0.28
	Grèce	-0.11	0.06	0.24	0.16	-0.12	0.25
	Hongrie	-0.33	0.07	0.07	0.11	-0.20	0.02
	Islande	0.20	0.39	0.30	0.06	-0.41	0.40
	Irlande	0.12	-0.10	-0.08	0.16	-0.03	0.49
	Israël	-0.08	-0.06	0.20	0.25	0.08	-0.20
	Italie	-0.06	0.16	0.13	0.15	-0.19	0.50
	Japon	-0.14	0.04	0.20	0.17	-0.34	0.38
	Corée	-0.14	0.00	-0.03	-0.04	-0.53	0.30
	Luxembourg	-0.16	-0.01	0.39	0.13	-0.13	0.28
	Mexique	-0.09	-0.13	-0.04	0.59	0.14	0.03
	Pays-Bas	-0.34	-0.12	0.62	0.06	-0.16	0.38
	Nouvelle-Zélande	-0.04	0.08	0.07	0.16	-0.02	0.11
	Norvège	-0.05	0.04	0.15	0.14	-0.02	0.19
	Pologne	-0.02	0.03	-0.05	0.06	-0.16	0.01
	Portugal	0.14	-0.05	0.04	0.24	-0.02	0.39
	République slovaque	-0.09	0.28	-0.21	-0.05	-0.06	0.00
	Slovénie	0.46	0.32	0.55	0.13	-0.21	-0.25
	Espagne	-0.29	c	c	0.10	-0.16	0.45
	Suède	0.05	0.01	-0.04	0.26	0.13	0.12
	Suisse	-0.11	-0.07	0.24	0.10	0.03	0.06
	Turquie	0.12	-0.04	0.04	0.04	-0.06	-0.26
	Royaume-Uni	-0.36	0.05	-0.03	0.00	0.01	-0.10
	États-Unis	-0.42	-0.24	0.10	0.22	0.06	-0.17
Moyenne de l'OCDE	-0.07	0.04	0.15	0.13	-0.08	0.15	
Partenaires	Albanie	-0.25	0.00	0.38	0.44	0.24	0.15
	Argentine	0.13	0.13	0.22	0.51	0.21	-0.02
	Azerbaïdjan	0.05	-0.06	0.44	0.19	0.17	0.23
	Bésil	-0.03	0.10	0.03	0.52	0.25	-0.20
	Bulgarie	-0.08	0.17	0.17	0.09	-0.17	0.21
	Colombie	-0.24	-0.16	-0.08	0.53	0.19	-0.14
	Croatie	0.09	0.02	0.28	0.09	0.17	0.32
	Dubaï (EAU)	0.32	0.61	-0.01	0.34	0.47	-0.27
	Hong-Kong (Chine)	-0.19	-0.06	0.12	0.06	0.04	0.02
	Indonésie	0.24	0.27	0.16	0.44	0.14	-0.16
	Jordanie	-0.04	0.00	-0.02	0.26	0.05	0.06
	Kazakhstan	0.23	0.04	0.34	0.21	-0.12	0.44
	Kirghizistan	0.17	0.08	0.35	0.27	0.13	0.27
	Lettonie	0.19	-0.03	0.19	0.14	0.00	0.38
	Liechtenstein	-0.15	0.02	0.57	-0.91	0.79	0.70
	Lituanie	0.21	0.09	0.19	-0.02	-0.49	0.21
	Macao (Chine)	0.11	0.05	-0.18	0.26	0.22	0.17
	Monténégro	0.07	0.32	0.38	-0.11	-0.19	0.33
	Panama	-0.51	-0.47	-0.13	0.68	0.38	0.03
	Pérou	-0.21	0.08	0.48	0.53	0.46	-0.02
	Qatar	0.03	-0.04	-0.07	0.23	0.19	0.11
	Roumanie	0.05	0.10	0.11	0.20	-0.07	-0.02
	Fédération de Russie	0.18	0.08	0.31	0.26	0.02	0.29
	Serbie	0.10	0.06	0.06	-0.01	0.00	0.11
	Shanghai (Chine)	0.14	0.13	0.32	0.16	-0.10	-0.13
	Singapour	-0.13	0.00	0.22	0.10	-0.18	-0.14
	Taipei chinois	0.12	0.34	0.29	0.19	-0.04	-0.07
Thaïlande	0.07	0.06	0.16	0.39	0.00	-0.02	
Trinité-et-Tobago	-0.19	0.09	0.56	0.12	0.08	0.38	
Tunisie	-0.06	0.00	0.20	0.13	0.15	-0.02	
Uruguay	-0.01	0.27	0.08	0.33	0.30	0.13	

1. Contrairement aux autres colonnes, des corrélations négatives dénotent des caractéristiques plus favorables pour les élèves favorisés.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau II.2.2.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367092>



Cette section présente des aspects du milieu familial et communautaire évalués par l'enquête PISA, et étudie leurs interactions. Elle montre en quoi la performance des élèves dépend de ces variables et indique dans quelle mesure l'intensité de cette relation varie entre les pays. L'existence d'une relation moins prononcée dans certains pays entre les variables relatives au milieu et la performance en compréhension de l'écrit est le signe que les inégalités dans l'accès à l'offre d'éducation ne sont pas inéluctables.

