



Équité et qualité dans l'éducation

COMMENT SOUTENIR LES ÉLÈVES ET
LES ÉTABLISSEMENTS DÉFAVORISÉS



Équité et qualité dans l'éducation

COMMENT SOUTENIR LES ÉLÈVES
ET LES ÉTABLISSEMENTS DÉFAVORISÉS

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.

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

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2013), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr>

ISBN 978-92-64-02804-3 (imprimé)

ISBN 978-92-64-02805-0 (PDF)

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photo : Couverture © Brian Kennedy/Flickr/Getty Images.

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

© OCDE 2013

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

AVANT-PROPOS

Les systèmes d'éducation les plus performants sont ceux qui conjuguent équité et qualité. Ils offrent à tous les enfants la possibilité de recevoir une éducation de qualité. Ce rapport présente les recommandations aux pouvoirs publics pour que les systèmes d'éducation permettent à tous les enfants de réussir leur scolarité. Il examine les politiques et les mesures au niveau systémique et au niveau de l'école pour promouvoir l'équité et la qualité. Il fournit également des exemples concrets sur la façon de soutenir les élèves et les établissements défavorisés, au bénéfice des systèmes d'éducation et des sociétés dans leur ensemble.

L'échec scolaire pénalise un enfant pour la vie. Un élève qui quitte l'école sans avoir mené à terme le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou sans les compétences adéquates a des perspectives d'avenir plus limitées : il percevra une rémunération plus faible au début de sa vie active et tout au long de cette dernière, aura plus de mal à s'adapter aux économies du savoir en constante évolution et sera plus exposé au risque de chômage. Ce même enfant est également moins susceptible de suivre une formation complémentaire et de participer pleinement à la vie civique et démocratique de la société moderne.

L'échec scolaire a également un coût élevé pour la société. Les individus peu qualifiés limitent la capacité des économies à produire, croître et innover. L'échec scolaire fragilise la cohésion et la mobilité sociales, et impose des dépenses budgétaires supplémentaires pour en compenser les effets – augmentation des dépenses de santé et des aides sociales, et accroissement de la criminalité, entre autres. Pour toutes ces raisons, l'amélioration de l'équité éducative et la réduction de l'échec scolaire devraient être une priorité des politiques d'éducation proposées par l'OCDE.

Les données disponibles montrent que l'équité peut aller de pair avec la qualité ; et que réduire l'échec scolaire permet de renforcer la capacité des individus et des sociétés à faire face à la crise économique et à contribuer à la croissance économique et au bien-être social. Cela signifie qu'investir dans une instruction de qualité et dans l'égalité des chances pour tous dès les premières années de la scolarité et au minimum jusqu'au terme du deuxième cycle du secondaire est la politique éducative la plus fructueuse. Les élèves qui auront vécu des expériences scolaires enrichissantes seront plus enclins à poursuivre leurs études et auront plus de chance de réussir leur entrée sur le marché du travail. Ceux qui peinent dès le début mais reçoivent à temps un soutien et des conseils adéquats ont plus de chance de terminer leurs études, indépendamment des difficultés pouvant émaner de leur milieu familial ou social.

La crise économique actuelle, la hausse du chômage qui l'accompagne et l'augmentation de la demande de compétences de plus haut niveau rendent la tâche urgente. Pourtant, bien que la plupart des ministères de l'Éducation aient fait de la réduction de l'échec scolaire une priorité, les politiques et les pratiques mises en place dans les pays de l'OCDE en vue de soutenir les élèves et les établissements d'enseignement défavorisés peu performants dénotent un manque de cohérence. La difficulté demeure de savoir quelles mesures appliquer et comment les appliquer.

Ce rapport comparatif fournit des éléments sur les moyens d'action qui peuvent contribuer à vaincre l'échec scolaire et à réduire les inégalités dans les systèmes d'éducation des pays de l'OCDE. Il examine plus particulièrement l'efficacité de l'investissement dans la lutte contre l'échec scolaire dès le début de

la scolarité jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (Chapitre 1), les alternatives aux politiques spécifiques de niveau systémique qui nuisent actuellement à l'équité (Chapitre 2) et les actions à entreprendre au niveau de l'école, en particulier dans les établissements défavorisés peu performants (Chapitre 3).

Le présent rapport est l'aboutissement de l'examen thématique *Comment en finir avec l'échec scolaire : Les mesures efficaces*. Il part du cadre conceptuel élaboré dans la publication de l'OCDE *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable* (2007) (voir l'Annexe 1 pour plus d'informations sur l'examen). Au sein du Secrétariat de l'OCDE, Francisco Benavides, Pauline Musset, Anna Pons Vilaseca et Beatriz Pont sont les auteurs du rapport, et Elvira Berrueta-Imaz est responsable des aspects administratifs ainsi que de la mise en forme du rapport. Tous les rapports de base, les documents de travail et les informations supplémentaires sur l'examen sont disponibles sur le site web à l'adresse : www.oecd.org/edu/equite.

Les auteurs sont reconnaissants envers les pays qui ont participé à l'étude – l'Autriche, le Canada (Manitoba, Ontario, Québec et Yukon), l'Espagne, la France, la Grèce, l'Irlande, les Pays-Bas, la République tchèque, et la Suède – et remercient également leurs coordinateurs nationaux pour leur aide et leurs conseils. De plus, Nancy Hoffman (Jobs for the Future, États-Unis), Brenton Faubert (CMEC, Canada), Cecilia Lyche (détachée par la Direction de l'Éducation de Norvège) et Elizabeth Leisy (étudiante en Doctorat, Harvard Graduate School of Education) ont également apporté à l'examen leur expertise analytique.

Au sein de l'OCDE, Bernard Hugonnier, Directeur adjoint pour l'Éducation, Deborah Roseveare, Directrice de la Division des politiques d'éducation et de formation, et les analystes seniors Inyup Choi, Simon Field, David Istance, Paulo Santiago et Oscar Valiente nous ont fourni des idées précieuses pour notre travail, et Cassandra Davis et Anne-Lise Prigent ont contribué aux communications relatives au rapport. Peter Chambers a édité la version anglaise. Remerciements à Marika Boiron pour la relecture de la version française, ainsi qu'à Rachel Linden pour la mise en forme. Nous remercions également la fondation Jaume Bofill, ainsi qu'Anna Jolouch et Ismael Palacín, pour le soutien apporté à cette initiative, ainsi que le ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences des Pays-Bas, et plus particulièrement Ype Akkerman et Marcel Smits Van Waesberghe, pour avoir organisé une réunion de travail décisive en 2011.



Barbara Ischinger,
Directrice de la Direction de l'Éducation

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	3
SYNTHÈSE	9
CHAPITRE 1 IL EST RENTABLE D'INVESTIR DANS L'ÉQUITÉ ÉDUCATIVE	15
L'équité dans l'éducation et l'échec scolaire : un défi majeur dans les pays de l'OCDE	17
L'équité dans l'éducation peut contribuer à améliorer la compétitivité économique et la cohésion sociale	26
Une éducation équitable et inclusive pour sortir de la crise	32
Conclusion : une stratégie permettant d'améliorer l'équité et de réduire l'échec scolaire	40
RÉFÉRENCES	45
CHAPITRE 2. AGIR SUR LES POLITIQUES DE NIVEAU SYSTÉMIQUE QUI NUISENT À L'ÉQUITÉ DANS L'ÉDUCATION	49
Recommandation 1. Éliminer le redoublement	51
Recommandation 2. Éviter l'orientation précoce et reporter la sélection des élèves au deuxième cycle de l'enseignement secondaire	59
Recommandation 3. Gérer le choix de l'établissement pour éviter la ségrégation et le creusement des inégalités	66
Recommandation 4. Renforcer l'adéquation des stratégies de financement avec les besoins des élèves et des établissements d'enseignement	74
Recommandation 5. Concevoir des filières équivalentes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour garantir l'achèvement des études	82
Conclusion : des mesures à prendre au niveau du système pour en finir avec l'échec scolaire	90
RÉFÉRENCES	96
CHAPITRE 3. AIDER LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DÉFAVORISÉS PEU PERFORMANTS À AMÉLIORER LEURS PERFORMANCES	103
Une équation préjudiciable : élèves défavorisés et établissements d'enseignement peu performants	104
Une stratégie pour les établissements défavorisés peu performants afin d'améliorer les performances de leurs élèves	112
Recommandation 1. Renforcer et soutenir la direction des établissements	113
Recommandation 2. Promouvoir un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage	120
Recommandation 3. Attirer, soutenir et retenir des enseignants de qualité	130
Recommandation 4. Mettre au point des stratégies pédagogiques efficaces pour la classe	138
Recommandation 5. Établir des liens entre les établissements d'enseignement et les parents et les communautés	144
Conclusion : mesures pour aider les établissements défavorisés et leurs élèves à s'améliorer	148

RÉFÉRENCES	154
ANNEXE A. MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS DE L'EXAMEN.....	163
Objet et résultats de l'examen « Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces »	163
Pays participants et coordinateurs nationaux	164
Auteurs du rapport	164

Graphiques

Graphique 1.1. Les systèmes d'éducation très performants conjuguent équité et qualité	17
Graphique 1.2. Un nombre significatif d'élèves ne maîtrisent pas les compétences de base.....	18
Graphique 1.3. Combien d'élèves risquent d'obtenir de faibles performances ?	19
Graphique 1.4. Combien d'individus n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?.....	21
Graphique 1.5. La partie visible de l'iceberg des faibles performances et de l'échec scolaire.....	23
Graphique 1.6. Les filles réussissent mieux que les garçons et l'écart entre les sexes se creuse	24
Graphique 1.7. Un écart considérable en compréhension de l'écrit entre les élèves immigrés et les élèves autochtones	25
Graphique 1.8. L'élévation du niveau de formation améliore les perspectives d'emploi	27
Graphique 1.9. Les bénéfices publics de l'investissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire l'emportent sur les coûts	32
Graphique 1.10. Le chômage des jeunes a augmenté	35
Graphique 1.11. Les individus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont mieux surmonté la crise	36
Graphique 2.1. Le redoublement concerne de nombreux élèves et engendre des coûts élevés dans certains pays.....	52
Graphique 2.2. Stratification entre les établissements d'enseignement publics et privés.....	68
Graphique 2.3. Combien d'élèves achèvent les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?.....	83
Graphique 2.4. Scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon les filières	86
Graphique 3.1. Le milieu socio-économique des élèves a un impact important sur leur performance	105
Graphique 3.2. Différences inter-établissements et intra-établissement des performances en compréhension de l'écrit.....	106
Graphique 3.3. Incidence du statut socio-économique de l'établissement sur les résultats des élèves	108
Graphique 3.4. Les élèves défavorisés sont surreprésentés dans les établissements défavorisés	109
Graphique 3.5. Impact sur l'apprentissage des facteurs du climat de l'établissement liés aux élèves	121

Tableaux

Tableau 1.1. Mesures de relance de l'éducation pour la reprise dans les pays de l'OCDE entre 2007 et 2010	33
Tableau 2.1. Critères et limitations qui régissent le redoublement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.....	54
Tableau 2.2. Types de différenciation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE.....	60
Tableau 2.3. Dispositifs de choix de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE	69
Tableau 2.4. Initiatives récentes pour renforcer l'équivalence des parcours	87

Tableau 2.5. Initiatives pour le renforcement de la flexibilité des filières et l'élévation de l'âge minimum de la fin de la scolarité.....	89
Tableau 3.1. Rapport entre les ressources pédagogiques des établissements d'enseignement et leur milieu socio-économique moyen	131
Tableau 3.2. Les établissements défavorisés ont du mal à attirer et à retenir les enseignants	132

Encadrés

Encadré 1.1. Échec scolaire : définition.....	20
Encadré 1.2. Efficience et équité liées aux investissements précoces dans l'éducation	30
Encadré 1.3. Les effets de stigmatisation du chômage sur les jeunes.....	37
Encadré 2.1. L'approche globale et modulaire du redoublement dans l'enseignement finlandais	55
Encadré 2.2. En finir avec la culture du redoublement en France	58
Encadré 2.3. Sélection d'expériences nationales de report de l'orientation en filières	64
Encadré 2.4. Limiter le recours à l'orientation précoce en Autriche : d'un projet à une réforme nationale ?	65
Encadré 2.5. Exemples de dispositifs de choix contrôlé aux États-Unis, aux Pays-Bas et en Espagne.....	70
Encadré 2.6. Les chèques-éducation en Suède	72
Encadré 2.7. Dispositifs de financement pondéré aux Pays-Bas et au Chili.....	77
Encadré 2.8. Les zones d'éducation spéciales françaises et grecques.....	79
Encadré 2.9. Le financement des élèves défavorisés et de leurs établissements au Chili.....	80
Encadré 3.1. Difficultés à définir les « établissements défavorisés » dans les différents pays de l'OCDE.....	111
Encadré 3.2. Composantes des programmes efficaces de formation des chefs d'établissement	115
Encadré 3.3. « Coaching » et création de réseaux en Ontario et au Royaume-Uni	117
Encadré 3.4. Un soutien systémique pour une amélioration durable.....	119
Encadré 3.5. Pratiques visant à améliorer le climat scolaire en France et en Espagne	125
Encadré 3.6. L'utilisation des données pour améliorer les performances des établissements d'enseignement et des élèves aux Pays-Bas	126
Encadré 3.7. Exemples de mesures de soutien aux élèves en Irlande, en France et aux Pays-Bas.....	128
Encadré 3.8. Sélection d'exemples de programmes de tutorat et d'initiation.....	135
Encadré 3.9. Incitations pour les enseignants des établissements défavorisés en Caroline du Nord et en Corée	137
Encadré 3.10. Comment garantir un apprentissage efficace ?	139
Encadré 3.11. Pratiques d'enseignement directes et centrées sur l'élève	142
Encadré 3.12. Mobiliser les élèves par le biais des programmes scolaires aux États-Unis	143
Encadré 3.13. Nouer le dialogue avec les parents et les communautés aux Pays-Bas, en Irlande et en France.....	147

SYNTHÈSE

La réduction de l'échec scolaire est bénéfique pour la société et les individus. Elle peut également contribuer à la croissance économique et au développement social. En effet, les systèmes d'éducation les plus performants parmi les pays de l'OCDE sont ceux qui conjuguent qualité et équité. L'équité en matière d'éducation implique que les caractéristiques personnelles ou sociales, telles que le genre, l'origine ethnique ou le milieu familial, ne constituent en aucun cas des obstacles à la réalisation du potentiel éducatif de chaque individu (équité), et que chacun atteigne un niveau minimum de compétences (inclusion). Dans ces systèmes d'éducation, une très grande majorité d'élèves ont la possibilité d'acquérir des compétences élevées, indépendamment de leurs caractéristiques personnelles et socio-économiques.

Les pays de l'OCDE sont confrontés au problème de l'échec scolaire et du décrochage

Dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau de compétences minimales de base indispensable pour fonctionner dans la société d'aujourd'hui (ce qui dénote un manque d'inclusion). La probabilité que les élèves issus de milieux socio-économiques modestes soient peu performants est deux fois plus forte, ce qui signifie que les caractéristiques personnelles ou sociales sont des obstacles à la réalisation de leur potentiel éducatif (ce qui dénote un manque d'équité). Le manque d'inclusion et d'équité peut aboutir à l'échec scolaire, dont le décrochage est la manifestation la plus visible. Environ 20 % de jeunes adultes décrochent du système scolaire sans avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Il est rentable d'améliorer l'équité et de réduire l'échec scolaire

Les coûts économiques et sociaux de l'échec scolaire et du décrochage sont élevés. En revanche, l'achèvement réussi de l'enseignement secondaire permet aux individus d'améliorer leurs perspectives d'emploi et de mener une vie saine, et se traduit également par plus d'investissements publics grâce à une hausse de l'impôt. Des individus plus instruits contribuent à l'émergence de sociétés plus démocratiques et d'économies plus durables, tout en étant moins dépendants des structures d'aide publique et moins vulnérables face aux récessions. Les sociétés dont la population est qualifiée sont mieux préparées à affronter la crise actuelle et les futures crises potentielles. Investir dans l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire pour tous, et en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés, est donc une mesure équitable et en même temps économiquement rentable.

Il est nécessaire de mettre en œuvre des politiques d'investissement dès la petite enfance et jusqu'à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Sur le chemin de la reprise économique, l'éducation est devenue un élément central des stratégies de croissance des pays de l'OCDE. Pour être efficaces à long terme, les progrès en matière d'éducation doivent permettre à tous les élèves d'avoir accès à une éducation de qualité dès la petite enfance, de rester dans le système au moins jusqu'à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et d'obtenir les compétences et le savoir indispensables pour une intégration réussie dans la société et sur le marché du travail.

L'une des stratégies éducatives les plus efficaces pour les gouvernements consiste à investir dès la petite enfance et jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les gouvernements peuvent prévenir l'échec scolaire et réduire le décrochage en recourant à deux approches parallèles : éliminer les pratiques de niveau systémique qui nuisent à l'équité et cibler les établissements d'enseignement défavorisés peu performants. Cependant, afin de permettre aux élèves de réussir, les politiques d'éducation doivent s'aligner sur d'autres politiques gouvernementales telles que le logement ou l'aide sociale.

Rompre avec les politiques systémiques propices à l'échec des établissements et des élèves

La manière dont les systèmes d'éducation sont conçus peut accentuer les inégalités initiales et avoir un impact négatif sur la motivation et l'investissement des élèves dans leur scolarité, les conduisant parfois au décrochage scolaire. À l'échelle des systèmes d'éducation, l'élimination des obstacles à l'équité est souhaitable pour le bien des élèves défavorisés et ne compromet nullement la progression de leurs camarades. Cinq mesures peuvent contribuer à prévenir l'échec scolaire et faciliter l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire :

1. Éliminer le redoublement

Le redoublement est une pratique non seulement coûteuse, mais également inefficace pour améliorer les résultats scolaires. Il existe des stratégies alternatives, consistant notamment : à prévenir le redoublement en palliant les lacunes à mesure qu'elles sont identifiées durant l'année scolaire ; à privilégier le passage automatique au niveau supérieur ou à limiter le redoublement aux matières ou modules dans lesquels l'élève a échoué, en lui assurant parallèlement un soutien personnalisé ; et enfin, à sensibiliser les parties prenantes, traditionnellement acquises au redoublement. Pour appuyer ces stratégies, des politiques complémentaires doivent renforcer la capacité des établissements et des enseignants à répondre de façon adéquate aux besoins d'apprentissage des élèves et à apporter à ces derniers dès que nécessaire un soutien régulier. La réduction de la fréquence des redoublements suppose également d'informer les acteurs de l'éducation et la société au sens large des coûts de cette pratique et de son impact négatif sur les élèves, de définir des objectifs et de proposer aux établissements des mesures incitatives adéquates.

