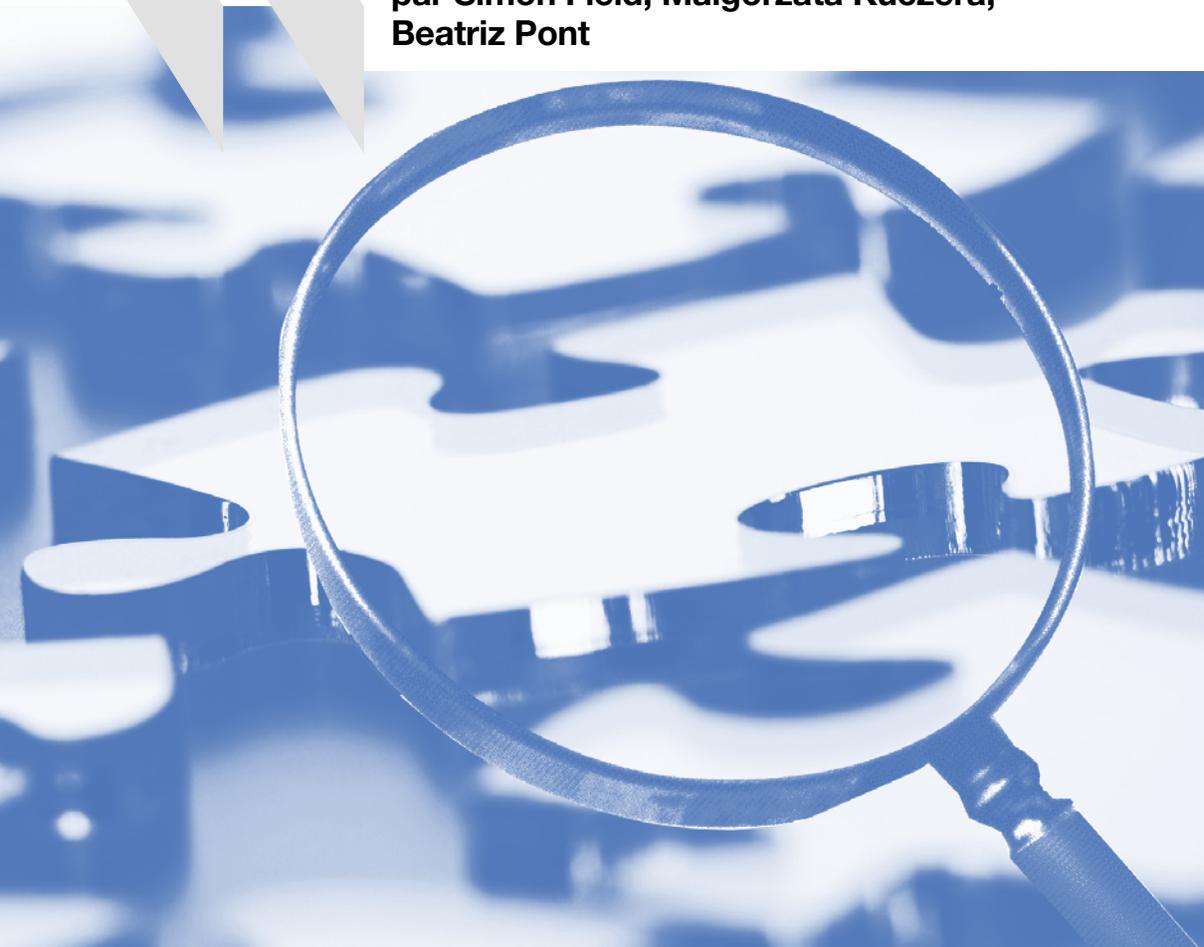


**Politiques d'éducation
et de formation**

En finir avec l'échec scolaire

**DIX MESURES POUR UNE ÉDUCATION
ÉQUITABLE**

par **Simon Field, Małgorzata Kuczera,
Beatriz Pont**



Politiques d'éducation et de formation

En finir avec l'échec scolaire

DIX MESURES POUR UNE ÉDUCATION ÉQUITABLE

par

Simon Field, Małgorzata Kuczera, Beatriz Pont



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Publié en anglais sous le titre :

No More Failures: Ten Steps to Equity in Education

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : www.oecd.org/editions/corrigenda.

© OCDE 2007

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE rights@oecd.org ou par fax 33 1 45 24 99 30. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, fax 33 1 46 34 67 19, contact@cfcopies.com ou (pour les États-Unis exclusivement) au Copyright Clearance Center (CCC), 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923, USA, fax 1 978 646 8600, info@copyright.com.

Avant-propos

*L*a question de l'équité dans l'éducation suscite un intérêt croissant. On avait pensé que l'expansion massive des systèmes éducatifs permettrait à tous les jeunes de réaliser pleinement leur potentiel, indifféremment de leur milieu social. Certes, d'importants progrès ont été réalisés, mais les déceptions sont nombreuses. Les évaluations du PISA de l'OCDE nous rappellent que, dans de nombreux pays, un nombre inacceptable de jeunes n'acquiert pas les compétences élémentaires. En finir avec l'échec scolaire affronte l'échec des élèves et des systèmes éducatifs et propose dix mesures pour une éducation plus équitable.

Cet ouvrage s'appuie sur une étude de l'OCDE consacrée à l'équité dans l'éducation, mais il puise aussi dans des données de l'ensemble de l'OCDE. Les dix pays participants ont préparé un rapport analytique et dans cinq pays, une équipe d'experts de l'OCDE a effectué une mission d'analyse et rédigé un rapport accompagné de recommandations aux pouvoirs publics. Ces rapports peuvent être consultés sur le site Internet de l'OCDE à l'adresse : www.oecd.org/edu/equity/equityineducation.

En finir avec l'échec scolaire défend l'idée que l'équité dans l'éducation est un objectif fondamental des systèmes éducatifs et qu'elle doit être abordée à trois niveaux : la conception des systèmes éducatifs, les pratiques éducatives et les ressources. Afin de permettre une consultation rapide, dix mesures sont présentées sur une seule page, au début de l'ouvrage, et développées ensuite – mais toujours sous forme synthétique – pour présenter les principales données sur lesquelles il s'appuie. Le rapport détaillé est ensuite présenté.

Les auteurs remercient les pays qui ont participé à l'étude, les délégués des autres pays, les équipes d'experts qui ont pris part aux missions sur place et formulé de précieuses observations sur le rapport, ainsi que le personnel de l'OCDE de la Direction de l'éducation et de la direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales. Ils tiennent aussi à remercier tout particulièrement Susan Copeland pour la préparation du texte définitif et Christine Mercier pour la traduction française.

Table des matières

Les dix mesures	9
Synthèse	11
Chapitre 1. Introduction : cerner les enjeux	27
1.1. Pourquoi s’interroger sur l’équité dans l’éducation?	28
1.2. Cadre d’analyse	29
1.3. Contexte : l’équité comme objectif de l’action publique	31
1.4. Pourquoi vouloir l’équité dans l’éducation?	34
Bibliographie	37
Chapitre 2. Les inégalités dans le champ éducatif	39
2.1. Une progression inégale des niveaux d’instruction	40
2.2. L’équité dans sa dimension de l’égalité des chances	43
2.3. L’équité dans sa dimension de l’inclusion	47
2.4. Les deux dimensions de l’équité se recoupent	52
2.5. Implications pour l’action publique	53
Bibliographie	55
Chapitre 3. Structures et parcours de formation	57
3.1. Différenciation des structures d’enseignement et risques pour l’équité	58
3.2. Orientation précoce et tronc commun	68
3.3. Concevoir un système éducatif inclusif dans le deuxième cycle du secondaire	71
3.4. Éliminer les « voies de garage » et offrir une seconde chance ...	78
3.5. Conclusions et recommandations synthétiques	82
Annexe 3.A1. Coefficients de corrélation entre l’indice de ségrégation et les résultats au PISA	86
Annexe 3.A2. Analyse de régression : Effets de la sélection par les aptitudes sur différentes mesures	86
Notes	87
Bibliographie	87
Chapitre 4. Pratiques scolaires et extrascolaires	91
4.1. L’équité en classe : interventions pour ceux qui en ont besoin ...	92
4.2. Des écoles qui vont au devant des familles	105

4.3. Influence du milieu familial sur les résultats scolaires	105
4.4. Conclusions et recommandations synthétiques	112
Bibliographie	114
Chapitre 5. Ressources et résultats	117
5.1. Affectation des ressources aux différents secteurs éducatifs	118
5.2. Distribution des ressources entre individus, établissements et régions	129
5.3. Définir les résultats de l'éducation pour tenir compte de l'équité	134
5.4. Conclusions et recommandations synthétiques	141
Bibliographie	143
Chapitre 6. Groupes à risque : le cas particulier des migrants et des minorités	147
6.1. Le contexte migratoire	148
6.2. Le handicap des immigrants dans l'éducation	151
6.3. Interventions des pouvoirs publics	156
6.4. Conclusions et recommandations synthétiques	160
Notes	161
Bibliographie	161

Liste des encadrés

1.1. Examen thématique de l'OCDE sur l'équité dans l'éducation	29
1.2. Les deux dimensions de l'équité dans l'éducation	32
1.3. Reconnaître l'équité et l'iniquité	34
1.4. L'équité dans l'économie du savoir	35
3.1. Qui sait comment les choses auraient tourné?	71
3.2. Programmes parallèles d'achèvement des études secondaires dans quelques pays	72
3.3. L'initiative <i>Early College High School</i> aux États-Unis	74
3.4. Réformes de l'enseignement professionnel pour améliorer l'équité et la qualité	77
3.5. Établissements de formation pour adultes dans quelques pays	80
3.6. Initiatives d'apprentissage en milieu professionnel pour les chômeurs et ceux qui ont un emploi	81
4.1. Une expérience d'alternative au redoublement en France	98
4.2. Résoudre les difficultés d'apprentissage en Finlande	102
4.3. Être enseignant en Finlande	104
4.4. Créer des communautés d'apprentissage	111
5.1. Orientation des ressources vers les établissements défavorisés en France, en Irlande et en Belgique	132
5.2. Objectifs chiffrés pour l'équité dans l'éducation	135

5.3.	L'impact de l'évaluation à fort enjeu des établissements aux États-Unis	137
5.4.	Approches de quelques pays de l'OCDE en matière de publication des résultats des établissements aux évaluations . .	139
6.1.	Faut-il recueillir des données sur les minorités ethniques?	151
6.2.	Le programme suédois pour les enfants roms	157

Liste des tableaux

3.1.	Pratiques en matière de sélection et de choix de l'école	63
3.2.	Quelques démarches de validation des acquis de l'expérience	82
4.1.	Redoublement dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire.	94
4.2.	Coûts estimatifs du redoublement dans une sélection de pays. . . .	96
5.1.	Aide financière publique aux élèves dans l'enseignement obligatoire et post-obligatoire (hors enseignement supérieur)	123
6.1.	Formation linguistique des enfants issus de l'immigration dans l'éducation de base	156
6.2.	Formation linguistique des immigrants adultes	158

Liste des graphiques

1.1.	Les inégalités de revenus varient au sein de l'OCDE	33
2.1.	Les jeunes poussent plus loin leurs études.	41
2.2.	Les femmes dépasseraient-elles les hommes?	42
2.3.	Incidence du milieu social sur les performances en mathématiques	44
2.4.	Performance des élèves et composition sociale des établissements	45
2.5.	Les plus qualifiés sont ceux qui recourent le plus à la formation pour adultes.	46
2.6.	Taux de passage et de décrochage aux différents niveaux d'enseignement.	48
2.7.	Prendre un bon départ dans la vie	49
2.8.	Pourcentage de jeunes ayant des difficultés de lecture	50
2.9.	Pourcentage de jeunes qui quittent l'école avant la fin du deuxième cycle du secondaire.	51
2.10.	De moins bons résultats pour les élèves issus de l'immigration (2003).	53
3.1.	Ségrégation sociale entre établissements	59
3.2.	Où les résultats déterminent l'établissement fréquenté.	61
3.3.	Le choix de l'école accentue-t-il les écarts entre établissements? (2003).	67
3.4.	Le taux de décrochage scolaire est moindre dans les pays dont les systèmes d'EFP sont très développés (2001, 2002).	75

4.1.	Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire et secondaire de premier cycle	95
4.2.	Influence de l'environnement familial sur les résultats scolaires	106
4.3.	Temps d'étude scolaire et extrascolaire des élèves (2003)	108
5.1.	La dépense augmente avec le niveau d'éducation (2003)	120
5.2.	Écoles ou universités? Priorités de financement	121
5.3.	Petite enfance : forte rentabilité de l'éducation des très jeunes enfants	125
5.4.	Où vont les dépenses d'éducation (2003).	127
5.5.	Écarts régionaux en matière de dépenses éducatives : l'exemple de l'Espagne.	130
5.6.	Dépenses de construction d'écoles publiques aux États-Unis	130
6.1.	Pourcentage et niveau d'étude de la population immigrante (2002, 2004).	149

Les dix mesures

Pour une éducation équitable : recommandations aux pouvoirs publics

Ce rapport fait valoir que les systèmes éducatifs doivent conjuguer égalité des chances et inclusion dans leur conception, leurs pratiques et leurs ressources. Il propose dix mesures d'action publique qui réduiraient l'échec et le décrochage scolaires, concourraient à une société plus juste et éviteraient les importants coûts sociaux des adultes marginalisés peu qualifiés.

Conception

1. Limiter l'orientation précoce en filières et classes de niveau et reporter la sélection par les résultats.
2. Gérer le choix de l'école afin de contenir les risques pour l'équité.
3. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, proposer des alternatives attrayantes, éliminer les voies de garage et prévenir le décrochage scolaire.
4. Offrir une seconde chance.

Pratiques

5. Repérer ceux qui prennent du retard à l'école et leur apporter une aide systématique, et réduire les taux élevés de redoublement.
6. Renforcer les liens entre l'école et la famille pour aider les parents défavorisés à aider leurs enfants à apprendre.
7. Tenir compte de la diversité et permettre l'inclusion des migrants et des minoritaires dans l'éducation ordinaire.

Ressources

8. Offrir une solide éducation à tous, en privilégiant les dispositifs pour la petite enfance et l'instruction de base.
9. Orienter les ressources vers les élèves et les régions qui en ont le plus besoin.
10. Fixer des objectifs chiffrés et concrets pour davantage d'équité – en particulier en matière d'échec scolaire et de décrochage.

Ce rapport formule des recommandations de hiérarchisation des priorités dans le cadre d'un budget limité, en tenant compte des contraintes des dépenses publiques. Les coûts ou économies découlant de ces recommandations n'ont pas été estimés car ils dépendent des contextes nationaux.

Synthèse

Introduction

Qu'est-ce que l'équité en matière d'éducation?

L'équité en matière d'éducation comporte deux dimensions. La première est l'*égalité des chances*, qui implique de veiller à ce que la situation personnelle et sociale – telle que le sexe, le statut socio-économique ou l'origine ethnique – ne soit pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif. La seconde est l'*inclusion*, qui implique un niveau minimal d'instruction pour tous – par exemple, que chacun sache lire, écrire et compter. Ces deux dimensions sont étroitement imbriquées : vaincre l'échec scolaire aide à surmonter les effets du dénuement social qui est lui-même souvent facteur d'échec scolaire.

Pourquoi l'équité importe-t-elle?

Les bénéfices de l'éducation sont importants. Aux États-Unis par exemple, les travailleurs diplômés de l'enseignement supérieur gagnent plus du double de ce que gagnent ceux qui n'ont aucune qualification post-obligatoire. L'éducation est associée à une meilleure santé, une vie plus longue, une parentalité réussie et une citoyenneté active. Une éducation qui donne les mêmes chances à tous et n'écarte personne est un des leviers d'équité sociale les plus puissants.

Une éducation équitable est souhaitable pour les raisons suivantes :

- L'humanisme commande de donner aux individus les moyens de développer leurs capacités et de prendre pleinement leur place dans la société. Le droit à l'éducation est reconnu, par exemple, dans la Déclaration des droits de l'enfant des Nations Unies et dans la constitution de la plupart des nations.
- Les coûts sociaux et financiers à long terme de l'échec scolaire sont conséquents. Ceux qui n'ont pas les compétences pour prendre leur place dans la société et dans l'économie engendrent des coûts plus élevés en matière de santé, d'aides sociales, de protection de l'enfance et de sécurité.
- La montée en puissance des migrations pose de nouveaux défis pour la cohésion sociale de certains pays tandis que d'autres sont confrontés à des problèmes déjà anciens d'intégration des minorités. Face à ces défis, une éducation offrant l'égalité des chances et l'inclusion aux migrants et aux

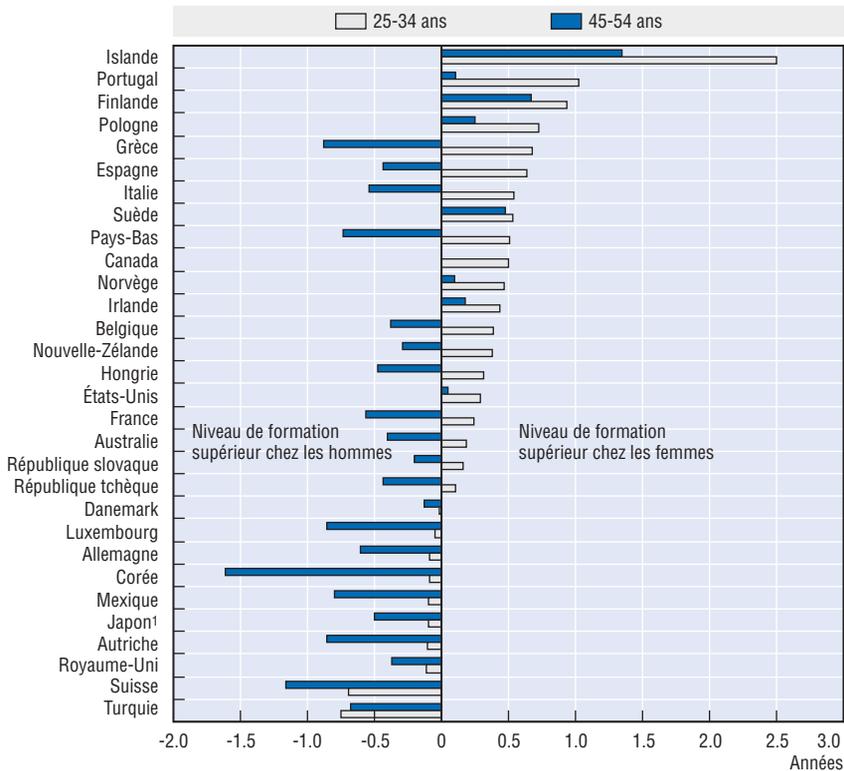
minorités est cruciale. L'équité dans l'éducation conforte la cohésion et la confiance sociales.

L'éducation œuvre-t-elle à l'équité?

- L'éducation s'est considérablement développée en cinquante ans, mais les espoirs de voir cette expansion donner naissance à une société plus juste n'ont été que partiellement réalisés. La situation des femmes a remarquablement progressé (voir graphique 2.2), mais la mobilité sociale n'a pas augmenté et les inégalités de revenus et de patrimoine se sont creusées dans certains pays.
- Le relèvement général des qualifications a fait apparaître plus clairement la situation de ceux qui n'ont pas profité de ces progrès. De nombreux adultes sont sans qualifications et aujourd'hui encore, des jeunes quittent

Les femmes dépasseraient-elles les hommes? (graphique 2.2, chapitre 2)

Écart de niveau de formation entre hommes et femmes exprimé en nombre moyen d'années de scolarité dans l'enseignement formel, par tranche d'âge (2004)



1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE (2006), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2006, OCDE, Paris.

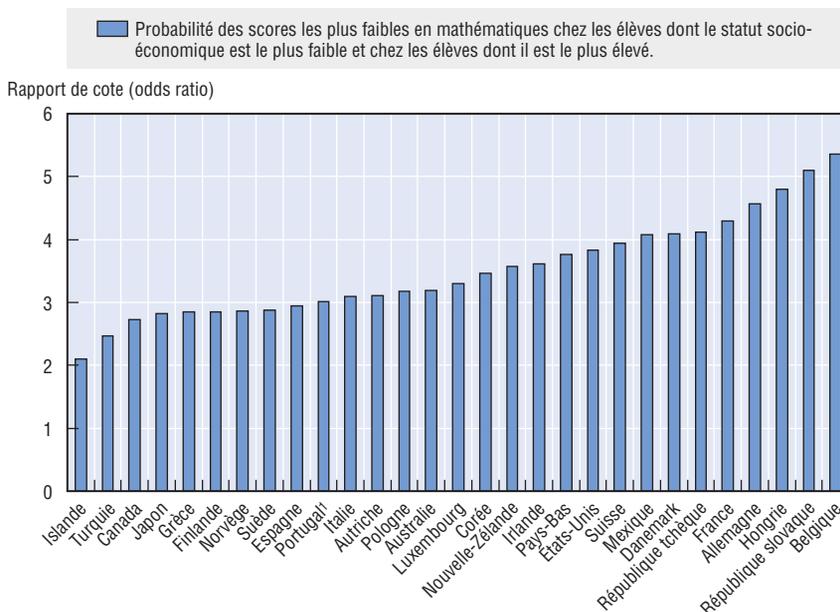
l'enseignement secondaire sans diplôme. Dans la zone OCDE, près d'un adulte sur trois (30 %) n'a suivi qu'un enseignement primaire ou du premier cycle du secondaire – un réel handicap au plan de l'emploi et des perspectives individuelles.

Quels sont les problèmes les plus graves?

Le graphique 2.3 illustre le problème de l'*inégalité des chances*. Elle montre que dans la plupart des pays de l'OCDE, la probabilité d'obtenir un mauvais score en mathématiques à l'âge de 15 ans est de trois à quatre fois plus forte parmi les enfants issus de familles pauvres.

Incidence du milieu social sur les performances en mathématiques (graphique 2.3, chapitre 2)

Probabilités relatives des scores les plus faibles en mathématiques (inférieur ou égal à 1) chez les élèves dont le statut socio-économique est le plus faible et le plus élevé (2003)



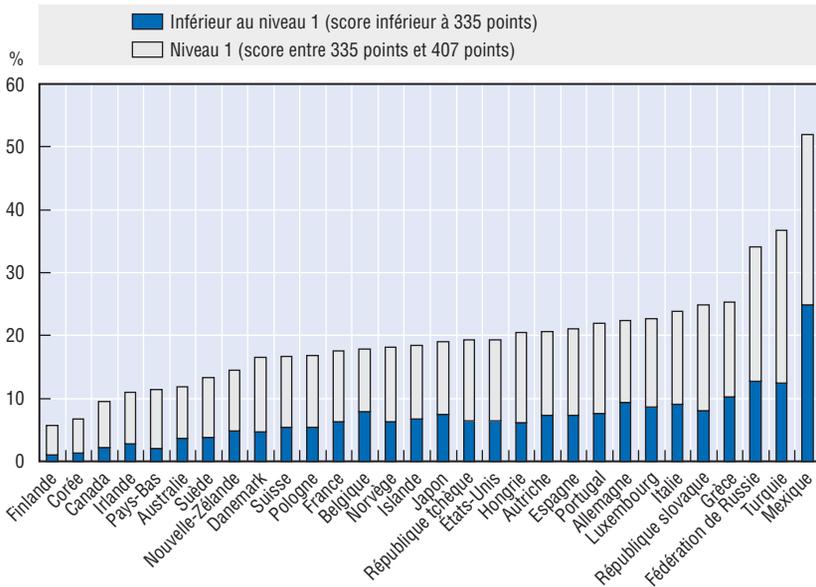
1. Au Portugal par exemple, un élève de faible statut socio-économique a trois fois plus de chances d'avoir de médiocres résultats en mathématiques qu'un élève dont le statut socio-économique est élevé.

Source : OCDE (2006), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2006, OCDE, Paris.

Le graphique 2.8 illustre le problème du manque d'*inclusion*. Elle montre le pourcentage d'élèves qui ont des difficultés de lecture dans les pays de l'OCDE et de jeunes qui risquent de quitter l'école sans être armés des compétences de base nécessaires au XXI^e siècle pour faire leur chemin au travail et dans la

Pourcentage de jeunes ayant des difficultés de lecture (graphique 2.8, chapitre 2)¹

Pourcentage d'élèves dont le niveau est inférieur ou égal à 1 au test de compréhension de l'écrit du PISA² (2003)



1. Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes de 15 ans aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.
2. L'échelle du PISA comporte six niveaux. Le niveau 2 est celui auquel les élèves commencent à avoir des compétences qui leur permettent d'utiliser activement la lecture. Le niveau 1 et les niveaux inférieurs dénotent des compétences de lecture insuffisantes pour fonctionner dans les sociétés d'aujourd'hui.

Source : OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain, Premier résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

vie. Il est significatif que cette figure révèle aussi de fortes différences d'un pays à l'autre.

Les pouvoirs publics ont un triple moyen d'action en faveur de l'équité dans l'éducation : la *conception* des systèmes éducatifs (analysée au chapitre 3), les *pratiques* scolaires et extrascolaires (chapitre 4) et les *ressources* (chapitre 5). Le chapitre 6, qui examine le cas particulier des migrants et des minorités, présente également des recommandations sur les pratiques. Nous proposons dix mesures liées à ces moyens – des recommandations majeures pour l'action publique – pour améliorer l'équité dans l'éducation.

Conception pour une éducation conjuguant égalité des chances et inclusion (chapitre 3)

La structure des systèmes éducatifs et les parcours qu'il est possible d'y emprunter peuvent contribuer ou nuire à l'équité. Traditionnellement, les

systèmes éducatifs opèrent un « tri » des élèves en différentes filières, différents établissements et classes de niveau en fonction de leurs résultats. Cette compartimentation accroît parfois les inégalités et les iniquités.

1^{re} mesure : Limiter l'orientation précoce en filières et classes de niveau et reporter la sélection par les résultats

Constats

- Les systèmes d'enseignement secondaire dont les établissements sont très socialement différenciés présentent généralement de moins bons résultats en mathématiques et en compréhension de l'écrit et une plus forte dispersion des résultats en compréhension de l'écrit. Le contexte social y fait plus obstacle à la réussite scolaire que dans les systèmes où la composition sociale des différents établissements est moins hétérogène.
- La sélection sur les résultats opérée par les systèmes scolaires est associée à de fortes différences sociales entre établissements et à un effet plus marqué du statut socio-économique sur les performances, mais aussi à une plus forte performance dans le haut de l'échelle en mathématiques et en sciences.
- La comparaison des données du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) relatives aux élèves du secondaire avec celles du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) au niveau primaire ainsi que les données des pays qui ont mis en place le tronc commun indiquent que la filiarisation précoce s'accompagne d'une moindre équité des résultats et les affaiblit parfois.

Recommandations

- *La filiarisation et la formation de classes de niveau précoces* doivent être justifiées par des bénéfices attestés car elles engendrent très souvent des risques pour l'équité.
- Les systèmes scolaires qui pratiquent *l'orientation précoce en filière* devraient envisager de retarder l'âge de la première orientation afin de réduire les inégalités et d'améliorer les résultats
- *La sélection par les résultats* doit être utilisée avec prudence car elle aussi est porteuse de risques pour l'équité.

2^e mesure : Gérer le choix de l'école afin de contenir les risques pour l'équité

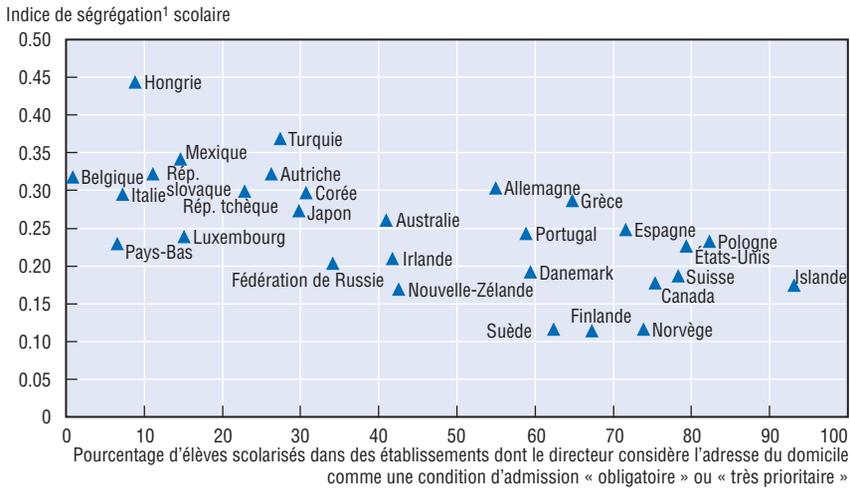
Constats

- Le choix de l'école peut engendrer des risques pour l'équité car les parents instruits peuvent faire des choix plus astucieux. Les parents aisés ont les

ressources pour tirer parti du choix qui leur est offert, et la sélection par les résultats tend à accélérer la progression de ceux qui ont déjà pris un meilleur départ dans la vie grâce à leurs parents.

- À l'international, une plus grande liberté quant au choix de l'école s'accompagne de différences plus marquées dans la composition sociale des établissements (voir graphique 3.3).

Le choix de l'école accentue-t-il les écarts entre établissements? (graphique 3.3, chapitre 3)



1. L'indice de ségrégation montre la mesure dans laquelle un pays a « trié » les enfants (âgés de 15 ans) de différents milieux sociaux entre établissements, la valeur zéro représentant un pays dans lequel la composition sociale est identique dans tous les établissements. L'indice est établi à partir de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC). Voir annexe A1 dans OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

Source : OCDE (2004), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

Recommandations

- Le choix de l'école engendre des risques pour l'équité et exige une gestion prudente, en particulier pour éviter qu'il n'accroisse les différences de composition sociale des établissements.
- Si le choix de l'école est donné, les établissements dont la capacité d'accueil ne permet pas d'inscrire tous les candidats doivent pouvoir assurer la mixité sociale – en appliquant par exemple des méthodes de sélection par loterie. Des primes versées aux établissements qui accueillent des élèves défavorisés peuvent aussi contribuer à cet objectif.

3^e mesure : Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, proposer des alternatives attrayantes, éliminer les voies de garage et prévenir le décrochage scolaire

Constats

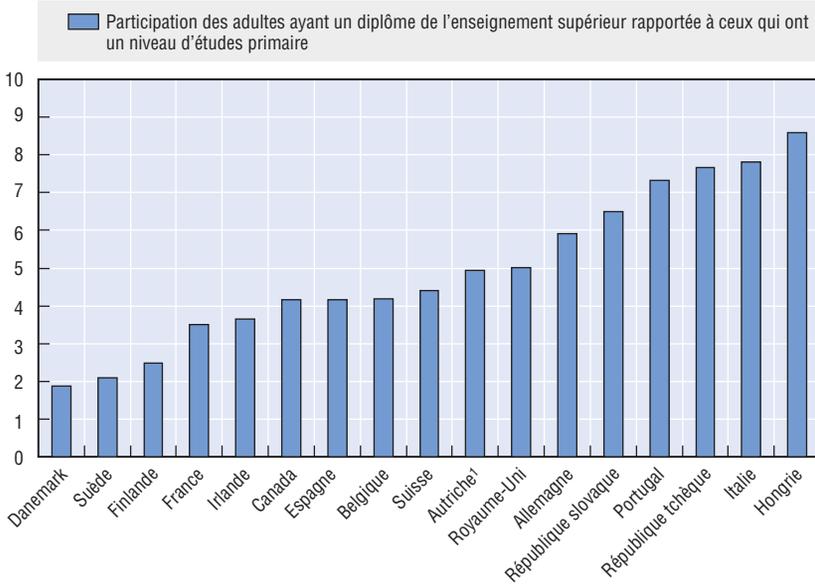
- Entre 5 % et 40 % d'élèves quittent prématurément l'école dans les pays de l'OCDE (taux mesuré par la proportion de jeunes de 20 à 24 ans qui ne sont plus dans le circuit de formation et qui n'ont pas suivi le deuxième cycle du secondaire). Ils sont peu qualifiés et connaissent un fort taux de chômage.
- Le décrochage scolaire découle, entre autres facteurs, d'une déception vis-à-vis de l'école, de l'absence de soutien à la maison, d'expériences d'apprentissage négatives et du redoublement.
- Le repérage précoce des élèves à risque contribue à l'amélioration des résultats et à la prévention du décrochage scolaire.
- De bons services d'orientation professionnelle et de conseil doublés de programmes plus souples et plus diversifiés (et donc attrayants) aident à réduire les taux de décrochage.

Recommandations

- *La prévention précoce* du décrochage scolaire est le meilleur remède. L'enseignement de base ne doit pas seulement soutenir et motiver ceux qui excellent mais aussi ceux qui peinent.
- *Le suivi* des élèves à risques (à partir des informations sur l'assiduité, les performances et la participation aux activités de l'école) doit être associé à des interventions visant à améliorer les résultats et à prévenir le décrochage.
- *L'enseignement secondaire de deuxième cycle* doit être attrayant, pas seulement pour une élite possédant le goût des études, offrir des parcours de bonne qualité sans impasse et des liens efficaces avec le monde du travail.
- *Des transitions en douceur* préviennent l'échec scolaire et le décrochage. Un complément de soutien scolaire à la fin du secondaire peut inciter les élèves à rester à l'école.
- *Des filières professionnelles de qualité* sont indispensables. Le statut des filières professionnelles peut être relevé en éliminant les obstacles de niveau scolaire à l'entrée dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle et en permettant l'accès à l'enseignement supérieur à partir des programmes professionnels, comme l'ont fait la Suède et la Norvège.

Les plus qualifiés sont ceux qui recourent le plus à la formation pour adultes (graphique 2.5, chapitre 2)

Chances relatives des adultes ayant une formation de niveau supérieur de suivre une formation pour adultes par rapport à ceux qui n'ont qu'un niveau d'études primaire (2003)



1. En Autriche, par exemple, un diplômé de l'université a cinq fois plus de chances de suivre une formation pour adultes qu'un adulte ayant un niveau d'études primaires.

Source : Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne, 2003.

4^e mesure : Offrir une seconde chance

Constats

- Ceux qui connaissent l'échec scolaire peinent souvent à s'en remettre plus tard. Dans tous les pays de l'OCDE, ceux qui ont de faibles qualifications de base ont beaucoup moins de chances de poursuivre leur formation dans leur vie adulte (voir graphique 2.5). Il est significatif que ce graphique révèle aussi de fortes différences d'un pays à l'autre.
- Dans tous les pays de l'OCDE, nombre d'adultes et de jeunes qui ont décroché du système scolaire sans avoir terminé leur scolarité de base obtiennent des qualifications scolaires grâce aux programmes de la seconde chance. Aux États-Unis, près de 60 % de ceux qui décrochent obtiennent plus tard un diplôme équivalent à un deuxième cycle du secondaire (certificat GED).

Recommandations

- Une seconde chance est indispensable pour ceux qui n'ont pas acquis l'instruction et les compétences fondamentales. Il s'agit de programmes assurant l'alphabétisation et l'enseignement primaire et secondaire, de programmes en milieu professionnel et de dispositifs de validation des acquis de l'expérience.

Pratiques conjuguant égalité des chances et inclusion (chapitres 4 et 6)

Les pratiques de classe ont une influence sur l'équité tout comme les pratiques extrascolaires, en particulier les relations entre les établissements, les parents et les communautés. Une relation fonctionnelle entre l'école et la famille est bénéfique pour l'apprentissage des élèves, mais les enfants de milieux défavorisés ne profitent pas nécessairement de cet avantage s'ils ont un soutien insuffisant à la maison. Des dispositifs efficaces intégrés au système éducatif pour les migrants et les minorités constituent aussi un défi crucial pour l'équité.

5^e mesure : Repérer ceux qui prennent du retard à l'école et leur apporter une aide systématique, et réduire les taux élevés de redoublement

Constats

- Dans certains systèmes scolaires, jusqu'à un quart des élèves redoublent au cours de leur scolarité. Dans d'autres, le redoublement est rare. Certains pays, tels le Luxembourg, prennent des mesures pour réduire sa fréquence.
- Bien que le redoublement soit souvent apprécié des enseignants, rien ou presque ne montre que les enfants en bénéficient. Le redoublement coûte cher – le coût économique total peut atteindre l'équivalent de 20 000 dollars (USD) par élève redoublant une année scolaire – mais les écoles ont peu d'incitations à tenir compte des coûts qu'il engendre.
- La classe est le premier niveau d'intervention pour l'équité. Les données montrent qu'il est possible d'améliorer les résultats scolaires par des méthodes comme l'évaluation formative – processus consistant à donner un feedback sur les résultats aux élèves et à l'enseignant et à adapter et améliorer la pédagogie et l'apprentissage en conséquence, en particulier pour les élèves à risque.
- Les stratégies de type *Reading Recovery* – interventions intensives, de courte durée, sous forme de cours particuliers – peuvent aider les mauvais lecteurs à rattraper leur retard.

- La Finlande recourt à une série hiérarchisée d'interventions formelles et informelles pour aider les élèves qui prennent du retard. Cette méthode semble fructueuse : seulement 1 % des jeunes de 15 ans ont des compétences insuffisantes en lecture pour se débrouiller dans la vie, alors que la moyenne de l'OCDE est de 7 %.

Recommandations

- *Les taux de redoublement élevés dans certains pays doivent être réduits en modifiant les incitations pour les établissements et en encourageant d'autres démarches.*
- *Les interventions en classe peuvent être très efficaces face au problème de la sous-performance. Parmi les méthodes possibles, nous attirons l'attention sur l'évaluation formative, les stratégies de Reading Recovery et le suivi attentif.*
- *De nombreux pays pourraient utilement s'inspirer de la fructueuse méthode finlandaise de résolution des difficultés d'apprentissage, qui repose sur une série d'interventions d'intensité croissante pour ramener ceux qui prennent du retard au niveau de la classe.*
- *Un soutien devrait être apporté aux professionnels de l'enseignement pour développer leurs techniques d'aide en classe à ceux qui prennent du retard.*

6^e mesure : Renforcer les liens entre l'école et la famille pour aider les parents défavorisés à aider leurs enfants à apprendre

Constats

- En moyenne, les enfants des pays de l'OCDE passent plus de 20 % de leur temps d'étude total en dehors de l'école – devoirs, cours particuliers ou autres activités.
- Les facteurs propres à la famille, notamment le soutien parental à l'éducation, l'intérêt porté à la scolarité des enfants et les biens culturels (comme les livres) sont associés à de meilleurs résultats scolaires.
- Le travail à la maison peut améliorer les résultats scolaires, mais compter sur les devoirs peut menacer l'équité car certains enfants n'ont pas à la maison le soutien nécessaire pour en recueillir les fruits.
- L'investissement parental – travailler avec les enfants à l'école et participer activement aux activités scolaires – améliore indéniablement les résultats. Toutes choses égales par ailleurs, les écoles qui favorisent la communication avec les parents et leur participation, et les encouragent et les aident à soutenir leurs enfants tendent à avoir de meilleurs résultats.

Recommandations

- Pour soutenir l'apprentissage des élèves défavorisés, les écoles doivent axer leurs efforts sur *l'amélioration de la communication avec les parents* des foyers les plus défavorisés et sur l'aide à l'instauration, à la maison, d'un cadre favorable à l'apprentissage.
- *Les clubs de devoirs après la classe* à l'école peuvent aussi offrir un cadre favorable aux devoirs pour ceux qui ont un soutien insuffisant dans leur famille.

7^e mesure : Tenir compte de la diversité et permettre l'inclusion des migrants et des minorités dans l'éducation ordinaire

Constats

- Les groupes d'immigrants et les minorités ne connaissent pas tous la même réussite dans l'éducation et dans l'emploi et celle-ci varie aussi très fortement d'un pays à l'autre.
- Les groupes minoritaires ont bien souvent moins de chances que d'autres de fréquenter une structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et sont plus exposés à une orientation en éducation spécialisée ou dans des filières et des classes moins prestigieuses et à l'abandon prématuré du système scolaire.
- Certaines « minorités visibles » subissent parfois une importante discrimination sur le marché du travail, qui restreint les perspectives d'emploi et réduit l'incitation à se former.
- Dans la plupart des pays, les élèves immigrés de première et de deuxième génération tendent à obtenir de moins bons résultats que les autochtones aux évaluations du PISA en mathématiques, en sciences et en lecture, tandis que les élèves de la deuxième génération d'immigration tendent à faire mieux que les élèves de la première. L'analyse indique que cette situation s'explique pour bonne part, mais pas entièrement, par des facteurs liés au milieu social.

Recommandations

- *La fréquentation de structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants* bénéficie aux enfants défavorisés et offre un cadre positif d'apprentissage d'une deuxième langue. Des mesures spécifiques peuvent encourager la fréquentation de ces structures par les enfants d'immigrants.
- Lorsque les groupes immigrants ou minoritaires sont *orientés en excès dans des établissements d'enseignement spécialisés*, il faut prêter attention a) au risque de biais culturel du diagnostic et b) à la réalité de l'intérêt d'un enseignement séparé pour les élèves concernés.

- Les enfants immigrants récemment arrivés dans leur pays d'accueil ont souvent besoin d'une *formation linguistique spéciale*, mais les mécanismes de financement et la démarche choisie pour dispenser cette formation ne doivent pas encourager la mise à l'écart de ces enfants par rapport aux classes ordinaires après une période initiale d'un an au maximum.
- Dans les pays où l'immigration a brutalement augmenté en particulier, les enseignants ont besoin de *formation professionnelle* pour gérer les nouvelles exigences sur des questions telles que l'apprentissage d'une deuxième langue, un programme multiculturel et l'enseignement de la tolérance et contre le racisme.

Ressources permettant l'égalité des chances et l'inclusion (chapitre 5)

Dans de nombreux pays, il est difficile de justifier une augmentation agrégée des budgets éducatifs par sa contribution à l'équité, même si elle contribue à la croissance économique. Cela souligne qu'il importe de cibler les dépenses éducatives – à la fois entre les secteurs de l'éducation et entre les régions et établissements – pour qu'elles contribuent à l'équité. Des objectifs chiffrés d'équité fixés au plan national peuvent être utiles.

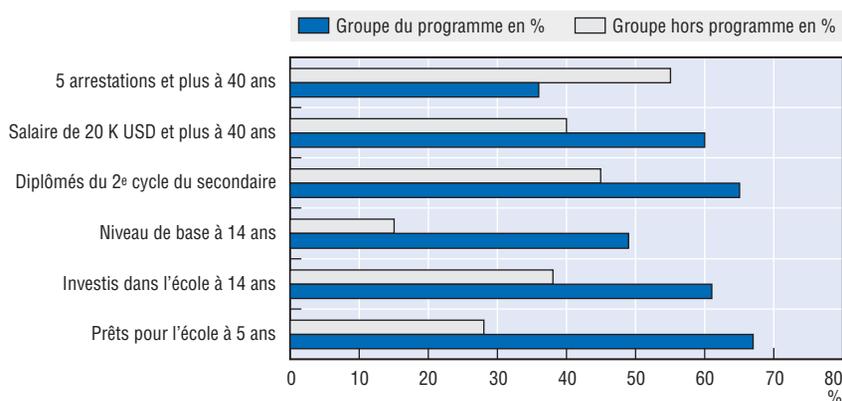
8^e mesure : Offrir une solide éducation à tous, en privilégiant les dispositifs pour la petite enfance et l'instruction de base

Constats

- L'offre publique d'éducation peut favoriser l'équité lorsqu'elle compense des situations de pauvreté familiale au début de la vie. Elle peut aussi accroître les inégalités lorsqu'elle fournit une ressource commune dont profitent ceux qui sont les mieux préparés pour le faire.
- On assiste à une réorientation des dépenses d'éducation entre les secteurs dans de nombreux pays; dans certains, l'expansion de l'enseignement supérieur pèse lourdement sur les dépenses. Si les pays ont besoin d'un système d'enseignement supérieur de qualité, bien doté en ressources, les budgets publics alloués à l'enseignement supérieur tendent à être régressifs; les sources de financement privé peuvent être exploitées pour financer ce secteur.
- Un dispositif de qualité à prix abordable pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants est porteur d'importants bénéfices à long terme, en particulier pour les enfants défavorisés.
- Le versement d'allocations aux familles pauvres pour les enfants d'âge scolaire peut réduire le décrochage dans le deuxième cycle du secondaire.

Petite enfance : forte rentabilité de l'éducation des jeunes enfants (graphique 5.3, chapitre 5)

L'étude Perry Preschool : impact de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants mesuré sur deux échantillons randomisés



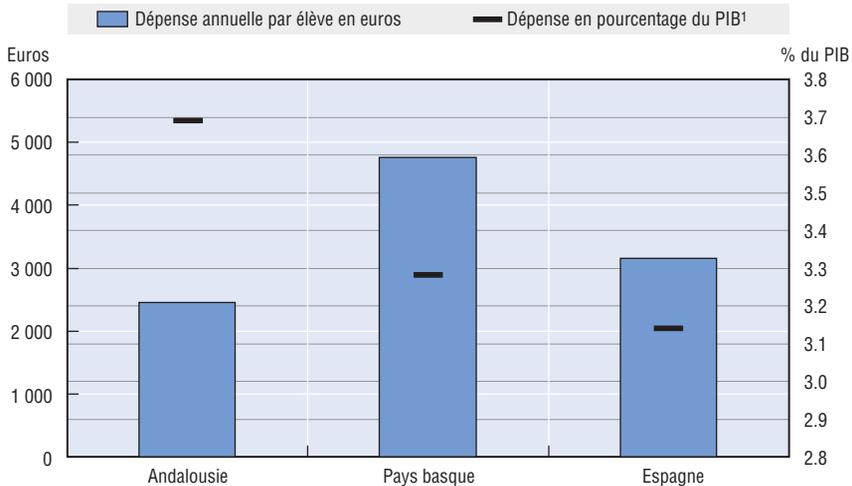
Source : OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, OCDE, Paris, graphique 5.1.

Recommandations

- De nombreuses données attestent que la première priorité pour l'équité est le *dispositif d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, ainsi que les mesures de politique publique destinées à améliorer les conditions de vie des jeunes enfants. Si l'accès à ce dispositif est payant, le coût à la charge des familles doit être modeste, et nul pour celles qui n'ont pas les moyens de payer.
- *L'éducation de base* reste une priorité pour l'équité parce qu'elle couvre l'ensemble d'une cohorte. Dans ce secteur, une attention particulière doit être accordée aux efforts visant à soutenir la performance des élèves en difficulté.
- En cas de contrainte budgétaire, *les budgets publics alloués à l'enseignement supérieur sont rarement une priorité pour l'équité*. Les pays où le dispositif d'éducation et d'accueil des jeunes enfants est payant mais l'enseignement supérieur est gratuit doivent revoir leurs politiques.
- Les pays qui conditionnent les *allocations familiales pour les enfants d'âge scolaire* aux résultats scolaires doivent revoir leurs politiques, car ce type de mesure peut en fait encourager le décrochage.

Écarts régionaux dans les dépenses d'éducation : l'exemple de l'Espagne (graphique 5.5, chapitre 5)

Dépenses publiques d'éducation (hors universités) en Espagne et dans les deux communautés autonomes qui dépensent le plus et le moins dans l'éducation



1. Andalousie et Pays basque : dépenses en pourcentage du PIB des communautés autonomes.

Sources : Teese, R., S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note*, OCDE, Paris; Calero, J. (2005), *Equity in Education Thematic Review: Country Analytical Report – Spain*.

9^e mesure : Orienter les ressources vers les élèves et les régions qui en ont le plus besoin

Constats

- L'autonomie régionale en matière de dépenses peut engendrer des disparités de l'offre, à moins d'être compensée par des mécanismes de péréquation.
- De nombreux pays ont des régimes spéciaux pour orienter des ressources supplémentaires vers des établissements ou des secteurs scolaires desservant des enfants défavorisés. Ces dispositifs doivent garantir que le supplément de ressources servira à aider ceux qui en ont le plus besoin et éviter de cataloguer certains établissements comme défavorisés, ce qui peut décourager les élèves, les enseignants et les parents.
- Dans de nombreux pays, les enseignants les moins expérimentés travaillent dans des établissements « difficiles ».

Recommandations

- Les pays doivent se doter de mécanismes adaptés pour redistribuer les ressources et minimiser les inégalités régionales de l'offre, afin d'atteindre partout un niveau minimal.

- Les ressources supplémentaires doivent être canalisées par les établissements pour aider les élèves défavorisés. Cela devrait aider à surmonter l'effet de handicap du milieu social, régler le problème des mauvais résultats sans les récompenser et dissuader les écoles d'opérer une « antisélection » des élèves issus de milieux défavorisés. Le stigmate qui résulte de l'étiquetage d'un établissement « pour élèves défavorisés » doit être évité.
- Les enseignants expérimentés sont une importante ressource pour les établissements défavorisés. Des dispositifs d'incitation devraient être prévus pour les encourager à y travailler.

10^e mesure : Fixer des objectifs chiffrés et concrets pour davantage d'équité – en particulier en matière d'échec scolaire et de décrochage

Constats

- Les objectifs chiffrés peuvent être un levier d'action utile pour l'équité car ils permettent de formuler la politique du point de vue de ce qu'il faut réaliser plutôt que de processus ou de lois. Plusieurs pays ont adopté des objectifs chiffrés d'équité en matière d'éducation.
- Les comparaisons internationales avec les pays les plus performants laissent à penser que certains pays pourraient sensiblement réduire le nombre d'élèves qui décrochent et n'acquièrent pas les compétences fondamentales.
- L'évaluation nationale des compétences de base des élèves est un outil fondamental pour mesurer la performance individuelle et celle de composantes du système éducatif. Cependant, les mesures données par les évaluations ont leurs limites et les résultats des établissements dépendent de leur qualité, mais aussi de leur public d'élèves.
- De nombreux pays jugent souhaitable ou politiquement ou légalement inévitable de publier les résultats des établissements. Une minorité de pays effectuent des évaluations mais s'efforcent d'éviter leur publication. Certains pays appliquent des mesures de valeur ajoutée qui tiennent compte de la composition sociale de la population d'élèves des établissements.

Recommandations

- Les pays devraient envisager d'adopter un petit nombre d'objectifs chiffrés pour l'équité, en particulier en ce qui concerne le nombre des jeunes qui quittent l'école avec des compétences de base insuffisantes et le nombre de décrochages précoces.
- Les systèmes éducatifs doivent soigneusement penser à la manière de gérer le débat qui suit la publication des résultats des évaluations et apporter un solide soutien aux établissements peu performants – en se servant des données pour hisser tous les établissements à un niveau au lieu de laisser la pression des classements accentuer les polarités.