### Milieu familial et socio-économique

Les données recueillies par l'enquête PISA permettent aux chercheurs de déterminer dans quelle mesure le milieu socio-économique influe sur la réussite des élèves et la performance des établissements, et donc, de montrer si l'offre d'éducation est équitablement répartie. Dans les pays où les élèves et les établissements affichent de bonnes performances quel que soit leur milieu socio-économique, l'offre d'éducation est vraisemblablement répartie de manière plus équitable. Dans les pays où la performance des élèves et des établissements dépend dans une grande mesure de leur milieu socio-économique, la répartition de l'offre d'éducation se caractérise par de fortes inégalités et le potentiel de certains élèves reste inexploité.

Pour évaluer l'impact du milieu socio-économique sur la performance des élèves, l'enquête PISA a recueilli des données détaillées sur divers aspects en rapport avec le statut économique, social et culturel de leur famille, notamment le niveau de formation et le statut professionnel de leur père et de leur mère, ainsi que le patrimoine culturel et les ressources éducatives dont ils disposent chez eux. L'encadré II.1.2 et l'annexe A1 décrivent en détail la construction de ces indices. La relation entre le milieu socio-économique et la performance ne reflète pas nécessairement les inégalités propres au cadre scolaire. Elle dénote également des inégalités en rapport avec les politiques sociales, les dispositifs de suivi médical prévus pour les familles, la préservation du pouvoir d'achat, le logement et les services de garde d'enfants, pour ne citer que quelques facteurs. Certains de ces facteurs, ou le fait qu'ils se conjuguent au milieu socio-économique, pourraient avoir un impact nettement plus important sur la performance que les établissements. L'enquête PISA n'a pas recueilli de données à propos de ces facteurs, mais il y a lieu de les garder à l'esprit lors de l'interprétation des résultats présentés ici.

Il ressort des cycles PISA précédents que dans de nombreux pays, vivre dans un milieu familial défavorisé n'entraîne pas automatiquement de mauvais résultats scolaires, un constat riche d'enseignements pour les décideurs politiques. Les compétences en compréhension de l'écrit sont à la base de l'apprentissage tout au long de la vie et améliorent les perspectives de carrière et de revenus. Par voie de conséquence, les pays où il existe une forte relation entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit n'exploitent pas pleinement le potentiel des élèves issus de milieux défavorisés. Le capital humain est gaspillé et l'élévation du statut socio-économique de génération en génération peut s'en trouver limitée. Les élèves peu performants seront presque à coup sûr ceux qui seront les moins susceptibles de trouver un emploi gage de mobilité économique et sociale. C'est une perte, non seulement pour les individus, mais également pour les sociétés dont la croissance économique est de plus en plus tributaire de l'apport de tous (OCDE, 2010a).