2. Éviter l'orientation précoce des élèves et reporter leur sélection au deuxième cycle du secondaire

La sélection précoce a un impact négatif sur les élèves assignés aux filières de second ordre et aggrave les inégalités, sans pour autant améliorer la performance moyenne. Cette pratique devrait donc être reportée au deuxième cycle de l'enseignement secondaire en privilégiant auparavant les cursus d'enseignement général. Dans les contextes où ce changement s'annonce difficile, la suppression des filières ou classes de second ordre permet d'atténuer les effets négatifs de l'orientation et de la sélection précoces. Limiter le nombre de matières ou la durée des cours dispensés par classes de niveau, faciliter les possibilités de changement de filière ou de classe, et veiller à la qualité de l'enseignement dispensé

dans les différentes filières sont autant de moyens de minimiser l'impact négatif de l'orientation précoce, de la répartition en classes homogènes et de la formation de groupes de niveau.

3. Encadrer les choix d'établissement de façon à prévenir la ségrégation et l'aggravation des inégalités

Laisser les parents entièrement libres de choisir l'établissement dans lequel ils souhaitent inscrire leur(s) enfant(s) risque d'entraîner une ségrégation des élèves par niveau d'aptitude et/ou origine socio-économique, et donc d'aggraver les inégalités au sein des systèmes d'éducation. Les dispositifs de choix d'établissement peuvent être conçus et gérés de manière à trouver un juste équilibre, en offrant aux parents un choix d'établissements tout en limitant l'impact négatif de ce choix sur l'équité. Il existe différentes options : la mise en place de programmes de choix d'établissement encadré permet de concilier liberté de choix des parents et répartition plus homogène des élèves. Par ailleurs, différentes stratégies permettent d'assurer cette répartition homogène : mesures incitant les établissements les plus performants à accueillir des élèves défavorisés ; dispositifs de choix d'établissement assortis de chèques-éducation ou de crédits d'impôt. Les politiques doivent également aider les familles défavorisées à obtenir des informations sur les établissements pour pouvoir faire un choix éclairé.

4. Adapter les stratégies de financement aux besoins des élèves et des établissements d'enseignement

Le montant et l'affectation des ressources disponibles déterminent les opportunités d'apprentissage des élèves. Pour assurer l'équité et la qualité au sein des systèmes d'éducation, les stratégies de financement doivent : garantir l'accès à des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance de qualité, en particulier pour les familles défavorisées ; et intégrer des modes de calcul reflétant le fait que le coût d'instruction des élèves défavorisés peut être plus élevé (à l'aide de formules pondérées, notamment). Il convient par ailleurs de concilier décentralisation/autonomisation locale et gestion transparente des ressources, pour s'assurer que celles-ci sont allouées aux établissements et aux élèves qui en ont le plus besoin.

5. Garantir l'équivalence des filières dans le deuxième cycle du secondaire pour éviter le décrochage

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est un niveau stratégique pour les individus et les sociétés ; or, entre 10 % et 30 % des inscrits ne parviennent pas à achever ce cycle d'études. Améliorer la qualité et la structure du deuxième cycle de l'enseignement secondaire permet de garantir son adéquation avec les attentes des élèves et d'inciter ces derniers à mener à terme ce cycle d'études. Il existe à cet effet différentes stratégies : veiller à ce que les filières générales et professionnelles soient de valeur équivalente en améliorant la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels, en facilitant le passage de l'enseignement général à l'enseignement professionnel, et en éliminant les impasses ; mais aussi mieux informer et conseiller les élèves, et prendre des mesures ciblées pour éviter le décrochage – en mettant en place, par exemple, des parcours d'études supplémentaires débouchant sur une qualification du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou en incitant les élèves à poursuivre leurs études jusqu'à la fin du secondaire.

Aider les établissements d'enseignement et les élèves défavorisés à améliorer leurs performances

Plus les établissements accueillent une forte proportion d'élèves défavorisés, plus ils sont susceptibles de rencontrer des problèmes pouvant nuire à la performance des élèves, ce qui affecte les systèmes d'éducation dans leur ensemble. Les établissements défavorisés peu performants manquent souvent de capacités ou de soutien interne(s) pour améliorer leurs performances ; en effet, les chefs d'établissement, les enseignants, l'école, la classe et l'environnement extrascolaire concourent rarement

à offrir une expérience d'apprentissage enrichissante aux plus défavorisés. Cinq mesures ont apporté la preuve de leur efficacité pour améliorer les performances des établissements défavorisés :

1. Renforcer et soutenir la direction des établissements

Les équipes de direction doivent être les maîtres d'œuvre de la transformation des établissements défavorisés peu performants ; toutefois, il n'est pas rare que le choix, la préparation ou le soutien des chefs d'établissement soient insuffisants pour leur permettre de jouer un tel rôle dans ce type de contexte. Pour renforcer leurs capacités, les programmes de formation initiale devraient doter les chefs d'établissement de l'expertise générale et du savoir spécialisé nécessaires pour faire face aux défis inhérents aux établissements défavorisés. Une formation individualisée, des conseils et des réseaux peuvent être développés pour appuyer l'action des chefs d'établissement en faveur d'un changement durable. De plus, pour attirer et retenir un personnel de direction compétent dans ces établissements, il est essentiel de lui assurer des conditions de travail satisfaisantes ainsi que le soutien du système, et de lui proposer des incitations concrètes.

Au besoin, un soutien axé sur la restructuration des établissements doit être apporté. Selon le contexte, il est parfois nécessaire de scinder, fusionner ou fermer certains établissements défavorisés peu performants.

2. Promouvoir un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage

Dans les établissements défavorisés peu performants, l'environnement est souvent peu propice à l'apprentissage. Les mesures ciblant ce type d'établissements devraient en particulier : privilégier l'instauration de relations positives entre enseignants et élèves, et entre camarades de classe ; encourager l'utilisation de systèmes d'information permettant de diagnostiquer les problèmes en identifiant les élèves en difficulté et les facteurs qui perturbent l'apprentissage ; apporter aux élèves les conseils nécessaires et leur proposer un tuteur qui les soutiendra et les aidera à poursuivre leurs études. Par ailleurs, un réaménagement du temps d'apprentissage (portant notamment sur la durée d'enseignement hebdomadaire ou annuelle) ou une réorganisation des effectifs peut s'avérer bénéfique pour ces établissements. Dans certains cas, réduire la taille des classes et des établissements peut en effet permettre de renforcer les interactions entre enseignants et élèves et entre camarades de classe, et d'améliorer l'efficacité des méthodes d'apprentissage.

3. Attirer, soutenir et retenir des enseignants compétents

La qualité de l'enseignement a un impact majeur sur les performances des élèves ; or là encore, les établissements défavorisés ne sont pas les mieux lotis. Il faut améliorer la qualité du corps enseignant dans ces établissements : en dispensant une formation spécialisée permettant de doter les enseignants des compétences et connaissances nécessaires pour exercer avec des élèves défavorisés ; en proposant aux enseignants débutants des programmes de tutorat ; en leur offrant des conditions de travail propices afin d'améliorer leur efficacité et de les fidéliser ; et en offrant des incitations financières et des perspectives de carrière intéressantes pour attirer les enseignants compétents dans les établissements défavorisés et les convaincre d'y rester.

4. Mettre en place des stratégies efficaces d'apprentissage en classe

Les attentes en termes de résultats scolaires sont souvent moins élevées lorsqu'il s'agit d'établissements ou d'élèves défavorisés ; des données probantes indiquent pourtant que certaines pratiques pédagogiques peuvent aider les élèves peu performants. Pour améliorer l'apprentissage en classe, il faut veiller à ce que les établissements défavorisés parviennent à un juste équilibre entre l'instruction axée sur l'élève et les programmes et pratiques d'évaluation suivis dans les autres établissements. Les établissements et les enseignants devraient utiliser des outils de diagnostic et des

évaluations formatives et sommatives pour suivre les progrès des élèves et s'assurer que ceux-ci acquièrent une maîtrise et une connaissance suffisantes des différentes matières. Les programmes scolaires adoptés par ces établissements doivent promouvoir une culture axée sur des exigences élevées et la réussite scolaire.

5. Nouer des liens avec les parents et les communautés : une priorité

Les parents défavorisés sont généralement moins impliqués dans la scolarité de leurs enfants, pour différentes raisons économiques et sociales. Les politiques doivent veiller à ce que les établissements défavorisés s'efforcent en priorité de nouer des liens avec les parents et les communautés, et d'améliorer leurs stratégies de communication de façon à renforcer leurs propres efforts par le soutien des parents. Certaines stratégies ont fait leurs preuves, comme celles consistant à nouer le dialogue avec les parents les moins impliqués ou à proposer à certains membres de la communauté d'apporter un soutien pédagogique aux élèves en difficulté. Établir des liens avec les entreprises locales et les acteurs de la vie sociale peut également contribuer à améliorer l'environnement pédagogique des établissements défavorisés et de leurs élèves.

CHAPITRE 1

IL EST RENTABLE D'INVESTIR DANS L'ÉQUITÉ ÉDUCATIVE

Ce chapitre examine pourquoi il est rentable d'améliorer l'équité dans l'éducation et de prévenir l'échec scolaire, en particulier dans le contexte de la crise économique actuelle. Les politiques et pratiques éducatives inéquitables ont un impact négatif sur les individus et limitent le développement économique et social. Souvent, les inégalités nuisent à la réussite scolaire de groupes spécifiques de la population comme les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ou les élèves immigrants, et la crise a parfois aggravé cette situation.

Le présent chapitre examine tout d'abord ce que le rapport entend par équité dans l'éducation, échec scolaire et décrochage scolaire. Il étudie ensuite les données disponibles sur les bénéfices économiques et sociaux de la réduction de l'échec scolaire, et de l'investissement dans l'équité dans l'éducation. Il souligne qu'investir précocement dans l'éducation de tous les élèves – et plus spécifiquement des élèves issus de milieux défavorisés – et les soutenir jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire est réellement efficace, en particulier en période de contraintes budgétaires. Il examine également comment la crise actuelle a ramené l'éducation sur le devant de la scène, en soulignant les risques potentiels d'augmentation des inégalités et de l'échec scolaire pour les individus et les jeunes lors de leur transition des études vers la vie active. Le chapitre conclut en exposant brièvement des recommandations clés à l'attention des gouvernements, qui seront développées dans les chapitres suivants.

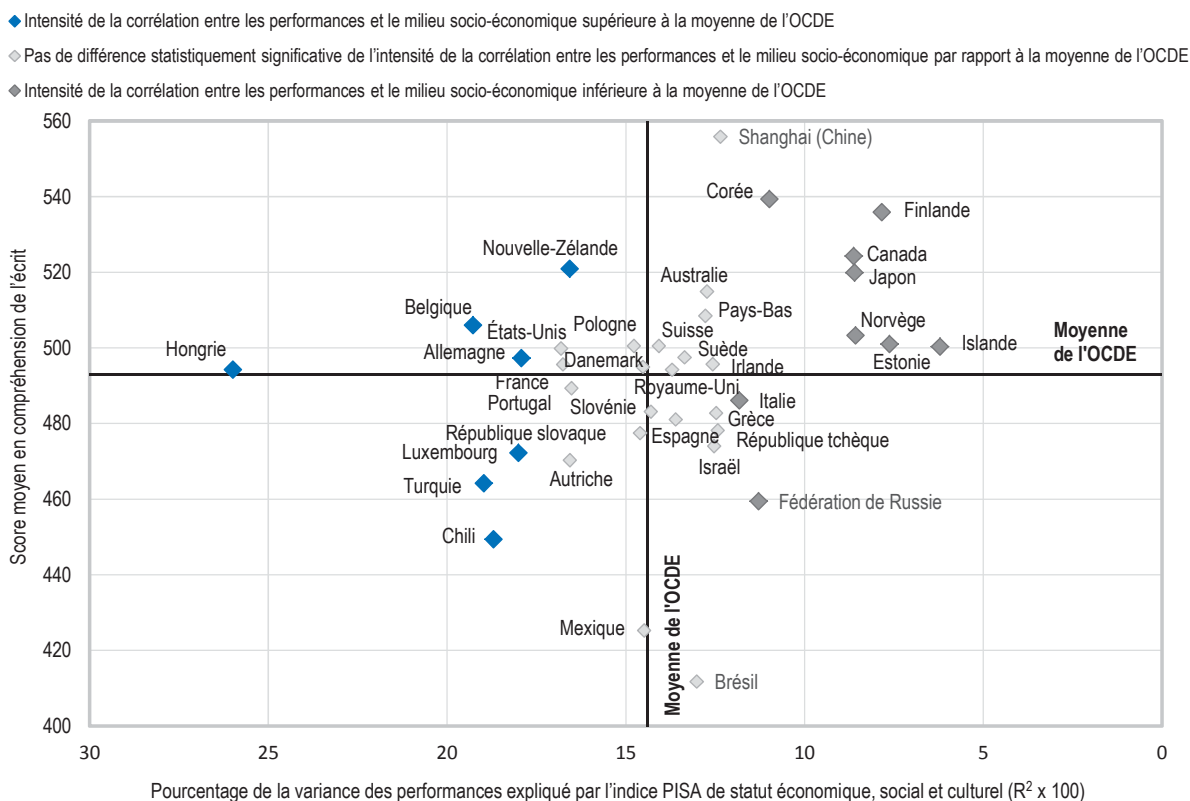
Les perspectives d'avenir des enfants sont fortement influencées par la qualité de leur éducation. Les établissements d'enseignement ont pour objet d'apporter aux enfants le savoir, les qualifications et les compétences interpersonnelles indispensables pour leur développement, leur vie d'adulte et leur participation à la vie économique et sociale. Les écoles peuvent offrir des expériences d'apprentissage essentielles auxquelles un enfant peut ne pas avoir accès à la maison, en particulier s'il vit dans un environnement défavorisé (Heckman, 2008 ; Heckman, 2011). Cependant, en dépit des efforts déployés par les gouvernements pour fournir une éducation de qualité, d'importantes disparités dans les résultats éducatifs persistent dans les pays de l'OCDE. Un grand nombre d'élèves quittent l'école sans avoir acquis un niveau minimum d'instruction, ce qui compromet leur propre avenir et le progrès de leur société.

Les objectifs éducatifs des pays de l'OCDE pour les jeunes sont ambitieux : offrir à tous des possibilités d'apprentissage enrichissantes dès le plus jeune âge, et ce au moins jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire. Le rapport de l'OCDE *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable* (Field, Kuczera et Pont, 2007) avait déjà soulevé ce point. Plus récemment, les ministres de l'Éducation des pays membres de l'OCDE ont souligné l'importance d'offrir à tous les enfants des bases solides pour se lancer dans la vie, y compris une éducation scolaire de grande qualité jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. « Nous devons offrir un éventail d'alternatives dans le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire pour tous, sans pour autant rendre les systèmes d'éducation trop faciles. Il n'est pas question de baisser la barre. Notre objectif est de rendre nos systèmes d'éducation plus inclusifs, en développant des mécanismes qui nous permettent de nous assurer que tout le monde réussisse en proposant des approches sur mesure » (OCDE, 2009). C'est un défi majeur, mais c'est aussi un tremplin vers des sociétés homogènes et des économies compétitives.

Les données disponibles sont concluantes : l'équité dans l'éducation est payante. Les systèmes d'éducation les plus performants¹ dans les pays de l'OCDE sont ceux qui conjuguent qualité et équité. Dans de tels systèmes d'éducation, la majorité des élèves peuvent acquérir un niveau élevé de qualifications et de savoirs, qui dépendra de leurs compétences ainsi que de leur volonté, et non pas de leur milieu socio-économique (voir le graphique 1.1). Ce chapitre examine comment les bénéfices de l'investissement dans une éducation équitable l'emportent sur les coûts, tant pour les individus que pour les sociétés, et pourquoi l'équité peut et devrait aller de pair avec la qualité. De plus, il montre qu'investir dans une éducation équitable est économiquement efficace, en particulier si les investissements sont réalisés précocement. Il explique également comment la réduction du décrochage scolaire et l'amélioration de la qualité et du taux d'achèvement des études dans l'enseignement secondaire ont des rendements élevés à court et à long terme. Dans le contexte actuel de la crise économique mondiale, ces données sont plus pertinentes que jamais.

Graphique 1.1. Les systèmes d'éducation très performants conjuguent équité et qualité

Intensité de la corrélation entre les performances et le milieu socio-économique (PISA 2009)



Comment interpréter ce graphique : ce graphique montre l'ampleur de l'influence des différences socio-économiques sur les performances des élèves en traçant la courbe moyenne du niveau de performance (axe y) et celle des variations de performance liées à l'environnement socio-économique des élèves (axe x). Dans les pays situés dans les quadrants de droite, les facteurs socio-économiques ont un impact inférieur à la moyenne de l'OCDE sur les performances des élèves. Dans les pays situés dans les quadrants supérieurs, la performance moyenne de l'ensemble des élèves est supérieure à la moyenne de l'OCDE. Certains pays combinent à la fois performances élevées et équité. Par exemple, en Finlande, comme dans tous les pays du quadrant supérieur droit, les élèves ont de meilleurs résultats et sont moins affectés par leur contexte familial que la moyenne de l'OCDE. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2011a), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932560816>

L'équité dans l'éducation et l'échec scolaire : un défi majeur dans les pays de l'OCDE

Les systèmes d'éducation de l'OCDE peuvent être plus équitables

On peut définir l'équité dans l'éducation de plusieurs façons. Si l'on se base sur le cadre conceptuel défini dans le rapport de l'OCDE *En finir avec l'échec scolaire*, on peut envisager l'équité dans l'éducation selon deux dimensions : l'égalité des chances et l'inclusion (Field, Kuczera et Pont, 2007)². La dimension de **l'inclusion** implique un niveau minimal d'instruction pour tous. Les systèmes d'éducation équitables sont justes et inclusifs. Ils aident leurs élèves à optimiser leur potentiel d'apprentissage sans imposer de limites formelles ou informelles, ou abaisser leurs attentes. L'équité dans le sens d'**égalité des chances** implique que les caractéristiques personnelles ou socio-

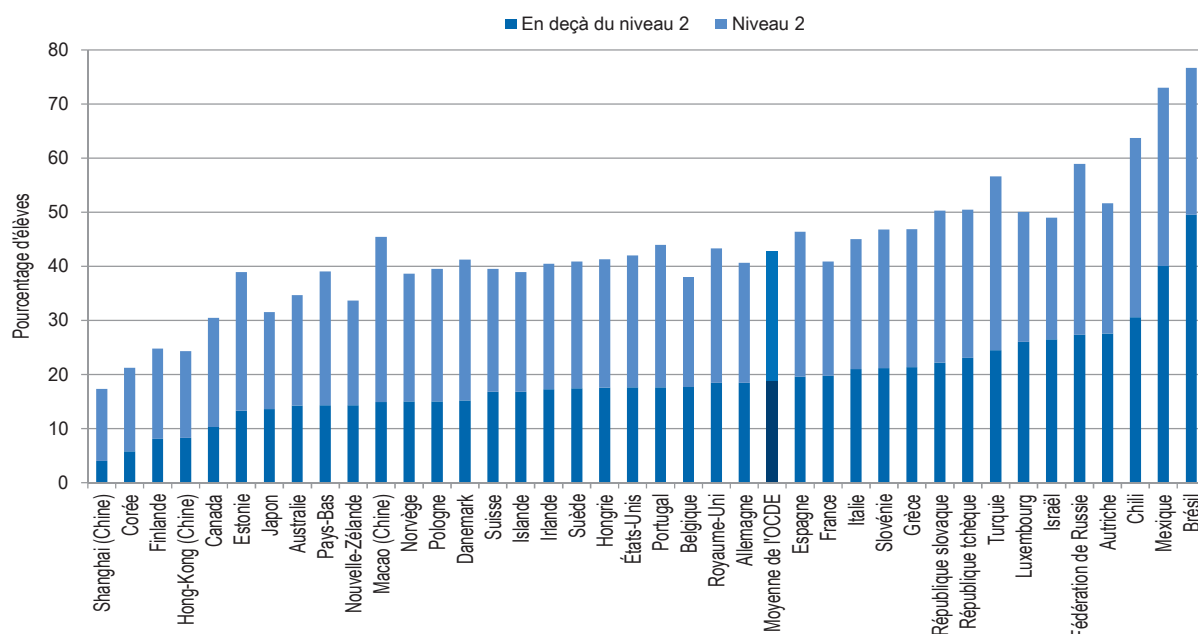
économiques, telles que le sexe, l'origine ethnique ou le milieu familial, ne constituent pas des obstacles à la réussite scolaire.