Chapitre 1

Introduction : cerner les enjeux

Ce chapitre présente la question de l'équité dans l'éducation et décrit les méthodes de cette étude et le champ de ce rapport. Il aborde un ensemble de problématiques telles que l'équité dans l'enseignement obligatoire, la sortie prématurée du système scolaire et l'impact des différents parcours éducatifs sur l'équité, et fait valoir que ces problèmes, quoique très courants, peuvent trouver et ont trouvé des solutions satisfaisantes. Évoquant le débat philosophique sur l'équité, il propose une définition simple des deux grandes dimensions de l'équité dans l'éducation : l'égalité des chances (le milieu social ne doit pas faire obstacle aux résultats) et l'inclusion (un niveau minimal d'éducation de base pour tous). Il examine ensuite le contexte plus large de l'action publique dans lequel s'inscrivent les objectifs d'équité et les données attestant des tendances des inégalités de revenus. La dernière partie du chapitre affirme que l'équité dans l'éducation est un objectif fondamental de l'action publique.

1.1. Pourquoi s'interroger sur l'équité dans l'éducation?

En 2003, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a observé que, dans les pays de l'OCDE, 8 % des jeunes de 15 ans avaient de très faibles compétences en compréhension de l'écrit (inférieures au niveau 1 du PISA) – une calamité qui entache la vie des millions d'élèves concernés. De médiocres compétences de base signifient en effet moins de chances de trouver un emploi, une santé plus fragile, plus de criminalité et une vie plus brève. Les données montrent que ces risques sont accrus pour ceux qui viennent de milieux défavorisés et pour ceux qui reçoivent une instruction médiocre. C'est un scénario familier qui suscite de nombreuses réactions, familières elles aussi. On dit que tout groupe comporte toujours sa part de ratés, de perdants, de marginaux, de bons à rien, d'individus qui ne veulent ou ne peuvent pas y arriver – et que les écoles, les enseignants et même les parents n'y peuvent pas grand-chose. On dit que certains ratent toujours tout ce qu'ils entreprennent, que les fortes inégalités sont une fatalité et que penser autrement est tout simplement irréaliste.

Voilà un tableau bien noir. Pourtant, les résultats de l'évaluation administrée en Finlande dans le cadre du PISA ont montré que *presque aucune* fille n'était mauvaise lectrice – seulement 0.3 % des filles de 15 ans. Les garçons finlandais n'ont pas obtenu d'aussi bons résultats : 1.8 % étaient mauvais lecteurs, mais c'est encore moins d'un cinquième de la moyenne de l'OCDE pour les garçons. L'explication de ces résultats exceptionnels est à rechercher dans l'enseignement finlandais, qui sera décrit plus loin dans ce rapport, mais l'ampleur du champ des possibles est évidente : il ne s'agit pas seulement de réductions à la marge, cet exemple laisse à penser que le problème peut être pratiquement éradiqué.

Évidemment, la réussite scolaire n'est pas ouverte à tous, mais l'objectif de l'équité dans l'éducation est de veiller à ce que le plus grand nombre d'élèves réussissent – qu'ils acquièrent les compétences fondamentales et complémentaires, qu'ils se réalisent en tant qu'êtres humains, qu'ils surmontent les hasards de leur situation personnelle et de leur milieu familial. Il n'y a aucun caractère inévitable dans l'échec scolaire. L'exemple finlandais et d'autres initiatives prises dans de nombreux pays montrent qu'il est possible de vaincre l'échec et le décrochage scolaires. L'application de quelques principes clairs, dont la valeur est attestée par des données, améliorerait les perspectives d'avenir de millions de personnes défavorisées et éviterait un colossal et honteux gaspillage de potentiel humain s'ils étaient appliqués dans toute la zone OCDE. Ces

principes sont présentés dans ce rapport sous forme de *dix mesures pour l'équité dans l'éducation*.

À ce titre, il faut tout de suite préciser que certains de ces principes ne sont pas nouveaux; nombre d'entre eux font écho aux conclusions d'autres rapports publiés et nous ne nous en excusons pas. Il n'est pas toujours possible de mettre en œuvre immédiatement les politiques souhaitables, notamment parce que de multiples pressions politiques s'exercent sur les systèmes éducatifs, qu'il faut compter avec de nombreux groupes de pression et résoudre les problèmes pratiques de mise en œuvre. Notre objectif est ici de poser un ensemble de principes pour l'équité dans l'éducation et de définir un plan d'action publique.

1.2. Cadre d'analyse

Ce rapport se propose de dégager, dans une perspective d'action publique, des principes visant à améliorer l'équité dans l'éducation à partir de données émanant des pays qui participent à l'examen thématique (encadré 1.1), mais il s'inscrit dans le contexte plus général des pays de l'OCDE. Il puise dans les

Encadré 1.1. Examen thématique de l'OCDE sur l'équité dans l'éducation

Réunissant dix participants – Belgique (Flandre), Fédération de Russie, Finlande, France, Hongrie, Norvège, Slovaquie, Suède et Suisse, l'examen thématique de l'équité dans l'éducation s'est articulé autour de deux axes de travail. Chaque pays a préparé un *rapport analytique* sur l'équité dans l'éducation et des équipes d'experts ont effectué des missions d'étude dans un sous-groupe de pays participants, à l'issue desquelles ont été préparés les *rapports nationaux*.

Les *rapports analytiques* décrivent le contexte propre à chaque pays et la situation qui y prévaut en matière d'équité, établissent un profil de l'équité dans l'éducation, examinent les causes et les explications, évaluent l'efficacité des politiques en place et réfléchissent aux mesures susceptibles d'apporter des solutions aux problèmes.

Cinq des pays participants (Espagne, Finlande, Hongrie, Norvège et Suède) ont opté pour une mission d'étude sur place, dont l'objet était d'évaluer les politiques en examinant le point de vue des diverses parties prenantes et en observant les pratiques dans des contextes institutionnels spécifiques. Les équipes d'experts de l'OCDE ont réalisé une analyse approfondie des politiques et des pratiques nationales et préparé un *rapport national* formulant des recommandations à l'intention des pouvoirs publics.

Tous ces documents peuvent être consultés à l'adresse : www.oecd.org/edu/equity/equityineducation.

rapports analytiques, les rapports nationaux et d'autres travaux de recherche sur ce sujet.

Les questions suivantes, dans lesquelles les pays participants voient des risques importants pour l'équité, sont analysées ici :

- *Équité dans l'enseignement obligatoire* : Bien que l'enseignement soit universel, certains élèves échouent à l'école. L'enquête PISA a fait apparaître une complexe configuration de variabilité internationale des résultats, accompagnée d'écart inter et intraétablissements. D'autre part, dans plusieurs pays, le nombre croissant d'écoles privées autonomes ou subventionnées suscite des préoccupations relatives au choix de l'école et à ses implications pour l'équité.
- *Sortie prématurée du système scolaire* : Le taux de décrochage scolaire au moment du passage dans le deuxième cycle du secondaire est un problème important pour les systèmes éducatifs. En Espagne, par exemple, seulement 57 % des plus de 16 ans poursuivent leurs études secondaires supérieures, alors que l'objectif de l'Union européenne (UE) pour 2010 est de porter à 85 % le pourcentage de jeunes achevant des études secondaires supérieures.
- *Filières d'enseignement et leur impact sur l'équité* : Dans certains pays, l'enseignement professionnel est un pis-aller comparativement aux filières générales; en outre, les autres solutions ne permettent pas toujours de réintégrer le système éducatif.
- *Intégration des migrants et des minorités dans le système éducatif* : Déjà ancienne dans certains pays, cette problématique est nouvelle et se pose avec une acuité croissante dans d'autres, en particulier dans les pays européens. Pour la Hongrie, offrir un enseignement de qualité aux Roms est une préoccupation essentielle.

Ce rapport offre un cadre comparatif des réponses apportées par les différents pays à leurs problèmes d'équité dans l'éducation. Il réunit en outre les différentes politiques et stratégies mises en œuvre dans plusieurs pays de l'OCDE afin de remédier aux problèmes d'équité, vise à mieux appréhender les problèmes d'inégalités et propose un ensemble organisé de leviers d'action publique. Il est en même temps sélectif en ce qu'il explore un certain nombre de problèmes précis qui ressortent des examens des pays concernés par cet exercice. Il entend par conséquent apporter une valeur ajoutée au corpus de littérature déjà publié, à la fois par sa portée internationale et par l'analyse approfondie qu'il propose de certains problèmes.

Une grande partie des travaux de l'OCDE dans le domaine de l'éducation ayant des liens avec l'équité, ce rapport exploite les résultats de précédents examens thématiques tels ceux qui ont été réalisés dans le domaine de l'éducation dans la petite enfance, des modalités de passage de l'école à la vie active et de la formation des adultes, ainsi que les résultats des différentes

études du PISA. Nous nous sommes efforcés d'éviter toute redondance avec d'autres examens thématiques récents et en cours de l'OCDE, notamment l'examen de l'enseignement supérieur, en cours d'exécution. C'est pourquoi ce rapport s'attache davantage aux écoles. D'autres travaux de l'OCDE couvrent la situation des élèves ayant des besoins particuliers ou des déficiences (OCDE, 2004a), si bien que ces questions ne sont que brièvement abordées ici.

Il puise aussi dans un travail demandé aux fins de cet examen (Levin, 2003), qui propose une analyse conceptuelle approfondie de l'équité et de l'action publique en matière d'éducation et examine les résultats d'un ensemble de travaux antérieurs de l'OCDE dans ce domaine. D'autres rapports récents méritent d'être immédiatement salués. Tout d'abord, la récente communication de la Commission européenne (Conseil de l'Union européenne, 2006; Commission des Communautés européennes, 2006) a apporté quelques analyses et recommandations très utiles portant sur des thèmes similaires. Le travail de l'Union européenne (UE) sur les indicateurs de l'équité (Baye *et al.*, 2006) est également très intéressant.

Ce premier chapitre décrit le thème de notre étude et les méthodes adoptées. Le chapitre 2 présente un panorama essentiellement statistique des iniquités dans l'éducation en analysant la distribution des niveaux d'études et l'influence du milieu social sur le niveau d'instruction, avant d'examiner les trois ensembles de leviers d'action qui peuvent être mobilisés pour assurer l'équité dans l'éducation : la *conception* des systèmes éducatifs, les *pratiques* scolaires et extrascolaires et les *dotations en ressources*. La conception, c'est-à-dire la structure du système éducatif et les parcours qui le traversent, est examinée au chapitre 3, tandis que le chapitre 4 analyse les pratiques scolaires et extrascolaires et l'environnement famille-école. Le chapitre 5 considère comment hiérarchiser et cibler l'affectation des ressources dans une perspective d'équité. Enfin, le rapport se termine, au chapitre 6, par une étude consacrée à un ensemble important de groupes à risque – les migrants et les minorités.

1.3. Contexte : l'équité comme objectif de l'action publique

L'équité n'est pas l'égalité. Elle est associée à des idées plus générales de justice, parfois à « l'égalité des chances » et parfois à « l'équivalence de traitement ». La littérature philosophique sur cette question est abondante. Ce rapport ne viendra pas ajouter un volume de plus à ce corpus, mais travaillera avec pragmatisme sur deux dimensions de l'équité : *l'égalité des chances* et *l'inclusion* (voir encadré 1.2).

L'équité et la protection sociale s'inscrivent dans un contexte plus large d'action publique. L'évolution des mécanismes de protection sociale observée depuis 50 ans dans les pays de l'OCDE révèle diverses approches nationales en matière d'équité. Certains pays ont tendu à circonscrire la protection sociale

Encadré 1.2. **Les deux dimensions de l'équité dans l'éducation**

Pour les besoins de notre étude, l'équité dans l'éducation comprend deux dimensions : l'égalité des chances et l'inclusion :

- *L'Égalité des chances* implique que la situation personnelle et sociale telle que le sexe, le statut socio-économique ou l'origine ethnique ne doit pas être un obstacle à la réussite scolaire.
- *L'inclusion* implique un niveau minimal d'instruction pour tous.

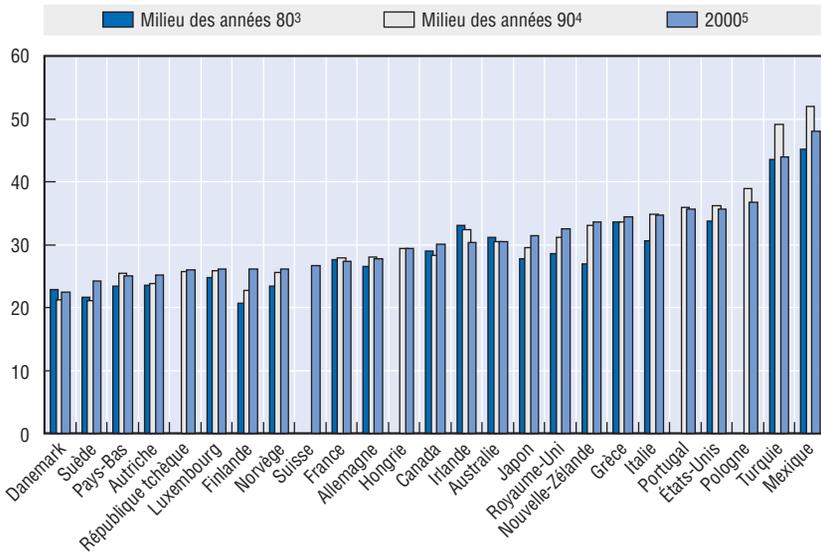
aux groupes les plus défavorisés – en n'apportant qu'un filet de sécurité très élémentaire – tandis que d'autres ont versé des prestations à un très large ensemble de groupes sociaux. Ces approches révèlent une volonté variable de redistribuer les ressources et représentent la valeur différente que les sociétés attachent à l'égalité par rapport à d'autres objectifs comme la croissance économique ou l'encouragement à l'esprit d'entreprise. Ces systèmes ont toutefois en commun de s'être efforcés de constituer un filet élémentaire de protection sociale pour réduire les risques sociaux et d'avoir favorisé l'expansion de l'éducation de masse, considérée comme un vecteur d'équité (Esping-Andersen, 2002).

Les inégalités de revenus et de patrimoine varient d'un pays à l'autre, les pays nordiques, les Pays-Bas, l'Autriche, la République tchèque et le Luxembourg étant les moins inégalitaires, tandis que le Portugal, les États-Unis, la Pologne, la Turquie et le Mexique se situent à l'opposé. Bien que les conditions de vie se soient améliorées dans la plupart des pays de l'OCDE et que les systèmes de protection sociale se soient développés, on observe un creusement tendanciel des inégalités de revenus du milieu des années 70 au milieu des années 90 (graphique 1.1). L'Australie, l'Irlande, la France et le Danemark sont les seuls pays où ces inégalités ont décliné entre le milieu des années 80 et 2000. Partout ailleurs, les inégalités se sont accentuées depuis les années 80, quoiqu'on observe une certaine diminution entre le milieu des années 90 et 2000 (OCDE, 2005a).

La distribution des revenus est fonction des revenus du travail et du capital et de la redistribution opérée par l'État par le biais de l'impôt et des transferts. Les pouvoirs publics des différents pays continuent de voir dans la protection sociale, la cohésion sociale et l'éducation un levier pour agir sur les problèmes de la pauvreté et des inégalités de revenus. Aussi jouent-ils un puissant rôle d'accélérateur ou de modérateur des tendances de la distribution des revenus et de la pauvreté (OCDE, 2005b); l'éducation est fondamentale dans cette stratégie, car c'est un des déterminants de la productivité et des revenus.

Graphique 1.1. **Les inégalités de revenus varient au sein de l'OCDE¹**

Coefficient de Gini de l'inégalité dans la distribution des revenus disponibles des ménages²



1. Pays classés par ordre croissant des inégalités de revenus (de gauche à droite).
2. Le coefficient de Gini est égal à 0 en cas « d'égalité parfaite » ce qui signifie que les revenus sont également distribués et à 100 en cas « d'inégalité parfaite », ce qui signifie que la part de la population qui a le revenu le plus élevé concentre tout le revenu.
3. Les données du milieu des années 80 sont celles de 1983 pour l'Autriche, la Belgique, le Danemark et la Suède; 1984 pour l'Australie, la France, l'Italie et le Mexique; 1985 pour le Canada, l'Espagne, le Japon, les Pays-Bas et le Royaume-Uni; 1986 pour la Finlande, le Luxembourg, la Norvège et la Nouvelle-Zélande; 1987 pour l'Irlande et la Turquie; 1988 pour la Grèce; et 1989 pour les États-Unis. Les données de l'Allemagne pour le milieu des années 80 sont celles des Länder occidentaux.
4. Les données du milieu des années 90 sont celles de l'année 1995, sauf 1993 pour l'Autriche, 1994 pour l'Allemagne, l'Australie, le Danemark, la France, la Grèce, l'Irlande, le Japon, le Mexique et la Turquie; et 1996 pour la Nouvelle-Zélande et la République tchèque.
5. Les données de l'année 2000 sont celles de l'année 2000 dans tous les pays sauf 1999 pour l'Australie, l'Autriche et la Grèce; 2001 pour l'Allemagne, le Luxembourg, la Nouvelle-Zélande et la Suisse; et 2002 pour le Mexique, la République tchèque et la Turquie.

Source : OCDE (2005a), *Panorama de la société*, OCDE, Paris.

En ce qui concerne les salaires, Nickell (2004) a montré que les différences observées d'un pays à l'autre en matière d'inégalités des revenus sont pour l'essentiel attribuables au profil différent de la dispersion des compétences. La distribution des niveaux de formation est un élément explicatif crucial de la dispersion des revenus et de la pauvreté (Schütz et Wössmann, 2006). Dès lors, pour accroître la participation sur le marché du travail et réduire l'exclusion sociale de certains groupes, il importe que tous les individus puissent s'instruire et se former (Brunello et De Paola, 2006).

Encadré 1.3. Reconnaître l'équité et l'iniquité

« Les philosophes tentent depuis longtemps d'éclaircir ce que peut vouloir dire, en politique sociale, le terme "équité". Résumer ce débat, *a fortiori* l'enrichir, dépasse les capacités et, c'est heureux, le champ de cette publication. On s'accorde généralement à penser que l'objectif des politiques publiques ne peut pas et ne doit pas être l'égalité au sens où tout le monde est pareil ou obtient les mêmes résultats – un état qui paraît à la fois impossible et indésirable. En fait, vouloir l'équité, c'est vouloir que les écarts de résultats ne puissent pas être imputables à des différences de patrimoine, de revenus, de pouvoir ou de possessions. La question est alors celle de l'état ou du degré d'inégalité acceptable. La réponse à cette question sera toujours contestée, incessamment débattue dans les sphères politiques de tous bords. Il semble que depuis une trentaine d'années, le terrain de cette lutte se soit déplacé vers la réduction des écarts de résultats entre le haut et le bas en aidant ceux qui sont en bas à progresser. Il est possible que cette définition ne soit pas satisfaisante du point de vue analytique, mais elle fonctionne du point de vue de l'action publique. On a dit à propos de la qualité (Pirsig, 1974) que si nous sommes incapables de la définir, nous savons parfaitement la reconnaître. Il est bien possible que sans savoir définir l'équité, nous sachions quand nous en sommes éloignés » (Levin, 2003).

Deux questions se posent en matière d'éducation : quel rôle l'éducation a-t-elle joué dans l'évolution des inégalités et comment les politiques éducatives peuvent-elles agir à l'avenir pour limiter ces inégalités ?

1.4. Pourquoi vouloir l'équité dans l'éducation ?

Ce contexte de l'inégalité des revenus est important mais ce n'est pas la seule raison de vouloir l'équité dans l'éducation. Des études ont montré que l'éducation est un déterminant de la croissance économique et des perspectives de rémunération et d'emploi des individus, tandis que l'émergence de ce qu'on appelle les sociétés du savoir a accru la valeur de l'éducation et des compétences (encadré 1.4). Parallèlement, la mondialisation et la montée en puissance des migrations modifient la structure des populations des pays de l'OCDE et menacent l'équité et la cohésion sociale. Globalement, une plus grande égalité des chances éducatives peut améliorer les perspectives individuelles, favoriser l'équité sociale et réduire les coûts sociaux sans nécessairement nuire à l'efficacité.

- *L'éducation améliore les perspectives individuelles* : l'éducation est un déterminant crucial des perspectives de salaire et d'emploi (Booth et al., 2002; Dearden et al., 2000; Ok et Tergeist, 2003) et des dimensions non

Encadré 1.4. **L'équité dans l'économie du savoir**

« Nous ne pouvons pas nous permettre de ne pas être égaux dans les économies avancées du XXI^e siècle. Des questions fondamentales de justice sociale se posent inévitablement, mais l'autre argument de poids est que l'égalité des chances et des perspectives individuelles devient une condition *sine qua non* de l'efficacité. Notre capital humain est la plus importante ressource à mobiliser pour garantir une économie du savoir dynamique et compétitive. De colossaux déséquilibres démographiques se préparent, avec une forte diminution des cohortes d'individus en âge de travailler, et pour pourvoir aux besoins des personnes âgées, nous devons développer au maximum la productivité des jeunes et des immigrants » (Esping-Andersen, 2002).

économiques telles que la santé, la longévité et la parentalité réussie (Dearden *et al.*, 2000; Vernez *et al.*, 1999; Osberg, 1998).

- *L'équité dans l'éducation concourt à l'équité sociale* : étant donné la puissante influence de l'éducation sur le devenir des individus, l'équité dans l'éducation favorise l'équité des perspectives individuelles. Une récente étude de l'OCDE montre que l'éducation est un important facteur contributif de l'héritage intergénérationnel des avantages économiques et de la stratification sociale, mais elle est aussi, par là, le levier d'action publique le plus accessible pour accroître la mobilité intergénérationnelle des revenus (OCDE, 2006a). Nickell (2004) montre par exemple que les tendances des inégalités de revenus entre pays s'expliquent par les écarts de dispersion des compétences et que la distribution des niveaux de formation est un élément explicatif crucial de la dispersion des revenus et de la pauvreté. Il s'ensuit que si l'action publique entend promouvoir l'équité sociale, l'équité dans l'éducation sera un ingrédient essentiel des politiques à mettre en œuvre. En outre, l'éducation a été considérée comme un instrument crucial d'amélioration de l'intégration des immigrants parce qu'elle apporte un soutien linguistique et facilite la transmission des normes et des valeurs qui forment le ciment de la cohésion sociale.
- *L'inégalité des résultats de l'éducation engendre des coûts élevés* : les individus en situation d'échec et de décrochage scolaires sont plus exposés aux risques de dépendance à l'égard des allocations et de délinquance juvénile, ce qui induit des coûts pour la société (Lochner et Moretti, 2004; Schütz et Wössmann, 2006; Mc Mahon 2002). Des modélisations indiquent qu'il peut être payant à long terme d'améliorer le niveau d'instruction des défavorisés, non seulement du point de vue des économies réalisées sur les transferts de revenus, les programmes sociaux publics et la santé publique, mais aussi du

point de vue de l'augmentation des recettes fiscales et du revenu disponible qui en résulte (Rand, 2003; Statistique Canada et OCDE, 2001). D'autres recherches ont démontré que plus les inégalités éducatives sont grandes, plus la cohésion sociale est faible (Green *et al.*, 2003, Dayton-Johnson, 2001).

- *Les dépenses publiques d'éducation réduisent les écarts initiaux de revenus* : une étude des dépenses publiques réalisée par l'OCDE montre que les dépenses d'éducation réduisent les écarts initiaux de revenus, la raison principale en étant que l'imposition progressive pèse plus lourdement sur les plus aisés et sert à financer l'éducation pour tous, au moins pour ce qui concerne la scolarité obligatoire. Les dépenses d'éducation pré-primaire et obligatoire réduisent sensiblement les inégalités de revenus car c'est la population dont les revenus sont les plus faibles qui en bénéficie le plus. Il arrive que les budgets alloués à l'enseignement supérieur n'aient aucune influence sur les inégalités de revenus, mais dans de nombreux pays, ils favorisent les individus aisés, ce qui creuse les inégalités (OCDE, 2006b).
- *L'équité dans l'éducation est une fin en soi* : l'équité est généralement considérée comme un besoin vital, et le droit à l'éducation est reconnu, par exemple, dans la Déclaration des droits de l'enfant des Nations Unies et dans la constitution de la plupart des nations.
- *Équité et efficacité en matière d'éducation ne sont pas incompatibles* : des économistes ont affirmé que la redistribution des ressources aux nécessiteux va dans le sens de l'équité mais nuit à l'efficacité, car elle suppose une confiscation d'une partie des revenus produits par l'effort individuel et l'esprit d'entreprise pour aider les plus défavorisés. D'autres ne sont pas d'accord. Un récent rapport de la Banque mondiale avance que l'équité et l'efficacité sont en réalité des facteurs complémentaires du développement économique (Banque mondiale, 2006). Dans l'éducation de base, l'arbitrage des économistes entre l'équité et l'efficacité est difficile à discerner. L'échec scolaire a des coûts importants non seulement pour les individus concernés, mais aussi pour la société, car les coûts de la protection sociale des personnes marginalisées sont élevés. Par conséquent, des remèdes efficaces et de coût raisonnable serviront à la fois l'efficacité et l'équité (encadré 1.3). L'Union européenne (UE) a appelé ses États membres à soutenir simultanément l'équité et l'efficacité dans l'éducation car elles se confortent mutuellement (Conseil de l'Union européenne, 2006; Commission des Communautés européennes, 2006). Des études indiquent en outre qu'une distribution équitable des compétences au sein de la population a une forte incidence sur la performance économique globale (Coulombe *et al.*, 2004).

Bibliographie

- Banque mondiale (2005), *Rapport sur le développement dans le monde 2006 : Équité et développement* (résumé uniquement en français), Banque mondiale et Oxford University Press, Washington, DC et New York, NY.
- Barth, E. et C. Lucifora (2006), « Wage Dispersion, Markets and Institutions: The Effect of the Boom in Education on the Wage Structure », *Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion paper*, n° 2181.
- Baye, A., M. Demeuse, C. Monseur, C. Goffin (2006), *Un ensemble d'indicateurs pour mesurer l'équité des 25 systèmes éducatifs de l'Union européenne*, Commission européenne, Université de Liège.
- Booth, A. et M. Bryan (2002), « Who Pays for General Training? New Evidence for British Men and Women », *IZA Discussion Paper*, n° 486, avril.
- Budria, S. et P. Pereira (2005), « Educational Qualifications and Wage Inequality: Evidence for Europe », *IZA Discussion Paper* n° 1763.
- Budria, S. et A. Egido (2005), « Education, Over-Education, and Wage Inequality: Evidence for Spain », *Munich Personal RePEc Archive*, Paper n° 93.
- Commission des Communautés européennes (2006), *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/fr/com/2006/com2006_0481fr01.doc, SEC(2006)1096.
- Coulombe, S., S. Marchand, J. Tremblay (2004), *International Adult Literacy Survey, Literacy Scores, Human Capital and Growth across Fourteen OECD Countries*, Statistique Canada, Ottawa.
- Conseil de l'Union européenne (2006), *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur l'efficacité et l'équité dans l'éducation et la formation*, 15 novembre 2006.
- Dayton-Johnson, J. (2001), *Social Cohesion and Economic Prosperity*, James Lorimer & Co., Toronto.
- Dearden, L., H. Reed, J. Van Reenen (2000), « Estimates of the impact of improvements in basic skills on aggregate wages, employment, taxes and benefits », dans J. Bynner (éd.), *The social benefits of basic skills*, DfEE Research Centre on the Wider Benefits of Learning, Londres.
- Esping-Andersen, G. (2002), *Why we Need a New Welfare State*, Oxford University Press, Oxford.
- Green, A., J. Preston, R. Sabates (2003), « Education, Equality and Social Cohesion: a Distributional Approach », *Compare*, vol. 33, n° 4, décembre, Routledge, pp. 453-470.
- Levin, B. (2003), *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*, étude demandée par la Division des politiques d'éducation et de formation de l'OCDE pour l'examen thématique de l'équité dans l'éducation, accessible à l'adresse : www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf.
- Lochner, L. et E. Moretti (2004), « The Effects of Education on Crime : Evidence from Prison Inmates, Arrests and Self-Reports », *American Economic Review* 94 (1), pp. 155-189.
- Martins, P. et P. Pereira (2004), « Does education reduce wage inequality? Quantile regression evidence from 16 countries », *Labour Economics*, vol. 11 (2004), pp. 355-371.

- Mc Mahon, W. (2002), *Education and Development : Measuring the Social Benefits*, Oxford University Press, Oxford.
- Nickell, S. (2004), « Poverty and Worklessness in Britain », *Economic Journal*, vol. 114, Royal Economic Society, Blackwell Publishing, Oxford, pp. C1-C25.
- OCDE (2003), *Les sources de la croissance économique dans les pays de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004a), *Équité dans l'enseignement : Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005a), *Panorama de la société : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Édition 2005, OCDE, Paris.
- OCDE (2005b), *Accroître les chances de chacun : Pour une politique sociale active au bénéfice de tous*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006a), « Transmission intergénérationnelle du désavantage socio-économique », Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales, OCDE, Paris.
- OCDE (2006b), « Biens fournis par les pouvoirs publics et distribution des ressources », Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales, OCDE, Paris.
- Ok, W. et P. Tegeist (2003), « Improving Workers' Skills: Analytical Evidence and the Role of the Social Partners », Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations, Paris.
- Osberg, L. (1998), « Economic policy variables and population health », dans *Canada Health Action: Determinants of Health : Settings and Issues*, vol. 3, MultiMondes, Sainte-Foy, Québec, pp. 579-610.
- Pirsig, R. (1974), *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, Bantam, New York.
- Schütz, G. et L. Wössmann (2006), *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, préparé par le Réseau d'experts européens en économie de l'éducation pour accompagner la Communication et le document de travail des services de la Commission européenne du même nom, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>.
- Statistique Canada et OCDE (2001), *Les capacités de lecture et de calcul et la situation sur le marché du travail au Canada*, Statistique Canada, Ottawa et OCDE, Paris.
- Vernez, G., R. Krop, P. Rydell (1999), *Closing the Education Gap: Benefits and Costs*, Rand, Santa Monica.

Chapitre 2

Les inégalités dans le champ éducatif

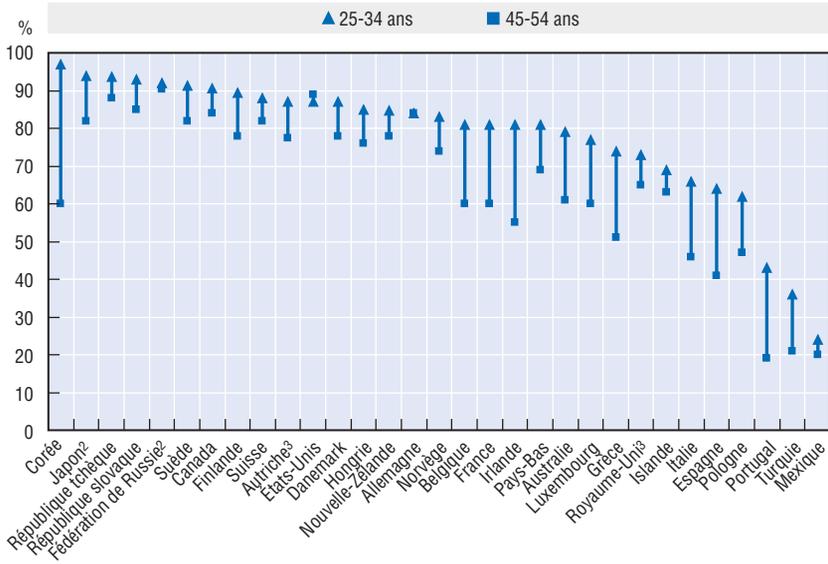
Ce chapitre présente une synthèse d'une sélection de données quantitatives sur l'équité dans l'éducation et sert aussi d'introduction aux chapitres suivants, consacrés à l'action publique. Après avoir analysé l'expansion historique de l'éducation et ses effets sur l'équité, en notant les gains pour les femmes et les données plus décevantes sur d'autres fronts, il examine l'évolution des inégalités tout au long du cycle de vie, les différentes phases de l'éducation et la situation des groupes vulnérables, notamment les migrants et ceux qui ont quitté le système scolaire. Développant le chapitre précédent, il examine les rapports étroits entre l'égalité des chances et l'inclusion, car ce sont souvent les défavorisés qui ont les moins bons résultats. Les inégalités peuvent être perpétuées par les caractéristiques du système éducatif.

La Corée a connu un miracle économique qui, en une génération, a hissé le niveau de vie de celui d'un pays en développement aux niveaux de l'OCDE. Cette évolution s'est accompagnée de formidables transformations de l'éducation : en 2004, la moitié des jeunes Coréens (25-34 ans) étaient diplômés de l'enseignement supérieur, soit cinq fois plus que pour la génération précédente (55-64 ans). Ce développement rapide de l'enseignement post-obligatoire s'est également produit dans l'ensemble de la zone OCDE, quoique à un rythme inférieur à celui de la Corée. C'est dans le contexte de cette croissance que s'inscrit ce chapitre car elle correspond à un important investissement social et à une révolution des attentes. Elle pose la question de l'équité de la répartition de ces progrès entre différents groupes et de la mesure dans laquelle les systèmes éducatifs parviennent à offrir une plus grande égalité des chances et des résultats.

2.1. Une progression inégale des niveaux d'instruction

En 20 ans, le pourcentage d'individus diplômés du deuxième cycle du secondaire s'est accru en moyenne de 13 % dans les pays de l'OCDE, comme l'indique la comparaison des cohortes d'âge (voir graphique 2.1). Dans le même temps, la proportion d'individus diplômés de l'enseignement supérieur a augmenté de 8 %. Environ deux tiers de cette augmentation sont dus à la spectaculaire progression des femmes. Dans 22 pays de l'OCDE, le niveau d'instruction des jeunes femmes est aujourd'hui supérieur à celui des hommes (voir graphique 2.2). Si on compare cette situation aux inégalités entre les sexes qui prévalaient il y a une génération, c'est une véritable révolution sociale dont on ne peut que se réjouir. Désormais, pour les femmes, les plus grandes difficultés en matière d'équité relèvent plus de la politique du marché du travail et des politiques sociales que de l'éducation, même si certains problèmes persistent dans le fort déterminisme sexué observé dans le choix des études, en particulier dans l'enseignement supérieur. Les réussites des femmes ont mis à jour un problème nouveau, celui de la moindre performance des hommes : les garçons obtiennent de moins bons résultats en compréhension de l'écrit (deux fois plus de lecteurs très médiocres en moyenne) et ils sont relativement plus nombreux à abandonner le système scolaire et moins nombreux à s'inscrire dans la majorité des catégories d'enseignement post-obligatoire.

Parallèlement, le relèvement général des qualifications a mis en lumière la situation de ceux qui sont écartés de la course éducative. De nombreux

Graphique 2.1. **Les jeunes poussent plus loin leurs études**Population titulaire d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire (2005)¹, pourcentage, par groupe d'âge

1. Les programmes courts de niveau CITE 3C sont exclus.
2. Année de référence : 2003.
3. Certains programmes courts de niveau CITE 3C sont inclus.

Source : OCDE (2007), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2007, OCDE, Paris.

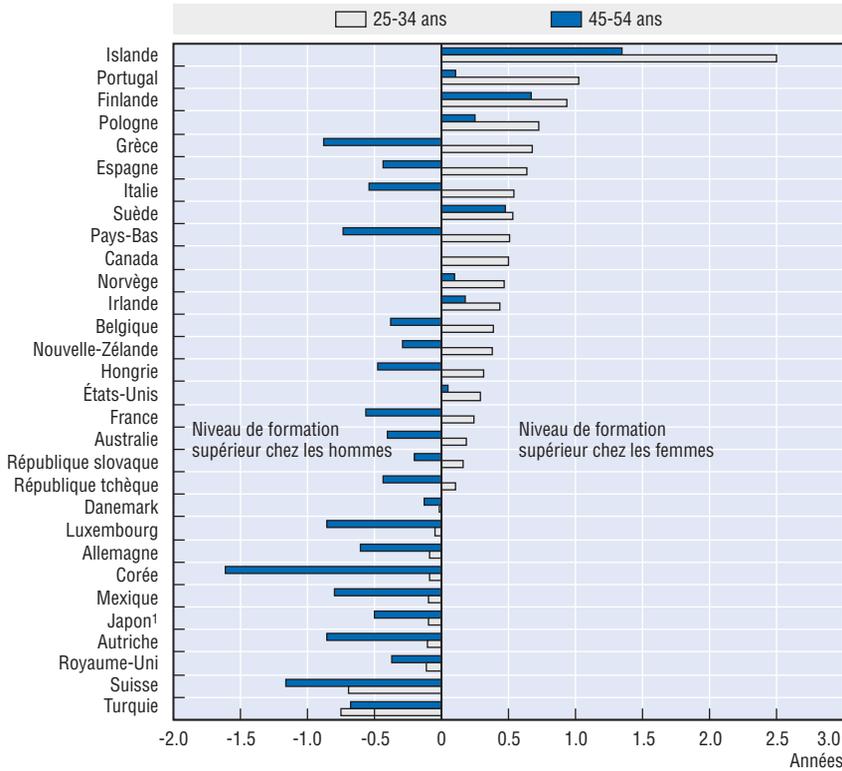
adultes sont encore sans qualification et des jeunes quittent encore le cycle secondaire sans diplôme. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près d'un adulte sur trois (30 %) n'a qu'un niveau d'instruction primaire ou de premier cycle du secondaire (OCDE, 2006c).

Beaucoup espéraient que l'expansion de l'éducation améliorerait les résultats et atténuerait l'impact de l'origine sociale sur les perspectives individuelles. Certains pays semblent avoir développé l'éducation tout en renforçant l'équité, tandis que dans d'autres, cette expansion s'est probablement faite au détriment de l'équité. Diverses données illustrent ces évolutions :

- Partout, l'origine sociale continue d'exercer une forte influence sur les résultats dans l'éducation de base. Dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans issus des milieux sociaux les plus modestes (le quartile inférieur du statut socio-économique) sont en moyenne deux fois plus susceptibles d'obtenir des résultats situés dans le quartile inférieur en compréhension de l'écrit et en sciences, et trois fois plus en mathématiques que si le milieu social n'avait pas d'incidence (OCDE, 2001; OCDE, 2004b).

Graphique 2.2. Les femmes dépasseraient-elles les hommes?

Écart de niveau de formation entre hommes et femmes exprimé en nombre moyen d'années de scolarité dans l'enseignement formel (2004), par tranche d'âge



1. Année de référence : 2003.

Source : OCDE (2006c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2006, OCDE, Paris.

- Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'enseignement supérieur reste dominé par les élèves de milieux instruits. En 1995, les jeunes dont les parents étaient diplômés de l'enseignement supérieur avaient entre deux et six fois plus de chances de terminer un cursus d'enseignement supérieur que ceux dont les parents avaient un niveau inférieur au secondaire. Si, en 1995, les jeunes issus de milieux pauvres avaient, en chiffres absolus, beaucoup plus de chances qu'auparavant d'accéder à l'enseignement supérieur, les jeunes issus de milieux favorisés avaient encore comparativement beaucoup plus de chances d'y entrer (Hiroshi et al., 1995).
- L'expansion de l'éducation a des incidences variables sur la mobilité sociale. La mobilité est généralement plus forte dans les pays nordiques et, en Finlande, des données montrent que la mobilité sociale s'est accrue, peut-être plus particulièrement depuis l'introduction du système de tronc

commun (Pekkarinen et al., 2006). Eriksson et Jonsson (1996) ont observé que la corrélation entre le milieu social et le niveau d'études déclinait d'une cohorte à l'autre en Suède et en Allemagne, mais pas en Angleterre, et que les inégalités restent plus fortes en Allemagne. Selon une autre étude, les pays nordiques (surtout la Norvège et la Suède) se classent parmi les pays les plus ouverts, tandis que l'Allemagne, la France et l'Italie se caractérisent globalement par une structure de classes rigide et une faible mobilité. Au Royaume-Uni, l'enseignement supérieur semble avoir aidé la classe moyenne à transmettre ses avantages à ses enfants (Blanden et al., 2005). Les États-Unis sont rigides eux aussi, surtout par rapport aux pays nordiques (Breen et Luijkx, 2004). D'autres données, basées sur la France, les États-Unis et le Royaume-Uni, indiquent que l'incidence du revenu des parents est moindre dans les pays où le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur est plus élevé (OCDE, 2006b).

- De nombreux systèmes scolaires ont adopté le tronc commun, qui pratique moins de différenciation et de sélection dans le premier cycle du secondaire. Cependant, l'expansion de l'enseignement post-obligatoire signifie que beaucoup d'élèves sont encore concernés par une phase prolongée d'enseignement sélectif avant l'entrée sur le marché du travail, même si aujourd'hui, celle-ci concerne habituellement le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur plutôt que le premier cycle du secondaire (comme il y a une génération).

2.2. L'équité dans sa dimension de l'égalité des chances

Puissante influence du milieu socio-économique sur les performances des élèves

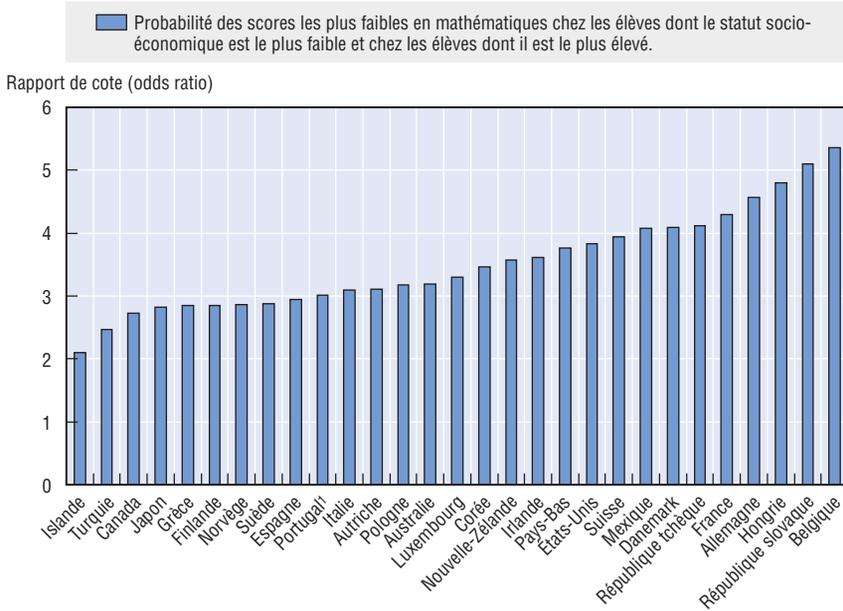
Les mauvais résultats scolaires tiennent à de nombreux facteurs mais le graphique 2.3 montre que dans tous les pays de l'OCDE, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ont beaucoup plus de risques d'être en situation d'échec. Si des différences nationales sont observables, la grande majorité des pays se situent à cet égard dans une bande assez étroite (Shavit et Blossfeld, 1993; Erikson et Jonsson, 1996; OCDE, 2001; OCDE, 2004b).

Différences inter et intraétablissements et performances

Le PISA présente lui aussi une observation très frappante. La performance d'un élève est corrélée non seulement à son milieu social, mais aussi à celui des autres élèves de la même école. Le graphique 2.4 montre les écarts de niveau des élèves entre différents établissements (variance *interétablissements*) et au sein d'un même établissement (variance *intraétablissement*). Si la variance *intraétablissement* est forte dans tous les pays, la variance *interétablissements* est elle aussi marquée dans la plupart des pays et s'explique pour bonne part par la composition sociale du public d'élèves des établissements.

Graphique 2.3. Incidence du milieu social sur les performances en mathématiques

Probabilités relatives des scores les plus faibles en mathématiques (inférieurs ou égaux au niveau 1) chez les élèves dont le statut socio-économique est le plus faible et le plus élevé (2003)



1. Au Portugal par exemple, un élève de faible statut socio-économique a trois fois plus de chances d'avoir de médiocres résultats en mathématiques qu'un élève dont le statut socio-économique est élevé.

Source : OCDE (2006c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2006, OCDE, Paris.

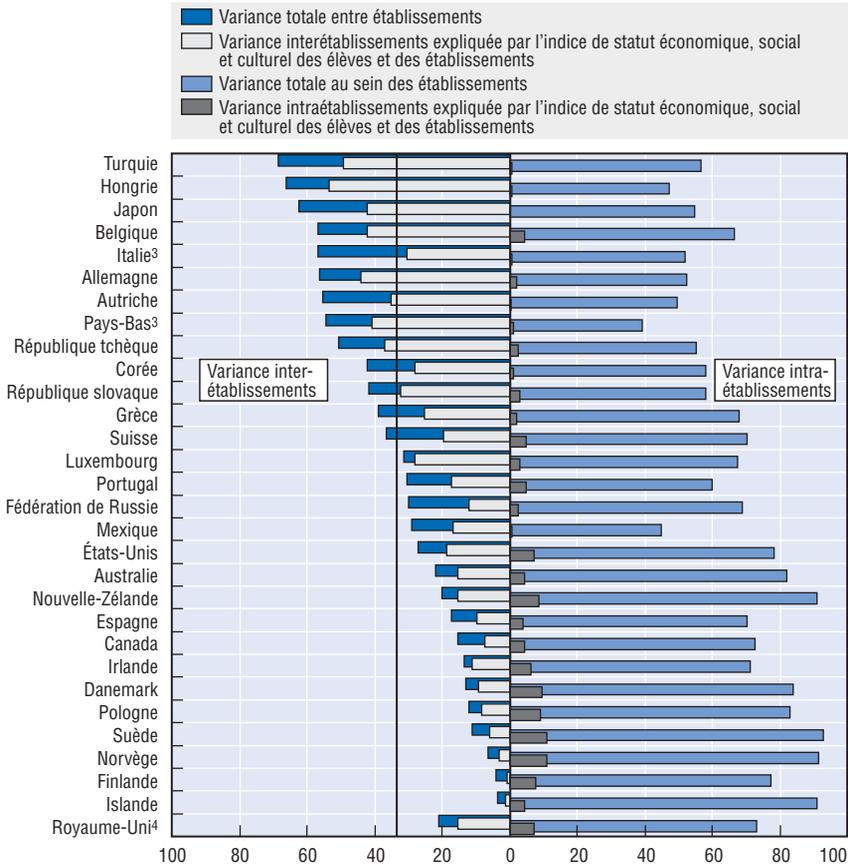
Dans certains pays, la performance des élèves est faiblement corrélée à l'établissement qu'ils fréquentent; il s'agit des pays nordiques, de la Pologne, du Royaume-Uni, des États-Unis, du Canada, de l'Irlande, de la Nouvelle-Zélande, de l'Australie, de l'Espagne et du Mexique. À l'opposé, des pays comme l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie, le Japon et la Hongrie présentent de fortes différences inter-établissements, dont une grande partie s'explique par le milieu socio-économique des établissements et des élèves.

Adultes : car on donnera à celui qui a

Les adultes qui ont poussé plus loin leur formation initiale tendent à se former davantage ultérieurement. Les individus quittent l'enseignement formel avec des niveaux inégaux et ces inégalités s'accroissent au fil du temps car les adultes les plus diplômés sont aussi les plus demandeurs de formation par la suite (graphique 2.5) et sont aussi amenés dans leur travail à mobiliser et à développer des compétences de plus haut niveau (OCDE, 2005d). Ce phénomène a une double implication : tout d'abord, la formation initiale doit

Graphique 2.4. Performance des élèves et composition sociale des établissements

Variance (écart) interétablissements et intraétablissement des scores des élèves sur l'échelle OCDE-PISA de culture mathématique (2003) exprimée en pourcentage de la variance moyenne¹ des performances des élèves dans les pays de l'OCDE (100) et impact du statut socio-économique des élèves et des établissements sur la variance des performances des élèves² (2003)



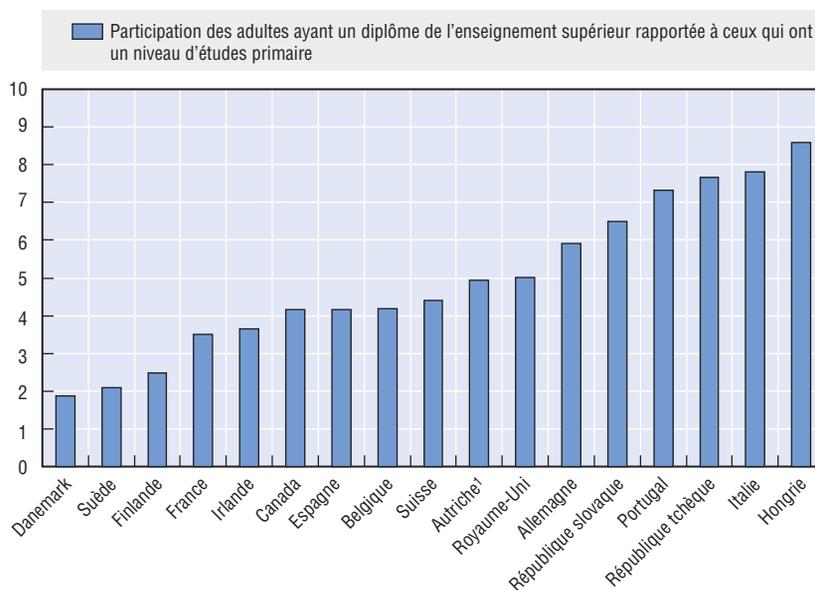
1. La variance moyenne des performances des élèves (100) est composée de la variance moyenne interétablissements (33,6, attribuable à l'écart de résultats obtenus par les élèves dans différents établissements) et de la variance moyenne intraétablissement (67, attribuable à l'éventail des résultats des élèves au sein des établissements).
2. La variance des performances des élèves expliquée par l'indice de statut économique, social et culturel (SESC) des élèves et des établissements indique la part de la variance qui est imputable au SESC des élèves, soit interétablissements, soit intraétablissement.
3. Exemple : la variance interétablissements est comparable en Italie et aux Pays-Bas, mais la part de la variance attribuable au milieu socio-économique des élèves est plus forte aux Pays-Bas qu'en Italie.
4. Taux de réponse trop faible pour permettre la comparaison.

Source : OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

garantir que chacun acquiert des compétences de base suffisantes et s'investit suffisamment dans l'éducation et dans le processus d'apprentissage pour être en mesure de parfaire ces compétences ultérieurement; ensuite, des programmes de la seconde chance bien ciblés doivent axer leurs efforts sur les moins qualifiés. Le graphique 2.5 montre que certains pays y parviennent bien mieux que d'autres. Il importe pourtant que les adultes peu qualifiés se forment, non seulement pour eux, mais aussi pour leurs enfants, car des parents plus instruits peuvent apporter un meilleur soutien à la réussite scolaire de leurs enfants.

Graphique 2.5. Les plus qualifiés sont ceux qui recourent le plus à la formation pour adultes

Chances relatives des adultes ayant une formation de niveau supérieur de suivre une formation pour adultes par rapport à ceux qui n'ont qu'un niveau d'études primaire (2003)



1. En Autriche par exemple, un diplômé de l'université a cinq fois plus de chances de suivre une formation pour adultes qu'un adulte ayant un niveau d'études primaires.