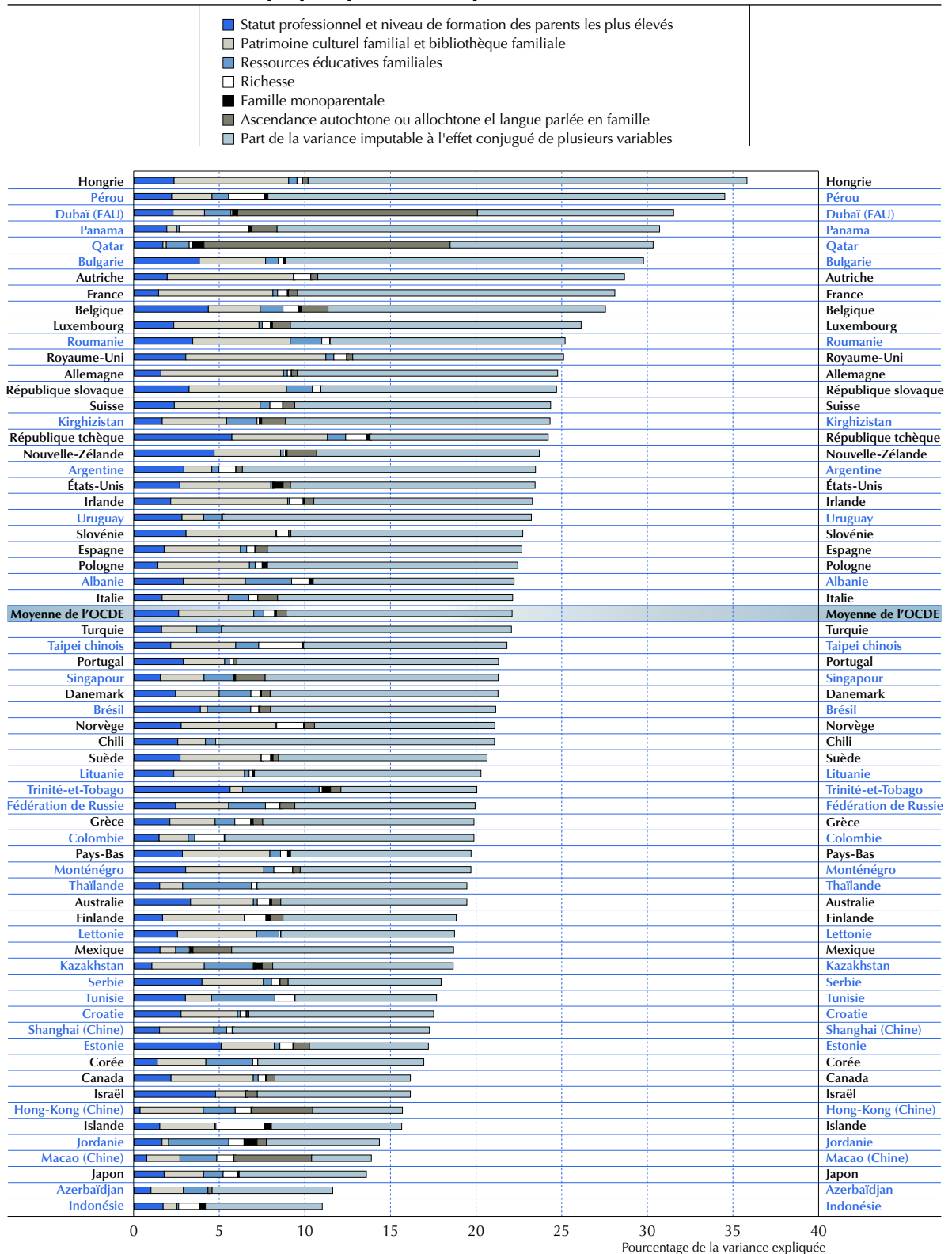
La figure II.2.4 montre sous forme de synthèse la mesure dans laquelle chaque composante du milieu familial est corrélée à la performance en compréhension de l'écrit. Elle brosse un tableau général de la situation qui est analysée de manière plus détaillée dans les chapitres suivants. Les composantes retenues sont les suivantes : le statut professionnel des parents ; le niveau de formation des parents converti en années d'études ; le patrimoine culturel familial ; la structure familiale ; l'ascendance autochtone ou allochtone des élèves ; et la langue parlée en famille. Comme ces facteurs se conjuguent – les parents plus instruits sont par exemple plus susceptibles de se distinguer par un statut professionnel plus élevé –, la figure montre l'impact de ces facteurs ainsi que le pourcentage de la variance de la performance qui leur est imputable, après contrôle de l'impact des autres facteurs. La dernière colonne de la figure II.2.4 montre la part de la variance imputable à l'effet conjugué de tous les facteurs (voir le tableau II.2.4).

Le milieu familial influe grandement sur la performance des élèves. Les différences de milieu familial entre les élèves expliquent par exemple jusqu'à 22 % de la variation de la performance des élèves dans les pays de l'OCDE. La figure II.2.4 montre que dans l'ensemble, c'est la conjonction des facteurs liés au milieu familial qui est déterminante pour la performance en compréhension de l'écrit. En d'autres termes, les diverses caractéristiques du milieu familial sont interdépendantes : le pourcentage de la variance de la performance en compréhension de l'écrit imputable à l'impact de plus d'un facteur s'établit à 13 % dans les pays de l'OCDE. Toutefois, le pourcentage de variance imputable à ces facteurs varie sensiblement entre les pays. Ce pourcentage est compris entre 14 % (au Japon) et 36 % (en Hongrie).



■ Figure II.2.4 ■

### Pourcentage de la variance de la performance des élèves en compréhension de l'écrit expliquée par divers aspects du milieu familial



Les pays sont classés par ordre décroissant de la variance totale expliquée et de la variance expliquée par chaque variable.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau II.2.4.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367092>

Il est inférieur à 18 % en Islande, en Israël, au Canada, en Corée et en Estonie, mais supérieur à 26 % en Autriche, en France, en Belgique et au Luxembourg. Il en va de même dans les pays et économies partenaires : le pourcentage de variance expliquée est peu élevé en Azerbaïdjan, en Indonésie, à Macao (Chine), en Jordanie, à Hong-Kong (Chine), en Croatie, à Shanghai (Chine) et en Serbie, mais élevé au Pérou, en Bulgarie, à Dubaï (EAU), au Panama, au Qatar et en Roumanie (voir le tableau II.2.4). Dans certains pays, de nombreux adolescents de 15 ans ne sont plus scolarisés et ne participent donc pas aux épreuves PISA (voir le tableau A2.1). Comme ces adolescents sont susceptibles d'être défavorisés et d'être peu performants, la variation de la performance en compréhension de l'écrit peut être largement sous-estimée puisqu'elle est fonction de la performance des adolescents scolarisés.

Comme plusieurs aspects du milieu socio-économique tendent à être étroitement liés, le présent rapport les résume sous la forme d'un indice unique, *l'indice PISA de statut économique, social et culturel* des élèves. Cet indice est construit de sorte que deux tiers environ de l'effectif d'élèves de l'OCDE se situent entre les valeurs -1 et +1, et que sa valeur moyenne s'établisse à 0 (la moyenne calculée compte tenu de l'effectif d'élèves des pays de l'OCDE est égale à 0, et l'écart type, à 1).