Un **système d'éducation équitable** permet de compenser les effets plus larges des inégalités sociales et économiques. Dans le cadre de l'apprentissage, il permet aux individus de bénéficier pleinement d'une éducation et d'une formation, et ce quelle que soit leur origine (Faubert, 2012 ; Field, Kuczera et Pont, 2007 ; Woessmann et Schütz, 2006).

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (que nous nommerons PISA ci-après) est un indicateur précieux puisqu'il mesure les compétences des élèves de 15 ans, à leur passage du premier au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En termes d'inclusion, le graphique 1.2 montre qu'environ 19 % des élèves de 15 ans ont obtenu en 2009 des scores inférieurs au niveau 2 à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, ce qui laisse penser que près d'un adolescent sur cinq dans les pays de l'OCDE a des compétences de base insuffisantes en lecture³, proportion qui dépasse même 25 % dans certains pays. En outre, plus de 40 % des élèves des pays de l'OCDE n'atteignent que le niveau 2 en compréhension de l'écrit⁴. Il existe une forte probabilité pour que les élèves ne possédant pas à cet âge les compétences de base suffisantes décrochent du système scolaire avant la fin du deuxième cycle du secondaire et entrent sur le marché du travail avec des qualifications et une préparation insuffisantes, ou poursuivent leurs études, mais en rencontrant plus de difficultés que leurs camarades et en nécessitant donc un soutien supplémentaire (et plus coûteux).

Graphique 1.2. Un nombre significatif d'élèves ne maîtrisent pas les compétences de base

Pourcentage d'élèves de 15 ans au niveau 2 ou en deçà du niveau 2 de l'échelle PISA de compétence en compréhension de l'écrit (2009)



Comment interpréter ce graphique : les barres indiquent le pourcentage d'élèves qui ont obtenu des résultats inférieurs au niveau 2 (bleu foncé) ou au niveau 2 (bleu clair) de l'échelle PISA. Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves qui ont obtenu des scores inférieurs au niveau 2. Au Canada, par exemple, 10 % des élèves n'ont pas atteint le niveau 2 et 20 % ont atteint ce niveau, soit un total de 30 %. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.

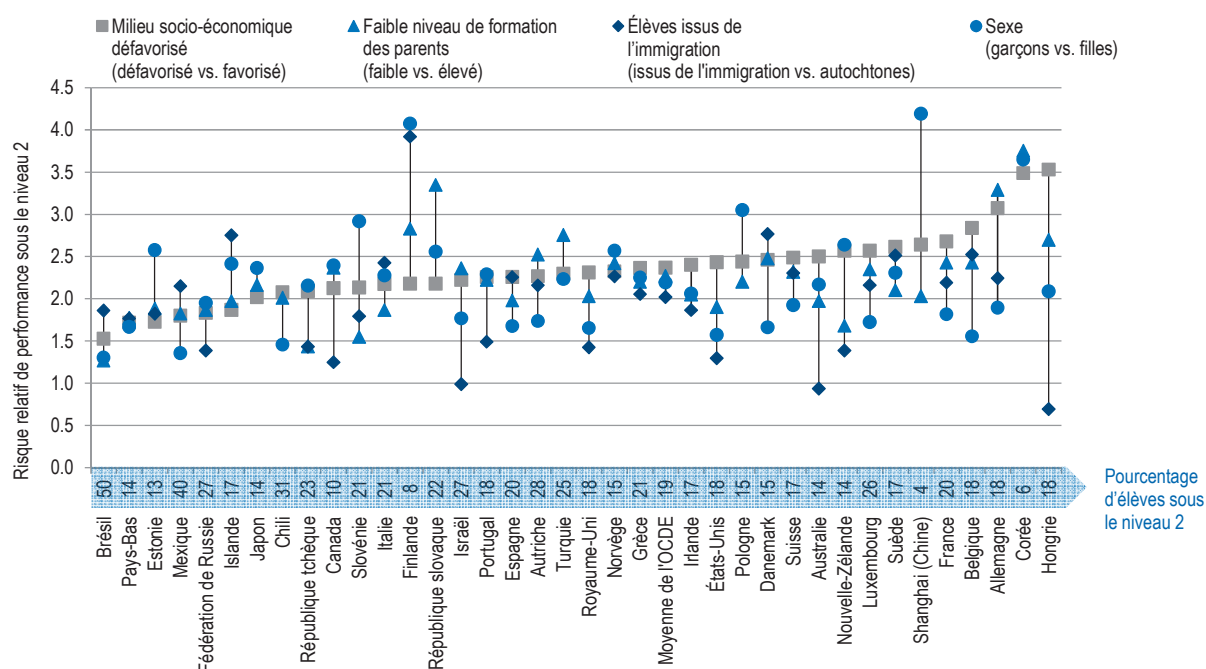
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932560835>

Sur le plan de l'égalité des chances, de nombreuses données montrent que le milieu social des élèves a un impact sur leur réussite scolaire, une tendance qui s'observe notamment dans les pays de l'OCDE. Le graphique 1.3 montre que le risque de performances médiocres est plus élevé chez les élèves dont les parents sont peu instruits, dont le statut socio-économique est défavorisé, ainsi que chez les immigrants de première ou deuxième génération et les garçons.

Ces deux dimensions de l'équité – l'égalité des chances et l'inclusion – se recoupent. Souvent, le milieu socio-économique défavorisé et les performances médiocres convergent au sein de groupes spécifiques de la population : les élèves défavorisés sont plus susceptibles d'avoir de faibles performances que leurs camarades issus de milieux plus aisés. À titre d'exemple, des données du PISA indiquent qu'un élève de 15 ans issu d'un milieu relativement défavorisé est 2.337 fois plus susceptible d'obtenir un score inférieur au niveau 2 sur l'échelle PISA de compétence en compréhension de l'écrit qu'un élève issu d'un milieu plus aisé.

Graphique 1.3. Combien d'élèves risquent d'obtenir de faibles performances ?

Scores à l'évaluation PISA inférieurs au niveau 2 et risque relatif pour certains sous-groupes d'élèves (2009)



Comment interpréter ce graphique : ce graphique montre l'impact des facteurs personnels sur le risque de faible performance. Les pays sont classés par ordre décroissant de l'impact du milieu socio-économique défavorisé et le pourcentage d'élèves dont les résultats sont inférieurs au niveau 2 est indiqué en regard du nom des pays. Lorsque le risque relatif d'obtenir un score en deçà du niveau 2 est supérieur à 1, le facteur concerné augmente les risques d'obtenir un score inférieur au niveau 2, alors que lorsque le risque est inférieur à 1, c'est la tendance inverse qui s'observe. Par exemple, en Hongrie, les élèves issus de l'immigration devancent les élèves autochtones et, comme l'indique le graphique, leur risque d'obtenir des scores inférieurs au niveau 2 est plus faible. Cependant, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ont un risque 3.5 fois plus important d'obtenir des scores inférieurs au niveau 2 que leurs pairs issus d'un milieu socio-économique plus aisé. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932560854>

Tous les systèmes d'éducation de l'OCDE sont confrontés aux problèmes de l'échec scolaire et du décrochage des élèves

Le point de vue émergent dans les pays de l'OCDE est que les systèmes d'éducation doivent garantir la réussite scolaire de tous les élèves. On considère de plus en plus qu'il n'est pas adéquat de proposer une éducation « universelle », avec un même modèle pour tous. L'accent est désormais davantage mis sur une éducation qui promeut l'équité grâce à l'identification et la gestion des différents besoins des élèves en matière d'éducation (Faubert, 2012).

L'idée selon laquelle les élèves échouent en raison de leurs propres lacunes personnelles (scolaires ou autres) est supplantée par l'idée d'échec scolaire. La raison – et la responsabilité – de l'échec des élèves est de plus en plus perçue comme une insuffisance ou une inadéquation de l'enseignement dispensé par les établissements, et par extension, les systèmes scolaires (voir encadré 1.1). C'est l'incapacité des établissements d'enseignement à dispenser un enseignement adapté aux différents besoins des élèves qui mène ces derniers à l'échec. En ce sens, l'échec scolaire est également une question d'équité (Faubert, 2012 ; Field, Kuczera et Pont, 2007). Le recadrage des systèmes d'éducation dans le but de promouvoir l'équité est présenté comme la solution nécessaire pour résoudre le problème de l'échec scolaire (Faubert, 2012 ; Field, Kuczera et Pont, 2007 ; Heckman, 2011).

Encadré 1.1. Échec scolaire : définition

D'un **point de vue systémique**, l'échec scolaire survient lorsqu'un système d'éducation est dans l'incapacité de fournir des services éducatifs équitables et inclusifs offrant aux élèves un apprentissage enrichissant. Au **niveau de l'établissement d'enseignement**, l'échec scolaire peut être défini comme l'incapacité d'un établissement à dispenser un enseignement équitable et inclusif et un environnement pédagogique adéquat qui permette aux élèves d'obtenir des résultats à la hauteur de leurs efforts et de leurs compétences. D'un **point de vue individuel**, l'échec scolaire peut être défini comme l'incapacité d'un élève à acquérir un niveau minimum de savoir et de compétences, qui peut dans les cas extrêmes le conduire à quitter l'école.

Source : Field, S., M. Kuczera et B. Pont (2007), En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable, Éditions OCDE.

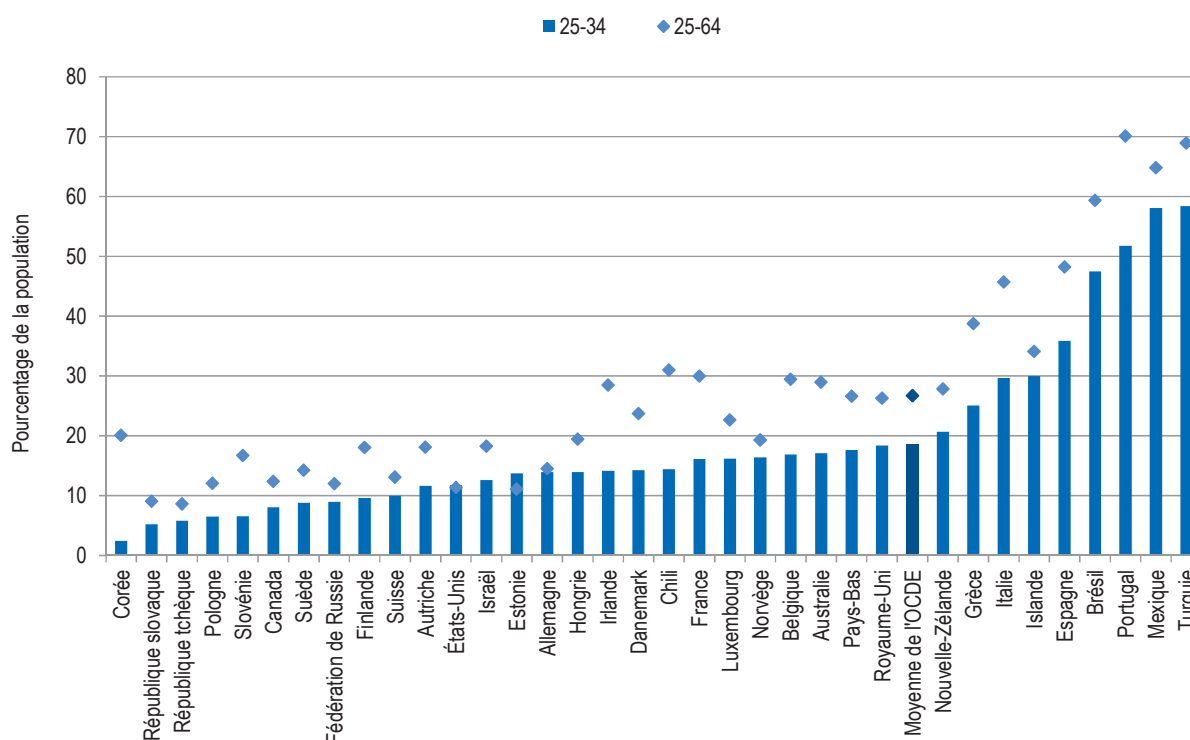
La responsabilité croissante accordée aux systèmes d'éducation est liée à l'importance du rôle de l'éducation pour briser le rapport entre l'environnement socio-économique et les perspectives d'avenir. Cependant, les faibles résultats scolaires et le décrochage peuvent être liés à des facteurs sur lesquels les établissements d'enseignement ou les systèmes d'éducation n'ont que peu ou pas d'influence, comme la pauvreté infantile ou le lieu d'habitation. Par exemple, la surreprésentation d'une catégorie d'élèves défavorisés dans certains établissements est souvent liée à un phénomène de ségrégation résidentielle et, bien que la conception des politiques de choix des établissements doive normalement tenir compte du principe d'équité, les politiques urbaines jouent également un rôle primordial. Par conséquent, le succès des mesures d'amélioration de l'équité dans l'éducation dépend également d'autres politiques (comme la santé, le logement, la protection sociale, la justice, le développement social), ce qui renforce l'importance de l'identification des liens entre ces différents domaines. Bien que le système d'éducation soit chargé d'offrir aux élèves des opportunités de réussite scolaire, d'autres politiques gouvernementales doivent également être prises en compte afin de garantir la réussite des élèves.

Tous les pays de l'OCDE sont confrontés au problème de l'échec scolaire et à sa manifestation la plus visible : le décrochage scolaire qui implique que les jeunes ne terminent pas le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soit en ne menant pas à terme ce niveau d'éducation, soit en n'obtenant pas

le diplôme requis (Lyche, 2010)⁵. Le pourcentage des 25-34 ans dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire s'élève à près de 20 % dans les pays de l'OCDE, comme l'illustre le graphique 1.4, même si ce pourcentage varie sensiblement entre les pays, de 3 % en Corée à 62 % en Turquie.

Graphique 1.4. Combien d'individus n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?

Pourcentage des 25-34 ans et 25-64 ans qui n'ont pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (2009)



Comment interpréter ce graphique : le graphique indique le pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans (barres) ou de 25 à 64 ans (points) qui n'a pas achevé au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En Espagne, par exemple, seule la moitié des 25-64 ans a terminé au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, mais les catégories d'âge inférieures présentent des pourcentages nettement supérieurs d'individus dans ce cas, comme l'indique le pourcentage des 25-34 ans. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2011a), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

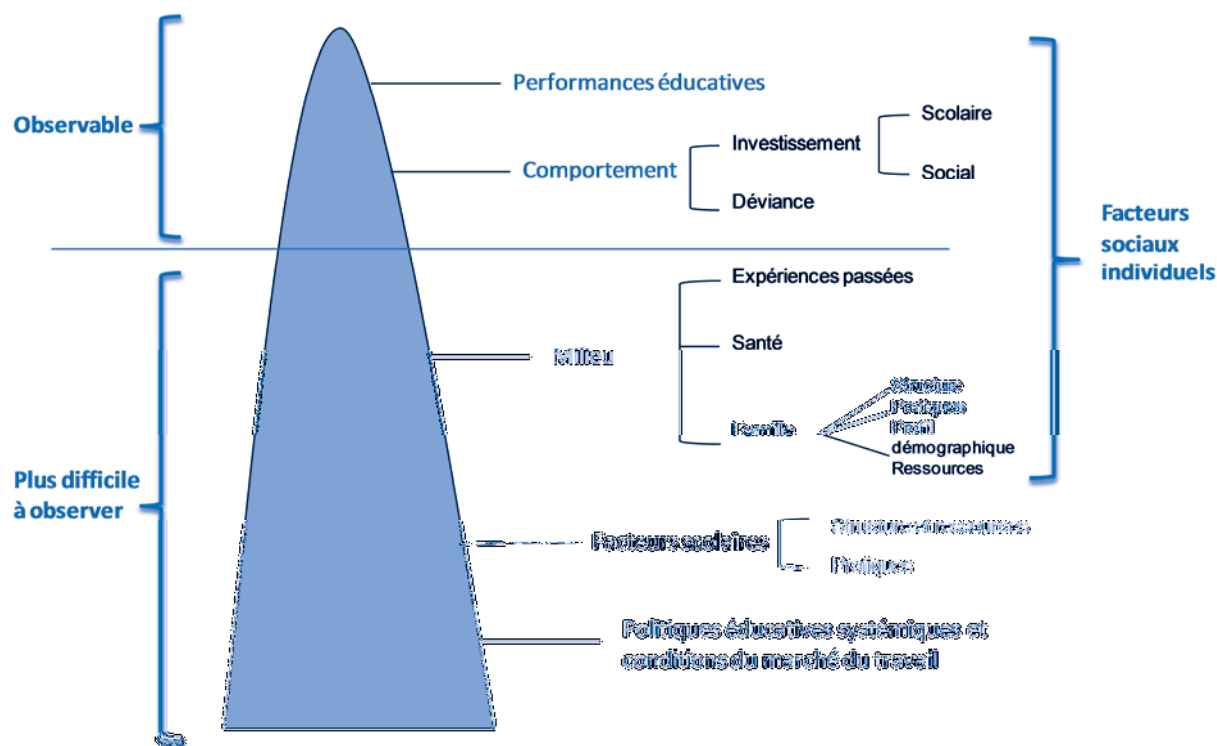
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932560873>

Le décrochage scolaire n'apparaît pas subitement. En fait, le décrochage est en général le résultat d'un long processus de désinvestissement de l'élève (Lyche, 2010). La recherche a identifié six indicateurs clés du décrochage scolaire qui, combinés, permettent d'identifier les élèves qui sont susceptibles de quitter le système scolaire (voir le graphique 1.5.). Ces indicateurs sont :

- **Les résultats scolaires** constituent l'indicateur le plus efficace du décrochage, dans la mesure où les notes médiocres témoignent d'un manque de préparation pour progresser dans le système d'éducation (Lyche, 2010). Toutefois, les résultats scolaires ne sont que « la partie émergée de l'iceberg », car les causes des faibles performances et d'un décrochage éventuel sont liées à d'autres facteurs qui peuvent être plus difficiles à identifier.