Source : Enquête sur les forces de travail de l'Union européenne, 2003.

Dans l'ensemble, en ce qui concerne l'égalité des chances, le milieu socio-économique exerce partout une forte influence sur les performances des élèves dans l'enseignement de base (Marks et al., 2006). Dans toute la zone OCDE, les élèves de 15 ans issus des milieux les plus modestes (le quartile inférieur du statut socio-économique) sont en moyenne deux fois plus susceptibles d'obtenir des résultats situés dans le quartile inférieur en

compréhension de l'écrit et en sciences, et trois fois plus en mathématiques (OCDE, 2001; OCDE, 2004b). Aux deux extrêmes, la probabilité qu'un élève dont le milieu socio-économique est situé dans le quartile inférieur obtienne des résultats eux-mêmes situés dans le quartile inférieur en compréhension de l'écrit est de 2.7 en Suisse et de 1.5 en Finlande. Si les pays les moins bien classés s'amélioraient pour atteindre une norme fixée à l'international, les perspectives des individus issus de milieux socio-économiques défavorisés en bénéficieraient. En Suisse, par exemple, le chiffre correspondant pourrait être ramené de 2.7 à la moyenne de l'OCDE, qui est de 2.0.

2.3. L'équité dans sa dimension de l'inclusion

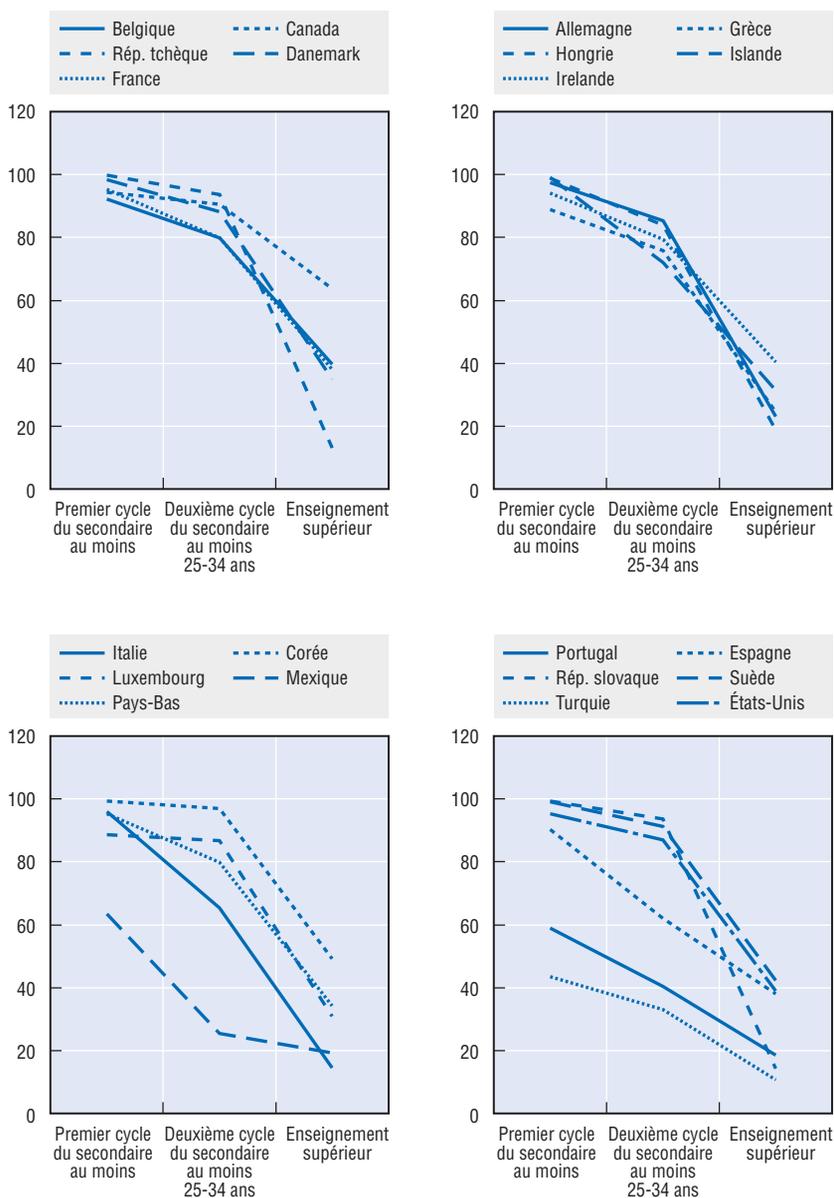
Points de transition et passage d'une étape à une autre

L'inclusion implique que tous les individus ont les compétences minimales nécessaires pour trouver leur place dans la société d'aujourd'hui. Pour cela, l'achèvement universel de l'enseignement secondaire obligatoire (premier cycle) est crucial. Des taux de passage et de réussite élevés dans le deuxième cycle du secondaire permettraient aussi d'apporter les compétences plus élevées indispensables dans les économies modernes. C'est pourquoi les pouvoirs publics de certains pays se sont fixé pour objectif d'amener tous les individus d'une classe d'âge à la fin du deuxième cycle du secondaire. Le graphique 2.6 montre qu'à la fin de l'enseignement obligatoire et aux stades ultérieurs, une proportion décroissante de la cohorte « survit » aux transitions successives vers le deuxième cycle du secondaire et l'enseignement supérieur. Si, dans quelques pays, près de 100 % des adultes ont terminé le deuxième cycle du secondaire, ce n'est pas vrai pour d'autres, et les passages d'un niveau à l'autre montrent une baisse du taux de participation. Mais ces chiffres sur les taux de passage ne disent rien des groupes qui ont une plus forte propension à poursuivre aux deux points de passage clés du premier cycle du secondaire au second et du secondaire à l'enseignement supérieur, ni de l'influence du milieu socio-économique sur ces transitions.

Les écarts de résultats apparaissent d'abord chez les enfants d'âge préscolaire sous l'effet conjugué de caractéristiques individuelles et d'influences du milieu. Différents mécanismes peuvent ensuite accentuer ou diminuer ces écarts au fil du temps. Dans certaines circonstances, les systèmes scolaires peuvent renforcer les inégalités initiales (au travers d'attentes moins fortes, de filières moins exigeantes ou simplement d'une perte de contact avec ceux qui commencent à prendre du retard), mais ils peuvent aussi réduire les inégalités initiales en aidant ceux qui prennent du retard. En pratique toutefois, ces inégalités s'accroissent au fil du temps. Selon les estimations de Farkas (2003), elles peuvent être à peu près multipliées par deux à la fin de la 12^e année aux États-Unis (voir aussi Shavit et Blossfeld, 1993; Grubb, 2006). Heckman (2000)

Graphique 2.6. Taux de passage et de décrochage aux différents niveaux d'enseignement¹

Pourcentage des individus de 25 à 34 ans à différents niveaux de formation (2004)²



1. Il n'est pas possible de montrer dans le graphique si certains adultes profitent de systèmes de la seconde chance pour terminer leur éducation.
2. Pour les données de la Norvège, voir le site Internet de Statistics Norway à l'adresse : www.ssb.no/English.

Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.

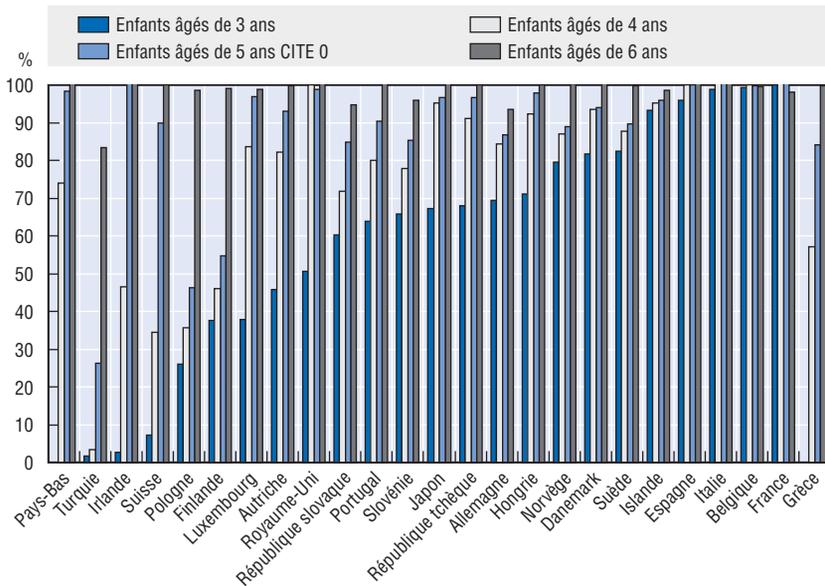
avance que l'éducation est un processus dynamique, si bien qu'une formation initiale visant l'acquisition de compétences cognitives et du « savoir apprendre » est une condition préalable de la formation future, ce qui implique qu'il est beaucoup plus facile de placer un élève sur une bonne trajectoire éducative dès le départ que de remédier ultérieurement à des insuffisances.

Éducation et accueil des jeunes enfants (EAJE)

La fréquentation de structures d'éducation et d'accueil pour jeunes enfants (de trois à six ans) s'impose peu à peu comme la norme (graphique 2.7) et certains pays offrent à tous les enfants au moins trois ans d'accès gratuit financé sur ressources publiques ou un droit légal d'accès dès l'âge de trois ans (OCDE, 2006d). Le taux d'inscription augmente fortement avec l'âge dans cette population des trois-six ans (voir graphique 2.7). Ces chiffres bruts relatifs à la fréquentation requièrent néanmoins une interprétation prudente : l'offre d'accueil est très diversifiée du point de vue du nombre d'heures par semaine et la qualité est parfois incertaine.

La graphique 2.7 montre aussi que dans certains pays, il est rare que les enfants de trois ans fréquentent une structure d'EAJE. Dans les nombreux pays où l'accueil et l'éducation des jeunes enfants ne sont pas gratuits, le taux de fréquentation de ces structures est étroitement lié au revenu familial

Graphique 2.7. **Prendre un bon départ dans la vie**
Éducation et accueil des jeunes enfants (CITE 0 et 1) selon l'âge (2004)



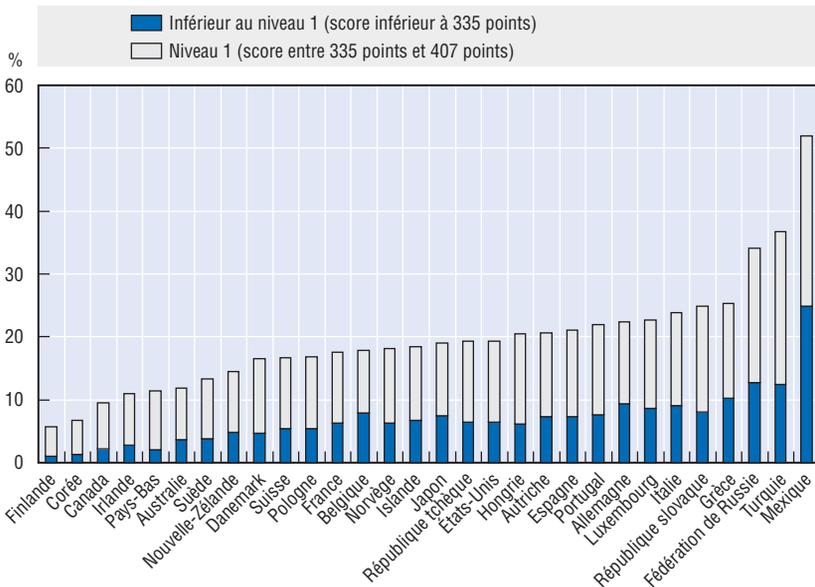
Source : Eurostat.

(Chiswick et DebBurnam, 2004; Bainbridge *et al.*, 2005) et souvent, les enfants défavorisés sont aussi ceux qui les fréquentent le moins alors que les données montrent que ce sont eux qui en bénéficient le plus (Leseman, 2002; Machin, 2006; OCDE, 2006d). Les mesures permettant d'accroître le taux de fréquentation des structures d'EAJE sont analysées au chapitre 5.

Compétences de base pour tous dans l'enseignement obligatoire

De nombreux enfants ne parviennent pas à acquérir les compétences de base à l'école. Dans la zone OCDE, près de 22 % des enfants de 15 ans en moyenne obtiennent un score inférieur ou égal à 1 à l'échelle de compréhension de l'écrit de l'enquête PISA et 25 % un score inférieur ou égal à 1 en mathématiques (OCDE 2004b, tableau 2.5a, 6.1). Les garçons et ceux qui parlent une autre langue à la maison ont des problèmes particuliers à cet égard (OCDE 2004b, tableau 6.3, 4.2g). L'impact sur ceux qui sont concernés est très important, car savoir lire et écrire est un outil essentiel pour travailler et pour vivre et parce que ces aptitudes forment une base indispensable à la quasi-

Graphique 2.8. **Pourcentage de jeunes ayant des difficultés de lecture**¹
 Pourcentage d'élèves dont le niveau est inférieur ou égal à 1 au test de compréhension de l'écrit du PISA² (2003)



1. Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de jeunes de 15 ans aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.
2. L'échelle du PISA comporte six niveaux. Le niveau 2 est celui auquel les élèves commencent à avoir des compétences qui leur permettent d'utiliser activement la lecture. Le niveau 1 et les niveaux inférieurs dénotent des compétences en lecture insuffisantes pour fonctionner dans les sociétés d'aujourd'hui.

Source : OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain, Premier résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

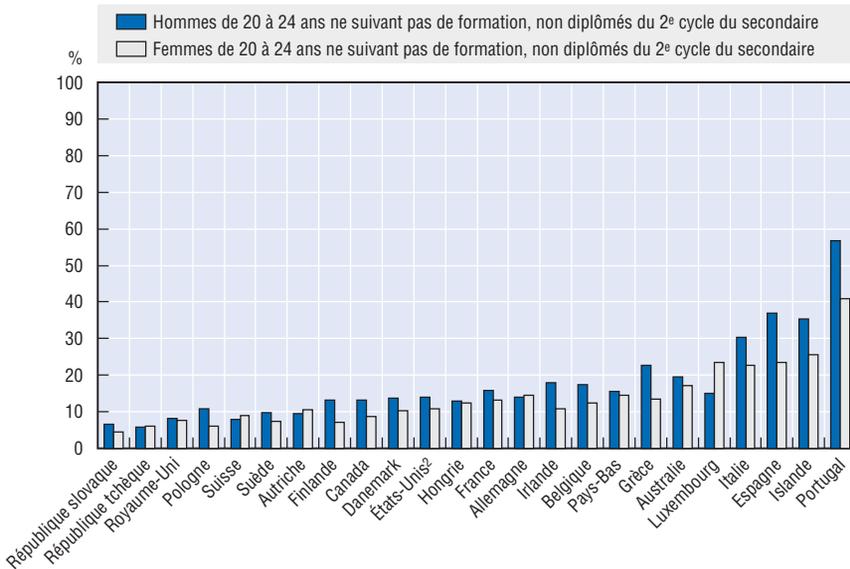
totalité des compétences de niveau plus élevé. Cela étant, certains pays réussissent particulièrement bien à minimiser l'échec. Ainsi, seulement 6 % des Finlandais, 7 % des Coréens et 10 % des Canadiens de 15 ans obtiennent un score inférieur ou égal à 1 en compréhension de l'écrit. De même, seulement 7 % des élèves en Finlande et 10 % en Corée et au Canada obtiennent un score inférieur ou égal à 1 en mathématiques. Mais cinq pays – la Grèce, l'Italie, le Mexique, le Portugal et la Turquie – comptent plus de 30 % d'élèves obtenant un score inférieur ou égal à 1 en mathématiques (OCDE, 2004b, tableau 2.5a).

Décrochage scolaire

Dans de nombreux pays de l'OCDE, le deuxième cycle du secondaire est considéré comme le minimum nécessaire pour s'intégrer pleinement au marché du travail et dans la société, et ceux qui n'ont pas ce niveau sont particulièrement exposés au risque de marginalisation. Le graphique 2.9 montre que dans 17 pays de l'OCDE au moins, un jeune de 20 à 24 ans sur dix n'a pas terminé le deuxième cycle du secondaire et a quitté le système

Graphique 2.9. **Pourcentage de jeunes qui quittent l'école avant la fin du deuxième cycle du secondaire**

Pourcentage de femmes et d'hommes ne possédant pas de diplôme du deuxième cycle du secondaire qui ne sont pas en formation (2002)¹



1. Selon les sources norvégiennes, le taux de décrochage est d'environ 26 % pour les hommes et 18 % pour les femmes (voir le site Internet de Statistics Norway à l'adresse : www.ssb.no/English).
2. Année de référence : 2001.

Source : OCDE (2005e), *De l'école à la vie active : Une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés*, OCDE, Paris.

scolaire. Dans certains de ces pays, notamment la Suède et les États-Unis, une forte proportion d'individus sortis prématurément du système scolaire y retourne ensuite, car il existe de solides systèmes de formation des adultes qui permettent de reprendre et de terminer le cycle ultérieurement.

On observe ainsi d'importantes différences d'un pays à l'autre du point de vue de l'inclusion. Les taux d'inscription dans les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants varient, mais ils atteignent des niveaux élevés à l'âge de cinq ans. S'agissant des compétences des jeunes de 15 ans, les résultats sont très contrastés. D'autre part, de trop nombreux élèves quittent encore le système scolaire avant d'avoir terminé le deuxième cycle du secondaire, sans les compétences nécessaires pour prendre pleinement leur place dans la société.

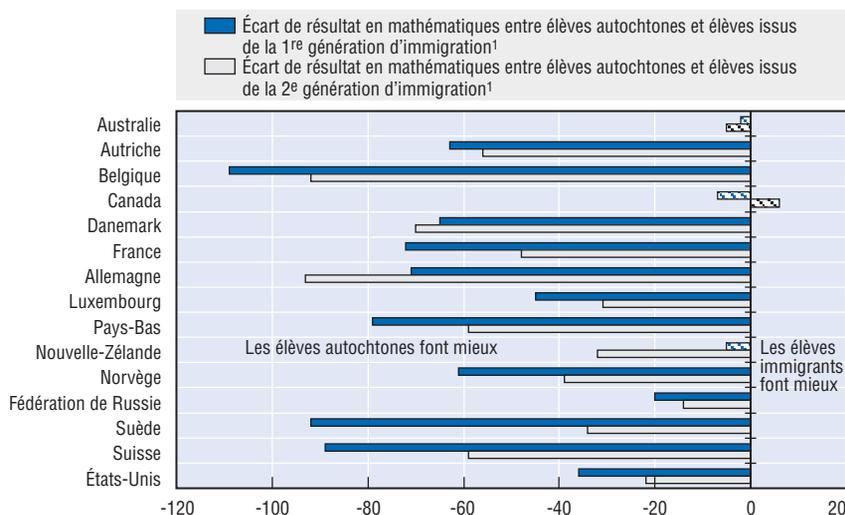
2.4. Les deux dimensions de l'équité se recoupent

L'examen des performances d'un groupe d'immigrants peut également donner une idée de la façon dont les deux dimensions de l'équité – égalité des chances et inclusion – s'imbriquent et peuvent constituer deux aspects d'une seule et même chose. L'égalité des chances signifie que le statut d'immigrant ou le milieu socio-économique ne doit pas être un obstacle. L'inclusion signifie que tous ceux qui obtiennent des résultats médiocres doivent être aidés, y compris les immigrants.

Les immigrants, en particulier ceux qui parlent une autre langue que celle du pays d'accueil, ont généralement de moins bons résultats scolaires. Dans la plupart des pays, les élèves autochtones font mieux que les élèves issus de l'immigration de première et (dans une moindre mesure) de deuxième génération (voir graphique 2.10). Ce peut être le signe d'un certain handicap (compréhensible) dû à la nouveauté. La question du point de vue de l'équité est de savoir si les immigrants ont bien les mêmes chances que les autres, si bien que leur origine (après prise en compte de l'effet de nouveauté) ne devient pas un obstacle artificiel à leur réussite.

Parmi les élèves immigrants, ceux qui ne parlent pas la même langue à la maison et à l'école ont de moins bons résultats (leur score au PISA en mathématiques est inférieur d'environ 40 points). Si des facteurs tels que le statut socio-économique, la connaissance de la langue d'enseignement et l'âge à la migration expliquent une grande part de ce phénomène, il subsiste dans certains pays un résidu inexpliqué de sous-performance des immigrants. En Suède, une part importante de l'écart de résultat entre les élèves issus de l'immigration de première génération et les élèves autochtones ne s'explique pas par le contexte d'immigration. En Allemagne, au Danemark et en Belgique (Flandre), une part importante de la sous-performance des élèves issus de l'immigration de deuxième génération reste inexpliquée par les facteurs de milieu social (OCDE, 2006e, tableau 3.5).

Graphique 2.10. De moins bons résultats pour les élèves issus de l'immigration (2003)



1. Les hachures signalent des écarts non statistiquement significatifs.

Source : OCDE (2006e), *Where Immigrant Students Succeed : A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris.

Le fait d'être issu de l'immigration est également corrélé avec les écarts de performance entre établissements, surtout dans les systèmes éducatifs très compartimentés en filières, où l'on tend à orienter les élèves issus de l'immigration vers des établissements moins exigeants. Dans de nombreux pays, ces élèves sont regroupés dans certains établissements, dans des quartiers pauvres. Parmi les pays de l'OCDE qui ont participé à une récente enquête (OCDE, 2006e, tableaux 3.7a et 3.7b), près d'un élève immigrant (première et deuxième génération) sur trois en moyenne fréquente un établissement dont plus de la moitié des élèves sont issus de l'immigration (OCDE, 2006e).

2.5. Implications pour l'action publique

On peut considérer que l'équité dans l'éducation a deux dimensions : l'égalité des chances implique que la situation individuelle et sociale doit être un obstacle minimal à la réussite scolaire et l'inclusion implique un niveau d'instruction minimal pour tous.

S'agissant de la dimension de l'égalité des chances, des progrès restent à faire dans tous les pays de l'OCDE. Les élèves de milieux pauvres et défavorisés font moins bien et sont moins nombreux au fil des étapes successives du système éducatif. L'effet sur les perspectives individuelles au final est cumulatif. Le milieu socio-économique, qui comprend le niveau d'études et le revenu des parents,

l'origine ethnique ou le fait d'être issu de l'immigration et d'autres facteurs individuels exercent tous une influence sur les résultats scolaires.

Quant à la dimension de l'inclusion, qui implique que tous les élèves acquièrent des compétences minimales, on observe de nettes différences entre les pays. Si on considère, par exemple, le groupe des personnes qui n'ont pas les compétences en compréhension de l'écrit pour se débrouiller dans la vie (inférieur ou égal à 1 dans l'échelle du PISA), d'importants progrès pourraient être réalisés si les pays les moins bien classés parvenaient à relever leur performance et à doter une forte proportion d'enfants des compétences minimales pour terminer leur scolarité. Une diminution du taux de décrochage scolaire réduirait aussi la proportion de jeunes qui n'acquièrent pas un niveau d'instruction minimal.

Pendant, d'autres facteurs exercent aussi une forte influence sur l'existence d'inégalités. Ce sont la structure du système éducatif et les possibilités qu'il offre, de l'éducation dans la petite enfance aux filières proposées dans l'enseignement secondaire et jusqu'à la formation des adultes. Les autres facteurs sont la façon dont l'enseignement est organisé et dispensé en classe, les ressources humaines et financières allouées aux établissements ainsi que des facteurs de niveau systémique comme les différences de programmes et les politiques et pratiques organisationnelles. Ces questions sont examinées dans les chapitres qui suivent.

Les pouvoirs publics peuvent agir sur les deux dimensions de l'équité analysées ici. Dans un cadre général de politiques visant à promouvoir la réussite de tous les élèves et à s'engager sur celle-ci, il faut peut-être axer certaines stratégies sur la compensation du faible milieu économique et social des élèves et d'autres sur l'analyse et la modification des mécanismes du système éducatif qui engendrent et perpétuent les inégalités et la discrimination.

Les chapitres qui suivent analyseront les stratégies qui peuvent être mises en place pour promouvoir une plus grande équité dans l'éducation et proposeront un ensemble de démarches complémentaires qui peuvent contribuer à de meilleures performances et à réduire l'impact du milieu socio-économique. Cet ensemble de leviers de l'action publique (traités aux chapitres 3, 4 et 5) a été défini pour former un cadre clair permettant de mieux cibler et réaliser l'équité dans l'éducation :

- *Conception* : structures et filières propices à l'équité tout au long du système éducatif.
- *Pratiques* : pratiques scolaires et extrascolaires inclusives.
- *Dotation en ressources* : priorités, ressources et objectifs chiffrés.

Le dernier chapitre, qui examine le cas particulier des migrants et des minorités, présente également des recommandations pratiques.

Bibliographie

- Bainbridge, J., M. Meyers, S. Tanaka, J. Waldfogel (2005), « Who Gets an Early Education? Family Income and Enrolment of Three- to Five-Year-Olds from 1968 to 2000 », *Social Science Quarterly*, vol. 86, n° 3, septembre 2005, Southwestern Social Science Association.
- Blanden, J., P. Gregg, S. Machin (2005), *Intergenerational Mobility in Europe and North America*, Centre for Economic Performance, Londres.
- Breen, R. et R. Luijkx (2004), « Social Mobility in Europe between 1970 et 2000 » dans R. Breen (éd.), *Social Mobility in Europe*, Oxford University Press, Oxford, pp. 37-75.
- Chiswick, B. et N. DebBurnam (2004), « Pre-School Enrollment: An Analysis by Immigrant Generation », *Centre for Research and Analysis of Migration Discussion Paper*, n° 04/04.
- Eriksson, R. et J. Jonsson (éd.) (1996), *Can Education be Equalized: The Swedish Case in Comparative Perspective*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- Farkas, G. (2003), « Racial Disparities and Discrimination in Education: What Do We know, How Do We Know It, and What Do We Need to Know? », *Teachers College Record* 105 (6).
- Heckman, J. (2000), « Policies to Foster Human Capital », *Research in Economics*, vol. 54, n° 1, pp. 3-56.
- Hiroshi, I., W. Muller, J. Ridges (1995), « Class Origin, Class Destination, and Education: A Cross-National Study of Ten Industrial Nations », *American Journal of Sociology*, 101(1), pp. 145-93.
- Leseman, P. (2002), *Early childhood and care for children from low-income or minority backgrounds*, Document de base de l'Atelier d'Oslo de l'OCDE, 6-7 juin 2002, OCDE, Paris.
- Machin, S. (2006), « Social Disadvantage and Education Experiences », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 32, Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales, OCDE, Paris.
- Marks, G., Cresswell, J. Ainley (2006), « Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The Role of Home and School Factors », *Educational Research and Evaluation*, vol. 12, n° 2, avril, pp. 105-128.
- OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie : Premiers résultats de PISA 2000*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005a), *Panorama de la société : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, édition 2005, OCDE, Paris.
- OCDE (2005b), *Accroître les chances de chacun : Pour une politique sociale active au bénéfice de tous*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2005, OCDE, Paris.
- OCDE (2005d), *Promouvoir la formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005e), *De l'école à la vie active : Une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés*, OCDE, Paris.

OCDE (2006b), « Biens fournis par les pouvoirs publics et distribution des ressources », Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales, OCDE, Paris.

OCDE (2006c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2006, OCDE, Paris.

OCDE (2006d), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, OCDE, Paris.

OCDE (2006e), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris.

OCDE (2007c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Édition 2007, OCDE, Paris.

Pekkarinen, T., S. Pekkala, R. Uusitalo (2006), « Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform », *IZA Discussion Paper*, n° 2204.

Shavit et Blossfeld (1993), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, Colorado.

Chapitre 3

Structures et parcours de formation

Ce chapitre examine la conception des systèmes éducatifs – leur structure et les itinéraires qu'il est possible d'y emprunter – pour analyser leur impact sur l'équité. La sélection et le choix dans l'éducation de base y sont étudiés, ainsi que les différents parcours de formation de l'enseignement secondaire et supérieur et les données relatives au degré d'équité de ces caractéristiques. Les inégalités peuvent être réduites ou accentuées dès lors que ces processus orientent les élèves sur des voies différentes (processus appelé « différenciation ») et que les élèves qui suivent ces parcours diversifiés vivent des expériences différentes. Ce chapitre affirme que la sélection et le choix engendrent, pour l'équité, des risques qu'il faut maîtriser, en choisissant par exemple les élèves admissibles dans un établissement très demandé au moyen de loteries aléatoires et non plus en fonction de leurs résultats. De plus, des structures et des parcours d'enseignement secondaire attractifs, sans impasse, contribuent à l'équité, comme le font les systèmes efficaces de la seconde chance pour ceux qui n'ont pas terminé leur scolarité quand ils étaient jeunes.

Négocier son parcours au sein d'un système scolaire n'est jamais facile. Ce parcours fait souvent figure de course d'obstacles ou de labyrinthe dans lequel les indications sont rares et les culs-de-sac nombreux. Certains élèves sont mieux conseillés que d'autres, par des parents ou d'autres adultes qui peuvent indiquer la voie à suivre et les aider à éviter les pièges et les embûches. D'autres doivent se frayer leur propre chemin. Certains doivent payer pour suivre la voie qu'ils préfèrent tandis que ceux qui n'ont pas les moyens financiers suivent des circuits moins rapides et plus encombrés. Il n'est guère étonnant qu'en chemin, certains abandonnent, soient éliminés ou se retrouvent là où ils n'avaient jamais pensé ni voulu être. Ce chapitre examine les raisons pour lesquelles les systèmes éducatifs semblent souvent présenter ces caractéristiques et ce qui peut être fait pour les améliorer.

3.1. Différenciation des structures d'enseignement et risques pour l'équité

Comme on l'a vu au chapitre 2, les inégalités initiales se creusent souvent avec l'âge, et le système éducatif peut soit accentuer, soit contribuer à réduire cette tendance. Il s'agit ici d'examiner comment la *sélection par les résultats* et le *choix de l'école* peuvent accroître ou réduire ces différences initiales. Par convention, le terme *sélection* désigne l'orientation des élèves dans différentes filières effectuée par le système éducatif, tandis que le *choix* renvoie aux décisions relatives aux parcours éducatifs prises par l'élève (et parfois par ses parents).

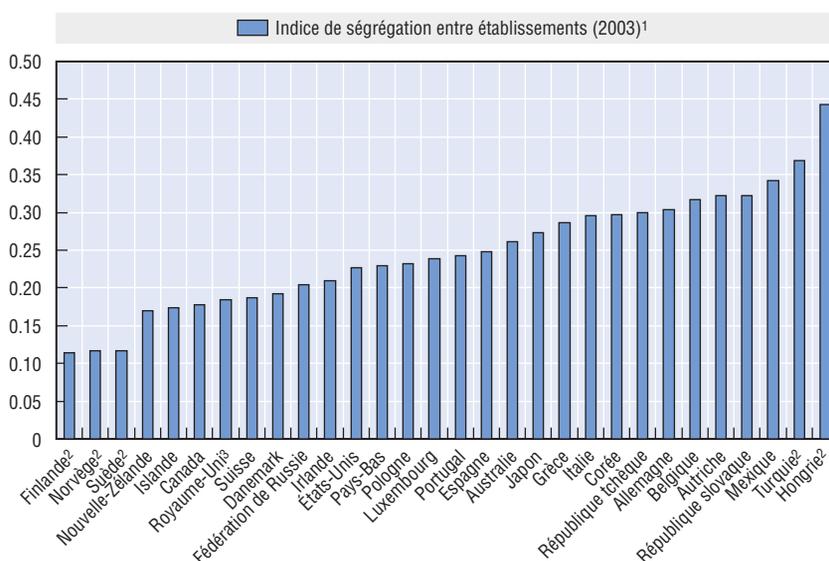
La différenciation au sein du système éducatif peut avoir un effet cumulatif. La composition d'une classe peut dépendre d'un certain nombre de filtres qui ont opéré en amont. Ainsi, dans un système très sélectif où les établissements secondaires sélectionnent les élèves et pratiquent en interne le regroupement par niveau et où la majorité des élèves ayant des besoins particuliers fréquentent des établissements séparés, les classes peuvent présenter, du fait d'un processus de filtrations successives, un niveau extrêmement homogène.

Tout parcours – par exemple une filière secondaire générale – exerce une double influence sur les apprentissages : d'une part l'environnement pédagogique peut avoir un caractère distinctif de par les programmes, la qualité des enseignants, la méthode ou les ressources pédagogiques; d'autre part, les élèves peuvent être influencés par les camarades qu'ils côtoient – ce sont les effets d'entraînement. Les données de l'enquête PISA montrent que la

composition sociale de l'école exerce une puissante influence sur les devenirs individuels, indépendamment du milieu social des élèves (voir OCDE 2004d, graphique 4.11). Des recherches antérieures sont parvenues à la même conclusion : Hanushek et d'autres auteurs (2001) ont montré par exemple que dans les écoles texanes, une augmentation du résultat moyen des élèves de 0.1 écart type s'accompagne d'une élévation approximative de 0.02 écart type du niveau de l'élève.

La différenciation sociale entre les élèves peut être due à la sélection au sein du système éducatif et à la propension de différents groupes sociaux à vivre dans des quartiers différents. Le graphique 3.1 présente un indice de ségrégation scolaire, qui montre le niveau de « tri » opéré entre les établissements dans la zone OCDE. Comme le montre le graphique, les situations nationales en la matière sont très diversifiées, les pays nordiques affichant d'un côté des établissements très proches en termes de composition sociale, tandis que les établissements sont socialement très diversifiés en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Hongrie, au Mexique, en République slovaque et en Turquie.

Graphique 3.1. **Ségrégation sociale entre établissements**



1. L'indice de ségrégation montre la mesure dans laquelle un pays a « trié » les enfants (âgés de 15 ans) de différents milieux sociaux entre établissements, la valeur zéro représentant un pays dans lequel la composition sociale est identique dans tous les établissements. L'indice est établi à partir de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC). Voir annexe A1 dans OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.
2. En Finlande, en Norvège et en Suède, par exemple, la composition sociale des établissements est partout identique; elle est en revanche très différenciée en Hongrie et en Turquie.
3. Taux de réponse trop faible pour permettre les comparaisons.

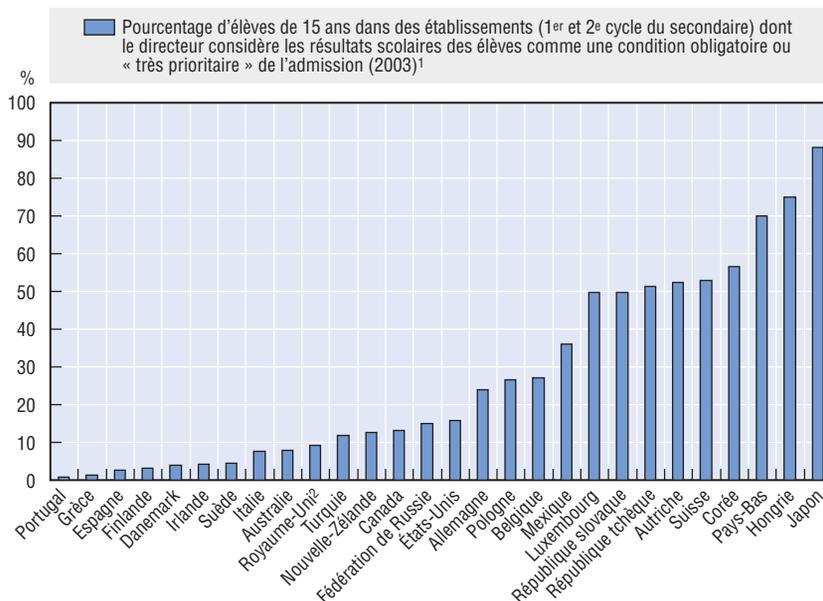
Source : OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

Trois raisons au moins permettent de penser que la ségrégation sociale entre les établissements peut être un problème. Premièrement, on peut avancer sans craindre de se tromper qu'il est plus facile de développer un sentiment d'appartenance à une culture et à une citoyenneté communes si les enfants de différents milieux et situations sont éduqués ensemble. Deuxièmement, les systèmes scolaires les plus ségrégués ont globalement les moins bons résultats en mathématiques et en compréhension de l'écrit (annexe 3.1.). Comme il a été dit plus haut, la composition sociale d'un établissement scolaire est fortement corrélée à ses résultats. Il serait difficile de donner une explication parfaite de ces phénomènes, sans doute parce que les raisons de la ségrégation des établissements sont elles-mêmes très diverses. Troisièmement, la concentration d'enfants défavorisés dans certains établissements y accroît indéniablement la difficulté du travail des professeurs. En raison des règles de gestion de carrière des enseignants et des incitations financières, les enseignants les plus compétents évitent souvent ces établissements, ce qui accroît les obstacles que rencontrent les enfants défavorisés. Les données relatives à ce phénomène sont examinées au chapitre 5.

Sélection par les résultats : les risques pour l'équité

La séparation des élèves en différentes filières est souvent déterminée par leurs résultats scolaires. La sélection peut reposer sur un examen classique, sur une évaluation informelle du niveau ou sur une qualification formelle. La sélection par les résultats est très fréquente à l'entrée dans le deuxième cycle du secondaire, par exemple en France pour l'entrée dans les lycées ou en Finlande pour l'orientation en filière générale ou professionnelle. Dans la quasi-totalité des pays, l'accès aux établissements d'enseignement supérieur se base sur les résultats. Le graphique 3.2 indique l'ampleur de la sélection par les résultats déclarée dans les établissements de premier et de deuxième cycle du secondaire. Il peut s'agir de la sélection à l'entrée de différents établissements ou d'une filière générale plutôt que professionnelle.

Parfois, comme en Hongrie, des établissements d'enseignement secondaire particulièrement prisés organisent un examen d'entrée. Dans d'autres pays – comme en Norvège – les établissements secondaires du premier cycle n'opèrent pratiquement aucune sélection sur la base des résultats scolaires (Mortimore *et al.*, 2005). Cela étant, tous les systèmes éducatifs effectuent ce type de sélection à un moment ou un autre. La principale différence réside dans le moment de cette sélection : elle est précoce dans certains systèmes et intervient plus tard, dans le deuxième cycle du secondaire ou l'enseignement supérieur, dans d'autres. Parmi les pays dont l'indice de ségrégation est le plus élevé, huit sur dix commencent la sélection avant 15 ans ; parmi ceux qui présentent l'indice de ségrégation le plus faible, un seul commence la sélection avant 15 ans (voir OCDE 2004c, graphique 5.20a).

Graphique 3.2. **Où les résultats déterminent l'établissement fréquenté**

1. L'admission sur les résultats ne s'applique pas à la Norvège ni à l'Islande.

2. Taux de réponse trop faible pour permettre une comparaison.

Source : OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

La sélection par les résultats peut avoir des avantages. Elle peut aider les élèves les plus forts et les moins forts en adaptant l'environnement pédagogique à leurs besoins, ce qui permet d'apprendre à son rythme et apporte une récompense sous forme d'entrée dans l'établissement souhaité et dans une filière qui encourage les résultats. À l'inverse, on lui reproche souvent de poser les obstacles suivants à l'apprentissage de ceux qui ne sont pas sélectionnés :

- **Enseignement de médiocre qualité** : les programmes et les établissements de qualité et de statut élevé sont naturellement très prisés. Lorsque la sélection par les résultats sert à choisir les élèves qui y auront accès, ceux qui ont initialement des résultats plus faibles reçoivent un enseignement de moindre qualité.
- **Absence d'effets d'entraînement positifs** : les élèves les moins forts ne pourraient bénéficier des attentes et aspirations des élèves les plus forts et ainsi améliorer leurs propres résultats.
- **Stigmate** : la sélection basée sur les résultats scolaires tend à stigmatiser ceux qui n'ont pas le niveau standard en les cataloguant comme des élèves médiocres et en restreignant leurs perspectives éducatives ou professionnelles.

- *Manque de fiabilité de la sélection* : les résultats passés, en particulier chez de jeunes élèves, ne sont pas un bon indicateur du potentiel futur (Brunello et al., 2005).

Lorsque ces facteurs dominent, ceux qui ne sont pas sélectionnés sont perdants. Tout écart initial de performance se creuserait alors, ce qui accentuerait les inégalités des résultats de l'éducation. De nombreux écarts initiaux étant attribuables au milieu social, l'impact différentiel de celui-ci sur le devenir individuel s'en trouverait lui aussi accru. Cette forme de sélection pourrait par conséquent accentuer les inégalités de résultats et l'impact du statut économique. Une analyse empirique basée sur les données de l'enquête PISA confirme l'existence d'une corrélation entre la sélection par les résultats et l'impact potentiel sur l'équité :

- Les données du PISA ne font apparaître aucune corrélation statistiquement significative entre la sélection par les résultats et, soit le résultat national moyen, soit la dispersion des résultats. Toutefois, les pays qui pratiquent le plus cette forme de sélection sont aussi ceux qui comptent le plus grand nombre d'élèves obtenant des scores élevés en mathématiques (niveau 6 et supérieur) et en sciences (plus de 600 points), mais pas en compréhension de l'écrit (voir annexe 3.2.1). Aucune corrélation n'a été établie non plus avec le nombre d'élèves peu performants.
- En revanche, les données du PISA montrent que dans les pays qui recourent le plus à la sélection par les résultats, l'effet du milieu social sur les performances individuelles tend à être plus marqué (voir annexe 3.2.2).
- En outre, la sélection opérée par les établissements sur la base des résultats scolaires est souvent associée à une plus forte ségrégation sociale entre les établissements (voir annexe 3.2.3), mais en fait, le choix de l'école intervient fortement dans cette association (voir annexe 3.2.4). Bjorklund et d'autres auteurs (2004) ont examiné l'effet d'une réforme de l'école en Suède qui a permis à des établissements indépendants de Stockholm de sélectionner sur les aptitudes. Après la réforme, la ségrégation inter-établissements (à l'égard de facteurs tels que le contexte d'immigration et le revenu des parents) s'est nettement accrue – ce qui laisse à penser qu'il existait dans ce cas une relation causale entre sélection et ségrégation. Des résultats comparables ont été publiés en Angleterre par Fitz et d'autres auteurs (2001).

Parfois, si le choix de l'école est donné, les établissements qui ne peuvent accueillir tous les candidats peuvent sélectionner les élèves en fonction des résultats. Les établissements sont tentés de recourir à cette forme de sélection parce qu'il peut être plus facile d'enseigner à des enfants qui sont déjà bons élèves et que ceux-ci présenteront moins de handicaps liés au milieu social affectant leurs résultats et leur comportement à l'école. Le tableau 3.1 montre

Tableau 3.1. **Pratiques en matière de sélection et de choix de l'école**

	Les parents sont-ils libre de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants ?	Instruments financiers et frais	Sélection au niveau des établissements
Belgique (Flandre)	<ul style="list-style-type: none"> Les parents peuvent demander l'établissement de leur choix pour leurs enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> Subvention de l'État. Pas de frais de scolarité. Dans le secondaire, les parents peuvent contribuer aux coûts de certaines activités scolaires et du matériel pédagogique. 	<ul style="list-style-type: none"> Accueil sur la base du premier arrivé, premier servi.
Espagne	<ul style="list-style-type: none"> Les parents peuvent demander l'établissement de leur choix pour leurs enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> Les établissements privés (<i>centros concertados</i>) perçoivent une subvention prévue au budget national. Pas de frais de scolarité. 	<ul style="list-style-type: none"> Revenu annuel de la famille, proximité du domicile des parents, présence de frères et sœurs dans l'établissement, taille de la famille, handicap et fréquentation antérieure de la section préscolaire non obligatoire du même établissement.
Finlande	<ul style="list-style-type: none"> Admission principalement conditionnée au domicile, mais exceptions possibles. 	<ul style="list-style-type: none"> Les établissements privés sont financés par l'État. Pas de frais de scolarité. 	<ul style="list-style-type: none"> Critères fixés par le ministère de l'Éducation.
France	<ul style="list-style-type: none"> Accueil principalement déterminé par l'adresse du domicile mais exceptions possibles. 	<ul style="list-style-type: none"> Les établissements privés perçoivent des fonds publics couvrant une partie de leurs frais. 	<ul style="list-style-type: none"> Dans le deuxième cycle du secondaire : avis du conseil de classe, vœux de la famille et domicile situé dans le secteur.
Hongrie	<ul style="list-style-type: none"> Accueil principalement déterminé par l'adresse du domicile, mais exceptions possibles. 	<ul style="list-style-type: none"> Subvention par élève (environ 60 % à 80 %), le solde étant couvert par le gérant de l'établissement. Les écoles confessionnelles reçoivent une subvention par tête couvrant 100 % des coûts. 	<ul style="list-style-type: none"> Lorsque la demande est supérieure à l'offre, une sélection sur les aptitudes est possible.
Norvège	<ul style="list-style-type: none"> Au primaire et dans le premier cycle du secondaire, admission en fonction du domicile. Dans le deuxième cycle du secondaire, choix de l'établissement dans les municipalités les plus proches. 	<ul style="list-style-type: none"> Les établissements privés perçoivent habituellement des financements couvrant 85 % de leurs frais totaux. 	<ul style="list-style-type: none"> Pas de condition d'accueil dans l'enseignement de base. Dans le deuxième cycle du secondaire : notes des candidats et offre de formation du comté. Plus de 90 % des élèves sont admis dans les formations de leur premier choix.

Tableau 3.1. **Pratiques en matière de sélection et de choix de l'école** (suite)

	Les parents sont-ils libre de choisir l'établissement scolaire de leurs enfants ?	Instruments financiers et frais	Sélection au niveau des établissements
Slovénie	<ul style="list-style-type: none"> • Accueil principalement déterminé par l'adresse du domicile mais exceptions possibles. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'État ou la municipalité couvre 85 % du coût par élève des établissements scolaires et préscolaires privés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une sélection sur les aptitudes est possible lorsque la demande est supérieure à l'offre.
Suède	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents peuvent demander l'établissement de leur choix. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les établissements publics et privés reçoivent des financements des pouvoirs publics. • Pas de frais de scolarité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si la demande est supérieure à l'offre, l'accès à l'école publique est fonction du lieu de résidence. • Les écoles privées acceptent les élèves sur la base du premier arrivé, premier servi. • Dans les grandes villes, les établissements du deuxième cycle du secondaire peuvent accueillir des élèves en fonction de leurs résultats.

Source : *European Journal of Education Research, Development et Politiques*, « Attitudes, Choice and Participation – Dimensions of the Demand for Schooling » (2006), vol. 41, n° 1 ; OCDE (2006f), *Public Spending Efficiency : Questionnaire on the Pre-Primary, Primary and Lower Secondary Education Sector*, OCDE/ECO, non publié et rapports préparés pour l'Examen thématique de l'équité dans l'éducation (accessibles à l'adresse : www.oecd.org/edu/equity/equityineducation).

que plusieurs pays de l'OCDE autorisent les établissements trop prisés à sélectionner leurs élèves sur la base des résultats mais d'autres critères sont également appliqués. En Espagne, par exemple, la sélection peut s'effectuer en fonction du revenu familial, de la présence de frères et sœurs déjà inscrits, et de la proximité du domicile.

Une solution peut consister à imposer aux établissements qui attirent trop d'élèves de sélectionner ceux qui seront admis par loterie. En voici deux exemples :

- à Minato, Tokyo, Japon, les candidats admis dans les établissements d'enseignement élémentaire et du premier cycle du secondaire hors secteur sont sélectionnés par loterie ;
- à Milwaukee, États-Unis, où le système de choix de l'école est très développé, les candidats admis sont sélectionnés par loterie, en complément de critères tels que le domicile et le fait d'avoir un frère ou une sœur dans l'établissement.

Une autre solution, que l'on verra au chapitre 5, consiste à pondérer le financement des établissements en fonction de la situation sociale de la

population des élèves, ce qui peut inciter les établissements les plus appréciés à préserver la mixité sociale.

En résumé, les données indiquent qu'une sélection précoce par les résultats engendre des risques pour l'équité, surtout dans le contexte du choix de l'école (analysé ci-après). Le succès d'un établissement peut être lié à la qualité de l'enseignement ou à un effet d'entraînement très favorable à l'apprentissage ou aux deux. L'effet combiné sera d'accélérer l'apprentissage des élèves les plus forts et pourrait créer un écart dans les résultats d'ensemble.

Choix de l'école

Le choix d'un établissement est fréquent dans l'enseignement supérieur et assez courant dans le deuxième cycle du secondaire, mais il est plus rare et plus controversé dans l'enseignement de base. Depuis quelques années, certains pays donnent plus de choix aux parents, en particulier dans le secondaire – cela parce que les parents semblent plus demandeurs de choix et que les pouvoirs publics l'encouragent parfois pour favoriser de meilleures performances. C'est pourquoi le « choix de l'école » tient une si large place dans le débat public et la recherche, même si le sens de l'expression est souvent assez flou.

Dans son acception littérale, le « choix » peut signifier le droit des parents à décider de l'école que leur enfant fréquentera. Ce choix a peut-être les suffrages du public mais il existe rarement dans la pratique car la capacité d'accueil des établissements est limitée. En réalité, les régimes que l'on décrit comme autorisant le « choix de l'école » couvrent une grande diversité de dispositifs dans lesquels les préférences parentales ont une influence sur les établissements fréquentés par leurs enfants. Les résultats dépendent non seulement de la demande de choix, mais aussi de facteurs propres à l'offre – comment les écoles réagissent à une demande exprimée et les critères de sélection qu'elles utilisent lorsque les candidats sont plus nombreux que les places. Le tableau 3.1 résume les politiques et les pratiques en matière de choix de l'école dans les pays qui ont participé à l'examen thématique sur l'équité dans l'éducation.

Les dispositifs qui autorisent le choix de l'école sont souvent défendus au motif de l'efficacité – l'argument étant que l'existence d'un marché ou quasi-marché scolaire incitera les établissements à améliorer la qualité et à maîtriser les coûts (voir, par exemple, Hoxby). Nous n'analyserons pas cet argument ici – même si nous notons que dans les comparaisons internationales basées sur le PISA, la mesure du choix de l'école n'est corrélée ni avec les résultats moyens en mathématiques ni avec leur dispersion – mais nous examinerons quelques-uns des grands risques pour l'équité inhérents au choix de l'école.

Demande éclairée

En général, une demande éclairée est représentative du niveau d'instruction des parents. De nombreuses données montrent que l'investissement judicieux des parents est utile aux résultats de l'enfant (Bobbitt et Horn, 2000), si bien que ceux qui ont un moindre soutien parental seront défavorisés, qu'il s'agisse de l'aide aux devoirs ou au choix des études ou de l'établissement. Les méthodes permettant de surmonter les inégalités découlant du milieu familial sont analysées au chapitre 4. Cependant, des risques demeurent lorsqu'il s'agit de prendre des décisions complexes – les « gagnants » sont alors les élèves qui ont les parents les plus instruits. L'un de ces risques tient au fait que les parents bien informés peuvent choisir les établissements où la population est la plus aisée. De leur point de vue, ce peut être souhaitable compte tenu des effets d'entraînement dont leur enfant pourra bénéficier, mais cela accroît les inégalités entre établissements.