Le milieu socio-économique n'est qu'un aspect parmi tant d'autres du milieu familial des élèves. Parmi les autres facteurs, citons la structure familiale, la situation géographique de l'établissement (en lien avec le contexte communautaire où se situe le milieu familial), l'ascendance autochtone ou allochtone et la langue parlée en famille (identique ou non à la langue de l'évaluation PISA). Ce chapitre se poursuit par une analyse de la relation entre la performance des élèves et, d'une part, la structure familiale et, d'autre part, la situation géographique de l'établissement. Les chapitres 3 et 5 reviennent de manière plus approfondie sur la relation entre le milieu socio-économique et la performance des élèves, sur la base de variables de niveau Élève et de niveau Établissement. Quant au chapitre 4, il traite de la relation entre la performance en compréhension de l'écrit et l'ascendance allochtone et la langue parlée en famille.

## Structure familiale

La famille est généralement le tout premier endroit où les enfants peuvent être encouragés à apprendre. Les différences familiales peuvent donc influencer sur l'apprentissage, au-delà de ce qui se passe en classe. Par exemple, les parents peuvent lire des histoires à leurs enfants en bas âge, puis les aider à faire leurs devoirs et, dans certains pays, participer activement à la vie de leur établissement. Pour les élèves plus âgés, les parents qui sont attentifs à leur scolarité leur apportent des encouragements et sont susceptibles de rencontrer leurs enseignants et la direction de leur établissement pour parler de leurs progrès scolaires. Les élèves qui vivent dans un milieu familial plus indifférent peuvent donc bénéficier d'un soutien ciblé dans le cadre scolaire<sup>4</sup>.

Un nombre important d'élèves vivent dans une famille monoparentale. Tous pays de l'OCDE confondus, 17 % des adolescents de 15 ans qui constituent la population cible du cycle PISA 2009 vivent dans une famille monoparentale, contre 15 % lors du cycle PISA 2000. Parmi ces élèves, nombreux sont ceux qui vivent aussi dans un milieu socio-économique défavorisé. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la valeur de l'indice de milieu socio-économique des élèves qui vivent dans une famille monoparentale s'établit à -0.2 : elle est largement inférieure à la valeur moyenne de 0.1 des élèves qui vivent dans un autre type de structure familiale (voir le tableau II.2.5).

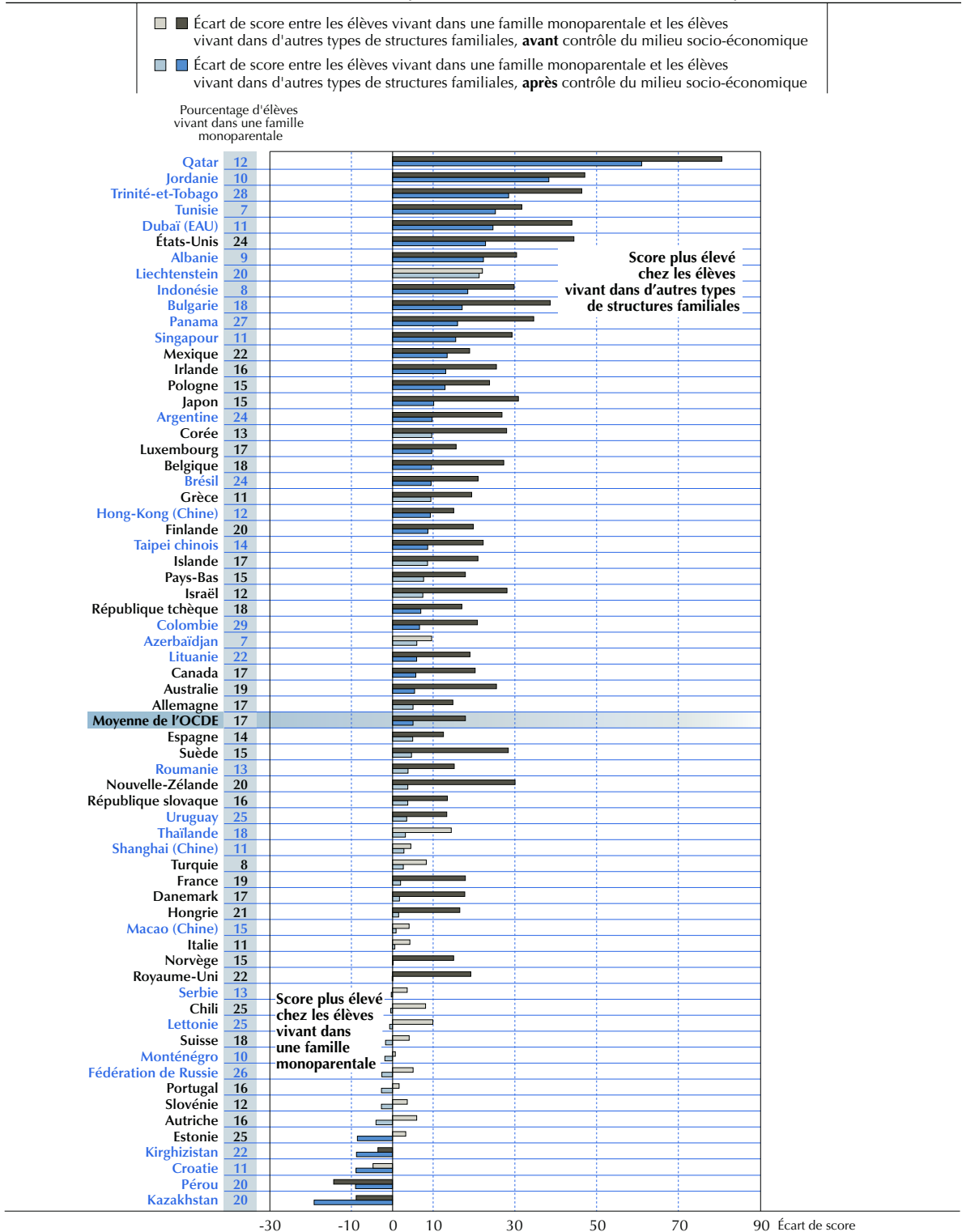
La figure II.2.5 compare le score moyen entre les élèves qui vivent dans une famille monoparentale et les élèves qui vivent dans une autre structure familiale (recomposée ou biparentale), avant et après contrôle du milieu socio-économique. Dans les pays de l'OCDE, l'écart de score entre les élèves qui vivent dans une famille monoparentale et les élèves qui vivent dans une autre structure familiale représente 18 points avant contrôle de leur milieu socio-économique ; cet écart représente l'équivalent d'une demi-année d'études. Dans l'ensemble, l'écart se réduit, voire se comble, si le milieu socio-économique est contrôlé, ce qui montre que la structure familiale est corrélée au milieu socio-économique. L'impact de chacune des deux variables sur la performance des élèves est difficile à isoler sur la base des données PISA. Que la performance en compréhension de l'écrit varie dans de nombreux pays en fonction de la structure familiale et ce, même après contrôle du milieu socio-économique, montre qu'il existe bel et bien une relation indépendante entre la structure familiale et les possibilités d'apprentissage.