- **Le comportement des élèves** est important pour la réussite scolaire. Les élèves qui s'investissent dans leur vie scolaire et sociale, et qui accordent de l'importance à leurs études, tendent à rester à l'école. Dans les pays de l'OCDE, 25 % des élèves de 15 ans n'accordent aucune importance à la réussite scolaire (OCDE, 2011a). Les données disponibles indiquent que les élèves se détournent de l'apprentissage lorsqu'ils ressentent des émotions négatives. Des comportements comme l'usage de stupéfiants ou l'abus d'alcool et la délinquance juvénile sont également associés aux performances médiocres (Boekaerts in Dumont, Istance et Benavides, 2010 ; Pfeiffer et Cornelissen, 2010).
- **Le milieu des élèves et la famille** ont une forte incidence sur leurs performances. Les élèves issus de familles peu instruites qui ont une mauvaise opinion de l'école, qui ne sont pas en mesure de soutenir leurs enfants, ou les élèves élevés par un seul parent dont les ressources financières sont limitées, sont plus susceptibles d'être confrontés au décrochage scolaire. Les données disponibles indiquent que les environnements familiaux se sont détériorés au cours des dernières décennies (Heckman, 2011). Le nombre d'enfants vivant dans des foyers qui gagnent moins de 50 % du revenu médian du pays concerné a augmenté au cours de la décennie précédant 2005 dans la plupart des pays (OCDE, 2008), en particulier en Allemagne, en Autriche, au Luxembourg et en Turquie. Aujourd'hui, une plus grande proportion d'enfants naissent dans des familles défavorisées, qui pour bonne part sont issues de minorités et de communautés d'immigrants (Heckman, 2011).
- **Les structures, les ressources et les pratiques des établissements d'enseignement** sont également très importantes. La manière dont l'enseignement est dispensé, les activités extrascolaires, la discipline, les relations avec les pairs et les enseignants et certaines pratiques pédagogiques ont un impact important sur l'apprentissage, la motivation et le sentiment d'appartenance des élèves.
- Certaines **politiques éducatives de niveau systémique**, telles que l'orientation précoce, le redoublement, ou des problèmes spécifiques comme le manque de places en apprentissage ou les violences à l'école, peuvent accroître le décrochage scolaire (Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006 ; Markussen, 2010).
- **Les conditions du marché du travail** influencent le taux de décrochage. Par exemple, certains marchés régionaux et saisonniers (comme le tourisme ou le bâtiment) peuvent attirer les jeunes et les inciter à abandonner l'école pour des emplois non qualifiés avec peu de perspectives d'évolution. La facilité d'accès à ces métiers et la promesse de gagner de l'argent rapidement, que ce soit pour améliorer la situation financière de la famille ou pour permettre aux jeunes de devenir plus indépendants, incitent de nombreux jeunes à quitter l'école prématurément (Commission européenne, 2011). Cependant, les systèmes d'éducation peuvent être conçus de façon à donner envie aux jeunes de poursuivre leurs études ou de les reprendre par la suite.

Graphique 1.5. La partie visible de l'iceberg des faibles performances et de l'échec scolaire

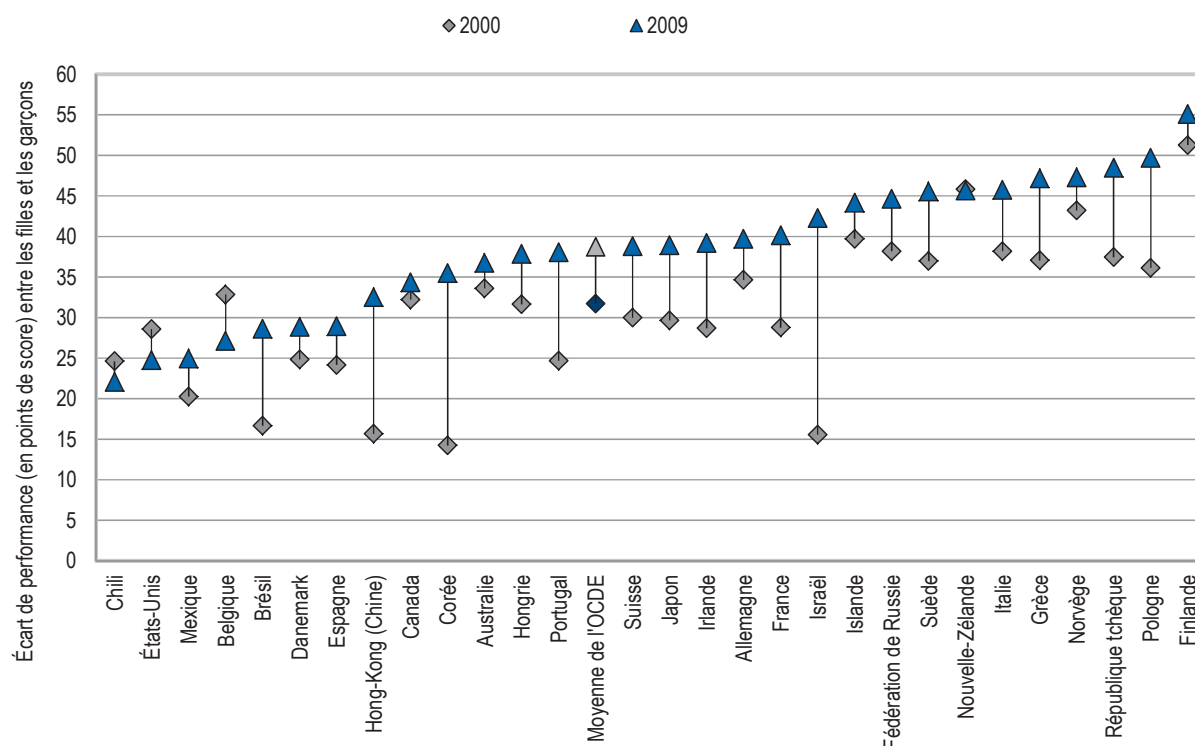


Certains groupes sont plus exposés au risque de performances médiocres que d'autres

Bien que l'origine socio-économique des élèves soit un facteur prédictif très important de leur réussite scolaire, d'autres facteurs personnels influent également sur le risque de mauvaises performances et de décrochage scolaire. Le sexe a également une incidence et les filles tendent à obtenir de meilleurs résultats que les garçons. Les disparités éducatives entre les sexes se sont accrues dans la plupart des pays de l'OCDE depuis l'an 2000 (OCDE, 2010b), comme le montre le graphique 1.6. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons de 15 ans sont 1.5 fois plus susceptibles d'obtenir des scores médiocres en compréhension de l'écrit que les filles (OCDE, 2011a). L'écart de points équivaut à une année scolaire. Une récente étude de l'Union européenne a conclu que les différences entre les garçons et les filles en matière de réussite scolaire apparaissent tôt et que le redoublement est plus fréquent chez les garçons que chez les filles (Eurydice, 2010). Les élèves qui quittent l'école prématurément sont principalement des garçons, tandis qu'un plus grand nombre de filles obtiennent un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les filles obtiennent en général des notes plus élevées et leur taux de passage aux examens de fin d'études est plus élevé, ce qui les aidera par la suite à intégrer les cursus universitaires de leur choix.

Graphique 1.6. Les filles réussissent mieux que les garçons et l'écart entre les sexes se creuse

Écart de performance entre les sexes à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit



Comment interpréter ce graphique : le graphique montre l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre les filles et les garçons, et la tendance observée entre 2000 (losanges) et 2009 (triangles). Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart observé en 2009. En Suède, par exemple, les filles ont obtenu, en moyenne, 46 points de plus à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit en 2009, ce qui équivaut à peu près à une année de scolarité, alors qu'en 2000, l'écart était seulement de 37 points. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

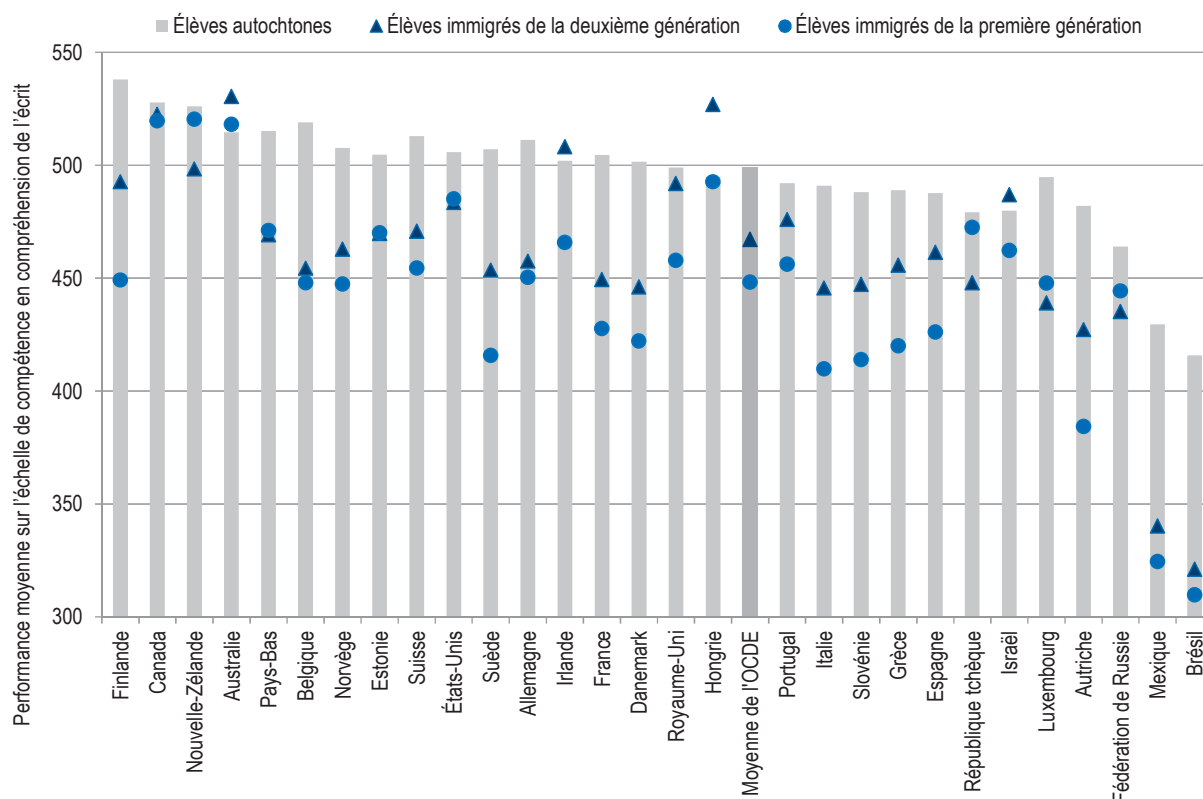
Source : OCDE (2011a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932560892>

Les élèves issus de l'immigration tendent à avoir des résultats scolaires plus faibles que les élèves autochtones dans la plupart des pays de l'OCDE, même après avoir pris en compte leur milieu socio-économique, un écart qui, dans certains pays, représente une année et demie de scolarité (graphique 1.7). Ils sont également plus susceptibles d'être confrontés au décrochage scolaire et de quitter l'école plus tôt. Dans les pays de l'Union européenne, la probabilité qu'un jeune immigrant décroche du système scolaire est plus de deux fois plus élevée que pour un élève autochtone (Commission européenne, 2010). Les élèves immigrés de la deuxième génération tendent à obtenir de meilleurs résultats que ceux de la première génération, mais bien qu'ils soient nés et qu'ils aient été éduqués dans le pays, leurs performances restent loin derrière celles de leurs camarades autochtones dans la plupart des pays de l'OCDE. Pourtant, dans certains pays tels que l'Australie et le Canada, par exemple, il n'existe aucun écart de performance entre les élèves immigrés et les élèves autochtones. Cependant, même de bons résultats peuvent cacher une grande disparité parmi les élèves immigrés : alors que certains d'entre eux devancent les élèves autochtones, d'autres décrochent⁶.

Graphique 1.7. Un écart considérable en compréhension de l'écrit entre les élèves immigrés et les élèves autochtones

Performance à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, en fonction du statut au regard de l'immigration (2009)



Comment interpréter ce graphique : ce graphique représente les écarts de performance entre les élèves autochtones (barres), les élèves immigrés de la première génération (ronds) et les élèves immigrés de la deuxième génération (triangles). Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen de tous les élèves. En Italie, par exemple, les élèves autochtones ont obtenu 45 points de plus que ceux qui sont nés dans le pays de l'évaluation mais dont les parents sont nés à l'étranger (deuxième génération), soit l'équivalent d'une année de scolarité. De même, les élèves autochtones ont obtenus 81 points de plus que les élèves nés à l'étranger de parents également nés à l'étranger (première génération). Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2011a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932560911>

De plus, de nombreux systèmes d'éducation peinent à fournir une éducation de qualité aux groupes qui sont plus difficiles à atteindre, tels les communautés autochtones et nomades (par exemple, les Roms, les Gens du voyage, les Maori). Le taux de décrochage scolaire des élèves issus des communautés Roms en Europe est ainsi particulièrement élevé. Dans un certain nombre de pays, ils sont confrontés à de la discrimination dans le système d'éducation et la solution adoptée pour remédier aux performances médiocres des élèves de ces groupes consiste à retirer les élèves en difficulté de l'enseignement traditionnel, ce qui accentue la ségrégation et les disparités dans leurs résultats scolaires (Field, Kuczera et Pont, 2007 ; Commission européenne, 2010). De plus, ils pâtissent souvent d'un manque de soutien familial et ont un accès plus limité aux possibilités d'apprentissage en dehors de l'enseignement obligatoire (Commission européenne, 2011).

L'équité dans l'éducation peut contribuer à améliorer la compétitivité économique et la cohésion sociale

Les coûts de l'inégalité et de l'échec scolaire sont élevés pour les individus et les sociétés, et il est coûteux et difficile d'y remédier par la suite. Investir dans une éducation équitable et dans la réduction du décrochage scolaire est payant. Cette section examine comment le renforcement de l'équité dans l'éducation peut contribuer à améliorer les performances économiques, sociales et individuelles. Elle explique également l'importance de fournir une éducation de qualité dès les premières années et en quoi cette approche est économiquement efficiente.

Prévenir l'échec scolaire afin de se doter d'une main-d'œuvre productive et de garantir la croissance économique

Le relèvement des qualifications des individus améliore leur employabilité et leur productivité. De façon plus générale, les capacités cognitives des individus ont été fortement associées à la croissance économique au cours des quatre dernières décennies (Hanushek et Woessmann, 2009). L'éducation a également été associée avec l'esprit d'entreprise et par conséquent avec une amélioration de la mobilité sociale (OCDE, 2010a).

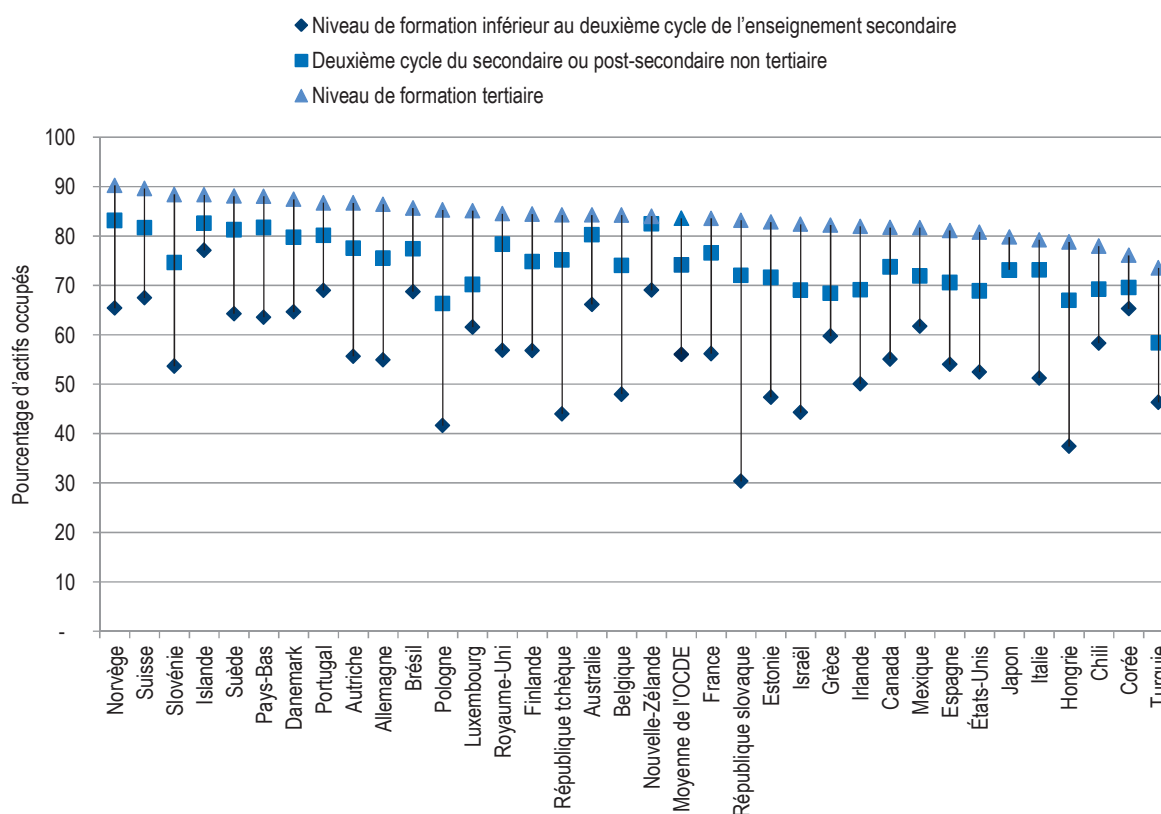
Un capital humain sous-développé entrave l'augmentation de la productivité et limite l'utilisation effective et totale des ressources (Heckman, 2011). Les individus peu instruits sont en général plus exposés au risque de chômage, occupent des emplois moins stables, et ont plus de mal à s'adapter aux demandes de flexibilité toujours plus grandes de l'économie et à gérer les transitions technologiques. Comme le montre le graphique 1.8, dans les pays de l'OCDE, 84 % de la population diplômée de l'enseignement tertiaire occupait un emploi en 2009, contre seulement 56 % des individus qui n'avaient pas terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2011a).