Coûts

Même en l'absence de droits d'inscription, la scolarité peut avoir d'autres coûts tels que ceux des cahiers, de l'uniforme, du transport entre le domicile et l'école ou d'autres contributions financières volontaires attendues. Dans la Fédération de Russie par exemple, les coûts informels – comme ceux des cahiers et des cours supplémentaires – ont un effet significatif sur le choix de l'école (ministère de l'Éducation, Fédération de Russie, 2005).

Dans le modèle traditionnel de l'école de quartier, les parents aisés peuvent inscrire leurs enfants dans l'établissement de leur choix en achetant ou en louant un logement dans le secteur qui lui est rattaché. Souvent, les établissements désirés se situent dans des quartiers plus cossus où les prix de l'immobilier à l'achat comme à la location sont plus élevés. Parfois, le secteur rattaché à l'établissement augmente le prix de l'immobilier (Gibbons et Machin, 2005). L'effet pervers est qu'en dépit de la gratuité de l'enseignement, l'enseignement jugé de bonne qualité finit par avoir un prix implicite au travers du marché du logement.

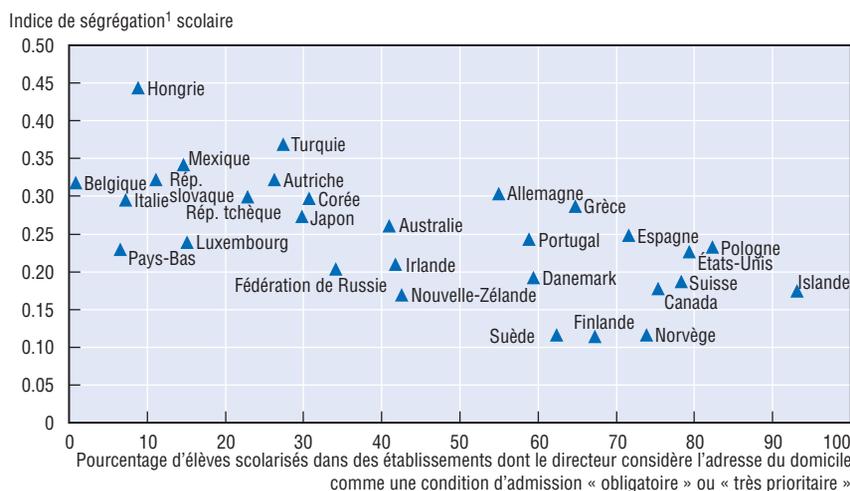
Le choix d'un établissement privé est toujours possible. Ce peut être un établissement autonome qui facture des frais de scolarité aux élèves et ne perçoit aucun financement de l'État, soit un établissement qui, quoique sous gestion privée, perçoit des subventions publiques, de sorte qu'il ne facture que des frais modiques voire aucun. Dronkers et Robert (2003) ont observé que si le secteur subventionné est plus efficace que le secteur public (en raison, principalement, du meilleur climat qui règne à l'école), le secteur totalement privé est moins efficace si l'on tient compte des effets d'entraînement de la population d'élèves. Ces observations peuvent surprendre. Les écoles privées sont souvent plus coûteuses que les écoles publiques et on pourrait supposer

que les pressions du marché privé incitent à la performance. Pourquoi n'est-ce pas le cas? Une explication à ce phénomène est qu'il s'agit souvent de monopoles locaux. Les écoles privées payantes ne servent que les catégories les plus aisées de la société et, compte tenu des distances de transport, la concurrence locale peut être limitée. Dans ces circonstances, une école privée peut juger rentable d'offrir un environnement d'apprentissage de qualité comparable à celui des écoles publiques locales. Les parents choisiront quand même d'y inscrire leurs enfants parce que la composition sociale de sa population d'élèves – au travers de l'effet d'entraînement évoqué plus haut – peut produire un meilleur environnement d'apprentissage global que les écoles publiques locales – particulièrement lorsque l'école a pignon sur rue et a « écrémé » les écoles locales des élèves les plus socialement favorisés.

Les effets du choix de l'école sur la composition sociale des établissements

En pratique, dans les pays où le choix de l'école est plus développé, les systèmes scolaires se caractérisent par une plus forte ségrégation sociale (voir graphique 3.3). (Dans cette analyse, le choix de l'école a été mesuré par une variable indicative inverse de celle du PISA – la mesure dans laquelle le lieu de résidence détermine l'école que fréquentent les enfants). L'examen de l'effet combiné du choix de l'école et de la sélection a montré que le choix est le

Graphique 3.3. **Le choix de l'école accentue-t-il les écarts entre établissements? (2003)**



1. L'indice de ségrégation montre la mesure dans laquelle un pays a « trié » les enfants (âgés de 15 ans) de différents milieux sociaux entre établissements, la valeur zéro représentant un pays dans lequel la composition sociale est identique dans tous les établissements. L'indice est établi à partir de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC). Voir annexe A1 dans OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

Source : OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

moteur principal de la ségrégation, la sélection par les résultats devenant statistiquement insignifiante (voir l'annexe 3.2). On peut penser qu'une plus forte ségrégation sociale des établissements peut accroître la demande de choix de l'école (en même temps qu'elle en résulte), les parents de classe moyenne cherchant à échapper aux risques perçus d'établissements accueillant de nombreux enfants de milieu défavorisé. Si les relations causales sont incertaines, les risques du choix de l'école pour l'équité – en particulier la polarisation sociale des établissements – sont suffisamment saillants pour nécessiter une gestion prudente, qui évite le plus possible la sélection par les résultats et fasse appel à des mesures telles que les loteries pour garantir la mixité sociale.

En Espagne, la crainte d'une possible dégradation de l'enseignement polyvalent induite par une ségrégation basée sur un choix réel inégal a conduit le gouvernement de la Catalogne à élaborer une politique d'offre coordonnée et sectorisée à Barcelone (Teese *et al.*, 2005). Les autorités régionales et locales ont formé un Consortium de l'éducation (approuvé en 2002, mais qui n'est entré en fonction que récemment) afin de mettre en place un solide réseau d'établissements tenant compte de principes de cohésion sociale.

3.2. Orientation précoce et tronc commun

De nombreux systèmes éducatifs comportent des mécanismes de séparation des élèves entre différents types d'enseignement, avec différents programmes, différentes qualifications au terme du programme et différentes attitudes au plan du passage dans l'enseignement supérieur ou de l'entrée dans la vie active, qui représentent différentes filières. En général, les filières générales facilitent la poursuite des études dans l'enseignement supérieur, tandis que les filières professionnelles sont conçues pour former à un métier (bien qu'elles puissent aussi offrir des possibilités de poursuivre). L'orientation dans les différentes filières s'opère généralement dans le secondaire, mais à différents niveaux. En Hongrie par exemple, les enfants âgés de 12 ans (environ 6 % en 2005/2006) peuvent demander une admission dans d'autres filières. Les autres élèves intègrent à 14 ans une des trois filières du secondaire – un établissement d'enseignement général permettant d'accéder à l'enseignement supérieur, un établissement d'enseignement professionnel débouchant sur une qualification professionnelle et permettant d'accéder à l'enseignement supérieur et un programme court de formation professionnelle dans un autre type d'établissement conduisant à la sortie précoce du système scolaire et à l'entrée dans la vie active. Dans d'autres pays, comme en Finlande, en Norvège et en Suède, la séparation entre filières générales et professionnelles s'effectue dans le deuxième cycle du secondaire.

De nombreux pays de l'OCDE ont instauré un programme d'enseignement commun jusqu'à l'âge de 15 ans à peu près et ont souvent aboli simultanément les établissements filiarisés du premier cycle du secondaire. Les pays nordiques ont été parmi les premiers à procéder à cette réforme il y a plus d'une génération, tandis que l'Espagne a attendu le début des années 90 en prolongeant l'enseignement non différencié de deux ans. Plusieurs pays d'Europe centrale conservent des systèmes qui séparent les élèves en filières professionnelles et générales au début de l'adolescence. Dans certains pays, bien qu'il n'existe aucun système national ou régional de filières, des filières informelles peuvent apparaître localement, au travers de la sélection à l'entrée dans différents établissements ou parce que différentes classes de niveau au sein des établissements proposent des programmes différents. C'est le cas, notamment, de certaines régions des États-Unis. Les résultats scolaires jouent habituellement un rôle important dans la détermination de la filière que suivront les élèves. Dans de nombreux pays, les bons élèves intègrent généralement une filière générale (bien que la Suède et la Norvège constituent une importante exception car elles n'imposent pas de seuil de niveau pour accéder à une filière générale du deuxième cycle du secondaire). Dans une certaine mesure, tous les risques pour l'équité liés à la sélection par les résultats s'appliquent aussi aux systèmes organisés en filières, mais le choix est aussi un facteur, et les élèves qui veulent exercer un métier pour lequel l'enseignement professionnel est important peuvent choisir une filière professionnelle même lorsque leurs résultats scolaires leur auraient permis de suivre une filière générale.

Effets de l'orientation précoce sur l'équité et la qualité

Les pays opérant une orientation précoce ont obtenu en moyenne de moins bons résultats que les pays dotés de systèmes éducatifs plus intégrés au PISA 2000 (OCDE, 2005e). Dans le cadre du cycle 2003 du PISA, aucune corrélation statistiquement significative n'a été observée entre le nombre de filières ou l'âge de la première sélection et les résultats moyens en mathématiques ou la dispersion des résultats (l'écart type, voir OCDE, 2004d, graphique 5.20b, p. 263). Cependant, l'effet du milieu social sur la performance – un indicateur d'iniquité – était nettement plus marqué dans les pays qui pratiquent une sélection précoce et comptent de nombreuses filières. Hanushek et Woessmann (2005) approfondissent l'analyse des effets de l'organisation en filières en comparant les résultats scolaires au primaire (examinés dans le cadre du PIRLS, le Programme international de recherche en lecture scolaire) aux résultats à l'âge de 15 ans. Ils concluent que « les écarts de performances, mesurés de diverses manières, tendent à s'accroître à tous les niveaux de la scolarité lorsqu'un pays pratique une filiarisation précoce. Si les données sur le niveau de performances sont plus contrastées, rien ou presque ne permet de conclure que cette inégalité accrue engendre des gains

d'efficience ». Analysant les données de la Suisse (où l'âge de la première sélection diffère d'un canton à l'autre), Bauer et Riphahn (2005) ont conclu que l'orientation précoce conforte l'avantage relatif des enfants dont les parents ont un niveau d'instruction élevé par rapport aux enfants dont les parents sont peu instruits. Partant de ces données, une Communication de la Commission européenne affirme que l'orientation en filières devrait être reportée au deuxième cycle du secondaire (Conseil de l'Union européenne, 2006; Commission des Communautés européennes, 2006).

Certains systèmes scolaires ont aboli l'orientation précoce :

- Meghir et Palme (2005) ont montré que la réforme du système éducatif suédois intervenue dans les années 50, qui a remplacé l'orientation en filières à l'âge de 12 ans par un système de tronc commun, a élevé le niveau général et favorisé l'équité en produisant des améliorations particulièrement marquées pour les élèves dont le père n'avait pas de qualification.
- En Pologne, une réforme du système éducatif effectuée en 2002 a reporté de 14 à 15 ans l'âge de l'orientation en filières générales ou professionnelles. D'après la comparaison des résultats du cycle 2000 et du cycle 2003 du PISA, il semble que cette réforme ait accru la performance moyenne et réduit les inégalités. (L'autre hypothèse étant que retarder l'orientation d'un an ne fait que reporter, sans l'éliminer, l'impact baissier ponctuel d'une transition scolaire sur la performance.)
- Pekkarinen *et al.* (2006) ont montré que la réforme de l'école opérée en Finlande dans les années 70, qui a reporté de 11 à 16 ans l'orientation des élèves et introduit un programme unique dans le premier cycle du secondaire, a amélioré l'équité en réduisant la corrélation entre le salaire des pères et celui de leurs fils.

L'existence de filières précoces peut engendrer d'autres risques pour l'équité, d'abord au plan des ressources : dans une étude des filières générales et professionnelles des établissements américains d'enseignement secondaire, Oakes et d'autres auteurs (1992) ont montré que les filières générales et les plus prestigieuses bénéficient souvent de meilleurs enseignants et de ressources plus conséquentes. L'autre risque concerne la pédagogie : dans les systèmes qui pratiquent l'orientation précoce, les élèves indiquent que leurs professeurs de mathématiques sont en général *moins* enclins à s'intéresser à l'apprentissage individuel des élèves (OCDE 2004d). Dans les systèmes intégrés, l'hétérogénéité de la classe incite à prêter attention aux besoins individuels. Le chapitre 4 présente deux exemples de diverses approches dans ce domaine.

Les données relatives aux effets du regroupement par niveau au sein des établissements sont beaucoup moins abondantes, mais l'enquête PISA 2003 montre que l'absence de classes de niveau en mathématiques a un effet positif sur la performance d'ensemble (OCDE, 2004b).

Pour déterminer si la structure du système éducatif tend à accentuer ou à atténuer l'impact du milieu des élèves sur les résultats, certains systèmes nationaux (en France et en Australie par exemple) effectuent un suivi du flux des élèves de différents milieux dans les diverses filières. Mais d'autres systèmes (notamment en Espagne) pratiquent peu de suivi, ce qui peut masquer des problèmes d'accès et de transition, transférant la pression des établissements sur les individus, qui doivent résoudre eux-mêmes leur problème.

3.3. Concevoir un système éducatif inclusif dans le deuxième cycle du secondaire

La conception des systèmes éducatifs peut accentuer ou atténuer les inégalités initiales. Les facteurs de réussite déterminants sont les passages efficaces d'un niveau à l'autre (points auxquels les élèves à risque peuvent abandonner le système), des offres attractives en complément des filières générales du deuxième cycle du secondaire, des passerelles entre une filière et une autre et l'éducation de la seconde chance.

Encadré 3.1. Qui sait comment les choses auraient tourné?

Adolescente intelligente mais rebelle, avec une vie familiale turbulente, Sarah commença à manquer l'école et à prendre du retard dans son travail dans la première année du deuxième cycle du secondaire. Comme bien d'autres jeunes de 15 ans, elle avait le don de prendre de mauvaises décisions. Avec ses amis, elle s'échappait souvent de l'école après le déjeuner pour arpenter Broadway. Les professeurs les arrêtaient rarement, mais les autorités scolaires avaient conscience de ce qui se passait. Un matin, Sarah se rendit au service de la scolarité pour discuter des moyens de se remettre sur les rails, mais là, une surprise l'attendait. L'un des administrateurs lui demanda tout à trac « Pourquoi ne quittes-tu pas l'école ? » « Je n'étais qu'une enfant » dit Sarah en riant. « C'est comme s'il m'avait donné une formule magique ». Je lui ai répondu « d'accord » et je suis partie.

Sarah n'a jamais remis les pieds dans un lycée. Elle a obtenu son GED, mais maintenant elle a trop peur de tenter le community college, dit-elle, parce qu'elle craint d'avoir l'air bête. Bien qu'elle ait une maison dont elle est propriétaire avec son mari et un emploi correct de serveuse au café Ole McDonald's dans la ville voisine d'Acton, Indiana, Sarah n'est pas sans regrets. « Cela aurait été bien que quelqu'un me pousse à rester, dit-elle. Qui sait comment les choses auraient tourné ? »

Source : (« Dropout Nation », *Time Magazine*, 17 avril 2006 [traduction]).

Terminer l'éducation de base et améliorer les transitions

L'achèvement réussi de l'enseignement de base (premier cycle du secondaire) reste un défi dans certains pays de l'OCDE et pour certains groupes. Ainsi, en 2001, en Nouvelle-Zélande (16 %), au Portugal (29 %), au Mexique (33 %) et en Turquie (47 %), une forte proportion des jeunes de 20 à 24 ans ne menaient pas à terme avec succès le premier cycle du secondaire – ce qui signifie soit qu'ils partaient précocement, soit qu'ils n'obtenaient pas le certificat de fin d'études (OCDE, 2006b). En Espagne en 2001, environ 25 % des enfants échouaient au certificat de fin d'études du premier cycle du secondaire. Parfois, un diplôme obligatoire peut être exigé pour s'inscrire en deuxième cycle, mais pas toujours. Les réponses à ce problème diffèrent selon le pays. En Slovénie, les élèves qui effectuent au moins sept années d'école élémentaire sur neuf peuvent poursuivre leur éducation dans un programme d'enseignement professionnel court et passer à des programmes scolaires secondaires plus exigeants (Flere, 2004). Le programme espagnol de garantie sociale offre de

Encadré 3.2. Programmes parallèles d'achèvement des études secondaires dans quelques pays

Avec le Programme d'études spécial finlandais, les élèves peuvent s'inscrire pour une année supplémentaire dans un établissement intégré et suivre un programme d'études spécial. En 2002, 35 % des élèves qui avaient choisi cette option étaient inscrits dans une filière générale, 48 % dans une filière professionnelle, 3 % travaillaient et 2 % étaient sans emploi ou avaient d'autres activités (Grubb *et al.*, 2005).

Le Programme de parcours individuel en Suède s'adresse aux élèves qui ne remplissent pas les conditions d'accès au deuxième cycle du secondaire et vise à leur faire réintégrer le circuit d'éducation classique. En 2002, les élèves inscrits dans ces programmes représentaient 7 % des élèves du deuxième cycle du secondaire, avec une surreprésentation des élèves issus de l'immigration (environ 40 % contre 15 % pour l'ensemble des programmes). Mais les résultats ont été modestes. Quatre ans après avoir terminé la scolarité obligatoire, la moitié de ceux qui avaient suivi une remédiation en neuvième année avaient abandonné leurs études du deuxième cycle du secondaire (Agence nationale suédoise de l'éducation, n.d.).

En France, les dispositifs relais visent à réintégrer des collégiens en situation de marginalisation scolaire dans un parcours de formation générale, technologique ou professionnelle. Parmi les élèves ayant fréquenté une classe relais en 2000/01, 80 % ont intégré un établissement classique ou trouvé un emploi (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France, 2004).

bonnes perspectives d'emploi aux jeunes qui n'ont pas mené à bien leur scolarité de base bien qu'il ne débouche pas sur une qualification formelle; à long terme, les élèves pourraient avoir des difficultés à intégrer le deuxième cycle du secondaire et le marché du travail (Teese *et al.*, 2005).

Les points de transition impliquent de nombreux changements pour les élèves : un nouvel établissement, une nouvelle filière ou un nouveau programme, de nouveaux camarades de classe et de nouveaux enseignants. Ces changements peuvent précipiter le décrochage¹. Si la sélection par les résultats est pratiquée, certains jeunes peuvent ne pas remplir les obligations officielles pour être admis dans l'établissement de leur choix. En Suisse par exemple, avoir terminé l'enseignement obligatoire est une condition nécessaire mais pas toujours suffisante pour obtenir une place en apprentissage. De plus, certains élèves – parmi lesquels de nombreux jeunes issus de l'immigration – ne parviennent à s'inscrire dans aucun programme d'éducation ou de formation après avoir terminé le premier cycle du secondaire (Coradi Vellacott et Wolter, 2004).

Les stratégies de soutien aux élèves aux points de passage diffèrent selon les pays. En Suède et en Finlande, des programmes spéciaux sont proposés aux élèves qui souhaitent améliorer leurs notes et leurs compétences à la fin du premier cycle du secondaire (voir encadré 3.2).

Aux États Unis, les Early College High Schools (créés récemment pour associer un enseignement de deuxième cycle du secondaire à des cours du niveau de l'enseignement supérieur) ont réussi à réduire le décrochage scolaire. On ne sait pas toutefois si la diminution observée tient à l'association de cours de niveau secondaire de deuxième cycle et de niveau supérieur ou à d'autres caractéristiques importantes du programme (voir encadré 3.3).

Alternatives équivalentes : filières professionnelles et autres parcours

Certaines personnes décrochent parce que les styles traditionnels de l'apprentissage scolaire leur semblent dénués d'attraits. Des alternatives d'enseignement secondaire attrayantes et constructives peuvent offrir d'autres perspectives à ces élèves et réduire le décrochage. Le principe de l'équivalence vise à concilier l'égalité et la diversité; des niveaux d'éducation égaux doivent en principe avoir une valeur et un impact égaux sur les perspectives individuelles (par exemple, en termes d'accès au marché du travail ou à l'enseignement supérieur ou postscolaire). L'objectif est que tous les enfants terminent l'équivalent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et que tous aient la possibilité de suivre des études supérieures s'ils le désirent (Nicaise *et al.*, 2005). Cette stratégie exige de mieux conseiller les élèves, d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) ainsi que des autres options et de proposer, à côté des filières générales, des programmes qui offrent des transitions plus faciles vers

Encadré 3.3. **L'initiative Early College High School aux États-Unis**

Financée entre autres par la Fondation Bill & Melinda Gates, cette initiative a pour objectif d'améliorer le taux d'achèvement du deuxième cycle du secondaire et d'accroître le nombre d'élèves qui accèdent à l'enseignement supérieur, surtout pour les élèves à faibles revenus, les Noirs américains et ceux dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. Il s'agit d'établissements de petite dimension (400 élèves au maximum) dans lesquels les élèves acquièrent leur diplôme de fin d'études du secondaire et obtiennent des crédits équivalant à deux années d'enseignement supérieur, ce qui leur permet d'accéder à l'université. Un programme de formation personnalisé est élaboré pour chaque élève, qui bénéficie de l'accompagnement de conseillers et d'enseignants dans l'établissement et à l'extérieur dans le cadre d'une journée scolaire plus longue, de cours le samedi et de cours d'été. Les parents et la population locale participent aussi au programme.

Ces établissements ont rencontré des difficultés, au rang desquelles figurent un programme exigeant et le niveau variable des compétences scolaires et sociales des élèves qui s'inscrivent. Le problème est d'aider les élèves les plus en difficulté tout en maintenant le niveau. Face à cette difficulté, certains établissements du programme ont mis en place un examen d'entrée – un outil de sélection qui pourrait poser des problèmes d'équité. De plus, la rotation des enseignants a été particulièrement forte dans des établissements où la réussite des élèves dépend fortement des relations entre élèves et enseignants.

Une première évaluation conclut à des effets positifs sur la fréquentation, la motivation pour les études et l'estime de soi, le taux d'achèvement du secondaire et les passages dans des établissements d'enseignement postsecondaire. Dans un établissement situé à Ferndale, Washington, près d'une réserve indienne (la Réserve nationale des Lummi), les taux de décrochage ont été ramenés de 69 % en 2002 à 16 % en 2004/05 après que leur établissement a rejoint l'Early College High School Initiative en 2004. Il est prévu de créer plus de 170 Early College High Schools d'ici 2008.

Source : (American Institute for Research, 2006; Hoffman, 2003; Centre for Native Education, n.d.; The Early College High School Initiative, n.d.; Wolk, 2005.)

le monde du travail. Les systèmes éducatifs doivent offrir de fortes incitations à la formation et veiller à ce que ces incitations soient bien comprises de tous les élèves, y compris des moins performants. Faute d'avantages clairs et démontrables, sous-performance et sortie précoce du système scolaire ne pourront que persister.

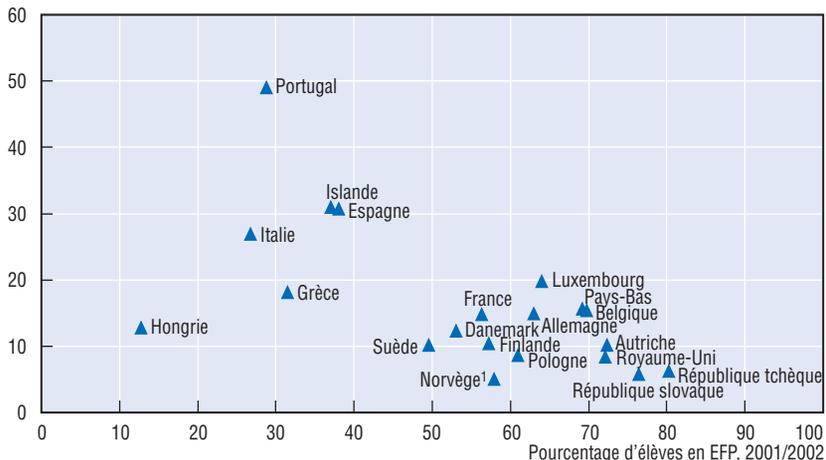
Traditionnellement, l'enseignement et la formation professionnels s'adressaient aux élèves des milieux socio-économiques les moins favorisés

ou qui obtenaient les moins bons résultats, surtout dans certains pays (Arum et Shavit, 1994). Dans la phase d'expansion de l'éducation, « l'enseignement professionnel a permis aux systèmes éducatifs d'absorber des groupes défavorisés au niveau du secondaire sans perturber les intérêts sociaux fondamentaux des groupes favorisés aux niveaux plus élevés du système scolaire » (Blossfeld et Shavit, 1993). En fait, dans les pays qui ont participé à l'examen thématique sur l'équité dans l'éducation (comme la Suède, la Finlande, la Norvège et la Hongrie), le décrochage est plus fréquent dans les filières professionnelles que dans les filières générales. À l'inverse, de par son orientation pratique, l'enseignement professionnel peut intéresser des élèves qui ne se sentent pas d'affinités pour les apprentissages plus théoriques. Arum et Shavit (1994) affirment que l'enseignement professionnel peut constituer un filet de sécurité pour ces élèves, car il peut permettre à des élèves moins attirés par l'abstrait d'acquérir des compétences pratiques pour le marché du travail. Une comparaison internationale (graphique 3.4) montre que les pays qui comptent une plus forte proportion d'élèves en filières professionnelles présentent de moindres taux d'abandon scolaire (corrélation -0.60 , significative). Ces résultats sont néanmoins difficiles à interpréter.

De nombreux pays cherchent à renforcer l'attrait de l'EFP, tant au plan du contenu que de la qualité, afin de maintenir les élèves dans le système d'éducation et de formation et d'améliorer leur accès aux filières générales du

Graphique 3.4. Le taux de décrochage scolaire est moindre dans les pays dont les systèmes d'EFP sont très développés (2001, 2002)

Taux de décrochage des jeunes de 20 à 24 ans, 2002



Source : OCDE (2005e), *De l'école à la vie active : Une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés*, OCDE, Paris; Eurydice.

deuxième cycle du secondaire ou à l'enseignement supérieur. Un programme plus souple pourrait renforcer l'attrait de l'enseignement professionnel et réduire le taux d'abandon scolaire. Dans une étude longitudinale de 22 établissements publics non sélectifs du secondaire réalisée en Nouvelle-Galles du Sud (Australie), Ainley et Sheret (1992) observent qu'un programme élargi, reposant sur des cursus alternatifs, améliore la progression des élèves. DeLuca et d'autres chercheurs (2005) observent que parmi les élèves en filière professionnelle (à l'âge légal d'entrée dans le deuxième cycle du secondaire), le décrochage diminue lorsque les élèves suivent des cours d'enseignement professionnel et général. L'équipe de l'examen thématique qui s'est rendue en Espagne note que « les liens entre les études professionnelles et générales ont une grande importance pédagogique ». Une compartimentation rigide entre le général et le professionnel empêche de les exploiter et contribue à accroître les taux d'échec (Teese *et al.*, 2005).

Certains pays autorisent les élèves à choisir entre cours généraux et professionnels, ce qui leur permet d'acquérir des compétences clés sous forme modulaire, indépendamment de la filière ou de la classe. En Flandre (Belgique), les élèves ont le choix entre des cours professionnels et généraux et peuvent obtenir des qualifications professionnelles et des diplômes d'études générales débouchant sur l'enseignement supérieur. Dans les années 90, la Finlande a déployé un projet pilote dans le cadre duquel les élèves pouvaient choisir des cours de deuxième cycle du secondaire professionnel et général. Le succès de cette expérience fut relativement limité : peu d'élèves obtinrent une double qualification. L'un des défauts de ce programme était que les élèves concernés étaient assez mal conseillés sur la façon de construire leur programme d'étude personnel (Grubb *et al.*, 2005).

Orientation et conseil

Il arrive que des jeunes se retrouvent dans des cursus qui ne les intéressent pas parce qu'ils ont des résultats insuffisants pour suivre l'option de leur choix, sont insuffisamment informés ou ne sont pas prêts à faire un choix professionnel au moment critique². En Finlande, par exemple, le manque d'intérêt dans le domaine d'étude est un des facteurs contribuant à la sortie anticipée du système scolaire (Grubb *et al.*, 2005).

En principe, les services d'orientation et de conseil devraient aider les jeunes à choisir une formation et un métier. Mais la qualité et l'adéquation des conseils dispensés sont très variables et l'aide apportée à ceux qui risquent de décrocher est souvent insuffisante (Mortimore *et al.*, 2005). L'aide à l'orientation professionnelle est généralement plus axée sur un choix de formation que sur le choix d'un métier et cela désavantage les élèves en enseignement professionnel. Une étude de l'OCDE sur l'orientation professionnelle en Belgique (Flandre), en Finlande, en Hongrie, en Norvège et en Suisse a montré que les élèves du

Encadré 3.4. Réformes de l'enseignement professionnel pour améliorer l'équité et la qualité

La Suède et la Norvège ont réformé leur enseignement secondaire de deuxième cycle afin d'améliorer l'enseignement professionnel. Ces deux pays ont des systèmes d'enseignement secondaire souples sans voie de garage, toutes les filières (générales et professionnelles) donnant accès à l'enseignement supérieur. En Norvège, les élèves ont le choix entre des cours dans des matières générales et professionnelles/techniques également respectées. Le programme suivi par tous les élèves du deuxième cycle du secondaire conjugue des savoirs théoriques à une formation professionnelle, même si selon de récentes estimations de Statistics Norway, le taux de décrochage scolaire reste élevé (autour de 23 %).

Le système suédois d'enseignement et de formation professionnels compte 17 programmes équivalents du deuxième cycle du secondaire, dont 3 sont généraux et 14 professionnels. Tous les programmes professionnels ont été complétés de sujets de culture générale. La Suède présente néanmoins un taux de décrochage élevé dans le deuxième cycle du secondaire¹. Cette situation tient peut-être au fait que les nouveaux cours professionnels sont trop longs et trop difficiles pour les élèves les moins attirés par l'étude. L'impact de la réforme de l'enseignement professionnel sur les taux de décrochage n'a pas encore été évalué².

De plus, de nombreux pays, notamment l'Espagne, la Finlande, la France et la Suisse, ont créé des passerelles directes entre le deuxième cycle de l'enseignement secondaire professionnel et l'enseignement supérieur professionnel.

En Suède, le système d'EFPP a été réformé au début des années 90. La durée des études a été portée de deux à trois ans, le programme d'EFPP a été complété par des matières théoriques et les méthodes d'évaluation ont été modifiées.

1. En Suède, le système d'EFPP a été réformé au début des années 90. La durée des études a été portée de deux à trois ans, le programme d'EFPP a été complété par des matières théoriques et les méthodes d'évaluation ont été modifiées.
2. Ekstrom (2003) a analysé l'impact de la troisième année en enseignement secondaire professionnel sur l'inscription dans l'enseignement supérieur et sur le taux d'emploi. Elle a observé un impact positif du nouvel EFPP sur le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur et un impact négatif ou nul sur les perspectives d'emploi.

deuxième cycle du secondaire professionnel étaient moins conseillés sur leur orientation professionnelle que ceux qui suivent des études générales (OCDE, 2004c).

Les services d'orientation et de conseil doivent être plus en prise avec le monde du travail afin de donner aux élèves la possibilité d'essayer de futurs métiers. Au plan pratique, ce renforcement des contacts peut se faire sous

forme de visites et de rencontres de représentants des secteurs d'activité locaux, d'organismes publics locaux, de simulation de travail ou de stages en entreprise (OCDE, 2004c). En Norvège par exemple, les services d'orientation et de conseil font partie du programme dès le primaire. Dans le premier cycle du secondaire, les élèves peuvent passer une semaine dans une entreprise.

Renforcer les liens avec le monde du travail

Des liens forts avec les employeurs aident à garantir l'adéquation des compétences acquises dans l'enseignement professionnel avec les besoins du marché du travail, la solution la plus directe consistant à associer les employeurs à la conception des qualifications professionnelles (OCDE, 2000). En Irlande, dans le cadre du *School Completion Programme*, les pouvoirs publics ont mis en place un partenariat écoles-entreprises en faveur de l'inclusion, ce qui semble avoir réduit le décrochage (National Economic and Social Forum, 2002).

Une formation de qualité en apprentissage peut réduire les sorties anticipées du système scolaire et faciliter l'intégration dans la population active (OCDE, 2000). En France, les élèves les plus défavorisés qui tendent à choisir l'apprentissage ont plus de chances de trouver un travail que ceux qui suivent un enseignement professionnel à l'école (Schütz et Wössmann, 2006). L'apprentissage est également considéré comme une option intéressante pour les élèves défavorisés en Norvège (Leney, 2005).

Les pays germanophones (comme l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse) et le Danemark disposent d'un système dual alliant une formation pratique obtenue dans le cadre d'un apprentissage professionnel et un enseignement plus théorique à l'école. Les élèves sont formés à des métiers reconnus par l'État. Dans ces pays, une plus forte proportion d'élèves d'une cohorte entre en enseignement professionnel. Ainsi, en Suisse alémanique, 80 % des élèves sont inscrits en enseignement professionnel (OCDE, 2005f). Cependant, les pays dotés d'un système dual ont été touchés eux aussi par l'évolution du marché du travail liée aux innovations technologiques. Des métiers traditionnels sont menacés, soit par la délocalisation du travail dans des pays non membres de l'OCDE, soit par les machines.

3.4. Éliminer les « voies de garage » et offrir une seconde chance

Les jeunes mûrissent à un rythme différent, tant intellectuellement qu'affectivement, parfois par à-coups. Il importe donc au plus haut point d'offrir une seconde chance à ceux qui veulent revenir à l'éducation plus tard dans la vie. Pour la même raison, il importe d'éliminer les voies de garage du système éducatif – les parcours qui privent les individus de toute autre possibilité de formation. Un système souple de formation destiné aux adultes peut être une solution de rechange très intéressante. Il doit tenir compte des

obligations professionnelles et familiales, de l'expérience éducative antérieure (parfois négative) et reconnaître que les adultes possèdent de nombreux savoirs et compétences acquis en dehors des processus formels d'éducation. En Suède, où l'effet de l'origine sociale des parents sur le niveau d'instruction a sensiblement régressé (Shavit et Blossfeld, 1993; Breen et al., 2005), Erikson et Jonsson (1996) affirment que ce résultat tient à de faibles taux de pauvreté et à l'existence d'établissements intégrés, mais aussi au système bien développé de la seconde chance qui caractérise ce pays.

Établissements et pratiques de formation des adultes

La formation des adultes intervient dans des cadres très divers : établissements spécialement conçus pour ce public, écoles supérieures populaires, *community colleges*, guichets uniques, foyers municipaux, centres de formation en entreprise et établissements d'enseignement classiques s'ouvrant aux adultes le soir ou le week-end. Des dispositifs de formation flexibles, intégrant l'enseignement à temps partiel ou à distance, réduisent le coût d'opportunité des études en les rendant compatibles avec le quotidien des adultes. L'offre doit être ciblée pour répondre aux besoins et emplois du temps propres à ce public. À défaut, ceux qui sont sortis du système scolaire n'ont aucune incitation à revenir à une expérience qui leur a déjà fait connaître un échec (voir encadré 3.5).

En ce qui concerne la formation de base, la plupart des pays de l'OCDE ont des établissements qui dispensent des cours d'alphabétisation et un enseignement de niveau primaire et secondaire aux adultes. La validation des acquis de l'expérience peut inciter ceux qui ont quitté le système scolaire à obtenir la reconnaissance des compétences et des connaissances qu'ils ont acquises en dehors du système formel d'éducation (par exemple au travail) et à mettre celle-ci à profit pour terminer leurs études. Le lieu de travail peut lui aussi être un lieu d'acquisition de diplômes de formation de base et de perfectionnement des compétences (OCDE, 2005d). Les adultes profitent de ces possibilités quand elles existent. En Suède par exemple, au moins 28 % des jeunes admis dans l'enseignement supérieur sont passés par des centres municipaux de formation pour adultes, les *Komvux*, ou ont suivi un autre programme de formation pour adultes (Nicaise et al., 2005).

Parce qu'il réduit les coûts et les risques du décrochage pour les élèves concernés, un système de la seconde chance peut encourager l'abandon scolaire au cours de la formation secondaire initiale de deuxième cycle. Un tel système peut offrir une certaine souplesse du point de vue de la formation tout au long de la vie mais engendrer aussi des inefficiences. En Suède, certains élèves quittent l'école classique pour intégrer un établissement de la seconde chance (où il semble que la notation soit moins sévère) afin d'accroître leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur.

Encadré 3.5. **Établissements de formation pour adultes dans quelques pays**

La Finlande compte plus de 260 centres de formation pour adultes. Créés à l'origine pour dispenser une formation professionnelle, ils ont évolué et offrent maintenant des possibilités de formation à l'ensemble de la population adulte. Il existe des établissements d'enseignement secondaire de deuxième cycle pour les adultes, où ils peuvent achever leur instruction de base et générale de deuxième cycle du secondaire, passer l'examen de fin de cycle et étudier également des matières à titre individuel, principalement les langues.

En Suède, les centres municipaux d'éducation pour adultes (*Komvux*) sont nombreux et jouent un rôle important dans l'enseignement obligatoire et de deuxième cycle du secondaire dispensé aux adultes. Ces centres ont été l'axe principal de la récente Initiative pour l'éducation des adultes visant à offrir un enseignement de deuxième cycle du secondaire aux adultes qui n'en avaient pas suivi.

En Espagne, la formation publique dispensée aux adultes est majoritairement assurée par des centres de formation pour adultes gérés par les autorités régionales autonomes, les municipalités ou les autorités locales, et couvre la formation formelle et non formelle.

Au Mexique, les *Plazas Comunitarias* permettent aux jeunes et aux adultes défavorisés de suivre un enseignement de base et une formation professionnelle dans trois cadres d'apprentissage : une classe ordinaire, une salle de télévision et de vidéo éducatives et une salle informatique équipée de connexions Internet. En raison de l'insuffisance de l'offre de formation et d'information, ces centres tiennent une place très importante dans la vie des populations. Grâce à leur principe de guichet unique, ils sont parvenus à attirer des apprenants réticents et ont permis aux adultes d'accéder aux technologies de l'information et de la communication (TIC).

En Australie, les *Technical et Further Education Colleges (TAFE)* sont ouverts aux élèves qui n'ont pas le certificat de fin d'études du premier cycle du secondaire. Des cours spéciaux sont prévus pour les chômeurs, la population aborigène ou les personnes issues de milieux non anglophones afin de les aider à entrer ou à revenir dans la population active. Les étudiants peuvent obtenir la reconnaissance de leurs acquis et élaborer un programme d'études qui répond à leurs besoins. Les services proposés comprennent des cours de soutien, l'aide à l'orientation professionnelle, des garderies pour enfants, des associations d'étudiants et des bibliothèques. Tous les programmes des TAFE sont reconnus à l'échelle nationale et les qualifications sont reconnues par les employeurs et les organismes de formation sur tout le territoire australien.

Source : (OCDE, 2005d; TAFE, Nouvelle-Galles du Sud).

Encadré 3.6. Initiatives d'apprentissage en milieu professionnel pour les chômeurs et ceux qui ont un emploi

Certaines initiatives en milieu professionnel visent les jeunes chômeurs qui ont quitté prématurément le système scolaire. En France, la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale aide les élèves à acquérir des compétences de base.

En Finlande, des élèves de deuxième cycle du secondaire qui n'ont plus de goût pour l'enseignement traditionnel peuvent s'inscrire dans des ateliers pouvant déboucher sur des qualifications professionnelles.

En Slovaquie, les jeunes chômeurs sortis prématurément du système scolaire peuvent participer à des projets intitulés Apprentissage pour les jeunes adultes, conçus pour les inciter à reprendre leur scolarité interrompue et leur offrir un soutien individualisé dans l'acquisition de compétences de base pendant qu'ils rattrapent leurs lacunes éducatives antérieures.

Au Royaume-Uni, les programmes ETP (*Employer Training Pilots*) encouragent les salariés à acquérir des savoirs fondamentaux et à perfectionner leurs compétences en proposant aux salariés des créneaux sur leur temps de travail sans perte de salaire et aux employeurs des subventions de salaire. Les ETP fournissent habituellement des informations et des conseils gratuits et une formation gratuite pour les salariés qui n'ont pas de compétences supérieures. Tous les salariés peuvent suivre des cours de renforcement des savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul). Plus de 80 000 stagiaires et 11 000 employeurs participent actuellement à ce programme. Les trois quarts des stagiaires ont quitté l'école à 16 ans ou avant et la plupart n'avaient pas de qualifications reconnues.

Source : (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France, 2004; Grubb *et al.*, 2005; Flere, 2004; ministère du Travail et des Retraites, Royaume-Uni, 2004.)

Validation des acquis de l'expérience

La validation des acquis de l'expérience est la reconnaissance officielle des compétences et des connaissances acquises en dehors de l'éducation formelle (au travail par exemple) et se sert de cette reconnaissance à l'appui de la formation postsecondaire. Elle peut réduire le temps total de formation et encourager les travailleurs à se former. Les mécanismes de reconnaissance varient, mais certains systèmes prévoient une validation des acquis permettant une qualification formelle partielle; d'autres délivrent un type de validation ou de diplôme formel accepté par la société. Il n'existe pas de norme commune dans le processus de validation des compétences. Diverses méthodes d'évaluation telles que des entretiens formels et des tests sont utilisés, soit individuellement, soit ensemble.

Tableau 3.2. **Quelques démarches de validation des acquis de l'expérience**¹

	Initiative	Nombre de participants
États-Unis	Les examens GED (<i>General Educational Development</i>) comprennent des tests normés d'écriture, de sciences sociales, de sciences, de lecture et de mathématiques. Les personnes qui réussissent les cinq examens obtiennent un crédit GED, généralement considéré comme l'équivalent du diplôme de fin du secondaire. En 2002, plus de 40 % de ceux dont l'objectif était d'obtenir un diplôme du secondaire ou un GED y sont parvenus.	Entre 400 000 et 700 000 résidents aux États-Unis réussissent leur GED chaque année.
France	Toute personne pouvant prouver au moins trois mois d'expérience professionnelle peut demander la validation officielle de cette expérience (la validation des acquis de l'expérience – VAE). Il n'y a pas d'examen : l'évaluation est effectuée par la commission sur la base des preuves fournies par le candidat. Tous les certificats, qualifications et titres reconnus par la loi peuvent être obtenus par VAE (site Internet du centre d'information : www.centre-info.fr).	En 2005, 21 379 personnes ont sollicité la validation des acquis de l'expérience et 88 % l'ont obtenue. Sur le nombre total de candidats, la part des chômeurs et des inactifs était de 26 % (<i>ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, France</i>).
Norvège	Les adultes nés avant 1978 qui n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent faire évaluer leurs connaissances non formelles en vue d'être admis dans l'enseignement supérieur et de suivre un enseignement abrégé basé sur leur expérience.	Chaque année, sur environ 20 000 adultes suivant une formation de deuxième cycle du secondaire 10 000 personnes font valider leurs compétences dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
Portugal	Le système national de reconnaissance, de validation et de certification des compétences (<i>Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, RVCC</i>) cible les adultes actifs peu qualifiés, sans emploi ou occupés, et leur permet de faire reconnaître leur expérience. Ces adultes peuvent ainsi améliorer leur employabilité et sont incités à réintégrer à tout moment les processus de formation.	Plus de 35 000 participants, dont 12 707 ont obtenu des qualifications entre 2001 et 2003.

1. Des informations sur les travaux de l'OCDE relatifs à la validation des acquis de l'expérience et aux systèmes d'équivalence peuvent être consultées à l'adresse : www.oecd.org/edu/recognition.

3.5. Conclusions et recommandations synthétiques

La conception des systèmes éducatifs et des parcours qu'il est possible d'y emprunter peut contribuer ou au contraire nuire à l'équité. Un système équitable, qui respecte l'égalité des chances et n'écarte personne, doit gérer la différenciation en reportant la filiarisation au moins à la fin de l'adolescence et s'efforcer d'éviter la ségrégation sociale entre les établissements. Il doit

éliminer les voies de garage, offrir une seconde chance à tous et fournir des conseils et des informations tout au long des transitions en jeu.

1^{re} mesure : Limiter l'orientation précoce en filières et classes de niveau et reporter la sélection par les résultats

Constats

- Les systèmes d'enseignement secondaire dont les établissements sont très socialement différenciés présentent généralement de moins bons résultats en mathématiques et en compréhension de l'écrit et une plus forte dispersion des résultats en compréhension de l'écrit. Le contexte social y fait plus obstacle à la réussite scolaire que dans les systèmes où la composition sociale des différents établissements est moins hétérogène.
- La sélection sur les résultats opérée par les systèmes scolaires est associée à de fortes différences sociales entre établissements et à un effet plus marqué du statut socio-économique sur les performances, mais aussi à une plus forte performance dans le haut de l'échelle en mathématiques et en sciences.
- La comparaison des données du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) relatives aux élèves du secondaire avec celles du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) au niveau primaire et des pays qui ont mis en place le tronc commun indique que la filiarisation précoce s'accompagne d'une moindre équité des résultats et les affaiblit parfois.

Recommandations

- La filiarisation et la formation de classes de niveau précoces doivent être justifiées par des bénéfices attestés car elles engendrent très souvent des risques pour l'équité.
- Les systèmes scolaires qui pratiquent l'*orientation précoce en filières* devraient envisager de retarder l'âge de la première orientation afin de réduire les inégalités et d'améliorer les résultats.
- La sélection par les résultats doit être utilisée avec prudence car elle aussi est porteuse de risques pour l'équité.

2^e mesure : Gérer le choix de l'école afin de contenir les risques pour l'équité

3.5.1. Constats

- Le choix de l'école peut engendrer des risques pour l'équité car les parents instruits peuvent faire des choix plus astucieux. Les parents aisés ont les ressources pour tirer parti du choix qui leur est offert, et la sélection par les

résultats tend à accélérer la progression de ceux qui ont déjà pris un meilleur départ dans la vie grâce à leurs parents.

- À l'international, une plus grande liberté quant au choix de l'école s'accompagne de différences plus marquées dans la composition sociale des établissements (voir graphique 3.3).

Recommandations

- *Le choix de l'école engendre des risques pour l'équité* et exige une gestion prudente, en particulier pour éviter qu'il n'accroisse les différences de composition sociale des établissements.
- Si le choix de l'école est donné, les établissements dont la capacité d'accueil ne permet pas d'inscrire tous les candidats doivent pouvoir *assurer la mixité sociale* – en appliquant par exemple des méthodes de sélection par loterie. Des primes versées aux établissements qui accueillent des élèves défavorisés peuvent aussi contribuer à cet objectif.

3^e mesure : Dans le deuxième cycle du secondaire, proposer des alternatives attrayantes, éliminer les voies de garage et prévenir le décrochage scolaire

Constats

- Entre 5 % et 40 % d'élèves quittent prématurément l'école dans les pays de l'OCDE (taux mesuré par la proportion de jeunes de 20 à 24 ans qui ne sont plus dans le circuit de formation et qui n'ont pas suivi le deuxième cycle du secondaire). Ils sont peu qualifiés et connaissent un fort taux de chômage.
- Le décrochage scolaire découle, entre autres facteurs, d'une déception vis-à-vis de l'école, de l'absence de soutien à la maison, d'expériences d'apprentissage négatives et du redoublement.
- Le repérage précoce des élèves à risque contribue à l'amélioration des résultats et à la prévention du décrochage scolaire.
- De bons services d'orientation professionnelle et de conseil doublés de programmes plus souples et plus diversifiés (et donc attrayants) aident à réduire les taux de décrochage.

Recommandations

- *La prévention précoce* du décrochage scolaire est le meilleur remède. L'enseignement de base ne doit pas seulement soutenir et motiver ceux qui excellent mais aussi ceux qui peinent.
- *Le suivi* des élèves à risques (à partir des informations sur l'assiduité, les performances et la participation aux activités de l'école) doit être associé à des interventions visant à améliorer les résultats et à prévenir le décrochage.

- *L'enseignement secondaire de deuxième cycle doit être attrayant, pas seulement pour une élite possédant le goût des études, offrir des parcours de bonne qualité sans impasse et des liens efficaces avec le monde du travail.*
- *Des transitions en douceur préviennent l'échec scolaire et le décrochage. Des programmes complémentaires de soutien scolaire à la fin du secondaire peuvent inciter les élèves à rester à l'école.*
- *Des filières professionnelles de qualité sont indispensables. Le statut des filières professionnelles peut être relevé en éliminant les obstacles de niveau scolaire à l'entrée dans l'enseignement secondaire du deuxième cycle et en permettant l'accès à l'enseignement supérieur à partir des programmes professionnels, comme l'ont fait la Suède et la Norvège.*

4^e mesure : Offrir une seconde chance

Constats

- *Ceux qui connaissent l'échec scolaire peinent souvent à s'en remettre plus tard. Dans tous les pays de l'OCDE, ceux qui ont de faibles qualifications de base ont beaucoup moins de chances de poursuivre leur formation dans leur vie adulte (voir graphique 2.9). Il est significatif que ce graphique révèle aussi de fortes différences d'un pays à l'autre.*
- *Dans tous les pays de l'OCDE, nombre d'adultes et de jeunes qui ont décroché du système scolaire sans avoir terminé leur scolarité de base obtiennent des qualifications scolaires grâce aux programmes de la seconde chance. Aux États-Unis, près de 60 % de ceux qui décrochent obtiennent plus tard un diplôme équivalent à un deuxième cycle du secondaire (certificat GED).*

Recommandations

- *Une seconde chance est indispensable pour ceux qui n'ont pas acquis l'instruction et les compétences fondamentales. Il s'agit de programmes assurant l'alphabétisation et l'enseignement primaire et secondaire, de programmes en milieu professionnel et de dispositifs de validation des acquis de l'expérience.*

ANNEXE 3.A

Annexe 3.A1. Coefficients de corrélation entre l'indice de ségrégation et les résultats au PISA

	Mathématiques	Science	Compréhension de l'écrit
Score moyen	-0.40*	-0.30 NS	-0.48**
Élèves très performants en %	-0.17 NS	-0.2 NS	-0.43*
Élèves peu performants en %	0.45*	0.3 NS	0.47**
Écart type	0.35 NS	-0.07 NS	0.18 NS

Note : * significatif au niveau de 5 %, ** significatif au niveau de 1 %, NS non significatif.

Source : OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, Paris.