Le score des élèves vivant dans une famille monoparentale est inférieur de 5 points, en moyenne, à celui des élèves vivant dans une autre structure familiale, après contrôle du milieu socio-économique. Il ressort de l'analyse des pays de l'OCDE dans la figure II.2.5 que l'écart de score entre les deux groupes d'élèves est particulièrement important aux États-Unis : il s'établit à 23 points après contrôle du milieu socio-économique. Cet écart atteint 13 points au Mexique, en Irlande et en Pologne, et représente 10 points au Japon, au Luxembourg et en Belgique, soit le double de l'écart moyen tous pays de l'OCDE confondus (voir le tableau II.2.5). Par contraste, 25 % des élèves vivent dans une famille monoparentale au Chili, mais leur score ne s'écarte pas de celui des élèves qui vivent dans une autre structure familiale.

■ Figure II.2.5 ■

## Écart de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves vivant dans une famille monoparentale et les élèves vivant dans d'autres types de structures familiales

Écart de score avant et après contrôle du milieu socio-économique



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

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart de score entre les élèves vivant dans une famille monoparentale et les élèves vivant dans d'autres types de structures familiales, après contrôle du milieu socio-économique.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau II.2.5.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367092>

Au Royaume-Uni, le pourcentage d'élèves qui vivent dans une famille monoparentale est comparable à celui qui s'observe au Chili, mais leur score n'est équivalent à celui des autres élèves qu'après contrôle du milieu socio-économique. En Autriche, en Slovaquie, au Portugal et en Suisse, quelque 15 % des élèves vivent dans une famille monoparentale, mais leur score ne s'écarte pas sensiblement de celui des élèves qui vivent dans une autre structure familiale. En Estonie, les élèves vivant dans une famille monoparentale affichent des scores plus élevés que les autres élèves après contrôle du milieu socio-économique. Parmi les pays et économies partenaires, 28 % des élèves vivent dans une famille monoparentale à Trinité-et-Tobago : leur score est inférieur de 28 points à celui des élèves qui vivent dans une autre structure familiale, après contrôle du milieu socio-économique. L'écart entre les deux groupes s'élève à 61 points au Qatar, où 12 % des élèves vivent dans une famille monoparentale. En Jordanie, le pourcentage d'élèves qui vivent dans une famille monoparentale est du même ordre qu'au Qatar, et leur score est inférieur de 38 points à celui des autres élèves. L'écart de score entre les deux groupes représente 25 points en Tunisie et à Dubaï (EAU).