Plus particulièrement, le fait d'investir dans l'équité de l'éducation peut également réduire la proportion de jeunes non scolarisés et sans emploi (aussi désignés par l'abréviation NEET, *not in employment, education or training*). En 2009, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 46 % des individus âgés de 15 à 29 ans étaient encore scolarisés, 39 % avaient quitté le système scolaire et trouvé un emploi et 15 % étaient non scolarisés et sans emploi (OCDE, 2011b). Un grand nombre de jeunes appartenant au groupe des « NEET » manquent de qualifications, sont issus de l'immigration et/ou de minorités, et/ou vivent dans des zones défavorisées, rurales ou isolées (Scarpetta, Sonnet et Manfredi, 2010).

En outre, nombre des individus qui quittent le système scolaire sans un minimum de compétences risquent de rester non qualifiés pour le reste de leur vie. Les individus ayant un niveau de formation plus faible sont moins susceptibles de suivre des cours, des formations et de participer à des activités de formation continue. Par exemple, le taux moyen de participation à la formation continue des adultes ayant un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire n'est que de 18 % au sein de l'Union européenne, contre 36 % pour les adultes ayant terminé leurs études secondaires (Commission européenne, 2006). Cette tendance peut s'expliquer par le fait que les élèves qui ont abandonné l'école peuvent avoir une perception négative du milieu de l'enseignement et manquent peut-être de confiance en leurs capacités d'apprentissage. De plus, ils ont peut-être moins facilement accès aux formations, du fait de contraintes financières ou d'un manque de volonté d'investissement de la part de leurs employeurs.

Graphique 1.8. L'élévation du niveau de formation améliore les perspectives d'emploi

Pourcentage des 25-64 ans occupant un emploi par rapport à la population de ce groupe d'âge (2009)



Comment interpréter ce graphique : ce graphique indique le pourcentage d'individus âgés de 25 à 64 ans occupant un emploi selon leur niveau de formation, par rapport à leur représentation dans cette tranche d'âge. Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'emploi des individus diplômés de l'enseignement tertiaire. En Irlande, par exemple, seule la moitié des individus avec un niveau de formation inférieur au deuxième cycle du secondaire occupe un emploi, contre 69 % des personnes ayant atteint au moins le deuxième cycle du secondaire et 82 % des diplômés de l'enseignement tertiaire. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2011a), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932560930>

Les personnes qui abandonnent l'école prématurément ont des revenus plus faibles que les diplômés de l'enseignement secondaire et paient moins d'impôts, étant donné que les travailleurs peu qualifiés perçoivent des salaires moins élevés, ce qui implique un impôt sur le revenu plus faible⁷. Belfield et Levin (2007) ont estimé qu'en Californie, chaque diplômé du secondaire génère un bénéfice fiscal net pour le secteur public qui s'élève à environ 169 000 dollars (USD) (125 000 euros) durant toute sa vie.

Étant donné que seule la moitié (54 %) des individus ayant abandonné l'enseignement secondaire occupent un emploi (contre 74 % des diplômés du secondaire) (graphique 1.8), ils sont également davantage susceptibles de recourir aux services d'aide sociale en cas de chômage, ainsi qu'aux systèmes de santé publics, ce qui engendre des dépenses publiques plus importantes pour les pays. Par exemple, une étude menée au Canada (Canadian Council on Learning, 2009) a démontré que les élèves qui n'ont pas achevé leurs études secondaires représentent 42,7 % des bénéficiaires de prestations sociales et que 85 % des compléments de revenu, y compris les prestations sociales et les autres aides, sont alloués aux

personnes qui n'ont pas terminé le deuxième cycle du secondaire. Le coût moyen de l'aide sociale (par exemple, l'aide alimentaire, l'aide pour l'achat de carburant, l'aide au logement, l'aide pour l'achat de vêtements et pour les besoins spéciaux, ainsi que les programmes d'incitation au travail) destinée à chaque élève qui quitte le système scolaire avant la fin du deuxième cycle du secondaire au Canada est estimé (2008) à plus de 4 000 dollars canadiens (2 880 euros) par an. Les données collectées par Rouse (2005) révèlent que les abandons pendant les études secondaires pourraient coûter aux États-Unis 1.6 % de leur PIB.

Améliorer l'équité dans l'éducation pour le bien-être des individus et la cohésion sociale

D'un point de vue individuel, le manque de qualifications implique des revenus plus faibles au début et tout au long de la vie professionnelle, et un risque plus élevé de chômage de longue durée. Un faible niveau de formation réduit les possibilités pour les individus d'accroître leur savoir et leurs compétences cognitives, sociales et émotionnelles (OCDE, 2010d).

L'amélioration du niveau de formation des élèves peut les encourager à adopter un mode de vie plus sain et à participer aux institutions démocratiques et aux autres initiatives et organisations de la société civile. Le niveau de formation présente une corrélation positive avec un bon état de santé perçu, l'intérêt pour la politique et la confiance interpersonnelle (OCDE, 2010e). Le crime et les autres activités illégales peuvent décroître, dans la mesure où les individus plus instruits tendent à être moins impliqués dans la criminalité (OCDE, 2010d). L'éducation est un des moyens les plus efficaces d'améliorer les résultats sociaux et de promouvoir le progrès social (Woessmann, 2008). En effet, nombre de problèmes économiques et sociaux, tels que les grossesses précoces et de mauvaises habitudes pour la santé, sont liés aux faibles niveaux de formation et de compétences (Cunha et Heckman, 2007 ; Heckman, 2008).

L'éducation contribue à faire évoluer les caractéristiques de l'inégalité et constitue l'un des principaux moteurs de la mobilité sociale intergénérationnelle et de la mobilité des revenus (Causa et Chapuis, 2009). « L'éducation joue un rôle double dans la transmission intergénérationnelle de l'avantage. Elle est à la fois la principale voie pour la reproduction socio-économique et la principale voie pour la mobilité socio-économique » (Hout et DiPrete, 2006 dans Torche, 2011). En tant que principal facteur de corrélation des revenus entre les générations (OCDE, 2010c), il s'agit d'un outil puissant pour faire face aux problèmes de pauvreté et de disparités de revenus. Les systèmes d'éducation qui permettent l'équité des résultats d'apprentissage sont la clé de la prospérité économique et de la cohésion sociale (Woessmann, 2008). Dans les systèmes équitables, un enfant issu d'un milieu défavorisé ne reçoit pas une éducation inférieure à celle d'un enfant dont les parents ont des revenus plus importants (Wilkie, 2007). Étant donné que l'élévation du niveau de formation est généralement associée à l'élévation des revenus, la mobilité de revenus peut être plus importante. Par conséquent, une éducation de qualité pour tous permet non seulement d'établir un système d'éducation dans lequel personne n'est en retrait, mais également d'ériger les fondements d'une société plus équitable dans laquelle les individus peuvent améliorer leur situation socio-économique sur la base du mérite.

Investir tôt permet d'améliorer à la fois l'équité dans l'éducation et l'efficacité économique

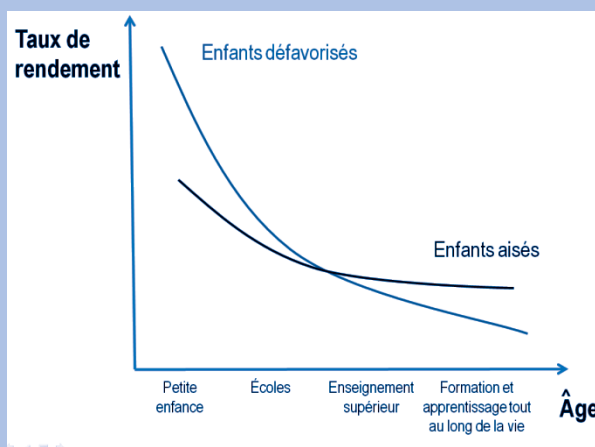
S'il est rentable de renforcer l'équité dans l'éducation, un investissement précoce ciblant les jeunes enfants a des rendements plus élevés, dans la mesure où il permet d'en récolter tous les bénéfices et vient appuyer les mesures d'équité prises dans les niveaux d'enseignement suivants. Les compétences et le savoir acquis précocement facilitent l'acquisition ultérieure des compétences et du savoir. Renforcer l'équité suppose donc d'investir dès les toutes premières années et de s'assurer que les élèves ne décrochent pas du système scolaire et terminent le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

L'équité dans l'éducation est efficiente sur le plan économique

Le rapport entre les objectifs d'efficacité et l'équité peut prendre un grand nombre de formes différentes : certaines politiques éducatives peuvent rendre les systèmes d'éducation plus efficaces, sans qu'elles aient pour autant un impact négatif sur le principe d'équité. De la même manière, certaines politiques peuvent rendre les systèmes plus équitables sans restreindre leur efficacité. Certaines politiques éducatives peuvent répondre à des besoins en termes d'équité et d'efficacité, et développer des synergies entre ces deux aspects (Woessman, 2008). L'investissement dans l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire pour tous, et en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés, en est un exemple et peut renforcer l'équité, tout en étant efficace en termes économiques (voir l'encadré 1.2).

S'inspirant de Cunha *et al.* (2006), Woessmann (2008) détermine le rendement d'un euro dépensé aux différents stades de la formation. Il soutient que le taux de rendement d'un euro investi dans l'éducation décline avec l'âge d'une personne, quel que soit son milieu d'origine (encadré 1.2). Heckman (2011) calcule que chaque dollar initialement investi dans l'éducation des jeunes enfants génère 7 à 10 cents par an. Comme Heckman le soutient, « la logique est assez évidente d'un point de vue économique. Nous pouvons investir précocement pour réduire les disparités et prévenir les écarts de réussite, ou nous pouvons payer pour remédier aux disparités, lorsqu'il est devenu plus difficile et plus coûteux de le faire. Dans un cas comme dans l'autre, nous allons payer. Et, nous devons faire les deux pendant un moment. Cependant, il existe une différence importante entre ces deux approches. Investir précocement nous permet de façonner l'avenir ; investir plus tard nous condamne à réparer les occasions manquées du passé » (2011).

Encadré 1.2. Efficience et équité liées aux investissements précoces dans l'éducation



Ce graphique présente les différents taux de rendement pour un investissement constant dans les différents niveaux d'enseignement. Les investissements dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance ont un rendement élevé, particulièrement dans le cas des enfants défavorisés, alors que les investissements dans l'apprentissage et la formation tout au long de la vie ont un rendement positif, mais plus faible par rapport aux investissements consentis aux niveaux d'enseignement précédents. Les élèves défavorisés bénéficient davantage des investissements précoces, alors que les élèves aisés profitent davantage des investissements plus tardifs.

Sources : Cunha, F. et J. Heckman (2007), « The Evolution of Inequality, Heterogeneity and Uncertainty in Labor Earnings in the U.S. Economy », *NBER Working Paper n° 13526*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, www.nber.org/papers/w13526 ; Cunha, F. et J. Heckman, (2008), *The Technology for the Formation of Skills*, présentation, www.earlychildhoodrc.org/events/presentations/cunha.pdf ; Woessmann, L. (2008) « Efficiency and Equity of European Education and Training Policies », *Int Tax Public Finance*, vol. 15, n° 1, pp. 199-230.

Les rendements des investissements éducatifs sont plus élevés lorsqu'ils ciblent l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire puisqu'ils facilitent l'apprentissage ultérieur (Woessmann, 2008). Les effets substantiels à long terme des premières années d'enseignement sur les résultats économiques et sociaux sont particulièrement élevés chez les enfants issus de milieux défavorisés, dont le foyer ne fournit pas toujours les compétences de base nécessaires pour réussir aux stades ultérieurs de l'enseignement. C'est pourquoi investir dès que possible dans une éducation de qualité pour tous et dans le soutien aux élèves issus de milieux défavorisés est une stratégie payante.

L'apprentissage précoce facilite l'apprentissage ultérieur

Investir durant les premières années permet aux élèves d'acquérir des compétences et des connaissances qui façonnent leur développement et qui sont très difficiles à acquérir plus tard (Heckman, 2011). Celles-ci incluent les compétences cognitives, non cognitives et socio-émotionnelles qui faciliteront l'acquisition ultérieure des compétences et savoirs au cours de la scolarité.

Ainsi, investir dans une éducation de qualité pour tous dans l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire représente une utilisation équitable et productive des ressources, et plus particulièrement dans un contexte de ressources limitées. Cet investissement est susceptible de déboucher sur une plus forte probabilité d'achèvement du deuxième cycle du secondaire et, dans une moindre mesure, des

études tertiaires, et permet de réduire l'incidence du milieu socio-économique sur le taux de réussite à ces niveaux d'enseignement. Cet investissement peut également améliorer la mobilité intergénérationnelle en termes d'éducation et par la suite, en termes de revenus (Restuccia et Urratia, 2004).

Les interventions à la fin de l'adolescence et à l'âge adulte sont plus coûteuses et peuvent s'avérer moins efficaces. Ces stratégies doivent être plus ciblées et adaptées à chaque individu. Leur efficacité est moindre car les interventions sont des solutions de rattrapage et ne visent pas à développer des synergies pour des apprentissages ultérieurs (Lyche, 2010). Le taux de rendement d'un investissement tardif est particulièrement faible pour les personnes qui manquent de compétences de base, car leur capacité à acquérir d'autres compétences est limitée (Woessmann, 2008).

Les dépenses publiques dans l'éducation contribuent à réduire les écarts initiaux de revenus, principalement parce que l'impôt progressif pèse davantage sur les individus plus aisés et qu'il est utilisé pour financer l'éducation pour tous. Ce constat vaut particulièrement dans le cas de l'investissement au titre de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (OCDE, 2006). Néanmoins, cela ne signifie pas que les investissements en faveur des enfants défavorisés au-delà des premiers niveaux de la scolarité sont inutiles. Les interventions favorisant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires constituent un élément clé. Les interventions plus tardives peuvent aussi encourager les individus concernés à achever et à réussir leur formation. Il existe de nombreux exemples d'interventions personnalisées qui ont des retombées positives.

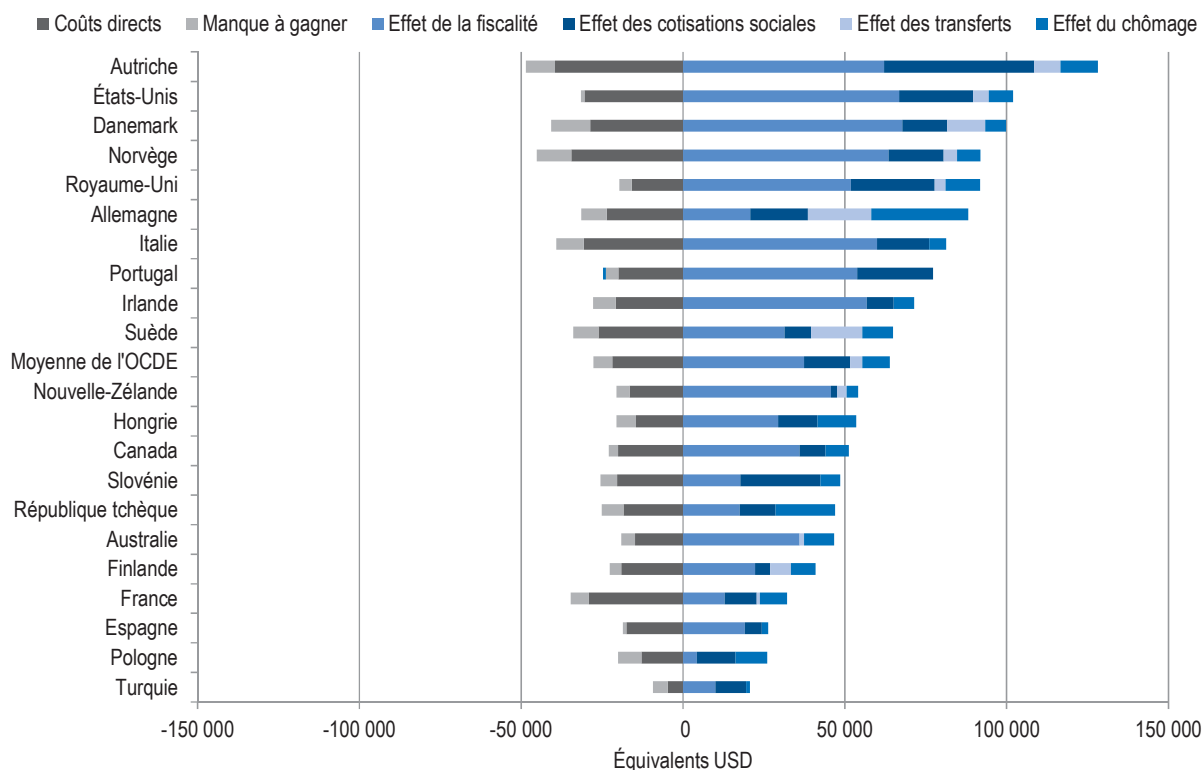
Terminer le deuxième cycle de l'enseignement secondaire : les bénéfices l'emportent sur les coûts

Du point de vue des finances publiques, les bénéfices de l'investissement dans l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire l'emportent sur les coûts dans tous les pays de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, le taux de rendement interne public de l'obtention pour un homme de ce niveau de formation est très élevé, s'élevant à 7.7 %. Concrètement, ce niveau de formation génère, en moyenne, un bénéfice net public de 36 000 dollars (USD) par individu dans les pays de l'OCDE (graphique 1.9). En Autriche, aux États-Unis et au Royaume-Uni, il génère un bénéfice net de plus de 70 000 dollars (USD). Le rendement public de l'obtention de ce niveau de formation par une femme est inférieur de 10 000 dollars (USD) à celui d'un homme, en moyenne dans les pays de l'OCDE. Néanmoins, les bénéfices sont plus de deux fois plus élevés, en moyenne, que le coût public total de l'obtention d'un niveau de formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire, pour les hommes comme pour les femmes (OCDE, 2011a).

D'un point de vue individuel, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, un homme qui investit dans une formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou post-secondaire non tertiaire peut escompter un avantage personnel net de plus de 78 000 dollars (USD) durant sa vie professionnelle par rapport à un homme dont le niveau de formation est inférieur. Une femme peut escompter un avantage net de 63 000 dollars (USD) durant sa vie professionnelle (OCDE, 2011a).

Graphique 1.9. Les bénéfices publics de l'investissement dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire l'emportent sur les coûts

Coûts et bénéfices publics pour l'obtention par un homme d'un niveau de formation du deuxième cycle du secondaire ou post-secondaire non tertiaire



Comment interpréter ce graphique : ce graphique fournit une estimation des bénéfices publics (côté droit) et des coûts publics (côté gauche) de l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou post-secondaires non tertiaires. Les pays sont classés par ordre décroissant du volume des bénéfices. Au Royaume-Uni, par exemple, les coûts, qui représentent la somme du manque à gagner sur les recettes fiscales et des coûts directs, sont faibles, tandis que les bénéfices sont importants et principalement imputables à l'effet de l'impôt sur le revenu.

Les données se rapportent à l'année 2007 ou à l'année disponible la plus récente.