Annexe 3.A2. Analyse de régression : Effets de la sélection par les aptitudes sur différentes mesures

	Variable dépendante	Observations	R ² multiple		Coefficient estimé	Statistique T
3.2.1	Pourcentage d'élèves très performants (niveau 6) sur l'échelle mathématique du PISA	27 pays de l'OCDE + Russie	0.40	Résidu X variable :	2.88	4.37
				sélection sur les aptitudes	0.04*	2.26
	Pourcentage d'élèves très performants (au-dessus de 600 points) sur l'échelle scientifique du PISA	27 pays de l'OCDE + Russie	0.38	Résidu X variable :	14.4	7.67
				sélection sur les aptitudes	0.11*	2.11
	Pourcentage d'élèves très performants (au-dessus de 625 points) sur l'échelle de compréhension du PISA	27 pays de l'OCDE + Russie	0.10	Résidu X variable :	8.52	7.50
				sélection sur les aptitudes	0.02 NS	-0.54
3.2.2	Impact du SESC sur les résultats scolaires	27 pays de l'OCDE + Russie	0.47	Résidu X variable :	38.61	20.92
				sélection sur les aptitudes	0.13*	2.65
3.3.3	Indice de ségrégation	27 pays de l'OCDE + Russie	0.48	Résidu X variable :	0.21	11.64
				sélection sur les aptitudes	0.001*	2.88
3.3.4	Indice de ségrégation	27 pays de l'OCDE + Russie	0.48	Résidu X variable :	0.21	11.64
				sélection sur les aptitudes	0.001*	2.88
					0.001 NS	1.12

Note : * significatif au niveau de 5 %, ** significatif au niveau de 1 %, NS non significatif.

Source : OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, Paris.

Notes

1. Un rapport irlandais sur le décrochage scolaire décrit le passage du primaire au secondaire comme un problème majeur du point de vue de la sortie prématurée du système scolaire (National Economic and Social Forum, 2002).
2. Voir graphique 5.20 sur l'âge de la première sélection dans les systèmes éducatifs dans OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

Bibliographie

- Ainley, J. et M. Sheret (1992) « Progress through High School: A Study of Senior Secondary Schooling in New South Wales », *ACER Research Monograph*, n° 43, ACER, Hawthorn, Victoria, Australie.
- American Institute for Research, SRI International (2006), *Early College High School Initiative. 2003-2005 Evaluation Report*, prepared for The Bill & Melinda Gates Foundation, American Institute for Research, 2006.
- Arum, R. et Y. Shavit (1994), « Another Look at Tracking, Vocational Education and Social Reproduction », *European University Institute Working Paper*, n° 94/1, Institut universitaire européen, Florence.
- Bauer, P. et R. Riphahn (2005), « Timing of School Tracking as a Determinant of Intergenerational Transmission of Education », *Economics Letters* 91 (2006), Elsevier, pp. 90-97.
- Bjorklund, A., P.A. Edin, P. Fredriksson, A. Krueger (2004), *Education, Equality, and Efficiency: An Analysis of Swedish School Reforms during the 1990s*, Institute for Labour Market Policy Evaluation, Uppsala.
- Blossfeld H. et Y. Shavit (éd.) (1993), *Persistent Inequalities: a Comparative Study of Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder Colorado.
- Bobbitt, L., L. Horn (2000), « Mapping the Road to College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support », *Statistical Analysis Report*, mars 2000, National Centre for Education Statistics, Département américain de l'Éducation, Office of Educational Research and Improvement.
- Breen, R., R. Luijk, W. Muller, R. Pollak (2005), « Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European Countries », article présenté pour la réunion du Research Committee 28 (ISA) *Inequality and Mobility in Family, School, and Work*, Los Angeles, 18-21 août 2005.
- Brunello, G., M. Gianni, K. Ariga (2004), « The Optimal Timing of School Tracking », *Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Paper*, n° 995.
- Centre for Native Education (n.d.), Université Antioch, Seattle, www.antiochsea.edu/about/cne.
- Commission des Communautés européennes (2006), *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*, SEC(2006)1096.
- Conseil de l'Union européenne (2006), *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres*, réunis au sein du Conseil, sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels, 15 novembre 2006.

- Contribution suisse à la base de données « Eurydice – la base de données sur les systèmes d'enseignement en Europe » (2001), Information Documentation éducation Suisse, Berne, www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_00f.pdf.
- Coradi Vellacott, M. et S.Wolter (2004), *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse : Rapport de tendances*, n° 9, CSRE. Rapport national de la Suisse aux fins de l'examen thématique de l'OCDE consacré à l'équité dans l'éducation.
- DeLuca, S., A. Estacion, S. Plank (2005), *Dropping Out of High School and the Place of Career and Technical Education: A Survival Analysis of Surviving High School*, National Dissemination Center for Career and Technical Education, Columbus, Ohio.
- Ministère du Travail et des Retraites, Royaume-Uni (2004), *OECD Thematic Review of Adult Learning in the United Kingdom – Rapport d'information*.
- Dronkers, J. et P. Robert (2003), « Effectiveness of public and private schools in a comparative perspective », Paper for the Sociology of Education Regular Session: International Perspectives on the Sociology of Education at the Annual Meeting of the American Sociological Association à San Francisco, 14-17 août 2004, Institut universitaire européen, Département de sciences politiques.
- Ekström, E. (2003), « Earning effects of adult secondary education in Sweden », Institute for Labour Market Policy Evaluation (IFAU), Working paper, 2003 :16, Uppsala.
- Eriksson, R. et J. Jonsson (éd.) (1996), *Can Education be Equalized: The Swedish Case in Comparative Perspective*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- European Journal of Education Research, Development and Policies*, « Attitudes, Choice and Participation – Dimensions of the Demand for Schooling » (2006), vol. 41, n° 1.
- Eurydice (1994), *La lutte contre l'échec scolaire : Un défi pour la construction européenne*, www.eurydice.org.
- Eurydice (1997), *Mesures prises dans les États membres de l'Union européenne en faveur des jeunes sortis du système éducatif sans qualification*, www.eurydice.org.
- Eurydice, *Le réseau d'information sur l'éducation en Europe*, www.eurydice.org.
- Fitz, J., S. Gorard, C. Taylor (2001), « Explaining School Segregation », article présenté à la Conférence annuelle de la British Educational Research Association (BERA), Université de Leeds, 13-15 septembre 2001, Cardiff University School of Social Sciences.
- Flere, S. (2004), *Educational Equity and Inequity in Slovenia: Country Analytical Report*.
- Gibbons, S., S. Machin (2001), « Valuing Primary Schools », *Centre for the Economics of Education (CEE), Discussion Papers*, n° 0015, London School of Economics and Political Science.
- Grubb N., S. Field, H. Marit Jahr, J. Neumüller (2005), *Equity in Education: Thematic Review: Finland Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf.
- Hanushek, E.A., L. Wössmann (2005), « Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries », *Working Paper n° 1415*, Center for Economic Studies and Institute for Economic Research (CESifo), Université de Munich.
- Hanushek, E.A., J.F. Kain, J.M. Markman, S.G. Rivkin (2001), « Does Peer Ability Affect Student Achievement? » *Working Paper 8502*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

- Hoffman, N. (2003), « College Credit in High School: Increasing Postsecondary Credential Rates of Underrepresented Students », *Change*, juillet/août 2003, www.earlycolleges.org/Downloads/collegecredit.pdf
- Hoffman, N., M.L. Ferreira, S. Field, B. Levin (2005), *Equity in Education Thematic Review: Hungary Country Note*, OCDE, Paris.
- Hoxby, C.M., (2002), « *The Power of Peers* », *Education Next*, Summer 2002, Hoover Institution.
- Istance, D., A. Sliwka, (2006), « Choice, Diversity and Exit in Schooling – A Mixed Picture », *European Journal of Education*, vol. 41, n° 1, pp. 45-58.
- Jenkins, S., J. Miclewright, S. Schnepf (2006), « Social Segregation in Secondary Schools: How Does England Compare with Other Countries? », *Institute for Social and Economic Research Working Paper 2006-02*.
- Kim, T. et K. Pelleriaux (2004), *Equity in the Flemish Educational System: Country Analytical Report*, Université d'Anvers.
- Leney, T. (2005), *Achieving the Lisbon Goal: The Contribution of VET*, Commission européenne.
- Meghir, C., M. Palme (2005), « Educational Reform, Ability and Family Background », *American Economic Review*, vol. 95, n° 1, pp. 414-424(11).
- Ministère de l'Éducation et de la Science, Fédération de Russie (2005), *Equity in Education: Country Analytical Report – Russie*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France (2004), *L'équité dans l'éducation en France : Rapport de base national présenté dans le cadre de l'activité de l'OCDE*, Paris.
- Mortimore, P., S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Norway Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf.
- National Economic and Social Forum (2002), « Early School Leavers, Forum Report n° 24 », The National Economic and Social Forum, Dublin.
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont, P. Tunstall (2005), *Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.
- Oakes, J., M. Selvin, L.A. Karoly, G. Guiton (1992), *Educational Matchmaking: Academic and Vocational Tracking in Comprehensive High Schools*, Rand Report, Rand Corporation.
- OCDE (1994), *L'école : une affaire de choix*, OCDE, Paris.
- OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions*, OCDE, Paris
- OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004c), *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004d), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2005, OCDE, Paris.
- OCDE (2005d), *Promouvoir la formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005e), *De l'école à la vie active : Une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés*, OCDE, Paris.

- OCDE (2005f), *Country Report on National System Policies and Practices Concerning Children and Youth at Risk, Promoting Partnership for Inclusion – Switzerland*, OCDE, CERI, Paris.
- OCDE (2005g), *School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006b), « Biens fournis par les pouvoirs publics et distribution des ressources », OCDE, Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales, OCDE, Paris.
- OCDE (2006f), *Public Spending Efficiency: Questionnaire on the Pre-Primary, Primary and Lower Secondary Education Sector*, OCDE/ECO, non publié.
- Pekkarinen, T., S. Pekkala, R. Uusitalo (2006), « Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform », *IZA Discussion Paper*, n° 2204.
- Schütz, G., L. Wössmann (2006), *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems préparé par le Réseau d'experts européens en économie de l'éducation (EENEE) pour accompagner la Communication et le document de travail des services de la Commission sous le même intitulé*, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>.
- Skolverket (Agence nationale suédoise de l'éducation) (n.d.), Official Statistics of Sweden, Stockholm, www.skolverket.se/sb/d/356.
- TAFE (Technical and Further Education) Nouvelle-Galles du Sud, www.tafensw.edu.au.
- Teese, R., P. Aasen, S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/41/39/36361409.pdf.
- The Early College High School Initiative, www.earlycolleges.org.
- Wolk, R. (2005), « It's Kind of Different »: Student Experience in Two Early College High Schools, www.earlycolleges.org/Downloads/KindOfDifferent.pdf#search=%22wolk%20%22it's%20kind%20of%20different%22%22.

Chapitre 4

Pratiques scolaires et extrascolaires

Ce chapitre examine les pratiques de classe qui ont une influence sur l'équité aux côtés de certaines pratiques extrascolaires, en particulier les relations entre les établissements, les parents et la population locale. Parmi diverses démarches, nous soulignons la nécessité de réduire le redoublement dans certains pays, d'élaborer des méthodes conçues pour l'apprenant dans son individualité (notamment l'enseignement à des publics d'aptitudes diversifiées) et des stratégies d'intervention efficaces pour soutenir les élèves ou les classes en difficulté. Les établissements doivent aussi aller vers les familles des enfants défavorisés à l'aide de stratégies telles l'école des devoirs et une meilleure communication avec les parents afin d'améliorer l'environnement d'apprentissage extrascolaire.

Tous les enfants sont capables de dire ce qui compte le plus pour eux dans leur école ou dans leur travail scolaire. Ils parlent de leur école, de leur classe, de leurs cours, de leurs enseignants, disent si le professeur explique bien, si on les aide quand ils ne comprennent pas quelque chose. Ils disent aussi la quantité de travail à la maison qu'ils doivent faire, si leurs parents les aident, comment leurs parents réagissent quand ils ont de bons résultats ou de mauvaises notes à l'école – s'ils parlent au professeur, par exemple. Ce chapitre examine l'activité fondamentale de l'apprentissage en classe et à la maison. Il analyse les difficultés qui se posent et examine les solutions politiques et pratiques possibles pour que cette activité donne les mêmes chances à tous et ne laisse personne à l'écart.

4.1. L'équité en classe : interventions pour ceux qui en ont besoin

Face à des difficultés scolaires, deux réactions très différentes sont possibles. Premièrement, les enfants concernés peuvent être placés dans un cadre d'apprentissage différent, ce qui préserve l'homogénéité relative des performances de la classe d'origine. À ce type de mesures appartiennent l'enseignement spécialisé, l'orientation en filières et les classes de niveau, qui ont été analysés au chapitre 3. L'autre moyen de préserver un niveau égal de résultats dans chaque classe est d'imposer le redoublement à ceux qui ont pris du retard. Si d'une certaine façon, cette solution est un autre mode de différenciation, comparable à ceux qui ont été examinés au chapitre précédent, c'est aussi un mode de gestion des difficultés individuelles d'apprentissage au niveau de la classe, c'est pourquoi il est traité ici. Les autres possibilités consistent à appliquer d'autres méthodes d'enseignement et d'intervention pour s'adapter à l'hétérogénéité des niveaux dans une même classe. Pour étayer ces démarches, il est indispensable d'insuffler une volonté d'équité dans la culture du système, afin que les parties prenantes envisagent chaque politique ou pratique du point de vue de ce qu'elle peut faire pour ceux qui ont le plus besoin d'aide, et non pas seulement pour les élèves les plus performants.

Redoublement

Le redoublement intervient généralement après une évaluation formelle ou informelle de l'élève réalisée par l'enseignant en fin d'année scolaire, qui indique que l'élève n'a pas bien compris les enseignements dispensés au cours de l'année ou n'a pas atteint le niveau de compétence attendu (même si

le redoublement est parfois dû à un échec dans quelques matières seulement). Ensuite, l'école seule ou l'école en concertation avec les parents et l'enfant conviennent que l'élève doit redoubler une année afin de rattraper son retard pendant cette année de redoublement. Les mécanismes utilisés dans quelques pays sont présentés au tableau 4.1.

Dans certains pays tels la France, le Luxembourg, le Mexique et l'Espagne, plus de 20 % des élèves doivent redoubler une année au primaire ou dans le secondaire (voir graphique 4.1). Dans ces pays, le redoublement apparaît comme un des principaux outils d'intervention face à des performances individuelles médiocres. Ailleurs, comme au Japon, en Corée et dans les pays nordiques, le redoublement est rare et quand il se produit, il peut résulter de maladies ou d'absences au cours d'une année scolaire.

Efficacité et sélection

Le redoublement aide-t-il les élèves à rattraper leur retard? Comme on pourrait s'y attendre, ceux qui redoublent ont habituellement de mauvais résultats scolaires. Ils ont, par exemple, de bien plus mauvais résultats au PISA à l'âge de 15 ans. En France, Paul et Troncin (2004) observent que la moitié des élèves qui redoublent leur première année au primaire quittent l'école sans qualification ou seulement avec une qualification du premier cycle du secondaire. Des études au Québec, Canada, et aux États-Unis ont montré que les élèves qui redoublent ont une bien plus forte propension à abandonner leur scolarité par la suite. Mais ces mauvais résultats tiennent en partie au fait que ce sont des élèves en échec scolaire que l'on fait redoubler. La question cruciale est de savoir quelles auraient été leurs performances s'ils avaient été traités différemment. Faute d'essais contrôlés randomisés, certaines études comparent les résultats des redoublants avec ceux d'autres élèves qui passent en classe supérieure en dépit de résultats médiocres – là encore, les études indiquent que ces mesures ont peu d'effets positifs (Jimerson et al., 1997). De récentes analyses de grande ampleur des données internationales (Paul, 1997; Paul et Troncin, 2004) ont conclu que cette pratique est inefficace, coûteuse et stigmatisante. Une étude récente déclare que «... plus de 50 ans de recherche en éducation n'ont pas réussi à montrer que le maintien dans la classe, quelle qu'en soit la forme, est une intervention efficace face à des résultats médiocres... » (Dalton et al., 2001).

Pour être efficace, le redoublement doit cibler les élèves auxquels il pourra être utile. Les élèves d'une même classe n'ont pas tous le même âge – par exemple, si l'année scolaire est déterminée par l'année civile de naissance, les plus jeunes élèves de la classe sont ceux qui sont nés en décembre et les plus âgés ceux qui sont nés en janvier. Il est incontestable que les résultats scolaires, même dans le secondaire, dépendent en partie de l'âge. Par conséquent, si un niveau de résultat normé sert à décider le redoublement, ce sont les plus jeunes

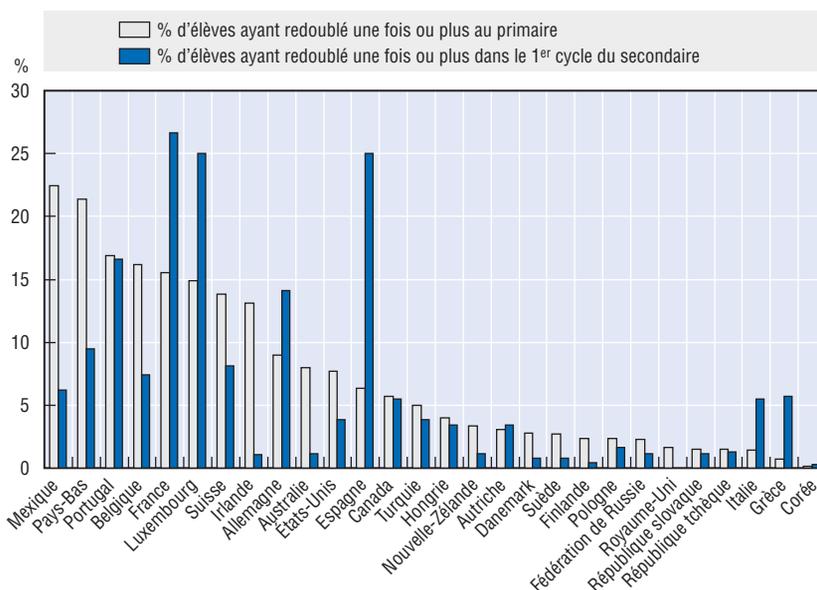
Tableau 4.1. **Redoublement dans l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire**

	Quand? Combien de fois?	Qui décide?	Sur quels critères?
Belgique (Flandre)	Chaque année peut être doublée une fois.	L'enseignant ou l'équipe d'enseignants et le chef d'établissement, en concertation avec l'élève et les parents.	Tests et résultats d'examens. Information du Centre pour l'assistance des élèves.
Espagne	<i>Primaire</i> Redoublement à la fin du cycle (formé de plusieurs classes), pas plus d'une fois. <i>Premier cycle du secondaire</i> Les élèves sont évalués chaque année. Chaque classe peut être doublée une fois seulement.	Le directeur et l'instituteur en concertation avec d'autres enseignants, l'équipe locale de psychologues de l'éducation, les parents et les inspecteurs. L'équipe d'évaluation, formée de l'équipe pédagogique pour chaque groupe d'élèves, sous la coordination du professeur principal.	Performances mesurées par rapport aux objectifs fixés pour la fin de chaque cycle. Échec dans plus de deux matières.
Finlande – Redoublement possible en principe, mais rare en pratique.			
France	<i>Primaire</i> Redoublement à la fin du cycle. <i>Collège</i> Redoublement possible à la fin de l'année.	Le conseil des maîtres de cycle (équipe pédagogique), sur recommandation de l'instituteur de l'élève. Le conseil de classe sur la base des recommandations des enseignants.	Résultats scolaires mesurés par rapport aux objectifs fixés pour la fin de chaque cycle. Acquisition de compétences définies dans le programme.
Hongrie	<i>Pré-primaire</i> Les enfants peuvent être gardés une année supplémentaire. <i>Primaire et premier cycle du secondaire</i> Chaque classe, trois fois au maximum.	Le directeur de l'école maternelle, en concertation avec d'autres enseignants et des experts. Équipe pédagogique de l'école.	Maturité pour entrer à l'école. Notes dans toutes matières, sauf échec en langues étrangères pour les quatre premières classes. Assiduité inférieure au seuil fixé par la loi. Demandes des parents et des élèves.
Norvège – Redoublement possible en principe, mais rare en pratique.			
Slovénie		Équipe pédagogique sur recommandation du professeur chargé de la classe, après consultation des autres enseignants, des conseillers de l'école et des parents de l'élève.	Échec dans toutes les matières à la fin de l'année scolaire.
Suède – Redoublement possible en principe après la 9 ^e année, mais rare en pratique.			
Suisse	<i>Pré-primaire</i> Les enfants peuvent être retenus une année supplémentaire. <i>Primaire</i> Si le redoublement n'aboutit pas à un rattrapage, un enfant est transféré dans une classe ou dans une école spécialisée. <i>Premier cycle du secondaire</i> Redoublement possible une seule fois. Un élève est ensuite transféré dans une filière ou une section moins exigeante.	Équipe pédagogique après consultation des parents. Équipe pédagogique après consultation des parents.	Maturité suffisante pour entrer à l'école. Résultats sur la période d'évaluation. Résultats sur la période d'évaluation.

Sources : Eurydice ; Contribution suisse à Eurybase – la base de données sur les systèmes d'enseignement en Europe (2001), Information Documentation Éducation Suisse, Berne; et rapports préparés pour l'Examen thématique de l'équité dans l'éducation (accessibles à l'adresse : www.oecd.edu/equity/equityineducation).

Graphique 4.1. Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire et secondaire de premier cycle¹

Pourcentage de jeunes de 15 ans qui déclarent avoir redoublé une fois ou plus (2003)



1. Pas de données sur la Norvège. Le redoublement y est très rare.

Source : OCDE, base de données du PISA 2003.

de la classe qui y sont les plus exposés. Par conséquent, le redoublement ne fausse pas nécessairement la structure des âges dans la classe autant qu'on pourrait le penser – nombre de ceux qui redoublent une année n'auront que quelques mois de plus que les élèves de la classe qu'ils vont intégrer. Corrélativement, de nombreux redoublants ne seront pas de mauvais élèves – mais simplement des élèves jeunes pour leur classe. Parallèlement, des élèves plus âgés, réellement peu performants – échapperont au redoublement. Si la justification de la mesure est qu'elle cible les élèves peu performants, une procédure de sélection basée sur une norme fixe de résultat est nécessairement défectueuse.

Des recherches menées aux États-Unis et en France indiquent aussi qu'indépendamment des résultats scolaires, le milieu social est un important déterminant du redoublement. Cela en raison de difficultés comportementales associées au milieu social ou parce que les parents instruits sont en meilleure position pour s'opposer à un redoublement proposé par l'école. Par conséquent, le processus de sélection peut aussi poser des risques en termes de biais social.

Coûts et incitations

Les coûts du redoublement sont conséquents mais indirects. La littérature offre peu d'estimations, bien qu'aux États-Unis, Jimerson et d'autres auteurs (1997) aient estimé les seuls coûts de scolarité à 10 milliards de dollars pour 1990. Si l'on prend pour hypothèse qu'un redoublement retarde d'un an l'obtention du diplôme, les coûts représentent une année supplémentaire de scolarité, à la charge de la collectivité, à laquelle il faut ajouter le coût d'opportunité d'un an de retard d'entrée dans la vie active pour l'élève concerné, coût qui sera principalement supporté par l'élève sous forme de salaire moindre, en général après un certain délai. Quelques estimations de coûts dans une sélection de pays pour lesquels on dispose de données sont présentées au tableau 4.2 ci-dessous. Elles indiquent que les coûts d'une année de redoublement par élève peuvent atteindre 20 000 dollars (USD) pour chaque année redoublée en Nouvelle-Zélande et qu'en Belgique, le coût total pour le pays pourrait avoisiner 450 millions de dollars (USD) chaque année.

Les établissements scolaires ont très peu d'incitations à tenir compte de ces coûts importants. De manière générale, l'allongement de la scolarité impose des coûts de scolarité additionnels à l'ensemble du système en accroissant la population d'élèves inscrits. Cependant, le financement des

Tableau 4.2. **Coûts estimatifs du redoublement dans une sélection de pays**¹

	Coût total pour le pays	Coût par élève redoublant une année. En milliers de dollars (USD) à parité de pouvoir d'achat	
		Primaire	Premier cycle du secondaire
	Primaire et premier cycle du secondaire. En millions de dollars (USD) à parité de pouvoir d'achat		
Belgique	440	16	18
Danemark	30	14	14
Finlande	10	8	11
Hongrie	80	9	9
Nouvelle-Zélande	50	20	19
Suède	40	10	10
États-Unis	5 270	13	14

1. Le coût estimatif est la somme de deux composantes – le coût de scolarité additionnel et le coût du report d'entrée de l'élève dans la vie active; il est estimé séparément pour le primaire et pour le secondaire. La principale hypothèse de travail est que le redoublement a pour effet de maintenir l'élève une année de plus à l'école. L'année de référence est 2003. Coût de l'enseignement : coût annuel par élève en dollars à parité de pouvoir d'achat. Coût du report d'entrée de l'élève dans la vie active : estimé comme le salaire brut des 15-24 ans, en tenant compte des taux de chômage, exprimé en dollars à parité de pouvoir d'achat. Le coût total pour le pays est estimé en multipliant le coût estimatif d'une année de redoublement par le nombre total de redoublants.

Sources : OCDE (2005c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, édition 2005*, OCDE, Paris; Base de données de l'éducation de l'OCDE (2004).

établissements est généralement calculé par élève inscrit, de sorte qu'ils n'auront pas à absorber ces coûts accrus ou à supporter les coûts d'opportunité du report d'entrée dans la vie active. Cet aspect est d'autant plus important que les interventions alternatives pour résoudre les difficultés d'apprentissage telles que l'aide intensive en petits groupes engendrent très souvent des coûts directs pour les établissements.

Réduire le redoublement

En résumé, le redoublement est en général relativement inefficace et coûteux, et les établissements ont très peu d'incitations à tenir compte des coûts. Cette mesure est parfois défendue au motif qu'elle est nécessaire pour maintenir les niveaux. Les niveaux sont importants, mais ce qui importe véritablement, ce sont les résultats concrets pour les élèves – et non des attentes théoriques relatives au niveau des élèves dans des classes données. Certains des pays qui recourent peu au redoublement ou ne le pratiquent pas du tout ont des niveaux exceptionnellement élevés. Bien entendu, il peut y avoir des situations particulières dans lesquelles le redoublement peut être utile, mais ce sont probablement des exceptions. Les pays commencent à modifier leurs pratiques. Le Luxembourg a récemment introduit une réforme pour réduire le recours au redoublement (Luxembourg, 2005) et en France, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a recommandé d'en diminuer la fréquence (Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2004). À l'occasion de cet examen thématique, les équipes d'experts ont formulé des recommandations dans ce sens en Hongrie et en Espagne (Hoffman *et al.*, 2005; Teese *et al.*, 2005) et des mesures ont été prises en Espagne.

Pourtant, le redoublement reste courant dans certains pays. À cela deux raisons : la première est que des études en Belgique, au Canada, aux États-Unis, en France et en Suisse montrent que les enseignants sont largement favorables au redoublement et croient à son efficacité (Paul, 1997) – peut-être parce qu'ils pensent ne pas avoir les compétences nécessaires pour enseigner à une classe de niveau hétérogène. La deuxième raison est que les établissements ont, comme on l'a vu, peu d'incitations à tenir compte des coûts.

Ces données appellent deux grandes conclusions du point de vue de l'action publique. Premièrement, les pays qui recourent fréquemment au redoublement doivent explorer avec le corps enseignant les autres solutions possibles pour aider les élèves en difficulté. Outre les données montrant que le redoublement est inefficace, des démarches de substitution concrètes doivent être proposées aux enseignants. Comme on le verra plus loin, l'expérience internationale laisse à penser que ces autres solutions existent et qu'elles peuvent être très efficaces. L'encadré 4.1 décrit une expérience concluante en France.

Encadré 4.1. Une expérience d'alternative au redoublement en France

Pour aider les enfants qui prennent du retard, une solution consiste à dispenser des cours supplémentaires et à adapter l'enseignement à leurs besoins. L'exemple d'un lycée français situé dans un quartier défavorisé (les Ulis) montre que des mesures adaptées aux besoins individuels peuvent bénéficier aux élèves les plus défavorisés. Cet établissement connaissait un taux de redoublement élevé et des résultats assez faibles par rapport aux établissements voisins. En 2004, il proposa aux élèves qui avaient de mauvais résultats d'intégrer une classe expérimentale au lieu de redoubler. L'objectif était d'améliorer la progression des élèves vers la classe supérieure en aidant les élèves les plus faibles à prendre confiance dans leurs capacités d'apprentissage et ainsi à rattraper leur retard. La démarche reposait sur le renforcement de la relation enseignant-élève, une pédagogie plus différenciée en fonction des besoins de chaque élève et l'encouragement des élèves à participer activement : les élèves « ont "enfin" osé poser des questions concernant des savoir-faire même très simples. Cela leur a donc permis d'éclairer des zones d'ombre qui les empêchaient de progresser dans certaines matières. Dans aucune autre classe précédemment suivie, l'élève n'avait osé demander une telle explication quand la notion n'était pas maîtrisée. » Après un an passé en classe expérimentale, les élèves avaient davantage confiance en eux et le taux de redoublement avait décliné. Cette expérience s'est avérée positive pour l'ensemble de l'établissement car les problèmes de comportement et d'absentéisme ont diminué (*Lycée de l'Essouriau*).

Deuxièmement, les dispositifs de financement de l'école pourraient être utilement ajustés de façon à mieux tenir compte des coûts réels. Une solution pourrait consister à permettre aux établissements scolaires de conserver les économies réalisées en diminuant les redoublements et d'utiliser ces économies autrement. Les établissements pourraient, par exemple, être financés en fonction du flux annuel d'élèves de l'année d'entrée à l'année du diplôme et non plus en fonction du nombre d'inscrits. La diminution des redoublements entraînerait alors une réduction du nombre d'élèves par classe ou dégagerait des ressources pour d'autres emplois.

Mesures prises en classe

Les établissements ont différentes méthodes pour gérer le niveau hétérogène d'une classe ou les élèves qui prennent ou pourraient prendre du retard. Dans l'ensemble, il doit y avoir une volonté de réussite pour tous les élèves, qui transparaît dans des attentes élevées et dans l'organisation de programmes et de méthodes permettant de concrétiser ces attentes. Cela

suppose d'adapter les méthodes pédagogiques aux niveaux diversifiés et d'apporter un soutien complémentaire à ceux qui pourraient avoir des résultats insuffisants. La classe est le premier lieu où les difficultés d'apprentissage peuvent être détectées et traitées efficacement. Pratiquer une pédagogie souple, adaptée aux différents niveaux, est plus difficile et doit donc être étayée par une solide préparation des enseignants.

La plupart des systèmes éducatifs appliquent diverses méthodes pour apporter un soutien particulier aux élèves en difficulté même si elles ne sont pas toujours bien évaluées. Nous nous attacherons ici à un certain nombre de démarches qui ont fait leurs preuves. Nous donnerons ensuite des exemples de méthodes dont les résultats sont plus incertains.

Au sein de la classe, des données convaincantes montrent qu'une famille de techniques dite « évaluation formative » donne de bons résultats, en particulier avec les élèves en difficulté. L'évaluation formative est intégrée à la pédagogie et au processus d'apprentissage, afin d'utiliser les informations sur les progrès des élèves pour repérer les difficultés de compréhension et modeler la pédagogie. Il s'agit donc d'une démarche d'évaluation « formative » et non pas « sommative ». Ce mode d'évaluation suppose aussi un changement de la relation entre le professeur et l'apprenant, ce qui permet aux apprenants de se sentir suffisamment en confiance pour dire ce qu'ils ne comprennent pas. Dans un panorama des recherches, Black et Wiliam (1998) ont conclu que « l'évaluation formative pourrait être l'une des interventions les plus opérantes sur les performances des élèves ». Plusieurs études citées dans leur travail montrent aussi que les méthodes d'évaluation formative peuvent apporter une aide particulièrement efficace aux élèves peu performants. Dans un examen de l'OCDE consacré à l'évaluation formative dans le secondaire (OCDE, 2005h), plusieurs établissements observés, qui obtenaient auparavant de mauvais résultats, étaient devenus exemplaires en quelques années. Les programmes ciblés sur les besoins des élèves en difficulté ont également donné de bons résultats.

Les enseignants qui utilisent l'évaluation formative s'intéressent à la progression vers des objectifs d'apprentissage plutôt qu'au niveau absolu de l'élève. Plusieurs études attestent de l'intérêt de cette démarche, notant que les élèves en difficulté tendent à attribuer leur échec à un manque de capacités plus qu'à un manque d'efforts et se font très tôt une idée de leurs aptitudes et possibilités (Black et Wiliam, 1998). Les enseignants qui utilisent l'évaluation formative peuvent aider les élèves à acquérir un ensemble de compétences et de stratégies d'apprentissage qu'ils peuvent maîtriser progressivement, en développant leur « savoir apprendre ». Ainsi, dans une école de Terre-Neuve, au Canada, des élèves de neuvième année relisent mutuellement leur travail de recherche et appliquent une méthode de notation pour évaluer et améliorer la qualité des textes écrits au plan de l'expression, de la structure, de la

grammaire et de l'orthographe. Les élèves aiment cette démarche structurée – l'un deux a fait observer : « On voit où ça ne va pas et comment y remédier. C'est aussi beaucoup plus facile de se fixer des objectifs » (OCDE, 2005h).

Les études de cas et les recherches connexes permettent de dégager un ensemble de principes fondamentaux :

- instauration d'une culture de classe encourageant l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation ;
- définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs ;
- application de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves ;
- recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves ;
- feedback sur les performances des élèves et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés ;
- implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

La personnalité et les particularités des enseignants ou des attentes diverses à l'égard d'élèves différents peuvent aussi influencer la performance des élèves. Pour éviter ce type de biais, les enseignants d'un établissement de Bari, en Italie, discutent de l'interprétation des résultats des élèves en équipe. Ces professeurs ont observé que la qualité de leurs évaluations s'est améliorée en travaillant avec des collègues pour déceler les défauts d'objectivité éventuels (OCDE, 2005h).

Les programmes *Reading Recovery* sont eux aussi efficaces. *Reading Recovery* est une intervention intensive de courte durée qui s'effectue sous forme de cours particuliers pour les enfants de première année en difficulté. Cette intervention sert de complément à l'enseignement en classe. Les élèves suivent un cours d'une demi-heure par journée scolaire pendant 12 à 20 semaines, dispensé par un enseignant spécialement formé à la méthode. Dès que les élèves atteignent le niveau d'aptitude en lecture attendu pour leur classe et montrent qu'ils peuvent continuer à apprendre seuls, les cours sont interrompus et d'autres élèves les remplacent. L'objectif de ces cours est de promouvoir un apprentissage accéléré pour que les élèves puissent rattraper leurs pairs, refermer l'écart le plus rapidement possible et poursuivre leur apprentissage de manière autonome. Dans chaque cours, un enfant lit des histoires qui lui sont familières, lit une histoire qui a été lue pour la première fois la veille, travaille avec des lettres et des mots en utilisant des lettres magnétiques, écrit une histoire, assemble une histoire qui a été découpée et lit un nouveau livre. Le professeur enseigne et démontre les stratégies de résolution des problèmes et apporte une aide juste suffisante pour aider l'enfant à acquérir des stratégies efficaces (*Reading Recovery Council of North America*).

La recherche confirme l'efficacité des stratégies d'aide à l'acquisition de la lecture telles que *Reading Recovery* pour les élèves les plus faibles. Burroughs-Lange (n.d.) note les progrès substantiels réalisés en compréhension de l'écrit par les enfants qui participent au programme. Cette étude portait sur 42 écoles primaires de quartiers défavorisés à Londres. Le rapport examine les résultats des enfants ayant de mauvais résultats en contrôlant leur participation à l'initiative *Reading Recovery*. « Ces enfants, dont le niveau à l'entrée était similaire à un groupe de référence dans une école ne pratiquant pas le *Reading Recovery*, avaient en moyenne gagné 20 mois d'âge de lecture à la fin de l'année. Le groupe de contrôle, à l'inverse, avait très peu progressé. » Cette intervention est très coûteuse (elle requiert des cours particuliers pour les élèves et une formation pour les enseignants) mais comme Brooks (2002) le fait valoir, lorsqu'on calcule sa moyenne sur les cinq ans étudiés, le coût du soutien *Reading Recovery* n'est que de 10 % supérieur au coût de l'aide habituellement apportée par les écoles.

D'autres méthodes d'intervention particulièrement fructueuses auprès des élèves qui prennent du retard reposent sur un suivi efficace et des interventions à différents niveaux. En Finlande, une méthode pluridisciplinaire repose sur l'intensification, en donnant plus de temps aux enseignants, et sur des méthodes alternatives d'enseignement et d'apprentissage (voir encadré 4.2). Au lieu de fournir une suite d'étapes auxquelles les élèves peuvent échouer, prendre du retard ou décrocher, comme il arrive si souvent dans les systèmes éducatifs, elle prévoit une série d'interventions d'intensité croissante qui ramènent ceux qui prennent du retard au niveau. Les résultats sont tout à fait remarquables – si l'on en juge par le faible nombre de jeunes Finlandais de 15 ans qui n'ont pas les compétences de base en lecture et en mathématiques.

Autres exemples d'intervention :

- Dans des établissements observés lors d'une récente étude de l'OCDE en Angleterre, une évaluation approfondie et collective des résultats des élèves était effectuée toutes les six semaines, des données étaient employées pour cerner et élaborer des stratégies d'apprentissage avec des élèves et des classes et des équipes étaient en mesure d'intervenir rapidement pour aider et soutenir les élèves ou les enseignants en difficulté. Deux établissements défavorisés ont amélioré leurs résultats et sont devenus des « établissements à forte valeur ajoutée » en appliquant un modèle de direction partagée, axé sur les performances individuelles des élèves (OCDE, à paraître).
- En Flandre, Belgique, un enseignement complémentaire est dispensé aux enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ou qui sont autrement défavorisés. Pour y avoir accès, un établissement secondaire doit compter au moins 10 % d'élèves du groupe cible dans la classe de premier niveau du secondaire (12 à 14 ans) et 25 % dans les deuxième et troisième niveaux

Encadré 4.2. Résoudre les difficultés d'apprentissage en Finlande

La première ligne d'attaque est l'enseignant. C'est à lui qu'il incombe de repérer les élèves qui ne suivent pas. Il travaille ensuite individuellement avec eux ou parfois en groupes de deux à quatre élèves pour corriger le problème.

La seconde ligne d'attaque est l'assistant du professeur, une personne moins qualifiée que l'enseignant qui travaille sous sa direction. Parfois, l'assistant s'assied à côté d'un élève et fournit des réponses aux questions et une motivation à ceux qui ont une baisse d'attention. Parfois, il travaille individuellement avec un élève, ou en petits groupes, mais toujours sous la direction de l'enseignant, sur l'enseignement de la classe et sur les matières dans lesquelles les élèves ont besoin d'aide.

La troisième ligne d'attaque est l'enseignant spécialiste des élèves ayant des besoins particuliers. Là encore en concertation avec le professeur, il travaille individuellement ou en petits groupes avec les élèves que les deux premières lignes d'attaque n'ont pas suffisamment aidés. Il axe généralement son intervention sur la langue (le finnois ou le suédois) et sur les mathématiques. L'enseignement spécialisé compte environ 1.8 % d'élèves souffrant de graves handicaps, qui fréquentent des établissements spécialisés, et 4.4 % d'élèves dont les handicaps sont moins graves, qui fréquentent les établissements ordinaires; ces deux groupes font l'objet d'un diagnostic particulier. Un troisième groupe – environ 20 % d'une cohorte – sont des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers qui ne sont pas spécifiquement diagnostiqués comme tels, mais ont simplement besoin d'une aide supplémentaire pour rester au niveau.

La quatrième approche est l'équipe pluridisciplinaire, pour les élèves dont les progrès insuffisants sont liés à des problèmes familiaux ou sociaux d'ordre plus général. Cette équipe est formée de l'enseignant, du professeur spécialiste des besoins particuliers, du conseiller d'orientation de l'école et de plusieurs personnes extérieures à l'établissement – un psychologue, un travailleur social, des représentants des systèmes de santé et de santé mentale s'il y a lieu, des personnes du système de logement public s'il semble que le logement fait partie du problème.

Globalement, ces approches visant à minimiser l'échec scolaire obéissent à deux principes : intensification, c'est-à-dire, plus de temps donné par un plus grand nombre d'instructeurs, et démarches différentes (par opposition à l'application de méthodes identiques), en particulier dans les efforts des enseignants spécialistes des besoins particuliers et des équipes pluridisciplinaires. Il faut souligner cependant que ces interventions sont cohérentes, décidées en concertation avec le professeur qui enseigne les matières dans lesquelles les élèves ont des difficultés, et s'opposent en cela à un mélange hétéroclite de programmes périscolaires et d'efforts de soutien distribués de façon aléatoire par classe et par matière.

Encadré 4.2. Résoudre les difficultés d'apprentissage en Finlande (suite)

Les résultats de cet ensemble de procédures (à côté d'autres caractéristiques du système d'éducation finlandais) sont tout à fait probants. Seulement 1.1 % des élèves finlandais ont obtenu un niveau inférieur à 1 en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2003, alors que la moyenne de l'OCDE est de 6.7 %. En d'autres termes, cinq sixièmes de ceux dont on aurait pu penser, selon la moyenne de l'OCDE, qu'ils seraient de très médiocres lecteurs, ont atteint des scores plus élevés en compréhension de l'écrit. Les résultats en sciences et en mathématiques sont presque aussi remarquables.

Source : (Grubb et al., extrait abrégé).

(14 à 18 ans), vivant dans des circonstances économiquement et culturellement défavorables. Pour obtenir le soutien additionnel, les établissements doivent prêter attention à cinq aspects : prévention et remédiation des handicaps de développement et d'apprentissage, maîtrise du néerlandais, éducation interculturelle, développement socio-économique et implication parentale. Les interventions peuvent comporter un suivi individuel des élèves, la différenciation des processus d'apprentissage et une formation linguistique pour les élèves étrangers (Kim et Pelleriaux, 2004).

- Dans les écoles primaires françaises, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage particulières peuvent obtenir une aide dans le cadre des programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP). Ces programmes sont conçus en partenariat avec les parents après un diagnostic des difficultés propres à l'enfant. Le programme est mis en œuvre par l'enseignant de la classe qui, dans la plupart des cas, n'a pas besoin d'aide complémentaire. Lorsqu'une aide spécialisée additionnelle est nécessaire, elle est apportée par les réseaux d'aides spécialisés pour les élèves en difficulté (RASED) (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France, 2004).

Certaines interventions sont en outre conçues pour ceux qui ont des besoins particuliers diagnostiqués. La notion de besoins particuliers peut être définie étroitement ou très largement, comme le montre l'exemple de la Finlande. Ce rapport ne traite pas de l'enseignement spécialisé (examiné dans OCDE 2004a), mais il a été très important en ce qu'il a démontré la capacité des systèmes scolaires à intégrer efficacement les élèves dont les besoins d'apprentissage sont diversifiés (voir aussi le chapitre 6). Un rapport de l'Autriche conclut :

« L'une des raisons majeures de l'acceptation générale de l'intégration est que les concepts éducatifs et les formes d'enseignement dans ces classes

sont aussi considérés par la grande majorité des parents comme une chance pour les élèves sans handicap. L'expérience a montré que les craintes initiales que les élèves ayant des besoins particuliers ne perturbent le travail de la classe et ne freinent les progrès des autres élèves étaient sans fondement. Les études ont prouvé que les classes d'intégration qui réussissent sont des exemples de bonnes pratiques dont les caractéristiques bénéficient aux enfants qui ont des besoins particuliers et aux autres. Dans ces classes, une plus grande attention est portée aux besoins individuels des élèves et on insiste davantage sur l'apprentissage social que dans les classes conventionnelles. L'évaluation des expériences d'intégration a montré que les élèves qui n'ont pas de besoins particuliers évaluent leurs relations avec les enseignants et leur bien-être personnel de façon plus positive et qu'ils voient dans cette forme d'éducation de meilleures chances de participation » (Pechar *et al.*, 2005).

Encadré 4.3. Être enseignant en Finlande

La qualité de l'enseignement joue un rôle fondamental dans la réussite des écoles finlandaises. Il existe de nombreux programmes de haut niveau qui préparent les enseignants à travailler dans des classes intégrées avec des enfants dont les besoins sont diversifiés.

« La pratique pédagogique est émaillée de pratiques de classe, dans le cadre d'une série de stages – placements avec différents problèmes pédagogiques – généralement à raison d'un trimestre par an en quatre ans de préparation, soit dans une école locale, soit dans une école de formation d'enseignants parrainée par une université. L'un des principes de la formation des enseignants est que l'expérience dans la classe, guidée par un enseignant-parrain, donne aux nouveaux professeurs la capacité à gérer divers problèmes de classe, de la diversité des résultats des élèves aux besoins spéciaux des enfants immigrants, aux situations plus difficiles de syndrome d'alcoolisation foetale ou de trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention nécessitant une évaluation par l'éducation spécialisée. Un autre principe consiste à préparer les enseignants à devenir des professionnels autonomes, possédant une capacité de jugement et l'expertise dans les matières et dans les alternatives pédagogiques, plutôt que des automates enseignant un programme tellement rigide qu'il ne leur laisse qu'une marge d'intervention réduite à la portion congrue. Comme l'a expliqué le ministère de l'Éducation, l'objet des études pédagogiques est de former des professionnels de l'enseignement qui soient capables de développer leur propre travail dans leur communauté professionnelle. »

Source : Grubb *et al.*, 2005.

Le corps enseignant est le premier passeur de ces pratiques. Les enseignants doivent avoir les compétences nécessaires pour gérer des classes de niveau et de composition sociale et ethnique de plus en plus hétérogènes. Cette diversité grandissante découle de la réforme de l'école – l'introduction du tronc commun et le recul de l'orientation précoce et des classes de niveau – et de l'évolution de la société, notamment de la montée en puissance des migrations internationales. L'acquisition des compétences nécessaires passe par la formation continue. Le chapitre 5, dans sa partie consacrée aux ressources, examine comment mobiliser les ressources clés que sont les enseignants pour aider ceux qui en ont le plus besoin, et le chapitre 6 analyse la question dans le contexte des migrants et des minorités.

4.2. Des écoles qui vont au devant des familles

Si l'effet du milieu social sur les résultats de l'enseignement est bien établi, ses mécanismes sont moins bien compris. Le PISA et d'autres recherches ne font ressortir que peu de facteurs médiateurs, mais l'un d'eux est d'avoir des livres à la maison (voir graphique 4.2). Il est très probable que ce qui importe n'est pas tant d'avoir des livres, mais les livres en tant qu'indicateur des valeurs sociales et culturelles de la famille.

À l'appui de ce point de vue, des données convaincantes montrent que la communication des parents avec leurs enfants et l'encouragement qu'ils donnent à leur apprentissage contribuent aux résultats. Certains élèves défavorisés n'ont peut-être pas ce soutien à la maison en raison des autres pressions qui s'exercent sur les parents, d'un cadre inadapté à l'étude à la maison ou parce que les parents ne comprennent pas qu'il est nécessaire de soutenir l'apprentissage de leurs enfants ou n'ont pas les capacités pour s'y investir. C'est un défi pour l'équité.

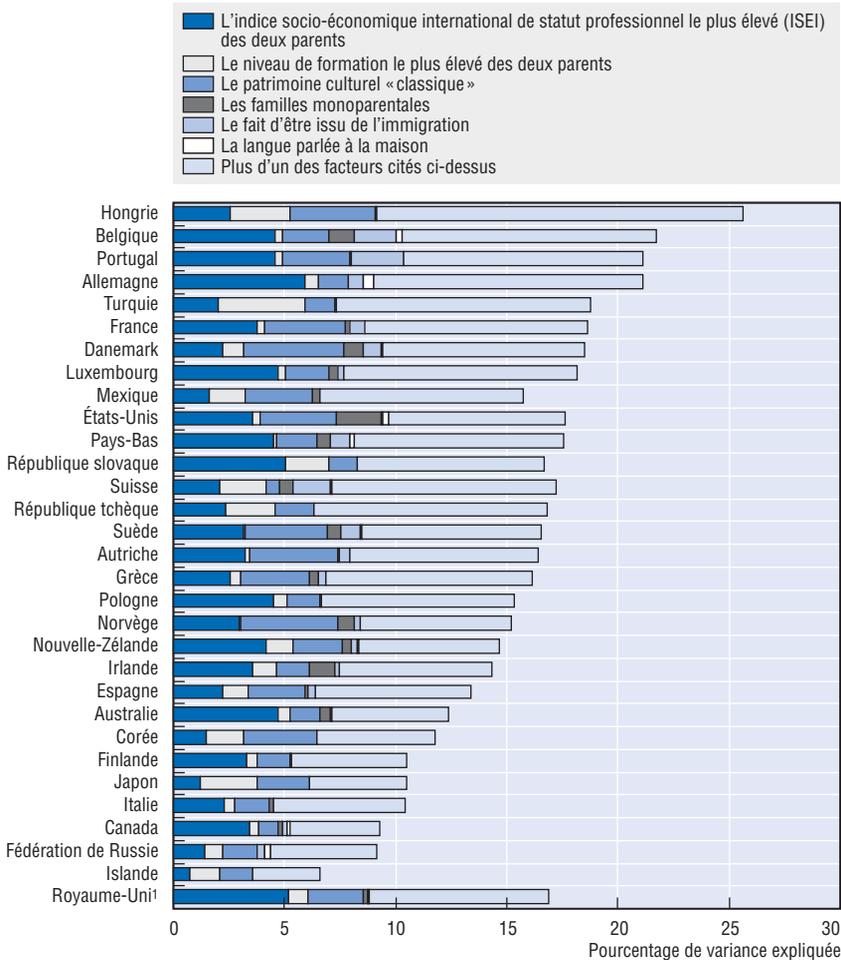
4.3. Influence du milieu familial sur les résultats scolaires

Le soutien parental peut améliorer les résultats de diverses façons :

- aide ou conseils pour les devoirs ;
- financement de cours particuliers en dehors de l'école ;
- encouragement informel à l'apprentissage ;
- conseil et soutien dans le choix des options de formation et des établissements d'enseignement ;
- présence de ressources d'apprentissage à la maison – livres et TIC, complétés par des conseils sur l'utilisation de ces ressources ;
- soutien à la participation à des activités extrascolaires apportant des bénéfices éducatifs.