Les éléments qui montrent que les élèves vivant dans une famille monoparentale accusent des scores peu élevés pourraient sembler décourageants de prime abord. La variation des écarts de score entre les pays donne toutefois à penser que le désavantage qu'entraîne le fait de vivre dans une famille monoparentale n'est pas inéluctable. L'action publique, en général, et la politique de l'éducation, en particulier, peuvent contribuer à combler ces écarts en aidant les chefs de famille isolés à soutenir leur enfant dans leur scolarité (Pong, Dronkers et Hampden-Thompson, 2004). Les systèmes d'éducation et les établissements pourraient envisager d'étudier les types d'engagement parental à promouvoir auprès des chefs de famille isolés qui ont peu de temps à consacrer aux activités scolaires. La politique de l'éducation doit de toute évidence être analysée à la lumière des politiques dans d'autres domaines de l'action publique, par exemple en matière d'aide sociale et de protection de l'enfance.

### **Situation géographique de l'établissement et variation de la performance entre les zones géographiques**

Dans certains pays, la performance des élèves et le profil socio-économique ou organisationnel du système scolaire varient aussi sensiblement selon la situation géographique des établissements. Plusieurs pays (la Belgique, la Finlande, l'Italie, l'Espagne et le Royaume-Uni) ont administré l'enquête PISA à l'échelle régionale pour mieux cerner la variation de la performance entre les systèmes scolaires et les régions de leur territoire. Les résultats de ces enquêtes menées à l'échelle régionale sont présentés à l'annexe B2 du présent volume.

L'analyse des différences régionales apporte un éclairage utile. Par comparaison avec la perspective internationale, les régions d'un pays sont susceptibles de partager de nombreuses caractéristiques culturelles, sociales et économiques. L'analyse régionale fournit ainsi aux décideurs politiques des éléments qui subissent moins l'influence des différences entre les pays. Les pays participant à l'enquête PISA qui recueillent des données à l'échelle régionale ont donc une occasion unique d'intensifier la coopération et la collaboration entre les autorités en charge de l'éducation, dont certains profitent activement (Bussière *et al.*, 2007).

Il est également possible d'analyser la variation géographique de la performance sur la base de la situation géographique des établissements. Les établissements se situent dans des collectivités de taille différente. Une collectivité de grande taille ou à forte densité de population peut mettre davantage de ressources éducatives à la disposition des élèves. Dans les collectivités isolées, il peut s'avérer nécessaire de prévoir un soutien ciblé ou de mettre en œuvre des politiques spécifiques d'éducation pour faire en sorte que les élèves qui les fréquentent tirent pleinement parti de leur potentiel. Les écarts de performance qui s'observent entre des établissements situés dans des endroits différents sont parfois imputables à des différences de milieu socio-économique entre ces endroits. La densité et les caractéristiques démographiques des différents types de collectivités varient fortement d'un pays à l'autre (voir le tableau II.2.6). Il y a lieu de garder ces différences à l'esprit lors de l'interprétation de la variation de la performance des élèves entre ces types de collectivités dans une perspective internationale.

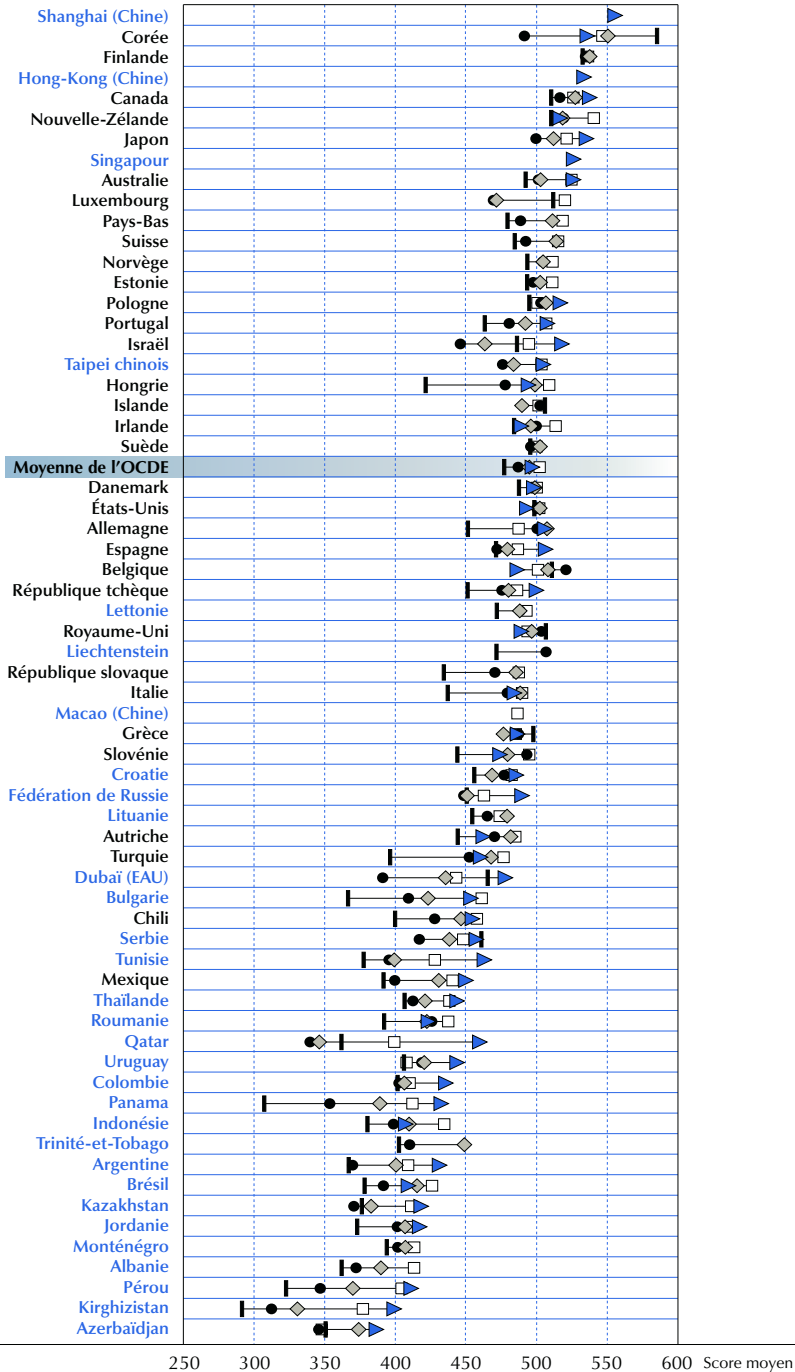
En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui fréquentent un établissement urbain affichent de meilleurs scores que les autres élèves, même après contrôle du milieu socio-économique. Comme le montre la figure II.2.6, les élèves scolarisés en milieu urbain devancent les élèves scolarisés en milieu rural de 40 points en moyenne, dans les pays de l'OCDE, soit l'équivalent d'une année d'études. Toutefois, cette tendance générale ne s'observe plus, après contrôle du milieu socio-économique, en Corée, en Belgique, au Royaume-Uni, en Grèce, en Islande, aux États-Unis, en Finlande, en Suède, en Pologne, en Israël, en Irlande, aux Pays-Bas et en Allemagne.