Source : OCDE (2011a), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932560949>

Une éducation équitable et inclusive pour sortir de la crise

Les pays de l'OCDE ont récemment connu une crise financière majeure qui a débouché sur la récession la plus grave depuis la Grande dépression de 1929 (OCDE, 2010c). En 2009 uniquement, le PIB de l'OCDE a chuté de 4 points de pourcentage, la production industrielle et le commerce mondial ont été gravement affectés, et le chômage a augmenté dans de nombreux pays. Les inégalités ont eu tendance à se creuser, dans la mesure où le chômage et la réduction des dépenses sociales contribuent à l'augmentation de la pauvreté. Les gouvernements ont réagi en prenant une série de mesures budgétaires, financières et structurelles afin de surmonter la crise. L'accent a été mis sur les politiques visant à améliorer les niveaux de productivité, notamment dans le domaine de l'éducation (OCDE, 2011c).

L'éducation a été relativement préservée

La crise récente a ramené l'éducation au premier plan. Elle a eu un impact relativement limité sur l'investissement dans les systèmes d'éducation dans la plupart des pays de l'OCDE, tout en augmentant le rôle de l'éducation en tant que levier d'action essentiel pour une reprise économique durable. Une étude sur la manière dont les pays de l'OCDE parviennent à consolider leurs finances publiques montre que jusqu'à récemment, l'éducation a été relativement épargnée par les coupes budgétaires par rapport à d'autres domaines des dépenses publiques comme l'aide sociale, la santé, les infrastructures et les dépenses de retraite (OCDE, 2011d). Seuls 6 pays sur 30 à l'étude ont pris des mesures visant à réduire de façon significative les dépenses d'éducation.

Une autre enquête de l'OCDE qui s'est intéressée à l'impact de la crise économique sur les systèmes d'éducation indique que dans la plupart des pays, les budgets de l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire ont été épargnés. Certains pays ont augmenté l'investissement public dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et ont développé des mesures de relance visant à renforcer ces niveaux d'enseignement (voir le tableau 1.1) afin de réduire le chômage et de répondre à la demande d'éducation croissante d'un marché du travail en pleine mutation.

Tableau 1.1. Mesures de relance de l'éducation pour la reprise dans les pays de l'OCDE entre 2007 et 2010

Mesures de relance		Aucune mesure de relance
Amélioration de l'enseignement et/ou des compétences en tant que priorité explicite	Aucune mesure visant explicitement à améliorer l'enseignement et/ou les compétences	
Australie, Canada (Gouvernement fédéral, Saskatchewan), Chili, Danemark, Finlande, France, Grèce, Islande, Irlande, Corée, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Norvège, Slovénie, Suède, Turquie	Autriche, Belgique (Flandre), Canada (Alberta, New Brunswick, Québec), Japon, Mexique, Pologne, Portugal, Espagne	République tchèque, Hongrie

Note : La Hongrie a noté que bien que les mesures budgétaires aient rendu difficile la mise en place de mesures de relance, les programmes de développement financés par l'Union européenne ont concouru à la réalisation d'un objectif similaire. De la même manière, le plan national anti-crise de la République tchèque comprend des initiatives qui autorisent l'utilisation de ressources provenant du Fonds social européen pour la formation des employés du secteur privé, ainsi que la poursuite d'une réforme éducative visant à améliorer les programmes et les méthodes d'enseignement, et le développement d'un cadre de qualification national.

Source : Damme, D.V. et K. Karkkainen (2011), « OECD Education Today Crisis Survey 2010: The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 56, Éditions OCDE, www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-educationtoday-crisis-survey-2010_5kgj1r9zk09x-en.

Même dans des pays comme la Grèce, l'Irlande, l'Islande ou le Portugal, où les pressions budgétaires ont contraint à des coupes importantes, l'éducation a été l'un des secteurs les moins affectés en termes relatifs. Par exemple, en Irlande, les dépenses publiques d'éducation en 2010 ont diminué de 5 % par rapport à 2009, mais le financement total de l'enseignement primaire et secondaire a augmenté de 10 % et 7 % entre 2007 et 2010, et diminué de 3 % dans l'enseignement tertiaire (Damme et Karkkainen, 2011).

Certains pays ont poursuivi ou accéléré leurs réformes de l'éducation. À titre d'exemple, les réformes rendant l'enseignement pré-primaire obligatoire se sont poursuivies en Autriche. De la même façon, la Pologne a maintenu les réformes visant à améliorer les programmes scolaires et à augmenter la participation dans l'enseignement pré-primaire et primaire. L'Espagne a poursuivi ses réformes visant à

élargir l'accès à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, et à rendre la dernière année de l'enseignement obligatoire plus attractive pour les élèves. En Grèce, les réformes dans la plupart des secteurs de l'éducation ont été accélérées. Dix pays ont également fait part de l'expansion ou de l'accélération de la réforme de l'enseignement et de la formation professionnels depuis 2007 (Damme et Karkkainen, 2011).

Cependant, l'éducation n'a pas été complètement protégée

Néanmoins, des rapports font état de coupes budgétaires imputables à la crise. L'Alberta (Canada), le Danemark, la Hongrie et l'Islande ont fait part *au moins une fois* entre 2007 et 2010 de coupes liées à la crise dans les budgets généraux pour l'enseignement primaire et secondaire, ainsi que pour les étudiants de plus de 25 ans. Les budgets généraux des programmes d'enseignement et de formation professionnels ont déjà été touchés dans plusieurs pays, notamment en Communauté flamande de Belgique, en Hongrie, en Irlande, en Islande et en Slovaquie. La Hongrie et l'Alberta (Canada) ont également fait part de coupes dans les budgets généraux de l'enseignement pré-primaire (Damme et Karkkainen, 2011).

Certaines réductions ciblant l'éducation sont liées à la rémunération générale des fonctionnaires, qui dans certains pays inclut le salaire des enseignants. Environ 15 pays ont dû réaliser des économies opérationnelles et ont annoncé des objectifs pour la réduction des salaires et des effectifs publics, selon l'enquête de l'OCDE sur la consolidation budgétaire (OCDE, 2011d). Parmi les exemples d'approches visant à réduire les coûts de personnel figurent le gel des salaires pendant deux ans au Royaume-Uni et une réduction des salaires d'environ 14 % en Irlande. La réduction totale quantifiée des salaires représente entre 0,6 % du PIB et plus de 0,8 % du PIB de la Hongrie, où les salaires des enseignants ont été gelés et une prime de salaire supprimée (OCDE, 2011d ; Damme et Karkkainen, 2011). Dans d'autres pays, la consolidation budgétaire a pris la forme d'une réduction des effectifs du personnel enseignant et des assistants, en particulier du personnel temporaire.

Les pays qui ont augmenté leur investissement public dans l'éducation ces dernières années pourraient avoir du mal à le maintenir dans un avenir proche. Par exemple, une diminution généralisée des budgets de l'éducation était attendue en 2011 en Grèce. Des réductions et des réformes limitées étaient également attendues en Australie, en Corée, en Finlande, en Hongrie, en Irlande, en Islande et en Nouvelle-Zélande (Damme et Karkkainen, 2011). En outre, les augmentations pourraient ne pas suffire à maintenir le même niveau de dépenses par élève dans les pays qui doivent faire face à une demande éducative croissante. À titre d'exemple, les Pays-Bas indiquent que bien que le budget de l'enseignement tertiaire ait augmenté entre 2007 et 2010, le budget par étudiant a en fait diminué (Damme et Karkkainen, 2011).

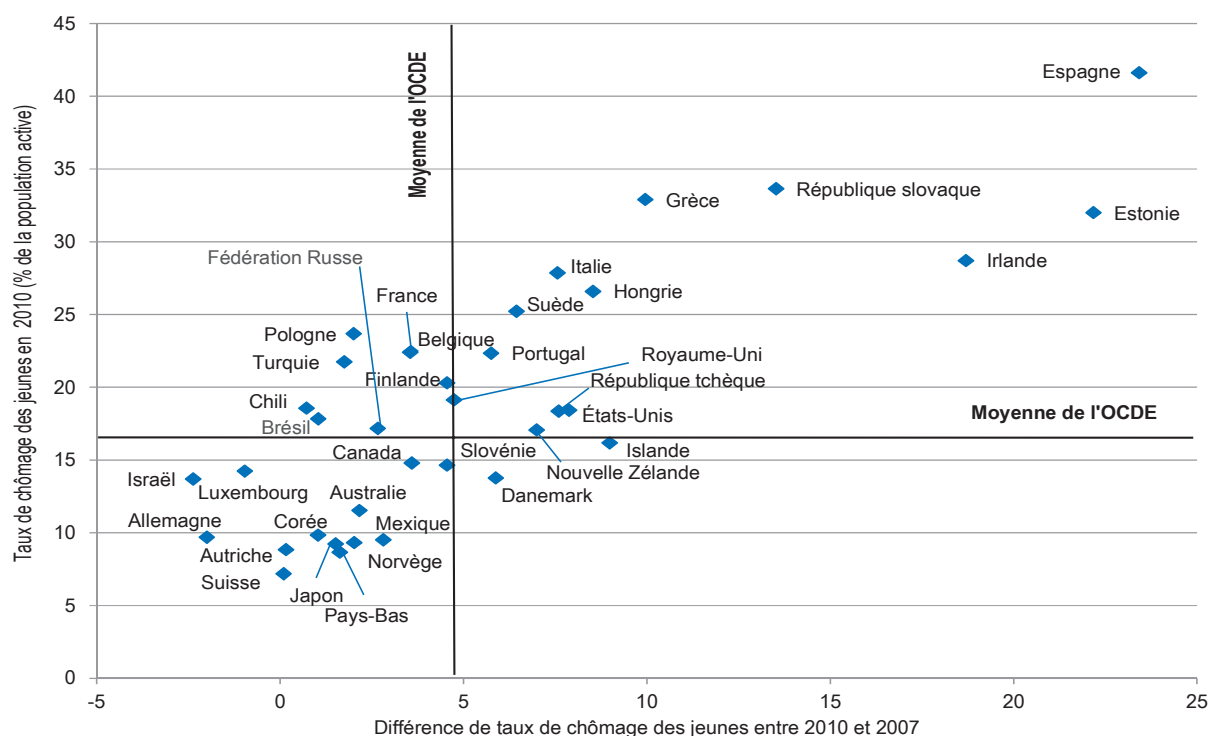
La crise a probablement touché plus durement les enfants défavorisés

La récession et les coupes budgétaires dans l'éducation n'ont pas eu le même impact sur l'ensemble des établissements d'enseignement et des élèves : les données disponibles montrent que les élèves issus de milieux défavorisés sont ceux qui en souffrent le plus. Selon les données disponibles concernant les crises précédentes, les élèves issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles de souffrir de l'impact des crises économiques (Torche, 2010 ; Richardson, 2010). Tout d'abord, ces élèves fréquentent souvent des établissements d'enseignement qui ont moins de ressources. Dans certains pays, les ajustements effectués en raison de la crise ont réduit le nombre d'enseignants supplémentaires ou d'assistants dans les classes, ou le nombre de programmes extrascolaires visant à soutenir les élèves peu performants ou immigrés. Si les familles issues de milieux socio-économiques plus aisés disposent en général des ressources leur permettant de faire face à un manque de soutien à l'école, par exemple en faisant appel à un professeur particulier, les élèves issus des milieux les plus défavorisés ne sont pas toujours en mesure de surmonter ces difficultés supplémentaires.

Ensuite, les élèves issus de milieux défavorisés souffrent déjà de milieux familiaux et d'environnements d'apprentissage extrascolaires plus pauvres, et il y a de fortes chances que la récession ait aggravé leur situation. Les enfants ne sont pas étrangers à la privation et à la souffrance de leurs familles, qui doivent non seulement faire face à des marchés de l'emploi instables, mais aussi aux réductions dans les services sociaux (Richardson, 2010). Le manque d'un enseignement et d'un soutien de qualité peut générer plus d'effets négatifs graves qu'en temps de croissance économique, et avoir un impact sur eux à long terme.

Enfin les systèmes d'éducation, surtout en temps de crise, font face à des difficultés accrues pour s'assurer que les élèves finissent leurs études secondaires (Brunello, 2009), ce qui peut affecter davantage encore les élèves défavorisés. À titre d'exemple, dans l'enseignement et la formation professionnels, des pays comme l'Autriche et l'Irlande ont indiqué que la crise actuelle avait réduit la capacité des entreprises à soutenir leurs investissements dans la formation, entraînant ainsi une réduction des places d'apprentis en entreprise proposées aux élèves (Damme et Karkkainen, 2011). Dans la mesure où, dans beaucoup de pays, les élèves défavorisés sont plus susceptibles de suivre ces parcours en alternance et ont généralement moins de chance de trouver une place d'apprenti, il y a de fortes probabilités que cela puisse entraîner une augmentation des taux de décrochage scolaire (Lyche, 2010). Dans certains pays, le financement de l'enseignement supérieur a considérablement diminué, ce qui a contribué à une hausse des frais de scolarité et à une réduction des aides ou des services aux étudiants. Il existe donc un risque que l'écart entre les élèves plus aisés et les élèves moins favorisés se creuse.

Graphique 1.10. Le chômage des jeunes a augmenté



Comment interpréter ce graphique : ce graphique indique le taux de chômage des 15-24 ans en pourcentage de la population active en 2010, et son évolution entre 2007 et 2010. En Espagne, par exemple, le taux de chômage a atteint 42 % en 2010, soit une augmentation de 23 points de pourcentage par rapport à 2007.

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

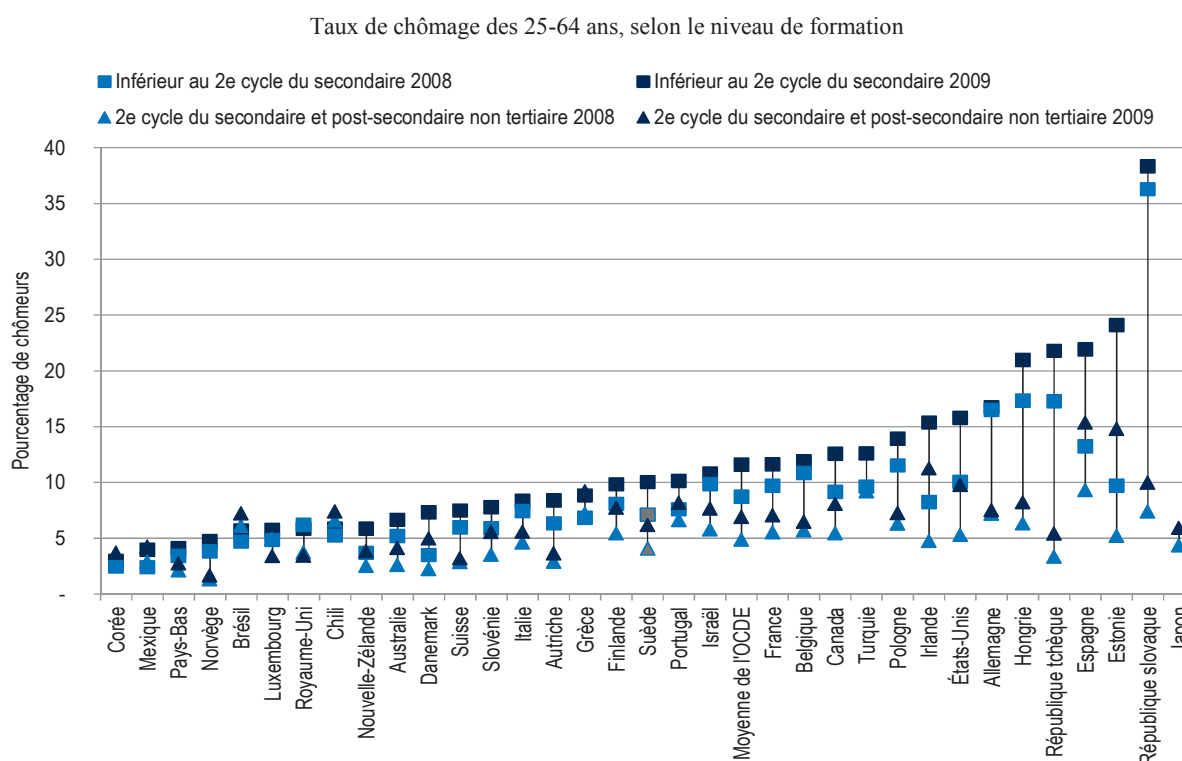
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932560968>

Les jeunes moins instruits ont également été affectés

Comme lors des crises précédentes, les jeunes ont été particulièrement touchés, tout particulièrement les moins instruits. Le taux d'emploi des jeunes a diminué d'environ 5 % entre 2007 et 2010, et le taux de chômage des 15-24 ans dans les pays de l'OCDE atteignait 17 % en 2010 (voir le graphique 1.10). On compte près de 15 millions de jeunes sans emploi au sein de la zone OCDE, soit environ 4 millions de plus que fin 2007. Dans des pays tels que la France et l'Italie, environ un jeune actif sur quatre est au chômage, tandis qu'en Espagne, plus de 40 % des jeunes sont sans emploi (Scarpetta, Sonnet et Manfredi, 2010).

Les individus ayant un niveau de formation plus faible ont un taux de chômage plus élevé (graphique 1.11). Le taux de chômage moyen dans les pays de l'OCDE a augmenté de 2.8 points de pourcentage entre 2008 et 2009 pour les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et de seulement 1.1 point de pourcentage pour les diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2011a).

Graphique 1.11. Les individus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont mieux surmonté la crise



Comment interpréter ce graphique : ce graphique montre l'impact de la crise sur les taux de chômage selon le niveau de formation. Les pays sont classés par ordre croissant du taux de chômage en 2009 des individus diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement post-secondaire non tertiaire. En Pologne, par exemple, le taux de chômage des diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de 1 point de pourcentage, alors qu'il a augmenté de plus de 2.5 points de pourcentage pour les individus dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle du secondaire. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2011a), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932560987>

De plus, un certain nombre d'études ne prédisent que de lentes améliorations sur le marché du travail, des créations d'emplois limitées et de longues périodes de chômage pour les jeunes dans les années à venir (OCDE, 2011c ; Scarpetta, Sonnet et Manfredi, 2010). Cela aura des répercussions durables pour ceux qui sont à la recherche d'un emploi (« les effets de stigmatisation », voir l'encadré 1.3).

Encadré 1.3. Les effets de stigmatisation du chômage sur les jeunes

L'éducation est un garant de l'emploi. Diverses études ont souligné l'impact négatif du chômage sur les jeunes qui peuvent être « stigmatisés » à long terme. Ainsi, la simple expérience du chômage augmentera les risques futurs de chômage et/ou réduira les revenus futurs, essentiellement par le biais d'effets liés au capital humain (c'est-à-dire la détérioration des compétences et le manque d'expérience professionnelle) ou d'effets stigmatisants (les périodes de chômage envoient un signal de faible productivité aux employeurs potentiels). Plus la période de chômage dure, plus la productivité individuelle en sera affectée ; et plus le niveau de qualification initial est faible, plus la probabilité que les jeunes soient marqués négativement de façon durable est forte. Environ 30-40 % des élèves qui quittent l'école sans diplôme dans la zone OCDE sont susceptibles d'être « marqués » négativement à long terme par les crises, soit parce qu'ils pâtissent de plusieurs désavantages (les « laissés-pour-compte »), soit parce qu'ils doivent faire face à de multiples obstacles pour trouver un emploi stable (les « nouveaux venus mal intégrés »).