Graphique 4.2. Influence de l'environnement familial sur les résultats scolaires

Écart de performance en pourcentage expliqué par différents facteurs (2003)



1. Taux de réponse trop faible pour permettre une comparaison.

Source : OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

Les recherches montrent que l'investissement parental dans l'éducation des enfants incite à des attitudes plus positives à l'égard de l'école, améliore les habitudes de travail à la maison, réduit l'absentéisme et le décrochage scolaire et a un effet positif sur les résultats scolaires (OCDE, 2004b). Les formes les plus actives d'implication parentale sont celles qui fonctionnent le mieux – travailler avec les enfants à la maison, communiquer davantage avec l'école et participer aux activités scolaires et les soutenir ou aider les enfants

avec du matériel fourni par les enseignants (Cotton et Reed Wikeland, 1989). L'étude PIRLS (Mullis et al., 2003, Exhibit 4.1) montre que les parents des enfants qui sont les meilleurs lecteurs (en quatrième année) ont pratiqué des activités telles que lire et raconter des histoires, chanter des chansons et jouer à des jeux de mots et de lettres avant l'entrée de leurs enfants au primaire. En moyenne, un investissement plus important des parents dans les activités précoces d'initiation à la lecture à la maison fait gagner environ 20 points sur l'échelle de lecture de PIRLS. Selon Ho et Willms (1996), l'implication parentale directe à l'école comme le bénévolat et la participation aux réunions d'associations parents-enfants a moins d'effets (ce qui n'est pas surprenant) sur les résultats scolaires qu'aider les enfants dans leur travail à la maison et surveiller le temps passé devant la télévision ou les sorties les veilles d'école. Ce qui fonctionne le mieux, c'est un soutien et une participation des parents d'ordre général – telle qu'une marque d'intérêt pour les programmes scolaires et l'évocation de la journée de l'élève à l'école.

Bien que la classe sociale et le niveau d'études des parents soient corrélés aux résultats scolaires, la qualité du cadre d'apprentissage à la maison est la variable déterminante (Effective Provision of Pre-School Education Project). Les élèves issus de minorités ou de milieux défavorisés peuvent être désavantagés sur le plan éducatif parce qu'ils n'ont pas accès aux réseaux d'adultes instruits – le capital social à l'école et en dehors de l'école. Si, en plus d'apporter un meilleur soutien au processus d'apprentissage, les parents les plus aisés ou les mieux informés ont aussi la capacité à obtenir un enseignement de meilleure qualité pour leurs enfants ou simplement vivent dans des quartiers où soit les écoles sont meilleures, soit l'effet d'entraînement de la population d'élèves est plus favorable – ce qui est souvent le cas dans la pratique – l'effet inéquitable du milieu sur les résultats s'en trouve multiplié.

Mesures pour nouer des liens entre les écoles et les familles

Des études ont montré que les établissements qui réussissent favorisent une plus grande communication avec les parents, encouragent les parents à aider leurs enfants à faire leurs devoirs à la maison et recrutent des parents qui travaillent bénévolement ou participent à la gestion de l'école (Epstein, 1995). Si ces actions peuvent améliorer les résultats de l'école, ils présentent aussi un dilemme au regard de l'équité. Des mesures généralistes non ciblées visant à encourager les partenariats parents-écoles sont presque inévitablement plus fructueuses dans les écoles où les parents sont plus instruits et ont davantage de ressources. L'effet pervers pourrait être une amélioration des résultats, mais seulement dans les établissements des quartiers les plus cossus – ce qui accroît les inégalités. C'est pourquoi les initiatives doivent s'efforcer d'aller au devant des secteurs les plus défavorisés de la société. Les mesures appropriées sont l'aide aux devoirs (soit à la maison ou à l'école), le

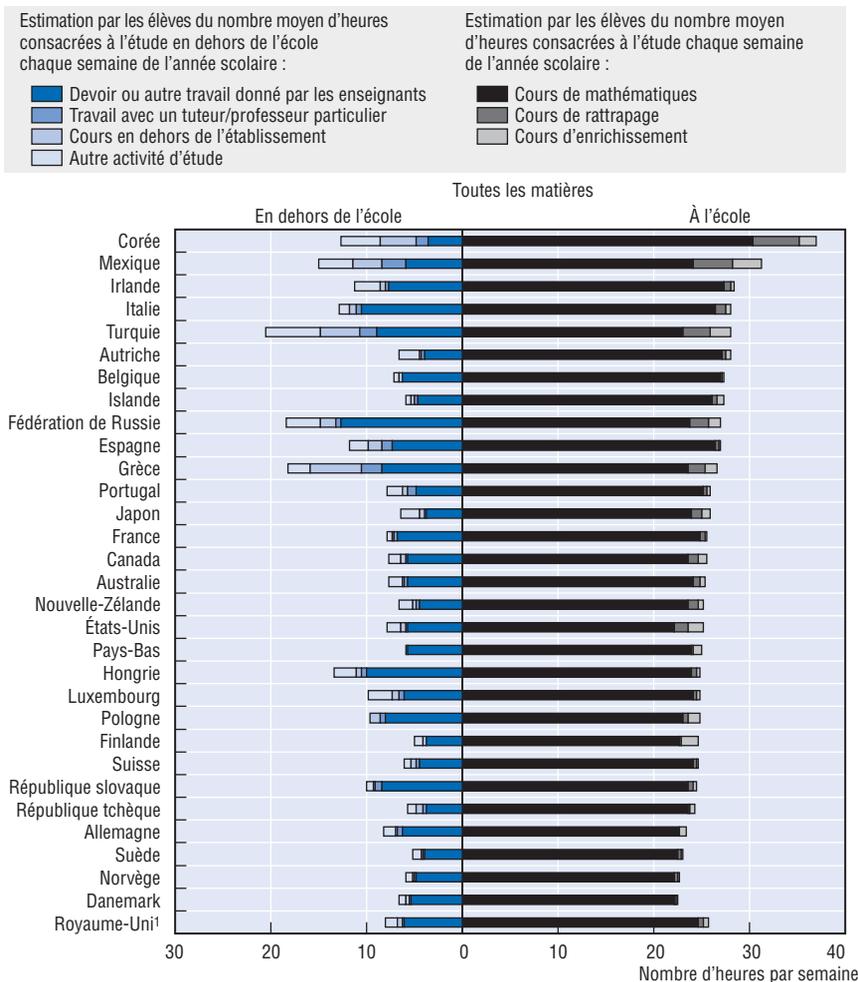
renforcement des circuits de communication entre les parents et les écoles et l'aide au développement de communautés d'apprentissage.

Aide aux devoirs

En moyenne, dans la zone OCDE, le temps consacré en dehors de l'école aux devoirs, au travail avec un répétiteur ou à d'autres types d'études extrascolaires représente plus de 20 % du temps d'étude total, mais dans certains pays, le chiffre atteint 40 % (voir graphique 4.3).

Graphique 4.3. Temps d'étude scolaire et extrascolaire des élèves (2003)

En heures



1. Taux de réponse trop faible pour permettre une comparaison.

Source : OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.

La durée des devoirs à la maison suscite un débat croissant (voir par exemple le Brown Center Report on American Education, 2003). Pour les partisans des devoirs, ceux-ci complètent l'apprentissage scolaire, créent un lien entre les parents et l'école et encouragent et développent des habitudes d'études autonomes. Betts (1997), qui examine les élèves américains de la 7^e à la 12^e année, a observé que le temps consacré aux devoirs de mathématiques à la maison est un facteur de réussite plus marqué que toute autre mesure de la qualité de l'école, comme la formation et l'expérience des enseignants ou l'effectif de la classe. Pour leur part, les adversaires du travail à la maison soutiennent qu'un excès de devoirs est générateur d'inégalités, supprime d'autres activités comme le sport, la musique, le jeu et les échanges sociaux, et engendre des conflits entre les parents et les enfants.

De nombreux parents immigrants et défavorisés ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs, soit parce qu'ils sont peu compétents dans la langue de travail, soit parce qu'ils manquent de temps. Ils n'ont pas les moyens non plus de payer quelqu'un pour aider leurs enfants à se maintenir au niveau de leurs camarades. Face à ces difficultés, une approche consiste à aller au devant des parents pour les informer de l'importance du travail à la maison, renforcer la communication (en faisant appel à des interprètes dans les communautés d'immigrants) et les aider pour qu'ils puissent aider leurs enfants. Les écoles peuvent aussi consacrer du temps additionnel aux élèves qui ont besoin d'aide aux devoirs dans les locaux scolaires.

En Irlande, un programme d'achèvement de la scolarité destiné à aider les jeunes à risques comporte une stratégie de soutien avant et après la classe, en dehors des horaires scolaires. Ces services, rendus en partenariat avec d'autres organismes, contribuent à l'épanouissement personnel et social des jeunes et aident aussi les parents. Ils comprennent les activités suivantes :

- *Clubs* : clubs de devoirs (avec nourriture), clubs sportifs, informatiques et de musique ;
- *Programmes et projets* : information sur les drogues, thérapie familiale, programmes de parrainage, développement local ;
- *Aide à la parentalité* : école des parents, compétences en TIC, aide aux devoirs des enfants (Exchange House Travellers Service).

Renforcer la communication avec les parents

Si certains pays ont mis en place des dispositifs pour nouer des liens entre les familles et les écoles, ceux-ci ne fonctionnent pas toujours pour les groupes défavorisés en raison d'obstacles linguistiques, du manque de temps, d'horaires de travail incompatibles, du manque de confiance ou parce que les parents concernés considèrent que l'éducation est le travail exclusif de l'école ou n'est pas importante. L'étude PIRLS (Mullis et al., 2003, p. 238) montre que

dans la majorité des pays, une meilleure coopération entre l'école et la maison est associée à de meilleurs résultats. Au Canada, aux États-Unis, en France, en Nouvelle-Zélande et aux Pays-Bas, les chefs d'établissement déclarent que les contacts entre les parents et l'école sont fréquents. Plus de 50 % des écoles affirment entretenir des relations étroites avec la majorité des parents. Ces contacts sont moins courants en Hongrie, en Norvège, en République slovaque, en République tchèque, en Slovénie, en Suède et en Turquie, où moins de 35 % des établissements scolaires déclarent être souvent en contact avec les parents. D'après les données du PISA, l'influence des groupes de parents sur les décisions prises à l'école est la plus forte dans les domaines du contenu de l'enseignement et des pratiques d'évaluation, moins forte en ce qui concerne le budget et la plus faible concernant la dotation en effectifs enseignants.

Dans la plupart des systèmes éducatifs, les dispositifs de communication sont fixés localement. En Norvège, une récente initiative de l'État (Rapport n° 30 au *Storting* [2003-2004]) a reconnu l'importance des liens entre la famille et l'école et s'est efforcée de clarifier les responsabilités entre les familles, les écoles et les enseignants. Mais elle a aussi souligné que ces trois groupes partagent la responsabilité de communiquer sur l'éducation de chaque enfant (ministère de l'Éducation et de la Recherche, Norvège).

Il est essentiel de fixer des priorités nationales, mais ces priorités doivent ensuite se traduire dans les faits. Divers circuits de communication peuvent être utilisés. Outre le traditionnel carnet de notes et les bulletins d'information, des outils comme les DVD, qui montrent l'école au travail, peuvent être efficaces. Pour les enfants de parents moins familiers du fonctionnement des écoles, les réalisations des enfants doivent être relayées aux parents et la communication doit être équilibrée. Si seules les mauvaises nouvelles parviennent à la famille, il sera difficile d'obtenir le soutien de celle-ci aux efforts faits à l'école. Le style de communication doit aussi être adapté à la nature de la communauté. Des appels téléphoniques passés pendant les horaires de bureau resteront sans doute sans réponse; les courriers envoyés à la maison ne seront peut-être pas lus ou pas compris.

En Suède par exemple, l'école *Sunnadals Hela Världans Skolan*, qui comptait une forte proportion d'élèves immigrants, a travaillé avec les organisations locales (telles que le musée national de la marine, le club de musique, le club d'athlétisme) pour nouer des liens avec la population locale. Un café et un centre de rencontres ont été aménagés dans le hall d'accueil de l'école, que les habitants du quartier peuvent utiliser pour leurs activités et où des cercles d'étude pour adultes sont organisés en soirée, avec l'appui de la municipalité (école des parents, soirées interculturelles, rencontres avec des employeurs et l'agence pour l'emploi, etc.). Une autre école a organisé des réunions informelles avec des répétiteurs ou des médiateurs qui parlent la langue de la communauté

dans laquelle elle était située. Une distribution de café gratuit et de petites réunions ont été organisées une fois par semaine pour ceux qui voulaient approcher l'école. En outre, une personne locale a été recrutée pour contacter les familles, répondre à leurs questions et tenter de rapprocher l'école des familles. Une autre école a recruté des interprètes pour les réunions de parents (Nicaise et al., 2005).

Encadré 4.4. **Créer des communautés d'apprentissage**

- En Irlande, le *Schools' Business Partnership* (SBP) associe une école participant au *School Completion Programme* à une entreprise locale. Un enseignant détaché par le ministère de l'Éducation et des Sciences fait office de dirigeant du programme d'éducation auprès du SBP. Le *Student Mentoring Programme* est un programme sur deux ans de parrainage d'élèves de 16-18 ans par des salariés d'entreprises. À ce jour, 500 salariés bénévoles de 16 entreprises et leurs écoles partenaires ont participé à ce programme. Il semble que grâce à lui, plusieurs élèves aient rejoint les effectifs de ceux qui poursuivaient leurs études dans l'enseignement supérieur (OCDE, 2005i).
- À Barcelone, le *Projet éducatif de la ville* (PEC) réunit des représentants de la société civile et des établissements publics pour promouvoir un réseau d'éducation intégré. Les projets vont de la rénovation des jardins de l'école à la mise en place d'un forum d'éducation et d'immigration. Le *Conseil de coordination éducative de Barcelone* (1991) réunit des organisations qui proposent des activités éducatives aux élèves – musique, musées, cinéma et art, transport en commun et science et technologies (Institut d'Educació, Ayuntamiento de Barcelona, 2004).
- *Fryshuset*, un centre jeunesse suédois créé en 1984 par le YMCA, « appartient » aujourd'hui aux jeunes et à la population locale. Le centre organise des activités culturelles et sportives et des projets sociaux innovants pour prévenir la violence et promouvoir l'intégration (ou la réintégration) sociale dans un environnement urbain multiculturel. Il s'agit de *Shadaf Heroes*, un mouvement de jeunes musulmans opposés à la violence faite aux filles dans leur communauté, d'*Exit*, qui aide les jeunes à quitter le mouvement néonazi, et de *Calm Street*, un groupe de jeunes chômeurs recrutés pour patrouiller et prévenir la violence dans les transports en commun. *Calm Street* propose aussi aux jeunes des formations à la résolution des conflits, aux premiers secours, au droit et à l'éthique, etc. Le *Knowledge Centre*, une école secondaire de deuxième cycle associant les sports et l'éducation culturelle au programme ordinaire du lycée, est le pilier éducatif de *Fryshuset*. L'école compte 850 élèves (Nicaise et al., 2005).

Créer des communautés d'apprentissage

Selon une conception de l'éducation, l'apprentissage dépend étroitement d'un ensemble d'acteurs au sein d'une « communauté d'apprentissage » et pas seulement de l'enseignant et de l'école. Dans ce modèle, les parents sont d'indispensables partenaires de l'éducation de leurs enfants, et non des clients sur un marché concurrentiel. Les parents peuvent aider les professeurs à comprendre le comportement et les besoins de leurs enfants et accroître l'efficacité de l'enseignement. Ils peuvent aussi apporter leurs propres compétences diversifiées, qui sont souvent de précieux compléments à celles des enseignants. En échange, le rôle de l'école est défini comme un centre de ressources pour le développement local, ce qui signifie qu'elle donne à toutes les parties prenantes, y compris aux parents, un sentiment d'appartenance et s'efforce de répondre à leurs besoins avec flexibilité.

Les employeurs jouent aussi un rôle important, par exemple en autorisant leurs salariés à se rendre à l'école de leurs enfants si cela est nécessaire pendant les heures de travail. Les autorités éducatives pourraient encourager le soutien des employeurs aux parents qui travaillent en récompensant le développement local ou peut-être en accordant des allègements fiscaux aux entreprises qui apportent un soutien attesté sur une période définie.

4.4. Conclusions et recommandations synthétiques

5^e mesure : Repérer ceux qui prennent du retard à l'école et leur apporter une aide systématique, et réduire les taux élevés de redoublement

Constats

- Dans certains systèmes scolaires, jusqu'à un quart des élèves redoublent au cours de leur scolarité. Dans d'autres, le redoublement est rare. Certains pays, comme le Luxembourg, prennent des mesures pour réduire sa fréquence.
- Bien que le redoublement soit souvent apprécié des enseignants, rien ou presque ne montre que les enfants en bénéficient. Le redoublement coûte cher – le coût économique total peut atteindre l'équivalent de 20 000 dollars (USD) par élève redoublant une année scolaire – mais les écoles ont peu d'incitations à tenir compte des coûts qu'il engendre.
- La classe est le premier niveau d'intervention pour l'équité. Les données montrent qu'il est possible d'améliorer les résultats scolaires par des méthodes comme l'évaluation formative – un processus consistant à donner un feedback sur les résultats aux élèves et à l'enseignant et à adapter et améliorer la pédagogie et l'apprentissage en conséquence, en particulier pour les élèves à risque.

- Les stratégies de type *Reading Recovery* – interventions intensives, de courte durée sous forme de cours particuliers – peuvent aider les mauvais lecteurs à rattraper leur retard.
- La Finlande recourt à une série hiérarchisée d'interventions formelles et informelles pour aider les élèves qui prennent du retard. Cette méthode semble fructueuse : seulement 1 % des jeunes de 15 ans ont des compétences insuffisantes en lecture pour se débrouiller dans la vie, alors que la moyenne de l'OCDE est de 7 %.

Recommandations

- *Les taux de redoublement élevés dans certains pays doivent être réduits en modifiant les incitations pour les établissements et en encourageant d'autres démarches.*
- *Les interventions en classe peuvent être très efficaces face au problème de la sous-performance. Parmi les méthodes possibles, nous attirons l'attention sur l'évaluation formative, les stratégies de *Reading Recovery* et le suivi attentif.*
- *De nombreux pays pourraient utilement s'inspirer de la fructueuse méthode finlandaise de résolution des difficultés d'apprentissage, qui repose sur une série d'interventions d'intensité croissante pour ramener ceux qui prennent du retard au niveau de la classe.*
- *Un soutien devrait être apporté aux professionnels de l'enseignement pour développer leurs techniques d'aide en classe à ceux qui prennent du retard.*

6^e mesure : Renforcer les liens entre l'école et la famille pour aider les parents défavorisés à aider leurs enfants à apprendre

Une relation fonctionnelle entre l'école et la famille est bénéfique pour l'apprentissage des élèves, mais en raison d'un soutien insuffisant à la maison, les enfants de milieux défavorisés ne profitent pas nécessairement de cet avantage.

Constats

- En moyenne, les enfants des pays de l'OCDE passent plus de 20 % de leur temps d'étude total en dehors de l'école – devoirs, cours particuliers ou autres activités.
- Les facteurs propres à la famille, notamment le soutien parental à l'éducation, l'intérêt porté à la scolarité des enfants et les biens culturels (comme les livres) sont associés à de meilleurs résultats scolaires.

- Le travail à la maison peut améliorer les résultats scolaires, mais compter sur les devoirs peut menacer l'équité, car certains enfants n'ont pas à la maison le soutien nécessaire pour en recueillir les fruits.
- L'investissement parental – travailler avec les enfants à l'école et participer activement aux activités scolaires – améliore indéniablement les résultats. Toutes choses égales par ailleurs, les écoles qui favorisent la communication avec les parents et leur participation, et les encouragent et les aident à soutenir leurs enfants tendent à avoir de meilleurs résultats.

Recommandations

- Pour soutenir l'apprentissage parmi les élèves défavorisés, les écoles doivent axer leurs efforts sur l'amélioration de la communication avec les parents des foyers les plus défavorisés et sur l'aide à l'instauration d'un cadre favorable à l'apprentissage.
- Les clubs de devoirs après la classe à l'école peuvent aussi offrir un cadre favorable aux devoirs pour ceux qui ont un soutien insuffisant dans leur famille.

Bibliographie

- Betts, J. (1997), « The Two-Legged Stool: The Neglected Role of Educational Standards in Improving America's Public Schools », *Working Paper 97-32*, Université de Californie, Department of Economics, San Diego.
- Black, P. et D. William (1998), « Assessment and Classroom Learning », *Assessment in Education*, vol. 5, n° 1, mars 1998, p. 140.
- Brooks, G. (2002), « What works for children with literacy difficulties: the effectiveness of intervention schemes », rapport 380.31 du ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle (DfES), DfES, Londres.
- Brown Center Report on American Education (2003), « How Well Are American Students Learning? With special section on homework, charter schools, and rural school achievement », vol. 1, n° 4, Brookings Institution, Washington DC.
- Burroughs-Lange, S. (n.d.), *Evaluation of Reading Recovery in London Schools: Every Child A Reader 2005-2006*, Institute of Education, Université de Londres, Londres.
- Contribution suisse à la base de données Eurybase – la base de données sur les systèmes d'enseignement en Europe (2001), Information Documentation Education Suisse, Berne, www.edk.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/Eurydice_00e.pdf.
- Coradi Vellacott, M. et S. Wolter (2004), *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse : Rapport de tendances n° 9 (CSRE.) Rapport national de la Suisse aux fin de l'examen thématique de l'OCDE sur l'équité dans l'éducation*, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Cotton, K. et K. Reed Wikelund (1989), *Student and Parent Involvement in Education*, consulté en mars 2006, School Improvement Research Series, Northwest Regional Educational Laboratory, www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html.

- Dalton, M., P. Ferguson, S. Jimerson, (2001), « Sorting out of Successful Failures: Exploratory Analyses of Factors Associated with Academic and Behavioural Outcomes of Retained Students », *Psychology in the Schools*, vol. 38(4), John Wiley et Sons, Inc.
- Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/index.htm.
- Epstein, J. (1995), « School/family/community partnerships: Caring for the children we share », *Phi Delta Kappan*, 76(9), pp. 701-712.
- Eurydice, *Le réseau d'information sur l'éducation en Europe*.
- Exchange House Travellers Service, site Internet: www.exchangehouse.ie/afterschools.htm.
- Flere, S. (2004), *Educational Equity and Inequity in Slovenia: Country Analytical Report*.
- Grubb N., S. Field, H. Marit Jahr, J. Neumüller (2005), *Equity in Education Thematic Review: Finland Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf.
- Haut Conseil de l'évaluation de l'école (2004), Avis 14.
- Ho Sui-Chu, E. et J. Willms (1996), « Effects of parental involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of Education*, 69(2), pp. 126-141.
- Hoffman, N., M.L. Ferreira, S. Field, B. Levin (2005), *Equity in Education Thematic Review: Hungary Country Note*, OCDE, Paris.
- Institut d'Educació, Ayuntamiento de Barcelona (2004), PEC 2004-2007, Conseil de coordination éducative de Barcelone (2005), *Schools and Civic Entities: Networking Schools*.
- Jimerson, S., E. Carlson, M. Rotert, B. Egeland, L. Sroufe (1997), « A Prospective, Longitudinal Study of the Correlates and Consequences of Early Grade Retention », *Journal of School Psychology*, vol. 35, n° 1, Pergamon/Elsevier, pp. 3-25.
- Kim, T. et K. Pelleriaux (2004), *Equity in the Flemish Educational System: Country Analytical Report*, Université d'Anvers.
- Luxembourg, ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2005, Analyse des « Klassenwiderholens » im primären and postprimären Bereich. www.gouvernement.lu/salle_presse/actualite/2005/09/28delvaux/etude_redoublement.pdf.
- Lycée de l'Essouriau (2005), « La première de détermination S-ES du lycée de l'Essouriau », Lycée de l'Essouriau, Les Ulis, accessible à l'adresse : www.innovation-pedagogique.ac-versailles.fr/IMG/pdf/05-06-lgtl_Essouriau-Les_Ulis.pdf.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France (2004), *L'équité dans l'éducation en France : Rapport de base national présenté dans le cadre de l'activité de l'OCDE*, Paris.
- Ministère de l'Éducation et de la Recherche, Norvège, site Internet : www.odin.dep.no/ufd.
- Mortimore, P., S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Norway Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf.
- Mullis, I., M. Martin, E. Gonzalez, A. Kennedy (2003), *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont, P. Tunstall (2005), *Equity in Education Thematic Review : Sweden Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.

- OCDE (2004a), *Équité dans l'enseignement : Éléves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, édition 2005, OCDE, Paris.
- OCDE (2005h), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, OCDE, Paris
- OCDE (2005i), *Promoting Partnership for Inclusion: Country Report National System Policies and Practices Concerning Children and Youth at Risk – Ireland*, OCDE, CERI, Paris.
- OCDE (à paraître), « England Case Study Visit, Innovative Approaches to School Leadership », OCDE, Paris, accessible à l'adresse : www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- Paul, J.-J. (1997), « Le redoublement à l'école : une maladie universelle? », *International Review of Education*, 43(5-6), pp. 611-627.
- Paul, J.-J. et T. Troncin (2004), « Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire », Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 14.
- Pechar, H., M. Unger, M. Bonisch (2005), *Equity in Education: an Inventory of the Situation in Austria*, non publié, Vienne.
- Reading Recovery Council of North America, www.readingrecovery.org.
- Teese, R., P. Aasen, S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/41/39/36361409.pdf.
- Willms, J.D. (2003), *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation, Results from PISA 2000*, OCDE, Paris.

Chapitre 5

Ressources et résultats

Ce chapitre examine la distribution des ressources au sein des systèmes éducatifs et l'usage qui est fait des mesures de résultats pour orienter le système, ces deux aspects ayant de profondes implications pour l'équité. S'agissant de la répartition des ressources, l'analyse s'attache tout d'abord à la distribution verticale entre les différents secteurs de l'éducation et fait valoir que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants et l'instruction de base sont des priorités pour l'équité; la distribution horizontale entre établissements et régions est ensuite examinée, ainsi que les mérites des différentes méthodes de ciblage des ressources sur les établissements et les individus qui ont besoin d'une aide complémentaire, et les modes de compensation des inégalités régionales. En ce qui concerne l'utilisation des mesures de résultats dans une perspective d'action publique, deux options sont considérées : l'emploi d'objectifs d'équité chiffrés, les pièges qu'ils peuvent renfermer et leur intérêt, et l'évaluation des établissements, ses implications en termes d'équité, les avantages et les inconvénients de la publication des résultats et les mesures de soutien nécessaires aux établissements dont les résultats sont insuffisants.

L'une des plus grandes difficultés qui se posent aux ministres de l'Éducation réside dans l'arbitrage qu'ils doivent effectuer entre des demandes de dépenses concurrentes – rénover les écoles, agrandir les universités pour accueillir un nombre croissant d'étudiants, trouver des fonds supplémentaires pour payer les enseignants ou cibler le soutien sur ceux qui ont des difficultés d'apprentissage.

La question des priorités est fréquemment évitée. Cela en partie parce que les budgets des différents secteurs sont souvent examinés séparément, mais aussi parce qu'il est beaucoup plus facile de diagnostiquer les besoins de réparation des locaux que de financer ces travaux en fermant des écoles maternelles ou en augmentant les impôts. Parfois, le défi budgétaire est partagé avec d'autres ministères – le budget de la formation des adultes est souvent dévolu au ministère du Travail, tandis que le ministère des Affaires sociales prend parfois la responsabilité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants et le ministère de la Science d'une partie de l'enseignement supérieur. La concurrence à laquelle se livrent les ministères complique inévitablement la formation d'un consensus autour d'une vision stratégique des priorités et même lorsque les responsabilités sont clairement définies, il est parfois plus facile d'éviter la question. Des priorités claires, bien pensées, sont le sceau d'une politique éducative forte, mais tout n'est pas nécessairement prioritaire et personne ne veut adresser ce message à un secteur qui ne l'est pas.

Ce chapitre examine les priorités du point de vue de l'équité et situe cette analyse dans le contexte des objectifs et des résultats de l'éducation. Les objectifs de l'action publique – nationaux ou locaux – sont un moyen concret de démontrer non seulement que quelque chose est souhaitable, mais que des mesures sont prises pour y parvenir.

5.1. Affectation des ressources aux différents secteurs éducatifs

Priorités et ressources

Le premier critère d'une priorité est la volonté d'engager des ressources jugées importantes pour l'objectif souhaité. Il ne s'agit pas seulement d'argent. Le capital politique – la disposition à prendre des risques politiques – ne coûte rien en termes purement financiers. Toute réforme de grande ampleur se heurte à des opposants déterminés et ce sont parfois les réformes les plus indispensables qui trouvent le plus d'ennemis. Des réformes impopulaires sont possibles dans une démocratie, mais les gouvernements

qui briguent une réélection limitent leur ampleur et leur nombre. Cela impose d'être très clair sur les priorités.

Lorsque l'aspect financier est en jeu, la hiérarchisation des priorités entre les secteurs permet de déterminer l'affectation des ressources à la marge. Si, par exemple, l'enseignement primaire est jugé plus prioritaire que le secondaire, cela signifie que toutes les ressources additionnelles seront orientées vers les écoles primaires ou que si des coupes budgétaires sont opérées, celles-ci seront concentrées sur les établissements secondaires. à plus long terme, l'ajustement annuel des budgets à la hausse ou à la baisse représente une affirmation claire des priorités. Leur définition reste cependant en grande partie implicite en raison, notamment, de la difficulté à dire qu'un secteur donné n'est pas prioritaire.

Le chapitre 2 a montré que l'expansion générale de l'éducation n'a pas apporté autant d'équité qu'on pouvait l'espérer. De nouvelles augmentations des dépenses agrégées ne favorisent pas nécessairement l'équité. Cela donne d'autant plus de force à l'idée que les dépenses d'éducation supplémentaires doivent être ciblées sur les secteurs les plus générateurs d'équité.

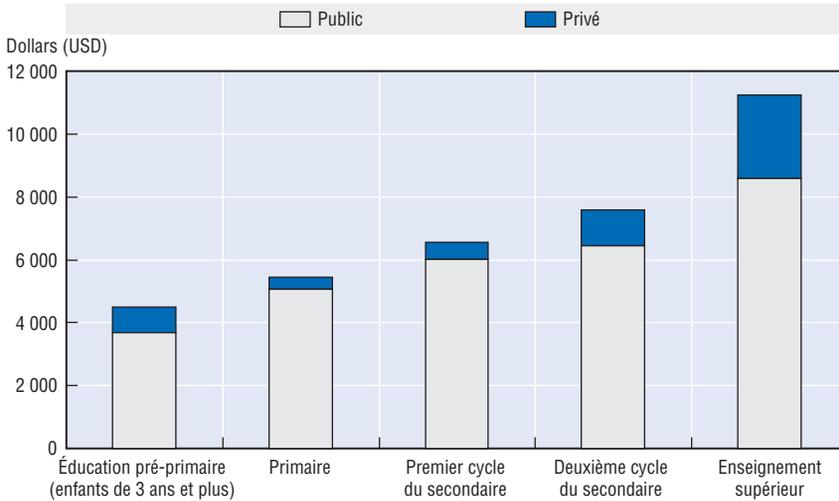
Cette règle connaît des exceptions. En Fédération de Russie, une augmentation générale du budget public de l'éducation serait très utile car elle atténuerait certaines des graves inégalités associées au sous-financement qui prévaut aujourd'hui. Si l'éducation publique au niveau pré-primaire, primaire et secondaire est gratuite, les dépenses publiques d'éducation ont été divisées par deux entre 1991 et 1999. Dans cet intervalle, la dépense par élève a diminué de 40 % dans le primaire et le secondaire et de 70 % dans l'enseignement supérieur. Un tiers environ des établissements nécessitent de toute urgence d'importantes réparations et un quart des établissements primaires et secondaires n'ont pas l'eau courante. Seulement 59 % ont un système d'assainissement correct. Cette situation a engendré un système parallèle de paiements informels généralisés, dans lequel les parents assument le coût du matériel pédagogique, de la réfection des locaux, du gardiennage et des voyages. C'est également le cas dans l'enseignement supérieur, où se côtoient les paiements officiels pour les manuels et les droits d'inscription et d'examen, et les paiements officieux tels le prix des cours particuliers, les pots-de-vin versés pour avoir une place et le paiement des cours. Cette situation est inévitablement discriminante à l'égard des familles à faibles revenus (ministère de l'Éducation, Fédération de Russie, 2005).

Éléments d'information sur les priorités sectorielles

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les frais de scolarité annuels augmentent progressivement avec l'âge, du préprimaire à l'enseignement supérieur. Cette augmentation tient à la fois aux effectifs moins nombreux

Graphique 5.1. La dépense augmente avec le niveau d'éducation (2003)

Dépense publique et privée par élève dans les pays de l'OCDE, en équivalents temps plein (estimation)



Source : Base de données de l'éducation de l'OCDE.

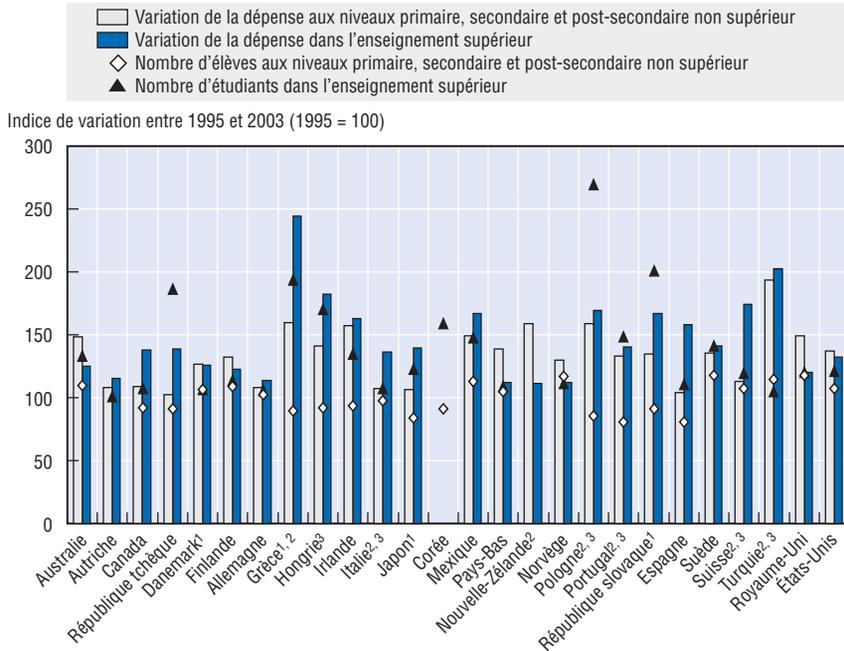
dans le secondaire et aux salaires plus élevés des enseignants aux niveaux plus élevés du système. La question que soulèvent ces différences est fondamentale. Sont-elles justifiées ou résultent-elles d'un accident historique ou encore du pouvoir de négociation comparatif des personnels enseignants du secondaire et du supérieur, qui jouissent d'un statut plus élevé que les instituteurs?

L'argument se pose en partie en termes d'efficience – il s'agit de décider de la répartition des dépenses – et donc en termes d'efforts sur toute la durée des études afin de maximiser les résultats de l'éducation. Obtient-on, par exemple, un meilleur résultat en affectant plus de ressources aux établissements primaires ou à ceux du secondaire? Il se pose aussi en termes d'équité, car les élèves ne retirent pas tous des bénéfices de l'éducation pré-primaire ou de l'enseignement post-obligatoire. Si l'on fait abstraction des tendances à plus long terme, des données mettent à jour des réorientations des dépenses intervenues depuis dix ans, qui révèlent les priorités sectorielles actuelles des pays.

Certaines réorientations intersectorielles s'expliquent par les pressions démographiques. Ainsi, s'il y a plus de jeunes adultes et moins d'enfants, il serait naturel de dépenser plus pour les universités et moins pour les écoles. La dépense par élève est sans doute plus parlante.

Graphique 5.2. Écoles ou universités? Priorités de financement

Indice d'évolution des dépenses d'éducation (publiques et privées) et du nombre d'étudiants et d'élèves en 2003 (1995 = 100)



1. Certains niveaux d'éducation sont inclus dans d'autres.
2. Dépenses publiques uniquement.
3. Établissements publics uniquement.

Source : OCDE (2006c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE, édition 2006*, OCDE, Paris.

Le graphique 5.2 montre qu'un net transfert des priorités s'est opéré dans certains pays entre l'enseignement supérieur et les autres secteurs. Dans de nombreux pays, l'effectif a fortement augmenté dans le supérieur – de plus de 50 % en Corée, en Grèce, en Hongrie, en Pologne, en République tchèque et en République slovaque. Certains pays – comme la Grèce, la Hongrie et le Mexique – ont accompagné cette augmentation numérique d'une hausse des budgets alloués à l'enseignement supérieur. D'autres ont contenu les pressions en réduisant la dépense par tête dans l'enseignement supérieur à mesure de l'augmentation des effectifs. (Ces données concernent les dépenses publiques et privées; de ce fait, elles ne montrent pas, par exemple, si les pays reportent la charge des dépenses de l'enseignement supérieur sur le secteur privé.)

Dépenses éducatives des familles

Les ménages contribuent couramment aux coûts de l'éducation en finançant les droits d'inscription, les matériels pédagogiques comme les

manuels et en subvenant aux besoins de leurs enfants lorsqu'ils font des études. Dans les pays de l'OCDE, ces dépenses sont importantes (OCDE 2006c, tableaux B3.2a et B3.2b), surtout dans la petite enfance et dans l'enseignement supérieur*, et en termes relatifs, elles pèsent lourdement sur les familles les moins favorisées. La charge dépend étroitement de la générosité de l'État sur des questions telles que les repas pris à l'école, les livres et autres matériels scolaires et le transport. Si l'enseignement obligatoire est essentiellement gratuit, on observe d'importants écarts en ce qui concerne la prise en charge des matériels pédagogiques et les allocations pour les enfants d'âge scolaire. Le tableau 5.1 présente les principales caractéristiques du financement dans une sélection de pays de l'OCDE.

Il est frappant de voir que certains pays conditionnent les allocations versées aux enfants défavorisés aux résultats scolaires. Si cette mesure peut en théorie encourager les résultats scolaires, elle pourrait aussi favoriser le décrochage car elle pénalise ceux dont l'investissement scolaire est le plus incertain. Des données comme celles du régime d'allocation éducative britannique *Educational Maintenance Allowance* montrent que les allocations peuvent inciter les élèves de milieu défavorisé à rester à l'école (Dearden *et al.*, 2006). Priver ces élèves à risques de ces allocations pourrait donc nuire à l'équité. Il est certain cependant que des conditions minimales sont raisonnables. Au Mexique, les allocations d'*Oportunidades*, qui cible les familles pauvres, sont conditionnelles : les enfants doivent rester à l'école et se prêter à des contrôles médicaux réguliers (OCDE, 2005b).

Revendications des différents secteurs

Le fait d'allouer des fonds à un secteur du système éducatif a des implications pour les autres, car les élèves passent d'un niveau à l'autre. Le maintien des élèves à l'école accroît le nombre des candidats dans l'enseignement supérieur. L'une des difficultés qui se posent à tout système éducatif est de se forger une vue systémique sur laquelle fonder les décisions relatives aux priorités sectorielles. Ainsi, il n'est pas raisonnable d'avoir un système d'enseignement primaire de qualité exceptionnelle si les fruits en sont gaspillés dans des établissements secondaires médiocres (voir aussi Cunha *et al.*, 2005). Outre les prévisions d'effectifs et de flux, il faut pour cela prêter attention à la qualité des résultats et à l'homogénéité aux différents niveaux du système.

Éducation et accueil des jeunes enfants

De multiples données montrent qu'un environnement sain, attentif et favorable à l'éveil des très jeunes enfants engendre d'importants bénéfices tout au long de la vie, en particulier pour les plus défavorisés (McCabe et

* Les données de l'OCDE ne comprennent pas les financements privés extérieurs aux établissements d'enseignement tels que les cours particuliers. Les dépenses des familles peuvent donc être beaucoup plus élevées.

Tableau 5.1. **Aide financière publique aux élèves dans l'enseignement obligatoire et postobligatoire (hors enseignement supérieur)**

Aide directe	Aide indirecte
<p>Belgique (Flandre) : Bourse pour les élèves de nationalité belge de familles à faibles revenus, scolarisés à plein-temps dans le secondaire.</p>	Matériel scolaire gratuit (cahiers et manuels par exemple).
<p>Espagne : Allocation ou prêt pour les élèves du deuxième cycle du secondaire en fonction du revenu familial et des résultats scolaires (les élèves redoublants sont privés d'allocations).</p>	Dans l'enseignement obligatoire : coût des repas, des transports et du logement pour les élèves défavorisés.
<p>Finlande : Allocations et prêts possibles pour les études à plein-temps postérieures à l'enseignement intégré (au moins huit semaines dans un établissement du deuxième cycle du secondaire, les écoles supérieures populaires et les établissements d'enseignement professionnel). Le montant dépend du type d'établissement, de l'âge, du statut marital de l'étudiant et du type de logement.</p>	Au primaire : gratuité du matériel pédagogique, des repas chauds à l'école, des soins médicaux et dentaires et, s'il y a lieu, du transport et du logement. Dans le deuxième cycle du secondaire ou dans les établissements d'enseignement professionnel, repas gratuits et services de protection sociale des étudiants. Des aides financières pour le transport jusqu'à l'établissement sont possibles.
<p>Fédération de Russie :</p>	Différentes formes d'aides telles que la gratuité des repas et des manuels scolaires. En pratique, l'aide est limitée. En 2003, le gouvernement fédéral a cessé de financer les cantines scolaires sur le budget central. De ce fait, seules les régions les plus aisées peuvent préserver des conditions raisonnables.
<p>France : Allocation pour les familles à faibles revenus ayant des enfants de 6 à 18 ans scolarisés. Pour le premier cycle du secondaire : bourses pour les élèves de milieu défavorisé et bourse complémentaire au mérite. Les établissements du secondaire ont un fonds pour les élèves défavorisés.</p>	Les manuels sont gratuits dans l'enseignement de base. Ils sont payants dans le deuxième cycle du secondaire, mais de nombreuses régions distribuent des manuels gratuits aux élèves ou versent une aide financière à l'achat.
<p>Hongrie : Allocation mensuelle générale versée aux parents dont les enfants ont moins de 18 ans ou sont scolarisés à temps plein dans le secondaire jusqu'à 22 ans.</p>	Gratuité des manuels scolaires et des repas pour les élèves défavorisés scolarisés à plein-temps.
<p>Norvège : Aide financière versée par le Fonds de prêts d'études de l'État aux élèves et apprentis issus de familles à faibles revenus. Les prêts aux étudiants ne portent pas intérêt pendant la durée des études. Une allocation pour enfant est versée pour chaque enfant de moins de 16 ans.</p>	Dans l'enseignement primaire et secondaire, le matériel pédagogique, les soins médicaux et dentaires et les transports sont gratuits si nécessaire.
<p>Royaume-Uni : <i>Educational Maintenance Allowance</i> (EMA) versée aux élèves de familles à faibles revenus, de 16 à 18 ans scolarisés à plein-temps. L'évaluation montre que l'EMA accroît le maintien à l'école de 4 à 8 %, les effets étant particulièrement marqués sur les jeunes de milieux pauvres, qui avaient de mauvais résultats scolaires. De nombreux étudiants sont revenus en formation après avoir été économiquement inactifs. Des mesures comparables ont été introduites en Australie et au Mexique.</p>	

Tableau 5.1. Aide financière publique aux élèves dans l'enseignement obligatoire et postobligatoire (hors enseignement supérieur) (suite)

Aide directe	Aide indirecte
<p>Slovenie : Bourse pour les élèves du secondaire, calculée sur la base du revenu familial de l'élève, du lieu d'étude ou du logement pendant les études, de l'année d'études et des résultats.</p> <p>Suède : Allocation pour chaque enfant jusqu'à 16 ans. Cette allocation couvre les frais de subsistance et les autres frais des élèves du deuxième cycle du secondaire.</p> <p>Suisse : Dans la plupart des cantons, allocation pour les enfants jusqu'à 16 ans. Si l'enfant poursuit ses études, la plupart des cantons continuent de verser des allocations jusqu'au 25^e anniversaire.</p>	<p>Dans l'enseignement élémentaire : transport pour les élèves qui habitent à plus de 4 km de leur école. Un repas à l'école par jour pour les élèves défavorisés dans le primaire et le deuxième cycle du secondaire.</p> <p>Dans l'enseignement obligatoire et, dans une certaine mesure, dans le deuxième cycle du secondaire : gratuité des manuels, des repas et du transport jusqu'à l'école la plus proche.</p>

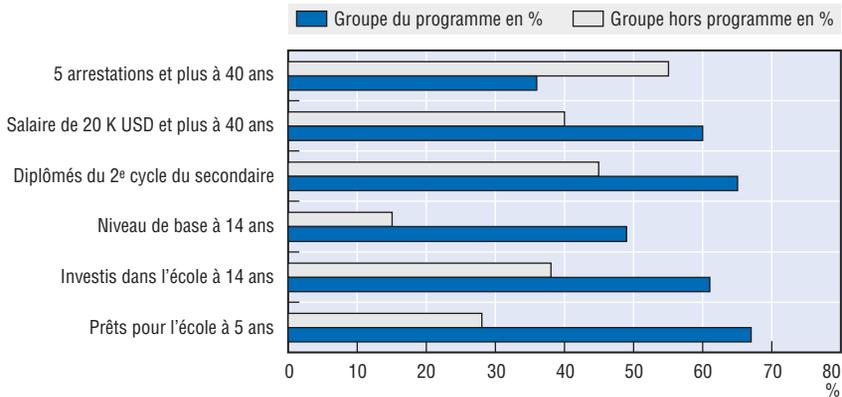
Sources : Crouch, D., « School meals around the world », 30 mars 2005, Guardian Unlimited; Dearden, L., C. Emmerson, C. Frayne, C. Meghir (2006), *Education Subsidies and School Drop-Out Rates*, Center for the Economics of Education, London School of Economics; Eurydice; Le Portail suisse, www.ch.ch et rapports préparés pour l'Examen thématique de l'équité dans l'éducation (accessibles à l'adresse : www.oecd.org/edu/equity/equityineducation).

Smyth, 2000; Carneiro et Heckman, 2003; Heckman, 1999; Leseman, 2002; OCDE 2006d). Aux États-Unis par exemple, l'expérience *Perry Preschool*, le projet *Abecedarian* et le programme *Chicago Child-Parent Center* ont montré que les enfants de milieu défavorisé qui bénéficient d'une éducation et d'un accueil de qualité dans la petite enfance profitent mieux du système éducatif et risquent moins de sombrer dans la délinquance. En France, au Royaume-Uni et en Suède, d'autres études concluent à une corrélation positive entre la fréquentation de structures de qualité d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et le développement cognitif, social et affectif des enfants à plus long terme, le goût pour l'école et les résultats scolaires, la corrélation étant particulièrement forte pour les individus de milieu défavorisé (Goodman et Sianesi, 2005). Sylva et d'autres chercheurs (2003) ont conclu que les systèmes d'éducation pré-primaire les plus développés au plan de la fréquentation et de la durée accroissent sensiblement l'égalité des chances, mesurée par une plus faible dépendance des notes aux examens des élèves de 8^e année à l'égard de leur milieu social.

Le graphique 5.3 illustre les résultats à long terme du programme américain *Perry*, qui cible des enfants américains extrêmement défavorisés. Elle compare les résultats des élèves concernés et de groupes témoins dans le cadre d'un essai contrôlé entièrement randomisé. Chaque dollar investi dans l'éducation préscolaire restitue près de 13 dollars (USD) sous forme de gains de salaire découlant du taux d'achèvement du secondaire plus élevé, d'une meilleure expérience sur le marché du travail et de coûts sociaux réduits dans des domaines tels que la criminalité. Barnett conclut que ne pas offrir au moins deux ans de services d'éducation et d'accueil de qualité aux jeunes enfants a un coût

Graphique 5.3. Petite enfance : forte rentabilité de l'éducation des très jeunes enfants

L'étude Perry Preschool : impact de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants mesuré sur deux échantillons randomisés



Source : OCDE (2006d), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, OCDE, Paris, graphique 5.1.

extrêmement élevé pour la nation, de l'ordre de 100 000 dollars (USD) pour chaque enfant né dans la pauvreté (Barnett, 1995). Bien que ces données concernent des interventions effectuées il y a quelques années auprès d'un groupe très défavorisé et qu'on ne puisse attendre de tels rendements d'une intervention plus générale, un rendement bien moindre serait encore très apprécié des dirigeants politiques.

Comme l'a expliqué le chapitre 2, l'éducation est un processus dynamique dans lequel les compétences cognitives et sociales d'ordre général acquises précocement forment la base de nouveaux apprentissages. Cela signifie que ceux qui ne parviennent pas à apprendre tôt dans la vie peinent ensuite à rattraper l'écart (Carneiro et Heckman, 2003; Cunha *et al.*, 2005; Heckman, 1999). Ces données forment un contraste frappant avec la tendance des systèmes éducatifs de l'OCDE, qu'illustrent les chiffres des dépenses par élève, à intensifier l'investissement éducatif à mesure que les enfants grandissent. Si des raisons existent probablement à cette configuration, elle requiert sans doute aussi de nouvelles analyses.

Historiquement, les dispositifs d'EAJE ont été souvent considérés comme un simple mode de garde des enfants pendant que les parents étaient au travail. Aujourd'hui, ils sont mieux reconnus comme une étape cruciale de l'éducation, qui s'accompagne d'importants bénéfices à long terme, aussi bien en termes de compétences cognitives que sociales, et le droit à l'EAJE est souvent dissocié de la situation des parents au regard de l'emploi. La Suède a, par exemple, récemment supprimé les restrictions d'accès à l'EAJE pour les parents au chômage ou en congé parental.

Au regard du financement et de la participation de l'État à l'EAJE, les situations nationales sont très diverses. De nombreux pays ont déjà introduit des dispositifs gratuits, au moins pour tous les enfants défavorisés. Ainsi, l'accès à l'EAJE est gratuit pour tous les enfants dès l'âge de deux ans et demi en Belgique et de trois ans en France. La Suède, où l'accès à l'EAJE est gratuit pour tous les enfants de quatre et cinq ans, a introduit des demi-journées gratuites pour les enfants bilingues dès l'âge de trois ans. Dans les systèmes où l'accueil n'est pas gratuit, les recherches indiquent que le revenu familial est un des prédictors de la fréquentation, qui peut être particulièrement opportune pour les immigrants et les minorités (Chiswick et DebBurnam, 2004; Bainbridge et al., 2005). Cependant, un soutien public mal conçu peut inciter les parents à garder leurs enfants à la maison. En Norvège, des allocations (régime de prestations en espèces) ont été versées aux parents de jeunes enfants qui ne recourent que très peu, voire pas du tout, aux services d'accueil et d'éducation préprimaire et de garderie subventionnés. L'objectif de cette mesure était d'offrir un choix plus large aux parents et de répartir également les transferts publics entre les familles, indépendamment des dispositions prises par les parents pour l'accueil de leurs enfants. L'un des effets du régime des prestations en espèces pourrait être un moindre taux d'inscription des enfants issus de l'immigration dans les structures d'EAJE car cette incitation financière a plus de poids (relativement à d'autres sources de revenus) dans les ménages les plus pauvres (Mortimore et al., 2005). Les parents de jeunes enfants (un à deux ans) reçoivent encore une prestation en espèces.