■ Figure II.2.6 ■  
**Performance des élèves en compréhension de l'écrit, selon la situation géographique de leur établissement**

Scores moyens après contrôle du milieu socio-économique

- ▶ Dans une grande agglomération (plus d'un million d'habitants)
- Dans une grande ville (entre 100 000 et un million d'habitants environ)
- ◇ Dans une ville (entre 15 000 et 100 000 habitants environ)
- Dans une petite ville (entre 3 000 et 15 000 habitants environ)
- | Dans un hameau, un village ou une collectivité rurale (moins de 3 000 habitants)



Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen des élèves dont l'établissement se situe dans une grande ville ou une grande agglomération. En l'absence de ces catégories, ce sont les moyennes des autres catégories qui ont été utilisées au Liechtenstein et à Trinité-et-Tobago.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau II.2.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367092>

Les écarts de score varient entre les pays où cette tendance s'observe, ce qui dénote vraisemblablement des différences de ressources, de possibilités d'apprentissage, de densité de population et de marché du travail entre les régions rurales, urbaines et suburbaines, ainsi que la variation de la mesure dans laquelle les zones urbaines et suburbaines sont recherchées et peuplées d'individus de différentes origines, ce qui peut avoir un impact indirect sur le rendement de l'apprentissage. En Turquie, en République slovaque, au Chili, au Mexique et en Italie, et dans les pays et économies partenaires, au Pérou, en Tunisie, en Albanie, en Argentine et en Roumanie, par exemple, l'écart de score entre les élèves scolarisés dans un établissement urbain et les élèves scolarisés dans un établissement rural représente plus 45 points, après contrôle du milieu socio-économique. L'écart entre les deux groupes est égal ou supérieur à 80 points – soit l'équivalent de deux années d'études – en Hongrie et, dans les pays partenaires, en Bulgarie, au Kirghizistan et au Panama (voir le tableau II.2.6).

La figure II.2.6 permet également de comparer la performance des grandes agglomérations entre les pays. Parmi les pays de l'OCDE, c'est au Canada, au Japon, en Corée, en Pologne et en Australie que les grandes agglomérations (de plus d'un million d'habitants) affichent les scores les plus élevés (supérieurs à 530 points en moyenne), avant contrôle du milieu socio-économique. Après contrôle du milieu socio-économique, le score des élèves qui vivent dans de grandes agglomérations est de l'ordre de 536 points en Corée, au Japon et au Canada, mais s'établit à 526 points en Australie et à 517 points en Pologne. Au Luxembourg et en Finlande, le score moyen des plus grandes villes – en l'occurrence des villes de 100 000 à 1 000 000 d'habitants – est élevé aussi. Il atteint respectivement, avant et après contrôle du milieu socio-économique, 564 et 520 points au Luxembourg, et 543 et 537 points en Finlande. Parmi les pays et les économies partenaires, les élèves qui vivent dans de grandes agglomérations de plus d'un million d'habitants affichent un score de 534 et de 556 points, respectivement, avant et après contrôle du milieu socio-économique, à Hong-Kong (Chine) et à Shanghai (Chine).