Les jeunes au bas de l'échelle de qualification rencontrent des difficultés substantielles lorsqu'ils entrent sur le marché du travail et sont les plus exposés aux changements économiques. Ils sont plus exposés au risque de chômage et tendent à se retrouver dans des emplois peu qualifiés ou temporaires, avec le risque de connaître un avenir composé de périodes de formation subventionnées par l'État entrecoupées de périodes d'emploi faiblement rémunéré et de longues périodes de chômage. Ils sont souvent orientés vers des programmes de formation qui ne répondent pas aux besoins du marché du travail et ne tiennent aucun compte des aspirations et des atouts individuels ; ce qui engendre démotivation et désengagement.

Oreopoulos *et al.* (2008) et Nordström Skans (2004) montrent également que le chômage des jeunes peut exercer une influence très négative sur leurs performances ultérieures sur le marché du travail. Si les compétences ne sont pas mises en pratique, elles dégèneront rapidement une fois l'école terminée, tandis que l'expérience du chômage peut diminuer l'incitation à chercher du travail, l'ensemble de ces facteurs aboutissant à une réduction des perspectives d'emploi. De plus, si des règles d'ancienneté sont appliquées, les employeurs réduiront leur main-d'œuvre principalement en licenciant ceux qui sont employés depuis moins longtemps.

Sources : Commission européenne (2006), *Accompanying Document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament - Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*, document de travail, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2006:1096:FIN:EN:HTML> ; OCDE (2010f), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE ; Oreopoulos, P., M. Page et A. Stevens (2008), « The Intergenerational Effects of Worker Displacement », *Journal of Labor Economics*, 2008, vol. 26, n° 3, pp. 455-483 ; Nordström Skans, O. (2004), « Scarring Effects of the First Labour Market Experience: A Sibling Based Analysis », Institute for Labour Market Policy Evaluation, *Working Paper Series*, n° 14 ; Scarpetta, S., A. Sonnet et T. Manfredi (2010), « Montée du chômage des jeunes dans la crise : Comment éviter un impact négatif à long terme sur toute une génération ? », *Documents de travail de l'OCDE sur les affaires sociales, l'emploi et les migrations*, n° 106, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/5kmh79xzm56l-fr>.

La détérioration des conditions du marché de l'emploi et le taux de chômage globalement élevé compliquent de façon significative la phase de transition des études au monde du travail, car les individus ayant une expérience plus importante sont privilégiés par rapport aux nouveaux arrivants sur le marché du travail. Dans de nombreux pays de l'OCDE, l'absence d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire est un sérieux obstacle à l'obtention d'un emploi. En Belgique, au Canada, en Espagne, en Estonie, aux États-Unis, en France, en Grèce, en Hongrie, en Irlande, en République

slovaque, en République tchèque, au Royaume-Uni et en Suède, au moins 15 % des 20-24 ans qui ne sont pas scolarisés et dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont au chômage (OCDE, 2011a).

Ces signaux négatifs émis par le marché du travail peuvent inciter les jeunes à poursuivre ou reprendre leurs études. Les données disponibles se rapportant aux précédentes crises économiques ont montré que nombre de jeunes qui sont exposés à un risque élevé de chômage reprennent des études à plein temps (Bell et Blanchflower, 2009 in Scarpetta, Sonnet et Manfredi, 2010 ; Banque mondiale, 2009). De plus, dans tous les pays de l'OCDE, le nombre d'années que les jeunes de 15 à 29 ans passent à étudier a légèrement augmenté en 2009 (OCDE, 2011b). L'Australie, le Canada (Alberta), l'Espagne, la Hongrie, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande, ainsi que la plupart des pays nordiques, signalent une augmentation liée à la crise des inscriptions dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement et la formation professionnels, et/ou une influence positive de la crise sur la demande d'enseignement tertiaire et de formation pour adultes entre 2007 et 2010 (Damme et Karkkainen, 2011). Dans le contexte de la crise actuelle, les inscriptions à temps plein dans les universités canadiennes ont augmenté de 4 % en 2008-09 par rapport à 2007-08, tandis que 7 % d'étudiants supplémentaires se sont inscrits pour l'année universitaire 2009-10 (OCDE, 2010f). Une comparaison des taux d'inscription entre 1995 et 2009 montre une plus forte augmentation entre 2008 et 2009 qu'au cours des 3 dernières années, en particulier chez les 20-29 ans (OCDE, 2011a).

Cependant, de nombreux jeunes peuvent se décourager au vu des prévisions du marché du travail et de leur perception des faibles résultats apportés par les études. En effet, les pays qui connaissent des taux de chômage élevés chez les jeunes n'ont pas tous enregistré une augmentation proportionnelle des inscriptions dans l'enseignement (OCDE, 2011a). Dans certains pays, il n'y a eu aucun changement dans les taux d'inscription ces dernières années ou seulement des augmentations très réduites. À titre d'exemple, les données disponibles sur les taux d'inscription dans les programmes d'enseignement professionnel (CITE 3C) pour les 20-24 ans montrent une tendance plutôt stable dans de nombreux pays de l'OCDE comme la France, le Mexique ou les Pays-Bas. Une étude analysant l'impact de la récente crise économique chez les jeunes adultes au Royaume-Uni a conclu qu'environ 16 % d'un échantillon de jeunes de 18-19 ans (en 2009) étaient non scolarisés et sans emploi (NEET), et que la plupart d'entre eux étaient issus de familles défavorisées. Ceux qui poursuivaient leurs études à l'université (28 % de l'échantillon) étaient issus de milieux plus aisés (Duckworth, Schoon et Vignoles, 2011).

Renforcer l'équité et l'efficacité pour sortir de la crise

Malgré la crise actuelle, les gouvernements doivent s'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement de qualité et qu'ils ne décrochent pas du système scolaire avant d'avoir acquis les compétences dont ils ont besoin pour réussir leur entrée sur le marché du travail et leur intégration dans la société. Dans ce contexte, les investissements publics dans l'éducation peuvent être un outil important pour compenser le chômage et investir dans la croissance économique future en développant les compétences nécessaires (OCDE, 2011a).

Afin d'assurer des investissements efficaces dans l'éducation, il est important d'investir tôt, de renforcer le soutien aux établissements d'enseignement qui en ont besoin et de s'assurer que les élèves achèvent le deuxième cycle du secondaire. Les chapitres 2 et 3 proposent des stratégies au niveau des systèmes et des établissements permettant d'améliorer l'équité et de rehausser les performances des plus défavorisés, mesures qui peuvent favoriser l'élévation des revenus et une diminution des coûts à plus long terme. Les coûts de certaines réformes éducatives sont une préoccupation à l'heure où la vaste majorité des pays de l'OCDE adoptent des mesures de consolidation budgétaire. Pourtant, les réformes visant à renforcer l'équité peuvent être extrêmement rentables pour les systèmes d'éducation de nombreux pays tout en maintenant, voire en améliorant, les résultats.

Rationaliser les dépenses pour soutenir l'équité comme l'efficacité

Les gouvernements sont confrontés à la nécessité de répondre simultanément à deux enjeux prioritaires – l'efficacité et l'équité ; et les ministères de l'Éducation doivent reconsidérer leurs dépenses et la manière dont les services éducatifs sont dispensés. La situation actuelle de restrictions financières dans le secteur public signifie que les gouvernements sont de moins en moins en mesure d'augmenter de façon significative les dépenses pour l'éducation. La prise en compte des ressources est désormais plus importante que jamais pour l'élaboration et l'application des politiques et pratiques éducatives.

La moyenne des dépenses réelles par élève a augmenté de plus de 20 % entre 2000 et 2007 dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2010e). Il existe des écarts importants dans les sommes dépensées par élève au sein des pays de l'OCDE : les dépenses totales des établissements d'enseignement par élève âgé de 6 à 15 ans s'élèvent à plus de 100 000 dollars (USD) (dollars convertis sur la base des PPA) aux États-Unis, au Luxembourg, en Norvège et en Suisse. En revanche, au Chili, au Mexique, en Pologne, en République slovaque et en Turquie, les dépenses cumulées par élève sur cette même période sont inférieures à 40 000 dollars (USD).

Cependant, l'augmentation des ressources disponibles ne suffit pas nécessairement à *elle seule* à améliorer l'environnement scolaire ou les résultats des élèves (Grubb, 2009 ; Faubert, 2012 ; Woessmann, 2008 ; Faubert and Blacklock, 2012). La recherche démontre généralement que la corrélation entre les niveaux nets de dépenses dans l'éducation et les performances des élèves est relativement faible⁸. L'Estonie et la Pologne, par exemple, qui dépensent environ 40 000 dollars (USD) par élève, ont obtenu le même résultat à l'évaluation PISA que les États-Unis et la Norvège, qui dépensent plus de 100 000 dollars (USD) par élève. De la même manière, la Nouvelle-Zélande, l'un des pays les plus performants en compréhension de l'écrit, dépense moins que la moyenne par élève (OCDE, 2010b). Cela signifie que les comparaisons des performances au niveau international ne peuvent pas se baser uniquement sur les ressources financières et que de nombreux autres facteurs qualitatifs, en particulier les composantes culturelles et contextuelles, doivent être pris en compte. Les chercheurs spécialisés dans le financement de l'éducation ont identifié plusieurs domaines dans lesquels les fonds pour l'éducation sont utilisés à mauvais escient, des investissements comme des manuels, des fournitures ou des ordinateurs inutiles ou inappropriés, des programmes d'enseignement professionnel peu développés et des tentatives de réformes avortées à cause du manque de ressources (Faubert, 2012).

Le plus important n'est pas seulement le volume des ressources disponibles, mais la façon dont les pays investissent ces dernières et la manière dont ils réussissent à les employer là où elles auront le plus d'effet. Par exemple, les systèmes d'éducation ont souvent à faire un choix entre des classes à effectif réduit et des salaires plus élevés pour les enseignants. Les résultats du PISA laissent penser que les systèmes qui privilégient des salaires plus élevés pour les enseignants plutôt que la réduction de la taille des classes ont tendance à obtenir de meilleurs résultats (OCDE, 2010g).

Un système scolaire efficace implique la bonne combinaison d'un niveau de qualité élevé et de personnel qualifié, de ressources et d'équipements éducatifs adaptés et d'élèves motivés désireux d'apprendre, ainsi qu'une répartition des ressources adéquate pour rendre tout cela possible (OCDE, 2011e). Au sein des systèmes scolaires, PISA a révélé que les élèves défavorisés sur le plan socio-économique sont généralement inscrits dans des établissements d'enseignement disposant de ressources moins importantes, en termes de taille des classes, de temps consacré à l'enseignement, de participation à des cours après la classe, d'accès à des activités extra-scolaires, et de perception du chef d'établissement concernant le manque d'enseignants et de ressources matérielles (OCDE, 2010g). Ce constat met en avant le besoin de prendre en compte l'équité dans la répartition des ressources entre les établissements.

Le financement adéquat des politiques et des programmes de réduction de l'échec scolaire nécessite une grande quantité de ressources financières et de capital humain. Il est particulièrement important de

chiffrer les besoins en ressources et d'évaluer les coûts par rapport aux résultats escomptés et à l'impact attendu, tout particulièrement dans le contexte actuel de restriction des ressources. Toutefois, les estimations des coûts transparentes, détaillées et précises sont un phénomène bien trop rare et les ressources ne sont pas toujours employées à bon escient. Il existe une absence généralisée d'analyses coûts/bénéfices de qualité des différentes politiques et programmes éducatifs au niveau des établissements d'enseignement et des autorités en charge de l'éducation, ce qui veut dire que les établissements et les gouvernements prennent souvent des décisions sans accorder une attention suffisante à leur efficacité en termes de résultats éducatifs (Hattie, 2009 ; Woessmann, 2008 in Faubert, 2012).

Considérations pour une amélioration systémique

Améliorer les résultats en matière d'éducation à l'échelle du système dans son ensemble est une tâche complexe, qui nécessite une approche permettant d'aborder un grand nombre, voire la totalité, des composantes majeures du système. La démarche doit inclure à la fois les politiques et les mises en œuvre : il n'y a aucun intérêt à adopter des politiques qui ne peuvent pas être appliquées de façon concrète. L'élaboration de politiques appropriées pour améliorer l'équité et réduire l'échec scolaire est essentielle, mais la disponibilité de moyens développés correctement pour mettre en œuvre ces politiques dans un grand nombre d'établissements d'enseignement est tout aussi importante. Pour ce faire, les ressources et les différents niveaux de gouvernance doivent être alignés dans le but d'atteindre ces objectifs (OCDE, 2010h).

Bien qu'une stratégie globale soit nécessaire, il n'existe cependant pas de modèle universel qui, suivi par tous les pays, permettrait d'obtenir des résultats probants. L'élaboration des politiques doit tenir compte du contexte, des ressources et des options de mise en œuvre, tout particulièrement en période de crise. De plus, du fait de la tendance à l'accroissement du niveau d'autonomie des établissements d'enseignement et à la décentralisation dans de nombreux systèmes d'éducation, les responsabilités politiques incombent à différentes autorités centrales, régionales ou locales, et même parfois aux établissements d'enseignement. En effet, dans les pays de l'OCDE, la gouvernance en matière d'éducation est divisée entre un nombre de plus en plus important d'acteurs, ce qui rend la coordination, la coopération et la responsabilisation plus essentielles que jamais. Ce rapport propose un ensemble de politiques qui doivent être adoptées au niveau global du système d'éducation, ainsi qu'un ensemble de mesures pour soutenir les établissements défavorisés, qui peuvent être mises en œuvre au niveau national, mais aussi aux niveaux régionaux et locaux.

Conclusion : une stratégie permettant d'améliorer l'équité et de réduire l'échec scolaire

La réduction de l'échec scolaire est rentable pour la société ainsi que les individus, et peut contribuer à la croissance économique et au développement social. En effet, les systèmes d'éducation les plus performants parmi les pays de l'OCDE sont ceux qui conjuguent qualité et équité. L'équité dans l'éducation implique : que tous les individus acquièrent un niveau minimum de compétences (inclusion) ; et que les caractéristiques personnelles ou sociales telles que le sexe, l'origine ethnique ou le milieu familial, ne soient pas un obstacle à la réalisation du potentiel éducatif (égalité des chances). Dans ces systèmes d'éducation, la grande majorité des élèves ont la possibilité d'acquérir des compétences de haut niveau, quelle que soit leur situation personnelle ou socio-économique.

Dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur cinq n'atteint pas un niveau de compétences de base minimum, nécessaire pour évoluer dans les sociétés actuelles (en effet, un grand nombre d'entre eux se retrouvent en situation réelle d'exclusion). Les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont deux fois plus susceptibles d'être peu performants, ce qui implique que leurs caractéristiques personnelles ou sociales sont un obstacle à l'accomplissement de leur potentiel éducatif (dénotant un manque d'égalité des chances). Le manque d'inclusion et d'égalité entretient l'échec scolaire, dont le

décrochage scolaire est la manifestation la plus visible. Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, un jeune adulte sur cinq, en moyenne, quitte l'école avant d'avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

Les coûts économiques et sociaux de l'échec scolaire et du décrochage sont élevés, alors que l'obtention d'un diplôme d'études secondaire permet aux individus d'obtenir un meilleur emploi et leur offre des perspectives de vie plus saines, ce qui génère davantage de contributions aux dépenses publiques par le versement d'impôts plus élevés. Les individus plus instruits contribuent au développement de sociétés plus démocratiques et d'économies plus durables, et dépendent moins de l'aide publique, tout en étant moins vulnérables face aux changements de conjoncture, ce qui contribue à des sociétés plus équitables (OCDE, 2011f). Les sociétés dont la population est qualifiée sont mieux préparées pour faire face aux crises actuelles et potentielles. Investir dans l'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire pour tous, et en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés, est une politique équitable qui, dans le même temps, contribue à améliorer l'efficacité économique.

Sur la voie de la reprise économique, l'éducation est devenue un élément central des stratégies de croissance des pays de l'OCDE. Pour être efficaces à long terme, les améliorations dans l'éducation doivent permettre à tous les élèves d'avoir accès à un enseignement de qualité dès la petite enfance, de rester dans le système au moins jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire et d'acquérir les compétences et les savoirs indispensables pour réussir leur entrée sur le marché du travail et leur intégration dans la société.

Investir de façon précoce et tout au long de l'enseignement, jusqu'au deuxième cycle du secondaire

À cette fin, une des stratégies éducatives les plus efficaces est que les gouvernements investissent dès la petite enfance, et ce jusqu'au deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les politiques qui ont pour but de s'assurer que tous les élèves obtiennent au moins un niveau minimum de compétences à la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont essentielles pour le progrès individuel, économique et social : leurs bénéfices l'emportent sur leurs coûts. Les politiques d'éducation doivent cependant s'aligner avec les autres politiques gouvernementales, telles que le logement ou la santé, afin de permettre aux élèves de réussir. Les systèmes d'éducation peuvent prévenir l'échec scolaire et réduire le décrochage en utilisant deux approches analogues :

Rompre avec les facteurs systémiques contribuant à l'échec scolaire

La façon dont les systèmes d'éducation sont conçus a un impact sur les performances des élèves. Plus spécifiquement, certaines pratiques systémiques, comme l'orientation précoce, le redoublement, certains dispositifs de choix de l'établissement ou un enseignement et une formation professionnels de mauvaise qualité, ont tendance à amplifier les désavantages sociaux et économiques, et mènent à l'échec scolaire. Le chapitre 2 analyse certaines pratiques systémiques qui nuisent à l'équité et propose cinq recommandations pour éviter l'échec scolaire et promouvoir l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'amélioration des mesures au niveau du système permet de renforcer l'équité dans l'ensemble du système et s'avère particulièrement bénéfique pour les élèves défavorisés, sans pour autant freiner les progrès des autres élèves.

Aider les établissements défavorisés à s'améliorer

Les établissements d'enseignement ayant une proportion plus importante d'élèves défavorisés sont plus susceptibles de faire face à des difficultés qui peuvent être à l'origine de faibles performances, affectant ainsi le système d'éducation dans son ensemble. Les établissements défavorisés peu performants ne bénéficient souvent pas de la capacité interne ou du soutien leur permettant de s'améliorer, dans la mesure où les chefs d'établissement et les enseignants, ainsi que l'environnement à l'échelle de l'établissement, des classes et du quartier, ne permettent souvent pas d'offrir aux élèves les

plus défavorisés un cadre propice à l'apprentissage. Le chapitre 3 propose cinq recommandations qui ont fait leur preuve pour aider à améliorer l'éducation dans les établissements défavorisés peu performants.