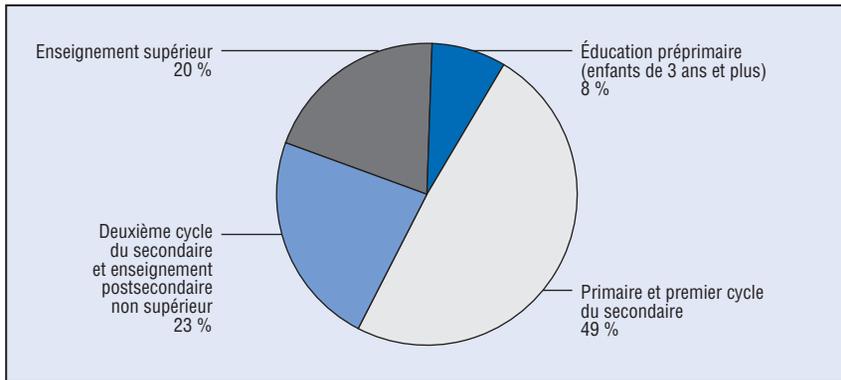
Enseignement obligatoire

Par définition, la scolarité obligatoire concerne tous les enfants, y compris ceux qui ont de mauvais résultats scolaires, ceux qui viennent d'un milieu social défavorisé ou sont exposés à d'autres types de risques. En revanche, même lorsque des efforts courageux sont consentis pour développer l'accès, la plupart des secteurs non obligatoires de l'éducation tendent à exclure les groupes défavorisés. Des préoccupations relatives aux niveaux et à la qualité ont amené de nombreux pays de l'OCDE à remettre l'accent sur la phase obligatoire de l'éducation. Les pressions sur les ressources peuvent être conséquentes, d'autant plus qu'il est impératif d'attirer et de retenir de bons enseignants. Alors qu'on dispose de peu de données attestant que des classes moins nombreuses ou une meilleure rémunération des enseignants améliorent les résultats d'ensemble, les recherches montrent l'utilité d'efforts soigneusement ciblés pour aider les apprenants en difficulté (Rouse, 2000; Hanushek et al., 1998; Hanushek et al., 2001; Levacic et Vignoles, 2000). C'est pourquoi la phase obligatoire de l'éducation est fortement prioritaire pour l'équité. Pour être simple, cette remarque n'en est pas moins impérieuse. Pourtant, moins de la moitié des dépenses éducatives publiques de la zone

OCDE concerne le primaire et le premier cycle du secondaire (soit à peu près la scolarité obligatoire), cela notamment parce que la dépense par tête est plus élevée dans le deuxième cycle du secondaire et dans l'enseignement supérieur (voir graphique 5.4).

Graphique 5.4. Où vont les dépenses d'éducation (2003)

Distribution de la dépense totale d'éducation dans les pays de l'OCDE (estimation)



Source : Base de données de l'éducation de l'OCDE.

Enseignement postobligatoire et formation des adultes

En dehors de l'éducation obligatoire, des ressources complémentaires sont souvent recherchées pour accroître la participation aux formations – un investissement dont le résultat dépend du groupe cible de participants supplémentaires. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les taux d'inscription atteignent 70-80 % dans le deuxième cycle du secondaire. à ce stade, de solides arguments plaident, au plan de l'équité, pour un rapprochement des taux d'inscription à 100 %, car les 20-30 % restants de la cohorte sont presque par définition ceux qui sont les plus exposés sur le marché du travail.

La formation des adultes entre dans une autre catégorie car de nombreuses données attestent que ce sont les plus qualifiés qui profitent le plus des possibilités offertes. La difficulté dans ce domaine est d'orienter les investissements publics vers ceux qui en ont le plus besoin. C'est une réelle difficulté puisque le taux d'inscription dans ce groupe est particulièrement faible. Pour les autres, il pourrait être plus opportun de partager les coûts de la formation des adultes – comme ses bénéfices – entre les apprenants, l'État et les employeurs.

S'il peut être plus rentable de donner la priorité à l'apprentissage précoce, un autre argument plaide en faveur de l'offre de formation des adultes – celui de l'équité intergénérationnelle. Les attentes éducatives s'étant élevées, les

cohortes plus âgées n'auront pas eu les mêmes chances que les plus jeunes d'acquérir, par exemple, des qualifications après la scolarité obligatoire. L'égalité des chances intergénérationnelle signifie que les adultes qui n'ont pas bénéficié d'une formation initiale formelle méritent une seconde chance raisonnable.

Enseignement supérieur

Comme il a été dit plus haut, la forte croissance des effectifs étudiants dans l'enseignement supérieur ne s'est pas accompagnée, globalement, d'une égalisation des perspectives des individus issus de différents milieux. Dans la zone OCDE, environ un tiers des jeunes (de 25 à 34 ans) sont aujourd'hui titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, mais ce chiffre n'est légèrement supérieur à la moitié que dans deux pays (Canada et Japon). Dans la plupart des pays de l'OCDE, l'enseignement supérieur ne cible pas 100 % de la population. De ce fait, l'augmentation des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur bénéficiera le plus souvent à un groupe intermédiaire au plan des qualifications antérieures et du niveau d'études. Du point de vue de l'équité, l'argument en faveur d'un accroissement des budgets visant uniquement à augmenter le taux de participation est donc faible. Cela ne doit pas néanmoins interdire de repenser les priorités dans l'enseignement supérieur. En France par exemple, les grandes écoles et leurs classes préparatoires s'arrogent 30 % du budget de l'enseignement supérieur, alors qu'elles n'accueillent qu'environ 3 % des effectifs étudiants (Renaut, 2002).

Parallèlement, les frais de scolarité dans l'enseignement supérieur suscitent un ardent débat. Du point de vue de l'équité, l'argument en faveur des droits d'inscription est que les subventions versées à l'enseignement supérieur profitent à des étudiants qui viennent généralement de familles aisées et seront eux-mêmes aisés. De plus, il existe aussi des mécanismes déjà anciens tels que les prêts conditionnés aux ressources et les bourses pour certains groupes cibles, destinés à réduire l'effet dissuasif des frais de scolarité sur l'inscription des étudiants de familles pauvres dans l'enseignement supérieur. Sans être totalement éliminés, ces arguments perdent de leur force en présence d'un impôt sur le revenu marginal plus élevé parce qu'il agit comme un impôt sur les diplômés. En outre, des recherches indiquent que dans la plupart des pays de l'OCDE, le niveau des dépenses publiques d'éducation offre des incitations financières suffisantes pour chercher à acquérir des qualifications postobligatoires (de la Fuente, 2003; Carneiro et Heckman, 2002; Cameron et Heckman, 1999).

En termes d'efficacité, on ne dispose pas de données agrégées montrant que les dépenses allouées à l'enseignement supérieur contribuent davantage à la croissance économique que d'autres secteurs de l'éducation (De la Fuente, 2003) – et puisque l'expansion de l'enseignement supérieur peut être poursuivie

en accroissant la contribution des élèves, on peut difficilement arguer que la dépense publique est nécessaire pour soutenir un secteur supérieur de taille adaptée. En résumé, compte tenu des exigences très concurrentielles des autres secteurs, la justification d'une priorité de l'enseignement supérieur dans les dépenses d'éducation est faible tant au plan de l'équité que de l'efficacité.

5.2. Distribution des ressources entre individus, établissements et régions

Après avoir examiné la distribution *verticale* des ressources entre les différents secteurs de l'éducation, nous abordons ici la distribution *horizontale* entre différents individus, établissements et régions. L'équité impose de différencier les ressources allouées en fonction des élèves car certains élèves en ont plus besoin que d'autres. Les deux grandes dimensions de l'équité – égalité des chances et inclusion – impliquent deux démarches :

- orienter davantage de ressources vers les élèves en fonction d'indicateurs de handicap social ou de besoin social, par exemple pauvreté de la famille ou statut d'immigrant, dans une perspective *d'égalité des chances* ;
- allouer des ressources additionnelles aux élèves en difficulté, dans une perspective *d'inclusion*.

Ces deux démarches se recoupent au sens où l'aide apportée aux élèves en difficulté atténue aussi l'effet du milieu social sur les résultats. Elles peuvent être suivies à différents niveaux – celui des individus, des établissements et des régions.

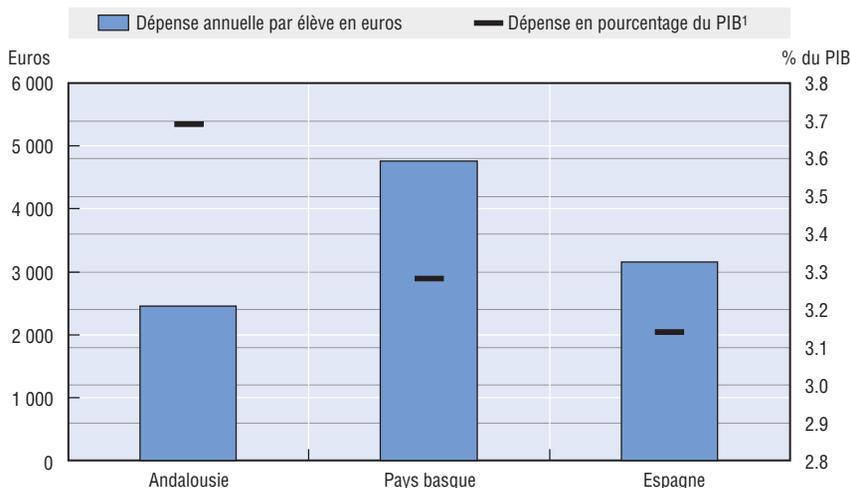
Compenser les inégalités économiques régionales

Dans de nombreux pays, les dotations en ressources sont décidées au niveau local et certaines régions ont moins de ressources ou accordent moins de priorité à l'éducation que d'autres. Cela peut aboutir à des iniquités régionales et à des inégalités de l'offre. En Espagne par exemple, les dépenses d'éducation de l'Andalousie sont plus de deux fois plus élevées (en pourcentage de son PIB) que celles de l'Espagne dans son ensemble (en pourcentage de son PIB). Cependant, la dépense par élève reste très inférieure en Andalousie à la dépense espagnole moyenne par élève (graphique 5.5).

Un autre indicateur des iniquités engendrées par les inégalités économiques régionales vient des États-Unis; il s'agit des dépenses affectées à la construction d'écoles. Le graphique 5.6 montre que la dépense publique en construction d'écoles est supérieure dans les régions où les populations sont les plus aisées. Les coûts élevés dans les régions aisées peuvent être un facteur explicatif, mais les inégalités sont aussi une explication possible.

Graphique 5.5. Écarts régionaux en matière de dépenses éducatives : l'exemple de l'Espagne

Dépenses publiques d'éducation (hors universités) en Espagne et dans les deux communautés autonomes qui dépensent le plus et le moins dans l'éducation

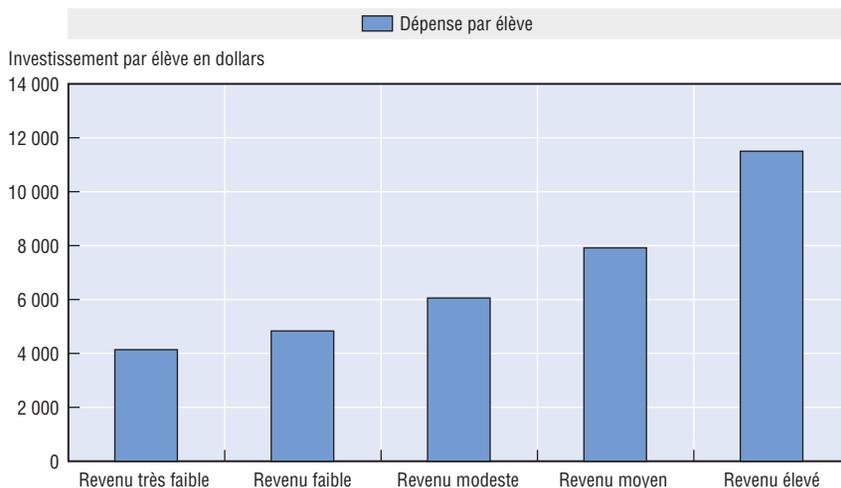


1. Andalousie et Pays basque : dépenses en pourcentage du PIB des communautés autonomes.

Sources : Calero, J. (2005), *Equity in Education Thematic Review : Country Analytical Report – Spain*. Teese, R., S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review : Spain Country Note*, OCDE, Paris.

Graphique 5.6. Dépenses de construction d'écoles publiques aux États-Unis

Dépenses par région, en fonction du revenu médian des ménages (2000)



Source : Building Educational Success Together (2006), « Growth and Disparity : A Decade of US Public School Construction », Building Educational Success Together, Washington, DC.

Les mesures conçues pour allouer davantage de ressources aux régions défavorisées seront abordées plus loin, mais ces données rappellent que de nombreux systèmes éducatifs décentralisés orientent moins de ressources vers les régions défavorisées parce qu'elles ont une moindre base fiscale. De nombreux pays redistribuent des ressources aux régions pauvres en raison de leur moindre base fiscale et de leurs besoins sociaux plus grands. En Angleterre par exemple, l'État répartit les ressources d'un fonds de péréquation aux autorités locales en fonction de leur niveau de handicap. En Suède, l'État redistribue les ressources des municipalités aisées vers les plus pauvres par le biais d'une subvention. (La liberté qu'ont les autorités locales quant à l'emploi de ces subventions peut conduire à des iniquités. L'équipe d'experts missionnée en Finlande a recommandé de réintroduire des subventions affectées, par exemple à l'amélioration de l'accès des enfants de minorités à l'éducation pré-primaire [Nicaise et al., 2005.]) En Norvège, des subventions affectées, ciblées sur les populations défavorisées, couvrent des aspects tels que les langues minoritaires, l'éducation spécialisée, l'éducation des Lapons, les services socio-éducatifs (Eurydice).

Ressources pour les difficultés individuelles d'apprentissage et les régions défavorisées

Le chapitre 4 a décrit quelques solutions pour surmonter les difficultés individuelles d'apprentissage, notamment *Reading Recovery* et l'approche finlandaise. En principe, des ressources supplémentaires à l'appui de ces démarches pourraient être orientées vers les établissements dont les résultats sont insuffisants. En effet, les effets d'entraînement sont tels que c'est l'ensemble de l'établissement qui requiert une aide additionnelle face à cette concentration. Mais cette approche présente un sérieux inconvénient : les établissements médiocres seront récompensés par un complément de ressources tandis que ceux qui s'améliorent seront pénalisés pour être sortis de cette catégorie (Demeuse, 2003).

Une autre solution consiste à orienter les ressources vers les établissements qui attirent des élèves de milieu défavorisé ou qui ne parlent pas la même langue à la maison. Cette démarche présente un triple intérêt :

- elle évite l'effet de désincitation qui découlerait de l'attribution de fonds plus conséquents aux établissements dont les résultats sont médiocres ;
- elle traite la dimension d'égalité des chances de l'équité – chercher à surmonter les obstacles du milieu social à la réussite scolaire ;
- elle atténue la tendance des régimes du choix de l'école à concentrer les élèves de milieu social défavorisé dans certains établissements, puisque les établissements les plus prisés seront financièrement incités à accueillir des élèves défavorisés.

Encadré 5.1. Orientation des ressources vers les établissements défavorisés en France, en Irlande et en Belgique

Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France : Le statut prioritaire est accordé aux établissements sur la base des caractéristiques socio-économiques des élèves et des résultats. Ce sont principalement des établissements urbains qui sont concernés. En 2005, 14 % d'écoles primaires, 21 % de collèges et 11 % de lycées professionnels ont été désignés prioritaires. Une évaluation a conclu que les zones d'éducation prioritaire n'avaient pas eu d'effet significatif sur les résultats de l'éducation en termes de passage, de niveau et de résultats des élèves et que fréquenter un établissement défavorisé peut être plus stigmatisant pour les élèves, les parents et les enseignants. La population d'élèves des établissements d'éducation prioritaire est aussi devenue peu à peu plus socialement homogène du fait d'une désertion des enfants des classes moyennes. Les enseignants qui travaillent dans ces établissements sont plus jeunes et moins expérimentés que dans les autres et les salaires et les primes qui leur sont versés absorbent une part importante des financements supplémentaires qui leur sont alloués.

Face à ces problèmes, le ministère de l'Éducation a engagé des réformes en 2006, avec la création de réseaux baptisés « ambition réussite ». Ces réformes prévoient une sélection et une évaluation plus systématique des établissements afin que ceux-ci acquièrent ou perdent le statut prioritaire plus facilement. Trois statuts sont prévus en fonction du niveau de handicap de l'établissement. La pédagogie sera plus individualisée, elle évitera le redoublement et comportera plus de conseil, surtout à la fin de la scolarité obligatoire. Une meilleure progression aux niveaux supérieurs d'éducation sera encouragée en augmentant le montant des bourses versées aux élèves de l'éducation prioritaire qui obtiennent de bons résultats et en renforçant les liens avec les établissements du deuxième cycle du secondaire et du supérieur. Les liens avec les parents et la communauté seront eux aussi confortés. Les élèves qui fréquentent un établissement classé en ZEP seront aidés dans leur recherche d'emploi car ils tendent plus que les autres à être victimes de discrimination sur le marché du travail. Enfin, les enseignants seront mieux formés pour travailler avec ces élèves (via la formation initiale et continue) et des incitations seront mises en place pour les attirer vers les établissements classés en ZEP. (Bénabou, Kramarz et Prost, 2004; ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, France, 2004).

En Irlande, tous les établissements qui sollicitent des ressources additionnelles dans le cadre du programme Giving Children an Even Break doivent respecter un ensemble de principes : élaboration d'un programme de développement de trois ans couvrant les politiques de l'établissement destinées

**Encadré 5.1. Orientation des ressources
vers les établissements défavorisés en France, en Irlande
et en Belgique (suite)**

à encourager le maintien à l'école des élèves les plus exposés à un handicap éducatif; concertation avec les organismes statutaires et bénévoles locaux pour offrir des services aux jeunes et à leurs familles; offre de soutien scolaire et extrascolaire adapté pour les élèves; meilleur déploiement des ressources existantes; nouveaux plafonds d'effectifs dans les classes; diagnostic des besoins sociaux, individuels et d'apprentissage et stratégies visant à répondre à ces besoins; meilleure implication des parents dans l'éducation des enfants; obligations d'information, d'évaluation et de compte rendu (ministère de l'Éducation et de la Science, Irlande, n.d.).

En Belgique, deux dispositifs allouent des ressources supplémentaires aux établissements défavorisés. Au primaire et dans le premier cycle du secondaire, les établissements reçoivent des financements complémentaires si la population des élèves comprend au moins 10 % d'élèves défavorisés identifiés par des indicateurs socio-économiques. Les établissements secondaires du deuxième cycle perçoivent un complément de ressources si plus de 25 % des effectifs ont de mauvais résultats selon divers critères (Kim et Pelleriaux, 2004).

De récents panoramas de la recherche montrent qu'alors qu'un enseignement efficace est particulièrement utile aux élèves les moins performants, ce sont souvent ces élèves qui ont le moins de chances d'en bénéficier (OCDE, 2005j; Darling-Hammond, 2000). En France et aux États-Unis, les professeurs les mieux qualifiés enseignent moins souvent dans des établissements accueillant des enfants issus de minorités ou défavorisés (OCDE, 2005j; Haycock et Peske, 2004; Hanushek *et al.*, 2001). Comme on l'a vu au chapitre 3, la polarisation sociale des établissements engendre un risque d'orientation des meilleurs enseignants vers des établissements fréquentés par des classes moyennes. C'est ce qui s'est produit dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP) en France (OCDE, 2005j; Haycock et Peske, 2006; voir aussi le chapitre 4).

Certains pays ne connaissent pas ce problème car les établissements y sont peu différenciés. En France, on a tenté d'attirer les enseignants vers des établissements accueillant des élèves majoritairement défavorisés en versant des primes, mais sur la base de données texanes, Hanushek *et al.* (2001) estiment que pour inciter les enseignants à rester, les établissements fréquentés par des élèves noirs, hispaniques ou défavorisés doivent verser 20 %, voire 50 %, de salaire en plus que les établissements fréquentés par des élèves blancs et asiatiques. C'est évidemment beaucoup plus que toute incitation financière

en place aujourd'hui. L'effet de la baisse des effectifs des classes est également miné si les enseignants ne sont pas correctement préparés à travailler avec des élèves plus exigeants (Paul et Troncin, 2004). Certains pays encouragent les professeurs à se perfectionner en allouant des fonds spéciaux à la formation continue. Cependant, comme il a été observé en Espagne, il serait parfois préférable que les établissements, plutôt que les enseignants, exercent la principale influence sur l'affectation des fonds alloués au perfectionnement des professeurs (Teese *et al.*, 2005). Pour résoudre des problèmes de ce type, la Belgique a choisi de faire évaluer les établissements qui perçoivent des ressources supplémentaires tous les trois ans par un organisme indépendant. Si l'évaluation est négative, l'établissement perd ses crédits additionnels.

Le fait de désigner officiellement un établissement comme défavorisé peut provoquer la fuite des enseignants et des élèves. Pour éviter cela, une solution peut consister à conditionner les financements de tous les établissements à la composition sociale de la population d'élèves. Cela permet de diversifier les établissements et évite de les cataloguer.

5.3. Définir les résultats de l'éducation pour tenir compte de l'équité

Objectifs chiffrés de l'action publique en faveur de l'équité

Pour ceux qui y sont favorables, les objectifs chiffrés sont un puissant moyen de concentrer l'action publique sur les résultats, surtout lorsque l'État n'a pas de pouvoir d'intervention directe et que la mise en œuvre est décentralisée ou fait intervenir de nombreux acteurs et parties prenantes. L'annonce d'un objectif chiffré fixe un cadre, précise les visées générales de la politique et définit des attentes précises. Les moyens de les réaliser restant ouverts, ces objectifs se différencient des politiques articulées en termes de moyens tels que de nouveaux établissements, pratiques, procédures ou dispositifs légaux.

Plusieurs pays de l'OCDE ont adopté des objectifs chiffrés dans le domaine de l'éducation. Dans une récente enquête de l'OCDE, l'Allemagne, l'Australie, la Belgique (communautés néerlandophone et germanophone), les États-Unis, la Finlande, la Grèce, le Mexique, le Portugal, la Slovaquie et la Suède ont indiqué avoir adopté des objectifs chiffrés pour les établissements primaires et ceux du premier cycle du secondaire (OCDE, 2006f).

Les objectifs chiffrés soulignent la politique formelle, mais aussi la mise en œuvre sur le terrain et sont parfois associés à des mesures visant à accroître l'autonomie locale ou celle des établissements. L'idée est que les établissements devraient bénéficier d'une certaine latitude quant aux mesures qu'ils appliquent et à leur adaptation aux circonstances locales, mais qu'ils doivent rester comptables de certains résultats. L'encadré 5.2 donne quelques exemples d'objectifs chiffrés.

Encadré 5.2. Objectifs chiffrés pour l'équité dans l'éducation

- *Objectif du millénaire pour le développement des Nations Unies* : Éliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005 et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard.
- *Objectifs de Lisbonne* pour 2010 fixés par l'Union européenne : pas plus de 10 % de jeunes quittant prématurément l'école dans tous les États membres; moins de 15.5 % des jeunes de 15 ans de l'Union européenne devraient avoir des difficultés de lecture.
- *Gouvernement d'Écosse* : Réduire de moitié la proportion de jeunes de 16 à 19 ans qui ne sont pas à l'école, en formation ou dans l'emploi.
- *Belgique francophone et germanophone* : Tous les élèves de 14 ans devraient obtenir un certificat d'enseignement de base.
- *Belgique francophone* : 85 % des jeunes de 20 ans devraient être titulaires d'une qualification professionnelle ou d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire.
- *États Unis* : Pratiquement doubler le nombre d'étudiants issus de minorités (Hispaniques, Noirs, Amérindiens) suivant un programme rigoureux (Advanced Placement) en 2012 par rapport à 2005.

Source : (Eurydice, 2005; Département américain de l'Éducation, 2007.)

L'idée d'objectifs chiffrés a été critiquée au motif qu'elle détourne la pratique d'objectifs généraux mais souhaitables au profit d'objectifs mesurables moins ambitieux. Gorard et d'autres chercheurs (2002) avancent que les objectifs chiffrés fixés au Royaume-Uni en matière de formation tout au long de la vie (pourcentage de la population adulte sans qualification) ont été atteints en redéfinissant le dénominateur de la population adulte. Cependant, l'objectif de l'inclusion se prête particulièrement bien aux objectifs chiffrés car si les objectifs généraux de l'éducation sont sujets à débats, la nécessité de normes minimales – par exemple en calcul et en lecture – n'est en général pas remise en cause.

On ne peut raisonnablement fixer qu'un nombre limité d'objectifs chiffrés d'équité; sinon, ils tendent à perdre de leur impact. Si ces objectifs doivent être représentatifs des besoins et situations nationaux, les comparaisons internationales indiquent deux domaines – tous deux analysés plus haut dans ce chapitre – dans lesquels les pays pourraient utilement envisager des objectifs chiffrés d'équité :

- Premièrement, on observe de très fortes disparités d'un pays à l'autre en ce qui concerne les compétences de base des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit, et les données démontrent clairement que les interventions scolaires, qui profitent des meilleures pratiques internationales, ont une influence

sensible sur les résultats. Cela permet de penser que les pays pourraient se fixer des objectifs ambitieux mais réalisables pour ces compétences, mesurées par les résultats au PISA. Ce serait conforme à l'objectif global général que s'est fixé l'UE de ramener à moins de 200 000 en 2010 le nombre de jeunes de 15 ans qui ont des difficultés de lecture.

- Deuxièmement, le décrochage scolaire après 15-16 ans pose un sérieux défi à l'équité. Là encore, les taux d'abandon varient fortement d'un pays à l'autre, ce qui permet de penser que les pays pourraient se fixer des objectifs réalistes d'améliorations substantielles. L'objectif de l'UE est exprimé en pourcentage de jeunes qui quittent prématurément le système scolaire. Un autre objectif encadré, comme dans le cas de l'Écosse, viserait à réduire la proportion de jeunes qui ne sont ni à l'école ni en formation ni dans l'emploi.

Il importe aussi de fixer des objectifs chiffrés en termes d'égalité des chances, mais ceux-ci sont souvent représentatifs des préoccupations nationales, comme l'amélioration de la situation d'un groupe minoritaire particulièrement défavorisé ou le rétablissement d'un équilibre entre les sexes.

Évaluation des établissements

Certains objectifs généraux et chiffrés peuvent être exprimés en données administratives, comme les taux d'inscription et de diplômés, mais l'un des principaux résultats des systèmes éducatifs est celui des compétences de base, mesurées par les évaluations scolaires – généralement sous forme de tests écrits de compétences comme la compréhension de l'écrit et le calcul. Ces évaluations peuvent répondre à plusieurs objectifs, notamment :

- au niveau individuel, aider l'apprentissage des élèves ou orienter en filières et en classes de niveaux ;
- au niveau des établissements ou du système, évaluer les résultats de l'enseignement et les performances des professeurs.

Si certains de ces objectifs sont réalisables, les bénéfices potentiels de l'évaluation sont très importants. En même temps, les limites et les inconvénients de ces évaluations ont été amplement analysés. Elles ne testent qu'un éventail limité de connaissances cognitives et donnent assez peu d'indications sur la qualité des établissements puisque les résultats dépendent fortement des publics d'élèves, qui sont variables. Lorsqu'ils interviennent dans les décisions administratives – on parle alors d'évaluation à forts enjeux – les résultats des évaluations peuvent fausser et pénaliser les politiques des établissements. La pression de l'impératif d'amélioration qui pèse sur les établissements et les enseignants peut aussi fausser l'enseignement et avoir un effet réducteur, phénomène que certains appellent « bachotage », voire encourager la fraude en matière de notation ou de publication des résultats (voir encadré 5.3).

Encadré 5.3. L'impact de l'évaluation à fort enjeu des établissements aux États-Unis

Depuis l'introduction de l'évaluation des établissements au Texas (États-Unis) au début des années 90, le nombre d'élèves qui réussissent a augmenté de 25 % en six ans, surtout parmi les élèves défavorisés. Mais des données mettent aussi à jour des incitations perverses. Haney (2001) argue que l'amélioration des résultats obtenus aux évaluations a été rendue possible en augmentant le taux de redoublement des élèves les moins performants – une forme de sélection des élèves pour les évaluations. Le taux d'échec des Noirs et des élèves d'origine latino-américaine en 9^e année était trois fois plus élevé à la fin des années 90 qu'à la fin des années 70, alors que le taux de réussite des Blancs était resté à peu près identique.

Figlio et Getzler (2002) ont observé qu'après l'introduction de l'*Assessment Test* en Floride, les élèves et étudiants qui avaient de mauvais résultats et ceux qui avaient un faible statut économique et social avaient plus de chances d'être classés comme handicapés (catégorie échappant aux évaluations); les élèves peu performants scolarisés dans des établissements où la pauvreté était forte avaient plus de chances d'être classés comme handicapés que des élèves de niveau comparable scolarisés dans des établissements aisés. Les écoles pauvres, dont les résultats sont moins bons, sont très exposées au risque de sanction et tendent de ce fait à faire davantage d'efforts pour se débarrasser de leurs moins bons élèves.

Pour réduire les effets pervers des évaluations, la loi *No Child Left Behind Act* dispose que pour chaque mesure de performance des établissements scolaires, les États doivent inclure des objectifs absolus concernant des sous-groupes clés d'élèves (groupes raciaux/ethniques, élèves issus de foyers à faibles revenus, élèves handicapés et élèves maîtrisant mal l'anglais). Les établissements et les secteurs doivent atteindre des objectifs annuels pour chaque sous-groupe d'élèves scolarisé dans l'établissement et doivent évaluer 95 % des élèves de chaque sous-groupe pour enregistrer « des progrès annuels adéquats » et obtenir un financement fédéral.

Source : (Carnoy et al., 2001; Figlio et Getzler, 2002; Haney, 2001; Skrla et al., 2001.)

Pour que les scores bruts aux évaluations donnent une meilleure mesure de la qualité des établissements, une solution consiste à tenir compte du milieu social des élèves et à évaluer la valeur ajoutée créée par l'établissement compte tenu des caractéristiques de la population d'élèves. C'est la méthode suivie en Norvège (Hægeland et al., 2004). La Suède suit une démarche similaire mais seulement pour comparer les notes, pas les scores aux évaluations. Les notes des élèves de 15 ans sont comparées en tenant compte des caractéristiques de la population d'élèves dans les municipalités et les établissements en ce qui

concerne le sexe, l'origine étrangère et le niveau d'instruction des parents. L'Angleterre adopte des indicateurs de valeur ajoutée plus complexes, qui tiennent compte d'autres caractéristiques des élèves et des cohortes qui ont été associées à des écarts de résultats (le sexe, l'origine ethnique, le dénuement, la mobilité entre établissements, les besoins éducatifs particuliers et les résultats antérieurs moyens de la cohorte), en comparant les élèves avec d'autres élèves qui leur ressemblent. Ces indicateurs figurent dans les tableaux publiés depuis 2006 sur les performances des établissements (OCDE, 2006g). Le principal inconvénient de ces mesures de valeur ajoutée est leur difficulté d'interprétation. En effet, elles sont techniquement complexes et gommant les effets d'une situation qui pourrait être remise en cause plutôt qu'acceptée – tels que l'effet de la pauvreté sur les résultats scolaires.

Si la mesure des élèves et des établissements donnée par l'évaluation standardisée a ses limites, il serait sans doute plus difficile sans elle de comparer les résultats des garçons et des filles, des enfants de milieu aisé et de milieu pauvre, des élèves urbains et ruraux ou de différents pays et régions – ou tout simplement de repérer ceux qui apprennent moins vite et ont besoin de cours de soutien. Les résultats aux évaluations sont aussi une importante source d'information pour l'amélioration des établissements, car les enseignants et les chefs d'établissement peuvent déterminer si les niveaux normatifs sont atteints et prendre des mesures en conséquence. Bref, ces évaluations représentent souvent la « moins mauvaise » option possible.

Reconnaissant l'intérêt des tests, dans une enquête de 2006 (OCDE, 2006f), la plupart des pays de l'OCDE ont indiqué utiliser des tests standardisés, notamment en Australie, en Belgique (Wallonie), au Danemark, aux États-Unis, en Grèce, en Hongrie, en Islande, en Italie, au Luxembourg, au Mexique, en Norvège, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovaquie, en Suède et en Turquie. Les enquêtes PISA, PIRLS et TIMSS fournissent des données déterminantes sur les performances comparatives des pays.

Publication des résultats de l'évaluation des établissements

Si l'intérêt général des évaluations est largement admis, une autre question reste très controversée : il s'agit de savoir si les données des évaluations des établissements doivent être utilisées à titre privé par les enseignants et les administrateurs de l'éducation ou si elles doivent être publiées. Une minorité de pays seulement indique publier régulièrement les résultats des établissements aux évaluations – ce sont la Grèce, l'Islande, l'Italie, le Mexique, les Pays-Bas et les États-Unis. L'encadré 5.4 donne des informations sur les pratiques en la matière dans une sélection de pays.

En faveur de la publication, on peut faire valoir que les performances des établissements et l'indispensable dialogue sur l'amélioration de l'école

Encadré 5.4. **Approches de quelques pays de l'OCDE en matière de publication des résultats des établissements aux évaluations**

Finlande : Les informations sur les résultats des établissements servent avant tout à aider ceux-ci à s'améliorer. L'évaluation est effectuée sur un échantillon d'établissements. Une municipalité peut payer pour faire évaluer ses établissements. Les établissements et les municipalités qui participent à l'évaluation reçoivent les résultats qui les concernent et des informations sur la moyenne nationale. Ces informations ne sont pas publiées par établissement.

Danemark : Les évaluations servent à soutenir l'apprentissage individuel des élèves, mais les données propres aux établissements restent confidentielles. Chaque année, un profil national de performance est publié afin que l'enseignant puisse comparer les résultats de sa classe aux résultats d'ensemble du Danemark.

Norvège : Les évaluations nationales sont en cours de refonte. Le nouveau système comprend des évaluations en compréhension de l'écrit (norvégien et anglais) et en mathématiques, dans les classes de niveau 5 et 8. L'accès aux résultats des établissements requiert un mot de passe (détenu par chaque établissement, municipalité, etc., concerné).

Suède : Les informations sont accessibles au public depuis 2001. Elles comprennent les résultats des établissements, les statistiques de base du système (nombre d'élèves et d'enseignants, coûts, etc.) les rapports d'inspection sur la qualité, les rapports qualitatifs produits par les municipalités et les établissements eux-mêmes, les informations sur les subventions particulières accordées aux municipalités et la valeur ajoutée.

Belgique (francophone) : Les résultats des évaluations nationales servent à améliorer la qualité des établissements et l'équité entre les établissements. L'accès aux informations est autorisé à un nombre limité d'établissements et de personnes.

Source : (Haarder, 2006; Mortimore et al., 2005; Nicaise et al., 2005; OCDE, 2006f.)

intéressent légitimement les élèves, les parents et d'autres citoyens. Un débat informé et ouvert sur la qualité de l'école peut favoriser les innovations et l'amélioration. Le secret peut en revanche masquer des faiblesses et éliminer les pressions qui peuvent inciter des établissements peu performants à améliorer leurs résultats. De plus, lorsque le choix de l'école est jugé souhaitable, les données peuvent aider les parents à sélectionner l'établissement que fréquenteront leurs enfants, soit en choisissant leur domicile par rapport au secteur desservi, soit plus directement en sollicitant une place pour leur enfant dans l'école de leur choix. L'argument étant que la concurrence à

laquelle se livrent les établissements pour attirer les enfants favorisera les améliorations qualitatives.

La publication des résultats peut cependant nuire à l'équité si les médias font un classement grossier des « bons » et des « mauvais » établissements à partir d'un ensemble technique de données. Le fait de cataloguer un établissement comme mauvais peut nuire au moral des enseignants et saper la confiance des élèves et des parents, ce qui dégradera encore les établissements peu performants. En outre, de bons établissements auront de mauvais résultats tout simplement parce que leurs élèves sont défavorisés. Les parents instruits et aisés, qui recherchent activement une bonne école pour leurs enfants et délaissent les « mauvais » établissements peuvent accentuer la polarisation entre bons et mauvais établissements, ce qui accroît l'iniquité. Les données présentées au chapitre 3, qui montrent que le choix de l'école est corrélé à une ségrégation sociale accrue des établissements, sont pertinentes.

On peut avancer des arguments convaincants de part et d'autre de ce débat, dont l'influence diffère selon le pays et les circonstances (voir, par exemple, Visscher *et al.*, 2000). Cependant, une fois les données recueillies et disponibles au niveau des établissements, il est sans doute difficile d'en éviter la publication. La publication des résultats peut engendrer des risques pour l'équité pour les raisons exposées plus haut, mais les sociétés démocratiques modernes tendent à manifester un certain scepticisme quant à l'idée de confier des informations à l'État ou à ses experts désignés sans accorder cette confiance au grand public. L'idée que les données des évaluations doivent être utilisées par les autorités éducatives et les chefs d'établissement et les enseignants mais ne doivent pas être communiquées au grand public devient donc politiquement difficile à défendre. Dans certains pays, notamment dans certains pays nordiques, la législation sur la liberté d'information peut rendre illégale la non-communication de ces informations au public (Mortimore *et al.*, 2005).

S'il est des arguments pour et contre la publication des résultats des établissements, la question qui importe est de donner suite à ces résultats, car ils peuvent fournir des informations claires sur les égalités et les inégalités dans l'ensemble du système. Les systèmes éducatifs doivent soigneusement réfléchir à la manière de gérer le débat public qui suivra la publication, mais surtout, ils doivent être prêts à apporter un soutien énergique aux établissements peu performants – en se servant des données pour hisser tous les établissements à un certain niveau et ainsi renforcer l'équité au lieu de laisser la pression des classements nuire à l'équité en polarisant la qualité des établissements.

Dans de nombreux pays, il est difficile de justifier une augmentation agrégée des budgets éducatifs par sa contribution à l'équité, même si elle

contribue à la croissance économique. Cela montre que pour que les dépenses éducatives contribuent à l'équité, il importe de les cibler – à la fois entre les secteurs de l'éducation et entre les régions et établissements –. Des objectifs chiffrés d'équité fixés au plan national peuvent être utiles.

5.4. Conclusions et recommandations synthétiques

8^e mesure : Offrir une solide éducation à tous, en privilégiant les dispositifs pour la petite enfance et l'instruction de base

Constats

- L'offre publique d'éducation peut favoriser l'équité lorsqu'elle compense des situations de pauvreté familiale au début de la vie. Elle peut aussi accroître les inégalités lorsqu'elle fournit une ressource commune dont profitent ceux qui sont les mieux préparés pour le faire.
- On assiste à une réorientation des dépenses d'éducation entre les secteurs dans de nombreux pays; dans certains, l'expansion de l'enseignement supérieur pèse lourdement sur les dépenses. Si les pays ont besoin d'un système d'enseignement supérieur de qualité, bien doté en ressources, les budgets publics alloués à l'enseignement supérieur tendent à être régressifs; les sources de financement privé peuvent être exploitées pour financer ce secteur.
- Un dispositif de qualité à prix abordable pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants est porteur d'importants bénéfices à long terme, en particulier pour les enfants défavorisés.
- Le versement d'allocations aux familles pauvres pour les enfants d'âge scolaire peut réduire le décrochage dans le deuxième cycle du secondaire.

Recommandations

- De nombreuses données attestent que la première priorité pour l'équité est le *dispositif d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, ainsi que les mesures de politique publique destinées à améliorer les conditions de vie des jeunes enfants. Si l'accès à ce dispositif est payant, le coût à la charge des familles doit être modeste, et nul pour celles qui n'ont pas les moyens de payer.
- *L'éducation de base* reste une priorité pour l'équité parce qu'elle couvre l'ensemble d'une cohorte. Dans ce secteur, une attention particulière doit être accordée aux efforts visant à soutenir la performance des élèves en difficulté.
- En cas de contrainte budgétaire, *les budgets publics alloués à l'enseignement supérieur sont rarement une priorité pour l'équité*. Les pays où le dispositif d'éducation et d'accueil des jeunes enfants est payant mais l'enseignement supérieur est gratuit doivent revoir leurs politiques.

- Les pays qui conditionnent les *allocations familiales pour les enfants d'âge scolaire* aux résultats scolaires doivent revoir leurs politiques, car ce type de mesure peut en fait encourager le décrochage.

9^e mesure : Orienter les ressources vers les élèves et les régions qui en ont le plus besoin

Constats

- L'autonomie régionale en matière de dépenses peut engendrer des disparités de l'offre, à moins d'être compensée par des mécanismes de péréquation.
- De nombreux pays ont des régimes spéciaux pour orienter des ressources supplémentaires vers des établissements ou des secteurs scolaires desservant des enfants défavorisés. Ces dispositifs doivent garantir que le supplément de ressources servira à aider ceux qui en ont le plus besoin et éviter de cataloguer certains établissements comme défavorisés, ce qui peut décourager les élèves, les enseignants et les parents.
- Dans de nombreux pays, les enseignants les moins expérimentés travaillent dans des établissements « difficiles ».

Recommandations

- Les pays doivent se doter de mécanismes adaptés pour *redistribuer les ressources et minimiser les inégalités régionales* de l'offre afin d'atteindre partout un niveau minimal.
- *Des ressources supplémentaires* doivent être canalisées par les établissements pour aider les élèves défavorisés. Cela devrait aider à surmonter l'effet de handicap du milieu social, régler le problème des mauvais résultats sans les récompenser et dissuader les écoles d'opérer une « antisélection » des élèves issus de milieux défavorisés. Le stigmate qui résulte de l'étiquetage d'un établissement « pour élèves défavorisés » doit être évité.
- Les enseignants expérimentés sont une importante ressource pour les établissements défavorisés. *Des dispositifs d'incitation* devraient être prévus pour les encourager à y travailler.

10^e mesure : Fixer des objectifs chiffrés et concrets pour davantage d'équité – en particulier en matière d'échec scolaire et de décrochage

Constats

- Les objectifs chiffrés peuvent être un levier d'action utile pour l'équité car ils permettent de formuler la politique du point de vue de ce qu'il faut réaliser plutôt que de processus ou de lois. Plusieurs pays ont adopté des objectifs chiffrés d'équité en matière d'éducation.

- Les comparaisons internationales avec les pays les plus performants laissent à penser que certains pays pourraient sensiblement réduire le nombre d'élèves qui décrochent et qui n'acquièrent pas les compétences fondamentales.
- L'évaluation nationale des compétences de base des élèves est un outil fondamental pour mesurer la performance individuelle et celle de composantes du système éducatif. Cependant, les mesures données par les évaluations ont leurs limites et les résultats des établissements dépendent de leur qualité, mais aussi de leur public d'élèves.
- De nombreux pays jugent souhaitable ou politiquement ou légalement inévitable de publier les résultats des établissements. Une minorité de pays effectuent des évaluations mais s'efforcent d'éviter leur publication. Certains pays appliquent des mesures de valeur ajoutée qui tiennent compte de la composition sociale de la population d'élèves des établissements.

Recommandations

- Les pays devraient envisager d'adopter un petit nombre *d'objectifs chiffrés pour l'équité*, en particulier en ce qui concerne le nombre des jeunes qui quittent l'école avec des compétences de base insuffisantes et le nombre de décrochages précoces.
- Les systèmes éducatifs doivent soigneusement penser à la manière de gérer le débat qui suit la publication des résultats des évaluations et apporter un *solide soutien aux établissements peu performants* – en se servant des données pour hisser tous les établissements à un niveau au lieu de laisser la pression des classements accentuer les polarités.

Bibliographie

- Bainbridge, J., M. Meyers, S. Tanaka, J. Waldfogel (2005), « Who Gets an Early Education? Family Income and the Enrollment of Three-to-Five-Year-Olds from 1968 to 2000 », *Social Science Quarterly*, vol. 86, n° 3.
- Barnett, W. (1995), « Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes », *The Future of Children, Long-term Outcomes of Early Childhood Programs*, vol. 5, n° 3, Princeton Brookings, pp. 25-50.
- Bénabou, R., F. Kramarz, C. Prost (2004), « Zone d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats? », *Économie et statistique*, n° 380, 2004, <http://media.education.gouv.fr/file/35/4/2354.pdf>.
- Building Educational Success Together (2006), « Growth and Disparity: A Decade of US Public School Construction », *Building Educational Success Together*, Washington, DC, www.edfacilities.org/pubs/GrowthandDisparity.pdf.
- Calero, J. (2005), *Thematic Review of Equity in Education: Country Analytical Report – Spain*.

- Cameron, S. et Heckman, J. (1999), « The Dynamics of Educational Attainment for Blacks, Hispanics and Whites », *Working Paper 7294*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Carneiro, P. et J. Heckman (2002), « The Evidence on Credit Constraints in Post-Secondary Schooling », *Institute for the Study of Labor (IZA) Discussion Paper*, n° 518.
- Carneiro, P. et J. Heckman (2003), « Human Capital Policy », *Working Paper 9495*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Carnoy, M., S. Loeb, T. Smith (2001), « Do High State Test Scores in Texas Make for Better High School Outcomes? », *Research Report RR-047*, Consortium for Policy Research in Education, Université de Pennsylvanie.
- Chiswick, B. et N. DebBurnam (2004), « Pre-School Enrollment: An Analysis by Immigrant Generation », *Centre for Research and Analysis of Migration Discussion Paper*, n° 04/04.
- Commission des communautés européennes (2006), *Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen, Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*, SEC(2006)1096.
- Conseil de l'Union européenne (2006), *Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des États membres, réunis au sein du Conseil, sur l'efficacité et l'équité dans l'éducation et la formation*, 15 novembre 2006.
- Crouch, D., « School meals around the world », 30 mars 2005, Guardian Unlimited.
- Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner, D. Masterov (2005), « Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation », *Working Paper 11331*, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Darling-Hammond, L. (2000), « Teacher quality and student achievement : A review of state policy and evidence », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 8, n° 1, <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Dearden, L., C. Emmerson, C. Frayne, C. Meghir (2006), *Education Subsidies and School Drop-Out Rates*, Center for the Economics of Education, London School of Economics.
- De la Fuente, A. (2003), *Human Capital in a Global and Knowledge-Based Economy, Part II: Assessment at the EU Country Level*, Employment and European Social Fund, Commission européenne.
- Demeuse, M. (2003), « Réduire les différences : oui mais lesquelles? », *La Discrimination positive en France et dans le monde*, Actes du colloque international organisé les 5 et 6 mars à Paris, CNDP éditeur, pp.87-102.
- Département américain de l'Éducation (2007), *Strategic Plan for Fiscal Years 2007-2012*, Département américain de l'Éducation, Washington, DC.
- Dickens, W., I. Sawhill, J. Tebbs (2006), « The Effects of Investing in Early Education on Economic Growth », *Policy brief 153*, the Brookings Institution, Washington.
- Eurydice (2005), *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*, www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation.
- Eurydice, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe.
- Figlio, D. et L. Getzler (2002), « Accountability, Ability and Disability: Gaming the System », *Working Paper 9307*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Goodman, A. et B. Sianesi (2005), « Early education and children's outcomes: how long do the impacts last? », *Fiscal Studies Journal Articles*, vol. 26, n° 4, pp. 513-548.

- Gorard, S., G. Rees, N. Selwyn (2002), « The “Conveyor Belt Effect”: A Re-assessment of the Impact of National Targets for Lifelong Learning », *Oxford Review of Education*, vol. 28, n° 1, Carfax Publishing.
- Grubb, N., S. Field, H. Marit Jahr, J. Neumüller (2005), *Equity in Education Thematic Review : Finland Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf.
- Haarder, B. (2006), « A culture of evaluation in Danish schools », <http://eng.uvm.dk/evaluation.htm?menuid=15>.
- Hægeland, T., L. Kirkebøen, O. Raaum, K. Salvanes (2004), « Marks across lower secondary schools in Norway », Report 2004/11, Statistics Norway.
- Haney, W. (2001), « Commentary. Response to Skrla et al., The Illusion of Educational Equity in Texas: a Commentary on “Accountability for Equity” », *International Journal of Leadership in Education*, vol. 4, n° 3, Taylor and Francis, pp. 267-275.
- Hanushek, E., J. Kain, S. Rivkin (1998), « Teachers, Schools and Academic Achievement », *Working Paper*, 6691, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hanushek, E., J. Kain, S. Rivkin (2001), « Why Public Schools Lose Teachers », Working Paper 8599, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Haycock, K. et H. Peske (2006), « Teaching Inequality : How Poor and Minority Students Are Shortchanged on Teacher Quality », A Report and Recommendations by the Education Trust.
- Heckman, J. (1999), « Policies to Foster Human Capital », *Working Paper* 7288, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hoffman, N., M.L. Ferreira, S. Field, B. Levin (2005), *Equity in Education Thematic Review: Hungary Country Note*, OCDE, Paris.
- Jacob, B. (2002), « Accountability, Incentives and Behavior: The Impact of High-Stakes Testing in the Chicago Public Schools », *Working Paper* 8968, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Kim, T. et K. Pelleriaux (2004), *Equity in the Flemish Educational System: Country Analytical Report*, Université d’Anvers.
- Koertz, D. (2006), « Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators’ Productivity », *The Journal of human Resources*, vol. 37, n° 4, JSTOR, University of Wisconsin Press, pp. 752-777.
- Leseman, P. (2002), *Early Childhood and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds*, OCDE, Paris.
- Levacic, R. et A. Vignoles (2000), « Researching the Links between School Resources and Student Outcomes in the UK: A Review of Issues and Evidence », *Education Economics*, Vol. 10, n° 3, Routledge.
- McCabe, B., E. Smyth (2000), « The educational situation of disadvantaged children » dans I. Nicaise (éd.) *The Right to Learn: Educational Strategies for Socially Excluded Youth in Europe*, The Policy Press, Bristol, pp. 19.
- Ministère de l’Éducation, Finlande (2004), *Equity in Education: Country Analytical Report – Finland*.
- Ministère de l’Éducation, Fédération de Russie (2005), *Equity in Education: Country Analytical Report – Russia*.
- Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enseignement supérieur et de la Recherche (2004), France, *L’équité dans l’éducation en France : Rapport de base national présenté dans le cadre de l’activité de l’OCDE*, Paris.