La comparaison des scores avant et après contrôle du milieu socio-économique révèle dans quelle mesure les écarts de score entre les élèves sont imputables à des différences de milieu socio-économique entre les établissements situés dans des zones différentes au sein même des pays. Des écarts importants entre les scores avant et après ajustement, comme en Pologne, sont le signe de fortes disparités socio-économiques entre les élèves selon qu'ils vivent en milieu urbain ou en milieu rural. En Pologne, la différence de milieu socio-économique moyen entre les élèves qui vivent en milieu urbain et les élèves qui vivent en milieu rural représente près d'un écart type : les écarts de score sont donc en partie imputables à des différences de milieu social entre ces élèves, mais ils s'expliquent aussi par la répartition d'autres facteurs en rapport avec l'éducation qui sont associés à des disparités socio-économiques (voir le tableau II.2.6).

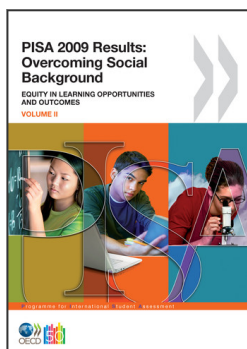
Un grand nombre des analyses présentées dans ce chapitre révèle l'existence d'inégalités dans le rendement de l'apprentissage et dans la répartition des ressources éducatives qui sont associées aux caractéristiques contextuelles des élèves. Ce chapitre montre aussi que les inégalités varient fortement selon les pays, ce qui confirme qu'elles ne sont en aucun cas inévitables, même si certains pays réussissent mieux que d'autres à les atténuer.





## Notes

1. Bien que l'enquête PISA décrive un large spectre de compétence, la variance de la performance des élèves peut être sous-estimée dans les pays dont le score moyen est très peu élevé, car il est plus difficile d'établir une distinction entre les élèves très peu performants et les élèves extrêmement peu performants.
2. Le coefficient de corrélation de Pearson entre les deux extrêmes de la répartition s'établit à 0.64 et est statistiquement significatif dans tous les pays et économies qui ont participé au cycle PISA 2009. La corrélation est plus intense et reste statistiquement significative si l'analyse se limite aux pays de l'OCDE (0.71) ou aux pays et économies partenaires (0.69). Le coefficient de corrélation de Spearman est très similaire (0.65, 0.69 et 0.68, respectivement). La corrélation entre l'écart au sommet de la répartition et le score moyen est négatif et statistiquement significatif, mais elle est inférieure (0.40). Le même constat s'applique si c'est le score médian, et non le score moyen, qui est utilisé comme valeur de référence. Le coefficient de corrélation de Spearman est toutefois moins élevé (0.31) et n'est pas statistiquement significatif, ce qui donne à penser que la relation peut être sous l'influence d'un pays particulier. Si l'analyse est limitée aux pays de l'OCDE, le coefficient de corrélation entre l'écart au sommet de la répartition et le score moyen, qu'il s'agisse de la corrélation de Pearson ou de la corrélation de Spearman, est négatif et peu élevé (-0.10), et n'est statistiquement significatif. Il est négatif, élevé (-0.51) et statistiquement significatif dans les pays et économies partenaires. Il n'existe pas de corrélation statistiquement significative entre l'écart au bas de la répartition et le score moyen ou médian, quel que soit le mode de calcul, entre les systèmes. Les corrélations sont faibles et positives (de l'ordre de 0.10) que ce soit compte tenu de tous les pays ou uniquement des pays de l'OCDE. Si l'analyse se limite aux pays et économies partenaires, les corrélations sont très faibles et négatives (de l'ordre de -0.01).
3. Le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 est calculé sur la base des élèves dont les données relatives à l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* sont valides. Les estimations diffèrent donc légèrement de celles présentées dans le volume I, *Savoirs et savoir-faire des élèves*.
4. La littérature sur la relation entre la structure familiale et la performance est abondante, mais l'engagement des parents n'y est considéré que comme un aspect parmi tant d'autres. Les thématiques principales de la littérature sont la situation économique et, en particulier, le stress engendré par le passage d'une structure familiale à l'autre et par la précarité économique. Voir par exemple : Buchmann et Hannum (2001) pour une analyse internationale de cette relation ; McLanahan et Sandefur (1994) pour les conséquences de cette relation sur les élèves ; Raley, Frisco et Wildsmith (2005) pour la comparaison de la situation et du stress entre les familles monoparentales et les familles biparentales ; et Jeynes (2005) pour une analyse de l'engagement parental dans les familles monoparentales. Pour des études classiques sur les différences de langage entre les classes sociales, y compris les interactions parents-enfants et la qualité et la richesse du langage, voir Brice (1983). Voir également le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, pour les différences dans les formes et le degré d'engagement parental dans les établissements dans une série de pays PISA.



Extrait de :

## PISA 2009 Results: Overcoming Social Background

Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)

Accéder à cette publication :

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

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Trois perspectives de l'égalité et de l'équité dans l'éducation », dans *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background : Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091528-6-fr>

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

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

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto: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](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).