- Ministère de l'Éducation et des Sciences, Irlande (n.d.), *Giving Children an Even Break*, www.education.ie, consulté le 2 mars 2007.
- Mortimore, P., S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Norway Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf.
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont, P. Tunstall (2005), *Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.
- OCDE (2005b), *Accroître les chances de chacun : Pour une politique sociale active au bénéfice de tous*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005j), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006c), *Regards sur l'éducation : Les indicateurs de l'OCDE*, Édition 2006, OCDE, Paris.
- OCDE (2006d), *Petite enfance, grands défis, II : Éducation et structures d'accueil*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006f), *Public Spending Efficiency: Questionnaire on the Pre-Primary, Primary and Lower-Secondary Education Sector*, OCDE/ECO, non publié.
- OCDE (2006g), *Proposal for an OECD Project on the Development of Value-Added Models in Education Systems*, OCDE, accessible sur OLIS (EDU/EC/CERI(2006)28).
- Opheim, V. (2004), *Equity in Education, Country Analytical Report – Norway*, Economic Research in Norway (NIFU).
- Paul, J.-J. et T. Troncin (2004), « Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire », Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 14.
- Renaut, A. (2002), *Que faire des universités?*, Bayard, Paris.
- Rothstein, R. (2005), « The Limits of Testing », *American School Board Journal*, février 2005.
- Rouse, C. (2000), « School Reform in the 21st Century: A Look at the Effect of Class Size and School Vouchers and the Academic Achievement on Minority Students », *Working Paper 440*, Université de Princeton.
- Skrla, L., J. Scheurich, J. Johnson, J. Koschoreck (2001), « Accountability for Equity: Can State Policy Leverage Social Justice? », *International Journal of Leadership in Education*, vol. 4, n° 3, Taylor and Francis, pp. 237-260.
- Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, K. Elliot (2003) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-school Period, Summary of Findings*. Institute of Education/Surestart. Accessible en ligne : www.ioe.ac.uk/cdl/eppedf/eppedf_brief2503.pdf.
- Teese, R., P. Aasen, S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/41/39/36361409.pdf.
- Visscher A., S. Karsten, T de Jong and R. Bosker (2000), « Evidence on the Intended and Unintended Effects of Publishing School Performance Indicators », *Evaluation and Research in Education*, vol. 14, n° 3 and 4, Multilingual Matters and Channel View Publications.

Chapitre 6

Groupes à risque : le cas particulier des migrants et des minorités

Ce chapitre s'intéresse aux difficiles parcours éducatifs des migrants et des minorités. Ceux-ci montrent souvent que les deux dimensions de l'équité se recoupent : de nombreux groupes d'immigrants se caractérisent par de faibles performances scolaires doublées d'un milieu socio-économique faible. Les démarches visant à surmonter ces obstacles impliquent de renforcer les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants pour ces groupes, d'éviter d'orienter les immigrants en éducation spécialisée, d'améliorer la formation linguistique et de renforcer la formation professionnelle des enseignants pour les aider à bien répondre au multiculturalisme. Les mesures visant à réduire les discriminations sur le marché du travail peuvent aussi accroître les incitations pour les migrants à obtenir une bonne éducation.

6.1. Le contexte migratoire

Le phénomène des migrations va croissant. Entre 1990 et 2000, le nombre de personnes qui vivaient dans un autre pays que celui de leur naissance a augmenté de près de 50 % pour atteindre 175 millions (OCDE, 2006e). Étant donné les inégalités économiques observées dans le monde et la baisse des coûts de transport et d'information, cette croissance va probablement se poursuivre. Il existe un important sous-groupe de migrants très qualifiés, mais nombre d'entre eux ont de moindres qualifications et sont socialement défavorisés. Ce handicap, et des différences culturelles et ethniques, peuvent engendrer de nombreuses divisions et iniquités entre la société d'accueil et les nouveaux arrivants. Ce chapitre examine principalement les migrants, mais il traite aussi d'un groupe minoritaire, les Roms, dont la position est importante dans certains des pays qui ont participé à l'examen.

Les politiques d'immigration et l'expérience des immigrants sont très différentes d'un pays à l'autre :

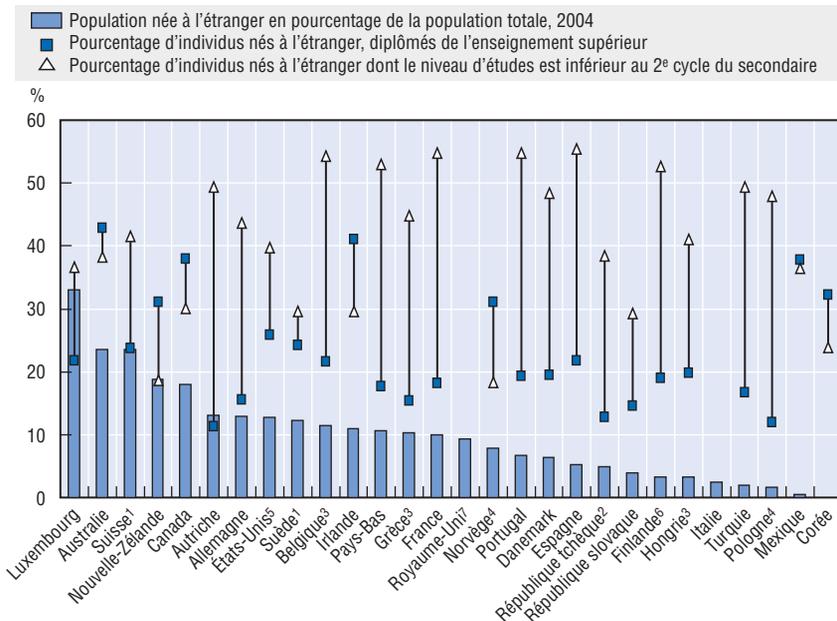
- L'Australie, le Canada, les États-Unis et la Nouvelle-Zélande sont des pays d'immigration (graphique 6.1) dont les politiques d'immigration privilégient les individus les plus qualifiés (OCDE, 2005k, tableau II A2.4).
- Dans les années 60 et 70, des pays européens comme l'Allemagne, l'Autriche, le Danemark, le Luxembourg, la Norvège, la Suède et la Suisse ont recruté des travailleurs immigrants temporaires, qui se sont ensuite installés définitivement dans leur pays d'accueil. Une nouvelle vague d'immigration a été observée au cours des dix dernières années excepté en Allemagne et au Danemark. En Allemagne, en Autriche, en Suisse et, dans une moindre mesure, en Suède, les immigrants sont plus souvent titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur que d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire (OCDE, 2005k, tableau II A2.4). Cela montre qu'il existe deux catégories bien différentes d'immigrants – les peu qualifiés et les très qualifiés.
- De plus en Belgique, aux États-Unis, en France et aux Pays-Bas, de nombreux immigrants viennent d'anciennes colonies et connaissent déjà la langue de leur pays d'accueil.
- Enfin, une forte augmentation de l'immigration a été récemment enregistrée dans des pays comme l'Espagne, la Fédération de Russie, la Finlande, la Grèce, l'Irlande, l'Italie et le Portugal. En Espagne, le rythme

d'immigration a plus que décuplé entre 1998 et 2004 (OCDE 2006h, tableau A.1.1; OCDE, 2005c, tableau II A2.4).

Les immigrants ont en général un niveau d'instruction moins élevé que les autochtones, mais en Australie, au Canada, en Irlande, en Corée, au Mexique, en Nouvelle-Zélande et en Norvège, ceux qui sont nés à l'étranger sont généralement plus instruits. Cela peut être le résultat de différentes configurations de migration et de possibilités éducatives différentes¹.

Graphique 6.1. **Pourcentage et niveau d'étude de la population immigrante (2002, 2004)**

Ensemble des individus de plus de 15 ans



- 2003 : année de référence pour l'indicateur « Population née à l'étranger en pourcentage de la population totale ».
- 2002 : année de référence pour l'indicateur « Population née à l'étranger en pourcentage de la population totale ».
- 2001 : année de référence pour l'indicateur « Population née à l'étranger en pourcentage de la population totale ».
- 2000 : année de référence pour l'indicateur « Population née à l'étranger en pourcentage de la population totale ».
- 1999 : année de référence pour l'indicateur « Population née à l'étranger en pourcentage de la population totale ».
- Inférieur au secondaire inclut « niveau d'études non précisé ».
- Les niveaux d'études concernent les individus âgés de 16 à 74 ans.

Source : OCDE (2005k), *Tendances des migrations internationales*, SOPEMI – édition 2004 OCDE, Paris; OCDE (2006h), *Perspectives des migrations internationales* : SOPEMI – édition 2006, OCDE, Paris.

L'analyse des politiques à l'égard des migrants oppose souvent une approche multiculturelle fondée sur la reconnaissance et, parfois, la valorisation de la diversité culturelle et ethnique à une politique d'assimilation, consistant à encourager les immigrants à se fondre dans la culture collective de la société d'accueil. En réalité, il est difficile de classer les politiques nationales dans des catégories aussi tranchées. Ainsi, la France, qui a fondé sa politique sur une approche assimilationniste, a récemment accordé plus de reconnaissance à la diversité culturelle².

Les immigrants et les minorités peuvent se heurter à la discrimination dans leur pays d'accueil. Dans de nombreux pays de l'OCDE, ils sont plus exposés au risque de chômage et occupent plus souvent des emplois peu qualifiés et peu rémunérés (Carneiro *et al.*, 2005; Garner-Moyer (n.d.); BIT, 2005; OCDE, 2005e; OCDE, 2006i). En France, des recherches ont montré que les individus originaires d'Afrique du Nord ont beaucoup moins de chances d'être convoqués à un entretien d'embauche, même quand ils sont plus qualifiés et plus expérimentés (Amadiou, 2005). Les nouveaux venus visiblement étrangers sont généralement moins bien accueillis que ceux dont l'apparence leur permet de se fondre dans la masse (Cutler *et al.*, 2005a; Cutler *et al.*, 2005b; Pitkanen *et al.*, 2002; Alesina *et al.*, 2001). Le contexte historique de la migration joue aussi un rôle. Selon Schmid (2001), les immigrants politiques aux États-Unis tels les Cubains et les Vietnamiens ont été mieux accueillis que ceux, tels les Haïtiens et les Mexicains, qui fuyaient la pauvreté. Une des implications de ce phénomène est que pour améliorer les perspectives et renforcer l'incitation à se former, les mesures relevant du champ éducatif doivent être accompagnées de politiques de lutte contre les fortes discriminations sur le marché du travail.

Dans de nombreux pays, les efforts d'équité dans l'éducation s'appuient sur un cadre juridique et politique global de lutte contre la discrimination et le racisme. En 2004, la Finlande a adopté une législation contre la discrimination dans l'emploi et dans l'éducation et la formation. La Norvège a mis en place un plan d'action contre le racisme et les discriminations, qui oblige notamment les entreprises publiques à faire passer un entretien à un candidat au moins issu de l'immigration dans le cadre de leurs recrutements. La France a renforcé sa politique de lutte contre les discriminations en s'attachant plus particulièrement aux discriminations institutionnelles (OCDE, 2006h).

Encadré 6.1. Faut-il recueillir des données sur les minorités ethniques?

Les données recueillies dépendent de l'approche nationale des minorités ethniques :

- Les pays dont l'approche est plus multiculturelle, comme le Canada, demandent très couramment aux citoyens d'indiquer leur origine ethnique, tandis que d'autres, comme la France et la Hongrie, évitent par principe de questionner sur l'origine ethnique. Les tenants du recueil des données affirment que de bonnes données ethniques fournissent de solides données sur lesquelles appuyer une politique. Ses opposants pensent que classifier les individus en fonction de l'ethnie est une atteinte à la dignité humaine et peut être facteur de discriminations.
- En Hongrie, l'équipe d'experts a recommandé de recueillir des données sur les Roms sur une base convenue d'un commun accord avec les communautés roms. L'équipe a fait valoir qu'en l'absence de données, il serait très difficile d'aider les populations rom et d'évaluer les résultats des interventions. En Suède, les experts ont recommandé de recueillir des données ventilées par origine ethnique, langue et religion afin de mieux appréhender les besoins des groupes défavorisés. En fait, le recueil de ces données est illégal en Suède.

Source : (Garner Moyer, n.d.; Hoffman et al., 2005; Nicaise et al., 2005.)

6.2. Le handicap des immigrants dans l'éducation

Parcours migratoires

L'expérience des immigrants est extrêmement variable. Aux États-Unis par exemple, la plupart des groupes d'immigrants améliorent leur situation au fil du temps, mais des groupes moins chanceux voient leur santé se dégrader, obtiennent de moins bons résultats scolaires et revoient leurs aspirations à la baisse (Suarez-Orozco, 2000; Schmid, 2001). Au Royaume-Uni, l'éducation a joué un rôle d'ascenseur social pour les immigrants, mais la progression est plus lente pour les Pakistanais et les Bangladais alors que les Indiens égalisent leurs perspectives d'emploi avec leurs homologues autochtones en une génération seulement (Platt, 2006). La performance peut dépendre davantage de facteurs socio-économiques que du contexte d'immigration. *The Economist* (28 octobre 2006) observe que les Blancs pauvres nés en Grande-Bretagne se classent parmi les plus médiocres apprenants. Dans certains quartiers défavorisés (Barking et Dagenham), le pourcentage d'enfants blancs qui obtiennent de bons résultats à la fin de la scolarité obligatoire (« cinq bons GCES ») n'est que de 32 %, inférieur à celui des Noirs (39 %) et des Asiatiques (52 %). En outre, les immigrants qui pensent rentrer dans leur pays d'origine

ont moins de propension à investir dans de nouvelles compétences qui ne pourraient être mises à profit que dans leur pays d'accueil (Chiswick et Miller, 1994; van Tubergen et van de Werfhorst, 2006; Crul et Vermeulen, 2005).

Fréquentation des structures d'éducation par les jeunes enfants issus de l'immigration ou de minorités

Comme on l'a vu au chapitre 5, la fréquentation de structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) est particulièrement bénéfique pour les enfants défavorisés. Ces structures offrent aussi un cadre permettant d'acquérir des compétences verbales dans une deuxième langue avant d'apprendre à lire et à écrire. Pourtant, dans de nombreux pays, les immigrants et les autres minorités fréquentent moins ce type de structures. En Norvège en 2004, 72 % des enfants âgés de 1 à 5 ans étaient inscrits dans une structure d'EAJE, mais le taux d'inscription des enfants issus de l'immigration n'était plus que de 58 % (Mortimore *et al.*, 2005). Des barrières culturelles sont parfois en cause. Aux Pays-Bas, les immigrants turcs et marocains préfèrent généralement garder les jeunes enfants (de moins de 3 ans) à la maison (Leseman, 2002). Les immigrants de Vantaa (près d'Helsinki en Finlande) ont une bonne opinion de l'école, mais pour eux, les soins aux jeunes enfants relèvent de la responsabilité de la mère (OCDE, 2006d).

Performance à l'école

L'enquête 2003 du PISA donne des éléments d'information sur les immigrants de première génération (ceux qui sont nés à l'étranger) âgés de 15 ans et sur les élèves immigrants de deuxième génération (ceux dont les parents sont nés à l'étranger). Bien que ces données ne différencient pas les résultats des différents groupes d'immigrants, elles permettent de tirer les conclusions suivantes :

- Les élèves immigrants de première et de deuxième génération ont de moins bons résultats en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit que leurs homologues autochtones, excepté au Canada.
- Dans la plupart des pays, les élèves qui parlent à la maison une autre langue que la langue d'enseignement ont de moins bons résultats scolaires.
- En général, les élèves de la deuxième génération d'immigration font mieux que les élèves de la première, mais en Allemagne, en Belgique (Flandre), au Danemark et en Nouvelle-Zélande, les élèves de la deuxième génération sont en retard sur les élèves autochtones et immigrants de première génération. Ce peut être le signe d'une préoccupante ténacité des insuffisances de l'éducation, mais peut aussi simplement indiquer que les immigrants plus récents sont arrivés avec un meilleur bagage scolaire, peut-être en raison de politiques d'immigration sélectives (OCDE, 2006e, tableaux 3.1 et 3.2).

- Des facteurs tels que le statut socio-économique, la connaissance de la langue d'enseignement et l'âge à la migration expliquent une partie des résultats des enfants immigrants dans la plupart des pays de l'OCDE, mais il subsiste dans certains pays un écart inexplicé entre les résultats des immigrants et ceux des élèves autochtones. Comme il a été dit plus haut, le contexte d'immigration n'explique pas la totalité de l'écart observé en Suède entre les résultats en mathématiques des élèves immigrants de première génération et ceux des élèves autochtones, tandis qu'en Belgique (Flandre), au Danemark et en Allemagne, une part importante des écarts de performance des immigrants de deuxième génération reste inexplicée par les facteurs liés au milieu social (OCDE, 2006e, tableau 3.5).
- Les élèves de première et de deuxième génération de l'immigration montrent généralement plus d'intérêt pour les mathématiques que les autochtones et ont une attitude plus positive à l'égard de l'école, surtout si l'on tient compte du milieu social et des résultats des élèves. Cependant, tous les élèves issus de la première génération comme ceux de la deuxième ont moins confiance dans leurs capacités à résoudre les problèmes mathématiques (OCDE, 2006d).

Ces observations soulèvent des questions troublantes. On explique souvent les différences de résultats scolaires entre les groupes d'immigrants par les caractéristiques des communautés, notamment la valeur culturelle qu'elles accordent à l'éducation – c'est le cas, par exemple, pour le niveau élevé des résultats scolaires dans certaines communautés asiatiques aux États-Unis et ailleurs (Zhou, 2005). Dans d'autres contextes, une mauvaise compréhension des différences dans l'enseignement et une prise en compte insuffisante de la diversité pourraient être un facteur. Cette question mérite d'autres recherches.

Ségrégation dans l'éducation spécialisée

Le diagnostic de besoins particuliers et le placement en établissement spécialisé touchent plus souvent certains groupes de migrants et de minoritaires. Aux États-Unis, par exemple, le diagnostic de retard mental est posé près de 2.5 fois plus souvent sur les élèves noirs que sur les blancs et le diagnostic de perturbation émotionnelle leur est aussi plus souvent appliqué (Donovan et Cross, 2002; Losen et Orfield, 2002), bien que les élèves hispaniques ne soient pas surreprésentés dans l'éducation spécialisée. Dans certains cantons suisses, les enfants issus de l'immigration sont surreprésentés dans les classes et établissements d'éducation spécialisée; plus de la moitié des enfants qui y sont scolarisés n'ont pas la nationalité suisse (Coradi Vellacott et Wolter, 2004). En Belgique (Flandre), les enfants de nationalité étrangère sont transférés en éducation spécialisée plus rapidement que leurs camarades flamands (Kim et Pelleriaux, 2004). En Hongrie, environ 40 % des enfants roms

ont été catalogués comme ayant « un retard mental léger » contre 9 % des enfants hongrois de moins de 14 ans (Hoffman et al., 2005)³. Il est prévu toutefois de revoir les décisions prises en 2007 – consistant à diagnostiquer les enfants comme « ayant un retard mental léger ».

Habituellement, une évaluation des aptitudes et du comportement d'un enfant détermine l'admissibilité à l'éducation spécialisée. Si ce peut être le reflet d'un problème d'origine organique, l'environnement de l'enfant peut aussi exercer une forte influence (Cunha et al., 2005, Leseman, 2002) et les enfants défavorisés peuvent rattraper leur retard s'ils bénéficient d'un enseignement de qualité⁴. La surreprésentation des minorités dans l'éducation spécialisée peut tenir à une moins bonne expérience scolaire, à une méconnaissance de la langue et du système scolaire, à des différences culturelles de comportement et à des stéréotypes négatifs (Donovan et Cross, 2002).

Cantonner les enfants issus de l'immigration et de minorités dans des classes et des établissements différents peut être contreproductif. Des données montrent en effet que des interventions bien pensées pour les enfants qui ont des problèmes d'apprentissage et de comportement, effectuées dans les classes ordinaires, améliorent les résultats de tous les élèves (Donovan et Cross, 2002). Dans le cadre d'une étude sur le programme texan d'éducation spécialisée, Hanushek et d'autres auteurs (1998) ont fait valoir que dispenser un enseignement normal dans la classe à côté d'un soutien individualisé spécialisé pour les élèves qui ont des besoins particuliers stimule les résultats des élèves qui ont des troubles d'apprentissage et de comportement et ne perturbe pas les autres. Les élèves immigrants qui ont de mauvais résultats apprennent parfois plus vite dans des classes normales qu'en éducation spécialisée (Coradi Vellacott et Wolter, 2004). Des recherches américaines indiquent que certains groupes minoritaires ont plus de chances de recevoir des services inadaptés en établissement spécialisé et retirent moins de bénéfices de l'éducation spécialisée que leurs homologues blancs (National Center for Learning Disabilities, n.d.). L'équipe d'experts missionnée en Hongrie a recommandé d'abandonner la catégorie fourre-tout « handicap mental léger » et de placer tous les enfants dans des classes et des établissements ordinaires excepté ceux qui souffrent d'un grave handicap mental ou physique (Hoffman et al., 2005). En Espagne, en Finlande, en Norvège et en Suède, les établissements d'éducation spécialisée sont réservés aux enfants qui présentent de graves troubles organiques ou mentaux – environ 2 % d'une population (Leseman, 2002). Les autres enfants qui ont des besoins différents fréquentent un établissement ordinaire qui leur apporte une aide spécifique.

Concentration au niveau des établissements

La concentration des migrants et des minorités dans certains établissements est parfois le reflet de profils résidentiels, mais elle peut aussi résulter de la sélection et du choix au sein du système scolaire. Il semble que ce phénomène de concentration nuise aux résultats dans certains contextes, mais pas dans d'autres (OCDE, 2006e, graphique 3.7). En Suède, les élèves de classes et d'établissements accueillant de nombreux migrants tendent à avoir de moins bons résultats et une mauvaise connaissance du suédois. Sans mesures spéciales pour aider les apprenants, une forte concentration d'élèves ayant une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement peut perturber l'apprentissage.

Dans la plupart des pays, les élèves immigrés fréquentent des établissements accueillant des populations d'élèves de milieu socio-économique défavorisé. Au Canada et en Australie, au contraire, les élèves immigrés fréquentent généralement des établissements qui accueillent des élèves relativement favorisés, et le regroupement des élèves immigrés dans ces établissements ne semble pas nuire à leurs (très bons) résultats scolaires (Dronkers and Levels, 2006).

La ségrégation géographique de certains groupes minoritaires est liée à la pauvreté. Aux États-Unis, les élèves noirs et hispaniques ont trois fois plus de chances que les élèves blancs de fréquenter un établissement où la pauvreté est grande et douze fois plus de chances de fréquenter un établissement où presque tous les élèves sont pauvres (90-100 %). Ces établissements peuvent aussi disposer de ressources moindres (NAACP Legal Defense and Educational Fund, Inc. et al., 2005).

Transitions dans l'éducation et discrimination sur le marché du travail

Les élèves de nombreux groupes minoritaires risquent davantage de se retrouver dans des filières ou des classes peu valorisées, d'abandonner le système scolaire et d'être sous-représentés parmi les élèves de l'enseignement supérieur. Le milieu social explique souvent une part importante de ce phénomène. Il explique en grande partie pourquoi en Suède et au Danemark par exemple, les immigrants ont moins de chances de rester à l'école dans le deuxième cycle du secondaire. À l'inverse, la pauvreté familiale n'explique pas entièrement le fort taux de décrochage des élèves issus de la deuxième génération d'immigrants dans les établissements d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire au Danemark où 60 % des enfants immigrants ne terminent pas leurs études professionnelles contre 32 % des autochtones (Szulkin et Jonsson, 2002; Colding, 2005). En Norvège, à milieu social équivalent, le taux de passage dans l'enseignement supérieur est plus élevé pour les élèves de minorités qui ont réussi à terminer le secondaire

que pour les autres (Støren, 2005). Cette observation a été corroborée par une étude de Fekjaer et Birkelund (2006), qui révèle une forte polarisation des résultats scolaires parmi les immigrants. Parmi les élèves issus de l'immigration, la majorité ne termine que l'enseignement obligatoire et/ou l'enseignement professionnel. Cependant, parmi ceux qui terminent un cycle d'enseignement secondaire non professionnel, un grand nombre poursuivent dans l'enseignement supérieur.

Des études danoise, française et suisse montrent que certains groupes immigrants réussissent moins bien à accéder aux programmes d'enseignement professionnel comportant un stage pratique. C'est un cercle vicieux. Les immigrants ont moins de chances de trouver un travail et plus de difficultés à obtenir une formation qui débouche sur l'emploi (Colding, 2005; Garner-Moyer, n.d.; Coradi Vellacott et Wolter, 2004). Ces obstacles découragent aussi les migrants et les minorités d'acquérir des qualifications.

6.3. Interventions des pouvoirs publics

Améliorer les compétences linguistiques

Les élèves immigrants qui parlent une autre langue à la maison ont de moins bons résultats scolaires (OCDE, 2004b; OCDE, 2006e) et leurs parents sont sans doute moins capables de les aider dans leurs devoirs et moins investis dans l'école. Un garçon mexicain aux États-Unis a convaincu son père que la note « F » (la plus basse) sur son bulletin voulait dire « fabuleux » (Suarez-Orozco, 2000). Dans la plupart des pays, la formation linguistique des enfants vise à leur permettre de s'intégrer pleinement dans les classes ordinaires (tableau 6.1.).

Tableau 6.1. **Formation linguistique des enfants issus de l'immigration dans l'éducation de base**

	Enseignement intensif de la langue d'instruction	Enseignement bilingue
Belgique (Flandre)	+	
Espagne	+	-
Finlande	+	+
France	+	-
Hongrie	-	-
Norvège	+	+
Slovénie	+	-
Suède	+	+
Suisse	+	Selon le canton.

Source : Eurydice (2004), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Eurydice, Bruxelles; OCDE (2006e), *Where Immigrant Students Succeed : A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris.

Si de nombreux enfants immigrants sont placés dans des classes ordinaires dès leur arrivée dans leur pays d'accueil (en recevant parfois une aide complémentaire pour développer leurs compétences linguistiques), d'autres suivent une formation linguistique dans des classes préparatoires avant d'être transférés dans l'éducation ordinaire. Si cette méthode peut fonctionner correctement, elle engendre parfois des problèmes. En Suède, une étude a montré que les enfants qui fréquentent des classes destinées aux élèves non autochtones y restent souvent plus d'un an au lieu d'intégrer une classe ordinaire (Nicaise et al., 2005). De même en Norvège, 20 % des élèves issus de l'immigration ne quittent jamais la classe de formation linguistique spécialisée. Pour faciliter le passage en classe ordinaire des élèves immigrants recevant une formation spécialisée en norvégien, la Norvège a mis au point un nouveau programme différencié par niveau et des outils standards pour le suivi de la maîtrise de la langue. Ce nouveau programme est optionnel pour les municipalités. En Suisse, même après deux ans passés dans des classes spéciales pour débutants, la plupart des enfants issus de l'immigration ne sont toujours pas jugés capables d'intégrer une classe ordinaire; ils présentent un niveau de développement cognitif et de connaissance de la langue officielle inférieur à la moyenne. Un financement supplémentaire pour les classes séparées fausse parfois l'apprentissage en encourageant les établissements à maintenir les élèves dans ces classes plus longtemps qu'il ne leur serait profitable (Mortimore et al., 2005; Coradi Vellacott et Wolter, 2004). à l'inverse, en Espagne, les élèves migrants nouvellement arrivés qui ne parlent pas l'espagnol ne passent en général que quelques mois dans des « classes d'accueil » avant d'intégrer les classes ordinaires – apparemment sans grande difficulté.

Quelques pays ont opté pour une approche bilingue en enseignant à la fois dans la langue majoritaire et dans la langue maternelle⁵. En Suède, à la suite de recherches suédoises indiquant que l'enseignement dans la langue maternelle améliore la performance et les résultats, surtout dans la petite enfance, l'assistance et l'enseignement dans la langue maternelle au niveau

Encadré 6.2. **Le programme suédois pour les enfants roms**

En Suède, dans le cadre du programme *Nytorpsskolan*, le recrutement d'enseignants et de personnels roms a permis de nouer des liens entre les familles roms et l'école locale. Une classe rom spéciale propose du suédois dans l'après midi. Le contenu des cours est adapté à la culture rom : des exemples relatifs à l'élevage des chevaux sont utilisés en mathématiques et la broderie traditionnelle est enseignée aux filles. En faisant la liaison avec les parents, les enseignants roms ont réduit le décrochage scolaire à zéro (Nicaise et al., 2005, p. 47).

pré-primaire ont été garantis par la loi (Nicaise et al., 2005). Pourtant, alors qu'il y a 10 ans, 60 % des enfants plurilingues recevaient une assistance dans leur langue maternelle au préprimaire, ils ne sont plus que 13 % aujourd'hui.

Indépendamment de la démarche, de nombreux pays peinent à répondre à la demande croissante de formation linguistique en raison d'une pénurie d'enseignants qualifiés pour enseigner la langue officielle comme deuxième langue et du manque de matériel pédagogique adapté.

Mesures de formation pour les adultes immigrants

La plupart des pays proposent une formation linguistique aux immigrants adultes (tableau 6.2). Dans certains pays, la connaissance de la langue nationale et/ou l'inscription dans des cours de langue est devenue une condition d'obtention de l'aide et du soutien de l'État. Certains pays proposent aussi des programmes d'intégration plus complets pour les immigrants récents. En

Tableau 6.2. **Formation linguistique des immigrants adultes**

Belgique (Flandre)	Tous les nouveaux immigrants doivent obligatoirement suivre un programme d'intégration qui comprend une formation linguistique. Les cours sont organisés dans les Centres d'éducation de base et de formation des adultes.
Finlande	Les immigrants adultes bénéficient d'une formation d'intégration gratuite comprenant des cours de finnois. Ceux qui ne la suivent pas s'exposent à la perte de leurs allocations d'intégration. Le finnois et le suédois peuvent être étudiés dans les centres d'enseignement professionnel pour adultes, les écoles supérieures populaires, les centres de formation pour adultes, les établissements d'enseignement secondaire du second cycle général pour adultes, les centres linguistiques des établissements d'enseignement supérieur et les universités d'été.
France	Le contrat d'accueil et d'intégration que l'État passe avec les immigrants prévoit que l'État fournit une formation linguistique à ceux qui en ont besoin. Des formations de base sont proposées aux nouveaux arrivants ayant un faible niveau d'études.
Norvège	Les immigrants doivent passer un examen linguistique et suivre une formation gratuite en norvégien, excepté les travailleurs étrangers qui doivent la financer eux-mêmes. Pour tous les nouveaux arrivants de 18 à 25 ans, la formation est une condition de délivrance du permis d'établissement et de la nationalité. Le programme doit être achevé dans les trois premières années suivant l'arrivée en Norvège. Le droit à des cours gratuits de norvégien a été supprimé pour les demandeurs d'asile.
Espagne	Les cours d'espagnol pour les nouveaux arrivants sont facultatifs et gratuits.
Suède	Les municipalités dispensent des cours de suédois gratuits aux immigrants. Depuis 2006, les immigrants peuvent suivre un cours de suédois qui peut être associé à une formation professionnelle et à l'expérience professionnelle.
Suisse	Les immigrants peuvent suivre des cours de langue proposés par les établissements d'enseignement professionnel, les communes et des prestataires privés. Les cours ne sont généralement pas gratuits, mais ils sont souvent subventionnés par les cantons.

Source : Conseil national finlandais de l'éducation (2006), *Immigrant Education in Finland*, www.edu.fi/english; Kim, T. et K. Pelleriaux (2004), *Equity in the Flemish Educational System : Country Analytical Report*, Université d'Anvers; OCDE (2006h), *International Migration Outlook: Annual Report 2006*, OCDE, Paris; OCDE (2006e), *Where Immigrant Students Succeed : A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris; ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, France (n.d.), www.social.gouv.fr.

Finlande par exemple, un cours d'intégration d'un an pour les immigrants adultes comprend des programmes linguistiques, des cours de société et de culture finlandaise, une formation sur le tas qui permet aux immigrants de voir ce que c'est que de travailler en Finlande, des conseils et du soutien individuels, des cours de remédiation s'il y a lieu, et une formation professionnelle préparatoire. Les résultats semblent positifs (Mäkinen *et al.*, 2005).

La Suède a lancé l'initiative *Skills Assessment on the Job*, un programme d'évaluation des compétences au travail qui facilite la reconnaissance des compétences et qualifications des travailleurs étrangers. Les immigrants se voient proposer un apprentissage de trois semaines dans leur métier où ils peuvent démontrer les compétences qu'ils ont acquises à l'étranger. à l'issue de l'apprentissage, ils reçoivent un document attestant de leurs compétences (OCDE, 2006h).

Autres initiatives

L'une des difficultés de la formation des enseignants est de les préparer à travailler avec des élèves de milieux diversifiés. L'équipe d'experts a observé qu'en Espagne, en dépit d'une récente immigration massive, les enseignants n'avaient pas été formés au travail avec des enfants présentant des caractéristiques et des besoins divers. Ils manquaient souvent d'expérience pratique et tout en étant de bons spécialistes de leur sujet, ils n'étaient pas pour autant bons professeurs. « Dans des établissements dont les élèves viennent de 25 nationalités et où 8 à 10 langues peuvent être entendues dans les couloirs, la question n'est pas celle du niveau de savoir d'un nouvel enseignant du secondaire (car cela doit être un préalable), mais de la capacité de l'enseignant à présenter ses connaissances dans des programmes qui tiennent compte de la diversité des élèves » (Teese *et al.*, 2005, p. 38).

Les enseignants ont besoin de formation professionnelle pour gérer la diversité culturelle, surtout lorsque l'immigration à grande échelle est un phénomène récent (OCDE, 2005j). La participation à la formation professionnelle varie sensiblement d'un pays à l'autre, les taux étant élevés dans les pays nordiques et assez faibles parmi les enseignants du deuxième cycle du secondaire en Belgique (Flandre), en Espagne et en France (OCDE, 2004d, tableau 3.11b). Pourtant, les élèves dont les professeurs ont suivi un cours de perfectionnement au travail avec des élèves de milieu culturel et linguistique diversifié obtiennent de meilleurs résultats. Une obligation minimale de formation professionnelle continue, qui lie le suivi d'une formation à l'avancement ou à la confirmation de la certification et aux priorités de l'établissement en matière de développement, pourrait être utile (OCDE, 2005j).

Si de nombreux pays enseignent les valeurs civiques et le respect des cultures différentes, on ne sait souvent pas très bien comment encourager au

mieux ces comportements. La Suède a créé un site Internet, *Swedkid*, un projet financé par l'Union européenne auquel participent de nombreux pays et qui associe l'antiracisme, la technologie et l'éducation. *Swedkid* s'efforce de caractériser et d'illustrer le racisme quotidien dans la société. Les enfants de minorités reçoivent aussi une éducation au genre. Des groupes séparés de garçons et de filles sont accompagnés par un conseiller en vue d'encourager le respect mutuel et le sentiment d'égalité des sexes (Nicaise et al., 2005).

6.4. Conclusions et recommandations synthétiques

7^e mesure : Tenir compte de la diversité et permettre l'inclusion des migrants et des minorités dans l'éducation ordinaire⁶

Constats

- Les groupes d'immigrants et les minorités ne connaissent pas tous la même réussite dans l'éducation et dans l'emploi et celle-ci varie aussi très fortement d'un pays à l'autre.
- Les groupes minoritaires ont bien souvent moins de chances que d'autres de fréquenter une structure d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et sont plus exposés à une orientation en éducation spécialisée ou dans des filières et des classes moins prestigieuses et à l'abandon prématuré du système scolaire.
- Certaines « minorités visibles » subissent parfois une importante discrimination sur le marché du travail, qui restreint les perspectives d'emploi et réduit l'incitation à se former.
- Dans la plupart des pays, les élèves immigrés de première et de deuxième génération tendent à obtenir de moins bons résultats que les autochtones aux évaluations du PISA en mathématiques, en sciences et en lecture, tandis que les élèves de la deuxième génération d'immigration tendent à faire mieux que les élèves de la première. L'analyse indique que cette situation s'explique pour bonne part, mais pas entièrement, par des facteurs liés au milieu social.

Recommandations

- *La fréquentation de structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants* bénéficie aux enfants défavorisés et offre un cadre positif d'apprentissage d'une deuxième langue. Des mesures spécifiques peuvent encourager la fréquentation de ces structures par les enfants d'immigrants.
- Lorsque les groupes immigrants ou minoritaires sont *orientés en excès dans des établissements d'enseignement spécialisés*, il faut prêter attention a) au risque de biais culturel du diagnostic et b) à la réalité de l'intérêt d'un enseignement séparé pour les élèves concernés.

- Les enfants immigrants récemment arrivés dans leur pays d'accueil ont souvent besoin d'une *formation linguistique spéciale*, mais les mécanismes de financement et la démarche choisie pour dispenser cette formation ne doivent pas encourager la mise à l'écart de ces enfants par rapport aux classes ordinaires après une période initiale d'un an au maximum.
- Dans les pays où l'immigration a brutalement augmenté en particulier, les enseignants ont besoin de *formation professionnelle* pour gérer les nouvelles exigences sur des questions telles que l'apprentissage d'une deuxième langue, un programme multiculturel et l'enseignement de la tolérance et contre le racisme.

Notes

1. La comparaison internationale des niveaux d'étude parmi les immigrants peut être affectée par des différences de définition de la population immigrante et de méthodes d'échantillonnage d'un pays à l'autre. Ainsi, les données relatives à la Norvège ne tiennent pas compte des immigrants qui ont la nationalité norvégienne. D'après Statistics Norway, « les immigrants occidentaux ont en général un niveau d'instruction plus élevé, mais changent rarement de nationalité. Pour les autres immigrants, c'est l'opposé – le niveau d'études est plus faible et ils adoptent plus souvent la nationalité norvégienne » (Statistics Norway).
2. Pour plus d'informations, voir FASILD, « Plan stratégique 2004-2006 », www.fasild.fr/ressources/files/plan_strategique/Plan_strategique_2004-2005-2006.pdf.
3. Les chiffres relatifs à la Hongrie sont approximatifs car aucune donnée par origine ethnique n'est disponible.
4. Selon Leseman (2002), 10-20 % des jeunes enfants de la zone OCDE présentent des problèmes d'apprentissage imputables à leur milieu.
5. À ce jour, les recherches ne permettent pas de conclure à une influence positive ou négative de l'enseignement bilingue sur les résultats des immigrants (Leseman, 2002).
6. La 7^e mesure « Tenir compte de la diversité et permettre l'inclusion des migrants et des minorités dans l'éducation ordinaire » se trouve dans la Synthèse sous le titre « Pratiques conjuguant égalité des chances et inclusion » (voir pp. 19 et 21).

Bibliographie

- Alesina, A., E. Glaeser, B. Sacerdote (2001), « Why Doesn't The US Have a European-Style Welfare State? », *Discussion Paper*, n° 1933, Harvard Institute of Economic Research.
- Amadiou, J.-F. (2005), « Discriminations à l'embauche – De l'envoi du CV à l'entretien », Étude réalisée par Adia/ Paris I, Observatoire des discriminations, avril 2005.
- BIT (Bureau international du travail) (2005), *Les Discriminations à raison de « l'origine » dans les embauches en France, Une enquête nationale par tests de discrimination selon la méthode du Bureau international du travail*, BIT, Genève.

- Borjas, G. (2006), « Making it in America: Social Mobility in the Immigrant Population », *Working Paper 12088*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Calero, J. (2005), *Thematic Review. Equity in Education: Country Analytical Report – Spain*.
- Carneiro, P., J. Heckman, D. Masterov (2005), « Labour market discrimination and racial differences in premarket factors », *Working Paper n° 2005: 3*, Institute for Labour Market Policy Evaluation Uppsala, Suède.
- Chiswick, B. et P. Miller (1994), « The determinants of post-immigration investments in education », *Economics of Education Review*, vol. 13, n° 2, Elsevier, pp. 163-177.
- Chiswick, B. et N. DebBurman (2003), « Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation », *Institute for the Study of Labor Discussion Paper n° 731*, Bonn.
- Colding, B. (2005), « A Dynamic Analysis of Educational Progression: Comparing Children of Immigrants and Native Danes », *Working Paper Series 37/2005*, Academy for Migration Studies in Denmark, Université d'Aalborg.
- Conseil national finlandais de l'éducation (2006), *Immigrant Education in Finland*, www.edu.fi/english.
- Coradi Vellacott, M. et S. Wolter (2004), *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse : Rapport de tendance n° 9. Rapport national de la Suisse pour l'examen thématique de l'OCDE sur l'équité dans l'éducation*, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- Crul, M. et H. Vermeulen, « Immigration and education : The second generation in Europe », communication présentée lors de la conférence *L'immigration dans un contexte transnational*, Bourglister, Luxembourg, 21-22 juin 2005, www2.fmg.uva.nl/imes/books/CrulVermeulen2004.pdf.
- Cunha, F., J. Heckman, L. Lochner, D. Masterov (2005), « Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation », *Working Paper 11331*, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Cutler, D., E. Glaeser, J. Vigdor (2005a), « Ghettos and the Transmission of Ethnic Capital », G. Loury, T. Modood et S. Teles (éd.), *Ethnicity and Social Mobility in the United States and Great Britain*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cutler, D., E. Glaeser, J. Vigdor (2005b), « Is the Melting Pot Still Hot? Explaining the Resurgences of Immigrant Segregation », *Working Paper 11295*, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Donovan, M. S. et C. Cross (éd.) (2002), *Minority Students in Special and Gifted Education*, National Research Council, National Academies Press, Washington.
- Dronkers, J. et M. Levels (2006), « Social-economic and ethnic school-segregation in Europe and Australia and educational achievement of migrant-pupils coming from various regions of origins », Paper for the Spring meeting 2006 of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility, *Intergenerational transmissions: Cultural, economic or social resources?* à Nijmegen, Pays-Bas, 11-14 mai 2006, Institut universitaire européen, Département de sciences politiques et sociales.
- Eurydice (2004), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Eurydice, Bruxelles.
- FASILD (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations) (2004), Plan stratégique 2004-06, Conseil d'administration du 19 janvier 2004, FASILD, Paris, www.fasild.fr/ressources/files/plan_strategique/Plan_strategique_2004-2005-2006.pdf.

- Fekjaer, S. et G. Birkelund 2006, « Immigration and education in welfare state: A multilevel analysis of the influence of the ethnic composition of upper secondary schools on Norwegian students' educational achievement and educational attainment », *Sociology Working Paper*, n° 2006-4, Department of Sociology, Université d'Oxford, Oxford.
- Garner-Moyer, H. (n.d.), *Discrimination et emploi : revue de la littérature*, DARES, Paris.
- Grubb, N., S. Field, H. Marit Jahr, J. Neumüller (2005), *Equity in Education Thematic Review : Finland Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf.
- Hanushek, E., John Kain, Steven Rivkin (1998), « Does Special Education Raise Academic Achievement for Students with Disabilities? », *Research Working Paper 6690*, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.
- Hoffman, N., M.L. Ferreira, S. Field, B. Levin (2005), *Equity in Education Thematic Review: Hungary Country Note*, OCDE, Paris.
- Kim, T. et K. Pelleriaux (2004), *Equity in the Flemish Educational System: Country Analytical Report*, Université d'Anvers.
- Leseman, P. (2002), *Early Childhood and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds*, OCDE, Paris.
- Losen, D. et G. Orfield (2002), « Racial Inequity in Special Education » dans D. Losen et G. Orfield (éd.), *Racial Inequity in Special Education*, Harvard Education Press, Cambridge MA, p. 336.
- Mäkinen, A-K, N. Niklas, A. Tuominen, P. Ussikylä (2005), « Is integration training worthwhile? A study of integration training programmes for immigrants », *Labour Policy Studies* 267.
- Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, France (n.d.), www.social.gouv.fr.
- Mortimore, P., S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Norway Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/6/35892523.pdf.
- NAACP Legal Defense and Educational Fund, Inc., Civil Rights Project at Harvard University, Center for the Study of Race and Law at the University of Virginia School of Law (2005), « Looking to the Future: Voluntary K-12 School Integration », www.naacpldf.org/content/pdf/voluntary/Voluntary_K-12_School_Integration_Manual.pdf.
- National Center for Learning Disabilities (n.d.), *Minority Students in Special Education*, National Center for Learning Disabilities, New York, www.nclld.org/index.php?option=content&task=view&id=272.
- Nicaise, I., G. Esping-Andersen, B. Pont, P. Tunstall (2005), *Equity in Education Thematic Review: Sweden Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.
- OCDE (2004b), *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004d), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005e), *De l'école à la vie active : Une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005j), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005k), *Tendances des migrations internationales : SOPEMI*, édition 2004, OCDE, Paris.

- OCDE (2006d), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006e), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006h), *Perspectives des migrations internationales : SOPEMI*, édition 2006, OCDE, Paris.
- OCDE (2006i), *Migration dans les pays de l'OCDE : Impact sur le marché du travail et enjeux de l'intégration*, Groupe de travail n° 1 chargé de l'analyse des politiques macro-économiques et structurelles, OCDE, Paris.
- Opheim, V. (2004), *Equity in Education, Country Analytical Report – Norway*, Economic Research in Norway (NIFU).
- Pitkanen, P., D. Kalekin-Fishman, G. Verma (éd.) (2002), *Education and Immigration: Settlement policies and current challenges*, RoutledgeFalmer, Londres et New York.
- Statistics Norway (n.d.), www.ssb.no/english.
- Støren, L.A. (2005), « Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning – ser vi en fremtidig suksesshistorie » in *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*.
- Schmid, C. (2001), « Educational Achievement, Language-Minority Students, and the New Second Generation », *Sociology of Education*, Extra Issue: Current of Thought : Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century, vol. 74, American Sociological Association, Washington, pp. 71-87.
- Platt, L., (2006), « Moving up? Intergenerational Social Class Mobility in England and Wales and the Impact of Ethnicity, Migration and Religious Affiliation », communication présentée à la conférence sur le thème *Immigration : Impacts, integration and intergenerational issues* qui s'est tenue à l'UCL, 29-31 mars 2006.
- Suarez-Orozco, C. (2000), « Identities under siege : immigration stress and social mirroring among the children of immigrants », dans M. Suarez-Orozco and A. Robben (éd.), *Culture under Siege, Collective Violence and Trauma*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szulkin, R. et J. O. Jonsson, « Ethnic Segregation and educational outcomes in Swedish comprehensive schools: a multilevel analysis », Université de Stockholm, Stockholm.
- Teese, R., P. Aasen, S. Field, B. Pont (2005), *Equity in Education Thematic Review: Spain Country Note*, OCDE, Paris, www.oecd.org/dataoecd/41/39/36361409.pdf.
- Tubergen, F. van et H. van de Werfhorst (2006), « Post-Immigration Investments in Education Working papers », document préparé pour la réunion du *Research Committee on Social Stratification and Mobility of the International Sociological Association* in Nijmegen, Pays-Bas, 11-14 mai 2006, <http://users.fmg.uva.nl/hvandewerfhorst/PostimmSchoolingRC28.pdf>.
- Zhou, M et S. Kim (2006), « Community Forces, Social Capital, and Educational Achievement: The Case of Supplementary Education in the Chinese and Korean Immigrant Communities », *Harvard Educational Review*, vol. 76, n° 1, pp. 1-26.

Biographies

Les auteurs sont analystes à la Division des politiques d'éducation et de formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE.

Simon Field est titulaire d'un doctorat en philosophie et politique sociale de l'université de Cambridge et d'un master d'économie du Birkbeck College à Londres. Entré à l'OCDE en 2001, il a notamment travaillé sur l'équité dans l'éducation et le capital humain et dirige actuellement un projet sur l'éducation et la formation professionnelles. Il est originaire d'Irlande du Nord (simon.field@oecd.org).

Małgorzata Kuczera est titulaire d'un master de sciences politiques de l'université Jagellonian, et d'un master d'administration internationale de l'université Paris I, Sorbonne Panthéon. Depuis son arrivée à l'OCDE en 2006, elle a travaillé sur les questions de l'équité dans l'éducation et de l'éducation et la formation professionnelles. Elle est originaire de Pologne (malgorzata.kuczera@oecd.org).

Beatriz Pont est titulaire d'une licence de sciences politiques délivrée par le Pitzer College, Claremont, Californie, et d'un master d'affaires internationales de l'université Columbia et a été chercheur associé à l'Institut de sciences sociales de l'université de Tokyo. Depuis qu'elle a rejoint l'OCDE en 1999, elle a travaillé notamment sur l'équité dans l'éducation, l'apprentissage et les qualifications des adultes et les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation, et dirige actuellement un projet consacré à l'amélioration de la direction des établissements scolaires. Elle est originaire d'Espagne (beatriz.pont@oecd.org).

Pour toute information complémentaire sur l'équité dans l'éducation, consulter le site : www.oecd.org/edu/equity/equityineducation.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(91 2007 04 2 P) ISBN 978-92-64-03261-3 - n° 55656 2007

Politiques d'éducation et de formation

En finir avec l'échec scolaire

DIX MESURES POUR UNE ÉDUCATION ÉQUITABLE

En finir avec l'échec scolaire remet en cause l'idée qu'il y aura toujours des ratés et des marginaux, ceux qui ne peuvent ni ne veulent réussir à l'école. En réalité, des initiatives prises dans de nombreux pays démontrent qu'il est possible d'abaisser le taux d'échec et de décrochage scolaire – et de réduire l'énorme coût social des adultes qui n'ont pas acquis les qualifications de base indispensables pour trouver leur place dans la société. Cet ouvrage propose une précieuse analyse comparative des démarches nationales en matière d'équité en éducation et examine, notamment, les aspects suivants :

- la filiarisation, les classes de niveau et la sélection par les résultats ;
- le choix de l'école ;
- les structures de l'enseignement secondaire et les programmes de la deuxième chance ;
- le redoublement ;
- les liens école-famille ;
- l'éducation des jeunes enfants ;
- l'affectation des ressources ;
- les objectifs chiffrés d'équité ;
- les besoins spéciaux des migrants et des minorités.

L'analyse conclut que trois facteurs jouent un rôle déterminant pour l'équité dans l'éducation : la conception des systèmes éducatifs, les pratiques de classe et la dotation en ressources. Dix mesures concrètes, appuyées par des données, sont proposées aux pouvoirs publics pour réduire le taux d'échec et d'abandon scolaire. Cet ouvrage intéressera tout particulièrement les décideurs, les chefs d'établissement, les enseignants et les parents.

Le texte complet de cet ouvrage est disponible en ligne à l'adresse suivante :

www.sourceocde.org/enseignement/9789264032613

Les utilisateurs ayant accès à tous les ouvrages en ligne de l'OCDE peuvent également y accéder via :

www.sourceocde.org/9789264032613

SourceOCDE est une bibliothèque en ligne qui a reçu plusieurs récompenses. Elle contient les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'OCDE. Pour plus d'informations sur ce service ou pour obtenir un accès temporaire gratuit, veuillez contacter votre bibliothécaire ou SourceOECD@oecd.org.