La gestion de ces défis est une entreprise difficile, quel que soit le pays. On ne peut améliorer l'intégralité d'un système d'éducation qu'en bénéficiant d'un soutien politique fort et constant, et d'un « leadership » durable dans le temps. Pour ce faire, il est également nécessaire d'aligner l'élaboration des politiques et leur mise en œuvre sur les structures de gouvernance. Toutefois, les investissements dans l'équité de l'éducation ont un rendement élevé : dans le contexte actuel, ce type d'approche représente l'une des meilleures stratégies que les gouvernements et les sociétés puissent adopter.

NOTES

1. Dans l'enquête PISA, un système d'éducation est qualifié de « très performant » si : la quasi-totalité de ses élèves sont scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire à l'âge typique ; sa performance moyenne est élevée ; la performance de ses élèves n'est que faiblement influencée par leur milieu socio-économique ; et ses dépenses par élèves ne font pas partie du haut du classement (OCDE, 2011e).
2. La traduction de ces concepts de l'anglais vers d'autres langues peut être délicate. Par exemple, en tchèque, la différence entre « équité » et « impartialité » est difficile à faire.
3. Les élèves classés *en deçà* du niveau 2 de compétence commencent à faire preuve des compétences qui leur permettront de participer de façon plus productive et efficace aux situations de la vie réelle que les élèves n'atteignant pas ce niveau de compétence. Les élèves classés *en deçà* du niveau 1 ont un niveau d'instruction qui les handicape considérablement pour participer pleinement à la vie de l'économie et de la société.
4. Ce rapport emploie l'expression « inférieur au niveau 2 » comme indice principal du degré d'inclusion. Cependant, il est important de noter que ce même niveau 2 est utilisé comme un indice de vulnérabilité dans d'autres publications de l'OCDE (OCDE, 2011a).
5. S'il existe différentes façons de mesurer ce phénomène au sein des pays de l'OCDE et différentes normes relatives à l'achèvement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il a été décidé pour les besoins de la présente publication que les expressions « décrochage » et « abandon prématuré des études » seraient utilisées de façon interchangeable en référence au non-achèvement d'une formation du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (CITE 3).
6. Une analyse plus attentive des groupes spécifiques de migrants est révélatrice de leur hétérogénéité : à la Toronto District School en Ontario (Canada), 45 % des élèves originaires des Caraïbes n'obtiennent pas leur diplôme de fin d'études secondaires (Sweet *et al.*, 2010), alors que plus de 70 % des élèves originaires d'Asie orientale poursuivent leurs études jusqu'à l'université.
7. Belfield et Levin (2007) ont estimé les coûts liés au décrochage scolaire en Californie. Ils ont examiné les bénéfices générés par les impôts sur le revenu et les taxes sur les ventes, et le coût de l'éducation, des aides sociales et de la santé en général. Ils sont parvenus à la conclusion que chaque diplômé supplémentaire du deuxième cycle de l'enseignement secondaire génère tout au long de sa vie un revenu fiscal net pour le secteur public dans son ensemble qui s'élève à environ 169 000 dollars (USD). Sur cette somme, 115 000 dollars (USD) constituent un bénéfice net pour le gouvernement fédéral et le reste, soit environ 54 000 dollars (USD), est directement reversé à l'État et aux autorités locales.
8. Le manque de corrélation entre le niveau de ressources et les performances dans les systèmes scolaires ne signifie pas que le niveau de ressources n'affecte pas les

performances. Un système scolaire qui manque d'enseignants, d'infrastructures et de manuels aura très certainement de moins bons résultats. L'absence de lien entre un grand nombre des aspects relatifs aux ressources et l'équité et les performances peut être le résultat d'un manque de variations suffisantes au sein des pays de l'OCDE (OCDE, 2011e).

RÉFÉRENCES

- Banque mondiale (2009), *Averting a Human Crisis During the Global Downturn: Policy Options from the World Bank's Human Development Network*, Conference Edition, World Bank, Washington,
<http://siteresources.worldbank.org/NEWS/Resources/AvertingTheHumanCrisis.pdf>.
- Belfield C. et H. Levin (2007), *The Price We Pay: Economic and Social Consequences of Inadequate Education*, Brookings Institution Press, Washington D.C.
- Bridgeland, J., J. Dilulio et K. Morison (2006), *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*, Civic Enterprises, LLC, Washington.
- Brunello, G. (2009), *The Effect of Economic Downturns on Apprenticeships and Initial Workplace Training: A Review of the Evidence*, Éditions OCDE,
www.oecd.org/dataoecd/51/41/43141035.pdf.
- Bjorklund, A. et K. Salvanes (2011), « Education and Family Background: Mechanisms and Policies », *IZA Discussion Papers*, n° 5002, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Causa, O. et C. Chapuis (2009), « Equity in Student Achievement across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies », *OECD Economics Department Working Papers*, n° 708, Éditions OCDE.
- Canadian Council on Learning (2009), 'No 'Drop' in the Bucket': *The High Costs of Dropping Out. Lessons in Learning*, www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/49-02_04_09E.pdf.
- Commission européenne (2006), *Accompanying document to the Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament - Efficiency and equity in European education and training systems*, document de travail des services de la Commission, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SEC:2006:1096:FIN:EN:HTML>.
- Commission européenne (2010), *Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving – Reducing early school leaving*, document de travail des services de la Commission, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf.
- Commission européenne (2011), « La lutte contre l'abandon scolaire : Une contribution essentielle à la stratégie Europe 2020 », Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_fr.pdf.
- Cunha, F. et J. Heckman (2007), « The Evolution of Inequality, Heterogeneity and Uncertainty in Labor Earnings in the U.S. Economy », *NBER Working Paper*, n° 13526, National Bureau of Economic Research, Cambridge, www.nber.org/papers/w13526.
- Cunha, F. et J. Heckman, (2008), *The Technology for the Formation of Skills*, presentation, www.earlychildhoodrc.org/events/presentations/cunha.pdf.
- Cunha, F. et al. (2006), « Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation », in E. Hanushek et F. Welsh (éd.), *Handbook of the Economics of Education*, vol. I,

- chapitre 12, Elsevier, pp. 697-812,
www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1574069206010129.
- Damme, D.V. et K. Karkkainen (2011), « OECD Education Today Crisis Survey 2010: The Impact of the Economic Recession and Fiscal Crisis on Education in OECD Countries », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 56, Éditions OCDE, www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-educationtoday-crisis-survey-2010_5kgj1r9zk09x-en.
- Duckworth, K., I. Schoon et A. Vignoles (2011), « Beating the Odds: Impact of the Economic Recession on Young People in the UK », résumé pour la Conférence « Children and Youth in Crisis » co-organisée par la Banque mondiale et Jacobs Foundation, 5-6 mai 2011, Marbach, Allemagne, <http://ssrn.com/abstract=1762004>.
- Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE.
- Eurydice (2010), *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : Étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » (EACEA P9 Eurydice), Bruxelles, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120FR.pdf.
- Faubert, B. (2012), « *In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review* », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 68, Éditions OCDE.
- Faubert et Blacklock (2012), *Review of Evaluation Studies on Reducing Failure in Schools and Improving Equity*, Project analytical paper, Éditions OCDE, www.oecd.edu/equite.
- Field, S., M. Kuczera et B. Pont (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, Éditions OCDE.
- Hanushek, E. et L. Woessmann (2007), « The Role of School Improvement in Economic Development », *NBER Working Papers Series*, n° 12832, National Bureau of Economic Research, Cambridge, www.nber.org/papers/w12832.
- Hanushek, E. et L. Woessmann (2009), « Do Better Schools Lead to More Growth?: Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation », *IZA Discussion Paper Series*, n° 4575, Institute for the Study of Labour (IZA), Bonn, Allemagne, <http://ftp.iza.org/dp4575.pdf>.
- Hattie, J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Londres.
- Heckman, J. (2008), « The case for Investing in Disadvantaged Young Children », *Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future*, Washington, DC: First Focus, www.heckmanequation.org/content/resource/case-investing-disadvantaged-young-children.
- Heckman, J. (2011), « The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education », *American Educator*, vol. 35, n° 1, pp. 31-35, www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/spring2011/index.cfm.
- Levin, B. (2003), « Approaches to equity in policy for lifelong learning: A paper for the OECD », Éditions OCDE.
- Levin, H. (2005), « The Social Costs of Inadequate Education », résumé du Président du Teachers' College Symposium on Educational Equity, Columbia University, octobre.

- Lyche, C. (2010), « Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 53, Éditions OCDE.
- Markussen, E. (2010), « Frafall i Utdanning for 16-20-åringar i Norden » (Décrochage scolaire chez les 16-20 ans dans les pays nordiques), in E. Markussen (éd.), *Frafall i Utdanning for 16-20-åringar i Norden* (Décrochage scolaire chez les 16-20 ans dans les pays nordiques), Nordic Council of Ministers (Conseil nordique des ministres), Copenhague, pp. 93-226.
- Nordström Skans, O. (2004), « Scarring effects of the first labour market experience: A sibling based analysis », Institute for Labour Market Policy Evaluation, *Working Paper Series*, n° 14.
- OCDE (2006), « Publicly Provided Goods and the Distribution of Resources », *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n° 45, Éditions OCDE.
- OCDE (2008), *Croissance et inégalités : Distribution des revenus et pauvreté dans les pays de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE (2009), « Summary by the Chair, Norway's Minister of Education, Bård Vegar Solhjell », *Informal Meeting of OECD Ministers of Education. Improving Equity in Education* (Oslo, 9 et 10 juin 2009), www.oecd.org/dataoecd/28/10/43128478.pdf.
- OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010b), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264097643-fr>.
- OCDE (2010c), *Réformes économiques 2010 : Objectif croissance*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/growth-2010-fr>.
- OCDE (2010d), *L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086333-fr>.
- OCDE (2010e), *Regards sur l'éducation 2010 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2010-fr>.
- OCDE (2010f), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096110-fr>.
- OCDE (2010g), *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091573-fr>.
- OCDE (2010h), *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087040-en>.
- OCDE (2011a), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>.
- OCDE (2011b), *Panorama de la société 2011 : Les indicateurs sociaux de l'OCDE*, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/soc_glance-2011-fr.
- OCDE (2011c), *Réformes économiques 2011 : Objectif croissance*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/growth-2011-fr>.

- OCDE (2011d), « Restoring Public Finances », *OECD Journal on Budgeting*, vol. 2011, n° 2, Éditions OCDE.
- OCDE (2011e), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- OCDE (2012), *Toujours plus d'inégalité : Pourquoi les écarts de revenus se creusent*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119550-fr>.
- Oreopoulus, P., M. Page et A. Stevens (2008), « The intergenerational effects of worker displacement », *Journal of Labor Economics*, 2008, vol. 26, n° 3, pp. 455-483.
- Pfeiffer, C. et T. Cornelissen (2010), « The impact of participation in sports on educational attainment – New evidence from Germany », *Economics of Education Review*, vol. 29, pp. 94-103.
- Restuccia, D. et C. Urratia (2004), « Intergenerational Persistence of Earnings: The Role of Early et College Education », *American Economic Review*, American Economic Association, vol. 94, n° 5, pp. 1354-1378.
- Richardson, D. (2010), « Child and family policies in a time of economic crisis », *Children & Society*, vol. 24, n° 6, pp. 495-508.
- Rouse, C. (2005), « The Labor Market Consequences of an Inadequate Education », préparé pour le Teachers' College Symposium on Educational Equity, Columbia University.
- Rumberger, R. et S. Lim (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, California Dropout Research Project, Rumberger et Lim, Santa Barbara.
- Scarpetta, S., A. Sonnet et T. Manfredi (2010), « Montée du chômage des jeunes dans la crise : Comment éviter un impact négatif à long terme sur toute une génération ? », *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, n° 106, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/5kmh79xzm56l-fr>.
- Sutherland, D *et al.*, (2007), « Performance Indicators for Public Spending Efficiency in Primary and Secondary Education », *OECD Economics Department Working Papers*, n° 546, Éditions OCDE.
- Sweet, R. *et al.* (2010), *Post-High School Pathways of Immigrant Youth*, Higher Education Quality Council of Ontario, Toronto.
- Torche, F. (2010) « Economic Crisis and Inequity of Educational Opportunity in Latin America », *Sociology of Education*, vol. 83, n° 2, pp. 85-110, <http://soe.sagepub.com/content/83/2/85>.
- Wilkie, J. (2007), « The Role of Education in Enhancing Intergenerational Income Mobility », *Economic Roundup*, Printemps, Canberra.
- Woessmann, L. (2008), « Efficiency and equity of European education and training policies », *International Tax Public Finance*, vol. 15, n° 1, pp. 199-230.
- Woessmann, L. et G. Schütz (2006), « Efficiency and Equity in European Education and Training Systems », Rapport analytique pour la Commission européenne préparé par le Réseau Européen d'Experts en Économie de l'Éducation (EENEE) pour accompagner la Communication et le Document de travail des services de la Commission européenne sous le même titre.

CHAPITRE 2

AGIR SUR LES POLITIQUES DE NIVEAU SYSTÉMIQUE QUI NUISENT À L'ÉQUITÉ DANS L'ÉDUCATION

Ce chapitre examine les façons d'éliminer les obstacles de niveau systémique à l'équité. Les systèmes d'éducation et les parcours scolaires correspondants doivent être conçus de façon à promouvoir l'équité tout en améliorant le niveau de réussite des élèves. Cependant, un grand nombre de politiques qui entravent l'équité sont encore répandues dans plusieurs pays de l'OCDE. Ce chapitre se concentre sur la façon de compenser l'impact négatif de cinq politiques de niveau systémique qui font obstacle à l'équité, en proposant des approches alternatives pour améliorer l'équité et les performances.

Afin de limiter le taux de redoublement, qui nuit à l'équité et est coûteux aussi bien pour les systèmes d'éducation que pour les élèves, ce chapitre suggère l'usage de mesures préventives, le recours au principe de passage automatique au niveau supérieur accompagné de soutien ou la mise en œuvre d'incitations pour en réduire l'utilisation. Il est proposé de retarder la sélection et l'orientation précoces des élèves, au vu de leurs effets négatifs tant sur les élèves défavorisés que sur les élèves peu performants. Des options sont présentées pour compenser l'impact négatif du choix de l'établissement sur l'équité, comme des dispositifs de choix contrôlé et des incitations visant à rendre les élèves défavorisés plus attractifs pour les établissements. Ce chapitre suggère ensuite des méthodes pour rendre les mécanismes de financement des établissements plus équitables en tenant compte du fait que les coûts de l'instruction varient en fonction des établissements et des élèves. Le chapitre se termine sur des options proposées pour réduire le taux de décrochage en élaborant des parcours d'études équivalents dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en améliorant la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels, en aidant les élèves à s'orienter et en mettant en place des stratégies de soutien pour ceux qui sont susceptibles de ne pas achever leurs études du deuxième cycle du secondaire.

La conception de systèmes d'éducation justes et inclusifs est la pierre angulaire de l'accès à une éducation de qualité pour tous. Une structure et des pratiques inadaptées au sein des systèmes d'éducation favorisent les inégalités en matière d'enseignement et l'échec scolaire (Hanushek et Wöessmann, 2010). Certaines politiques de niveau systémique, comme le redoublement ou l'orientation précoce, ont tendance à amplifier les disparités socio-économiques et conduisent à la démotivation et au décrochage, alors que d'autres politiques semblent les atténuer (Causa et Chapuis, 2009). Il n'est pas toujours évident de définir les politiques de soutien les plus adaptées aux établissements, en particulier pour les établissements défavorisés peu performants. Ce chapitre analyse les politiques de niveau systémique qui peuvent constituer une entrave à l'équité et suggère des options alternatives, alors que le chapitre 3 se concentre davantage sur les établissements.

L'élaboration de systèmes d'éducation qui conjuguent qualité et équité est possible, comme a pu le démontrer le chapitre 1. Les systèmes d'éducation les plus performants de l'OCDE développent des systèmes globaux qui fournissent des possibilités d'apprentissage de qualité à la plus grande majorité des élèves, compensant ainsi les désavantages liés à la situation familiale et personnelle des élèves (OCDE, 2010a). Les systèmes les plus performants ont des attentes élevées pour chaque enfant et investissent suffisamment de ressources pour leur permettre de surmonter leurs difficultés. Au cours des dernières années, un certain nombre de pays ont réformé leur système d'éducation avec succès, améliorant à la fois les performances des élèves et le niveau d'équité. Par exemple, les récentes réformes menées en Allemagne et en Pologne ont permis à la fois d'améliorer le taux de réussite académique et de réduire l'écart entre les élèves (OCDE, 2011a). Dans ces pays ainsi que dans de nombreux autres pays de l'OCDE, il reste une marge significative d'amélioration de l'équité et de la réussite des élèves en structurant les systèmes d'éducation et les différents parcours correspondants de façon à ne pas entraver le principe d'équité.

Ce chapitre présente des politiques et des pratiques systémiques qui ont été identifiées comme étant un obstacle à l'équité et auxquelles les pays doivent faire particulièrement attention. Il examine les données, fournit une perspective comparative et présente des recommandations d'amélioration des politiques éducatives. Étant donné les différents contextes et les difficultés de mise en œuvre, chaque recommandation offre plusieurs options alternatives, illustrées par une sélection d'exemples de pays. Les politiques d'amélioration de l'équité proposées vont de pair avec la qualité et, dans certains cas, avec l'efficacité, car elles peuvent également permettre des économies en termes de coûts. Ces réformes à l'échelle du système peuvent améliorer le système d'éducation dans son ensemble et optimisent les possibilités d'apprentissage de tous les élèves.

Recommandation 1. Éliminer le redoublement

Principales conclusions

Faire redoubler une année scolaire à un élève est coûteux et contribue rarement à améliorer ses résultats. Pourtant certains pays ont fréquemment recours au redoublement. Il existe des alternatives plus efficaces au redoublement, qui permettent d'améliorer les résultats des élèves :

- La stratégie la plus efficace pour remédier aux lacunes et éviter le redoublement consiste à intervenir durant l'année scolaire – en répondant de façon adéquate aux résultats des évaluations globales et continues, et en fournissant un soutien régulier et le plus tôt possible, tout en renforçant les connaissances et les compétences méta-cognitives des élèves.
- Lorsque les élèves n'ont pas acquis les compétences minimales pour réussir dans la classe supérieure, une approche efficace est le passage automatique au niveau supérieur assorti d'un soutien. Cela implique de soutenir les élèves, de renforcer la capacité des enseignants à enseigner à des classes de niveau plus hétérogène, et d'élargir et de renforcer les possibilités d'apprentissage dans les matières spécifiques où les élèves n'ont pas atteint un niveau satisfaisant.
- Souvent, il s'agit d'inverser la culture du recours au redoublement dans le système d'éducation. Il est alors nécessaire de sensibiliser les différents acteurs scolaires quant aux coûts du redoublement et à son impact négatif sur les élèves, de définir des objectifs et d'harmoniser les mesures d'incitation et de responsabilisation afin que les établissements réduisent leurs taux de redoublement.

Défi : le redoublement nuit à l'équité dans de nombreux pays de l'OCDE

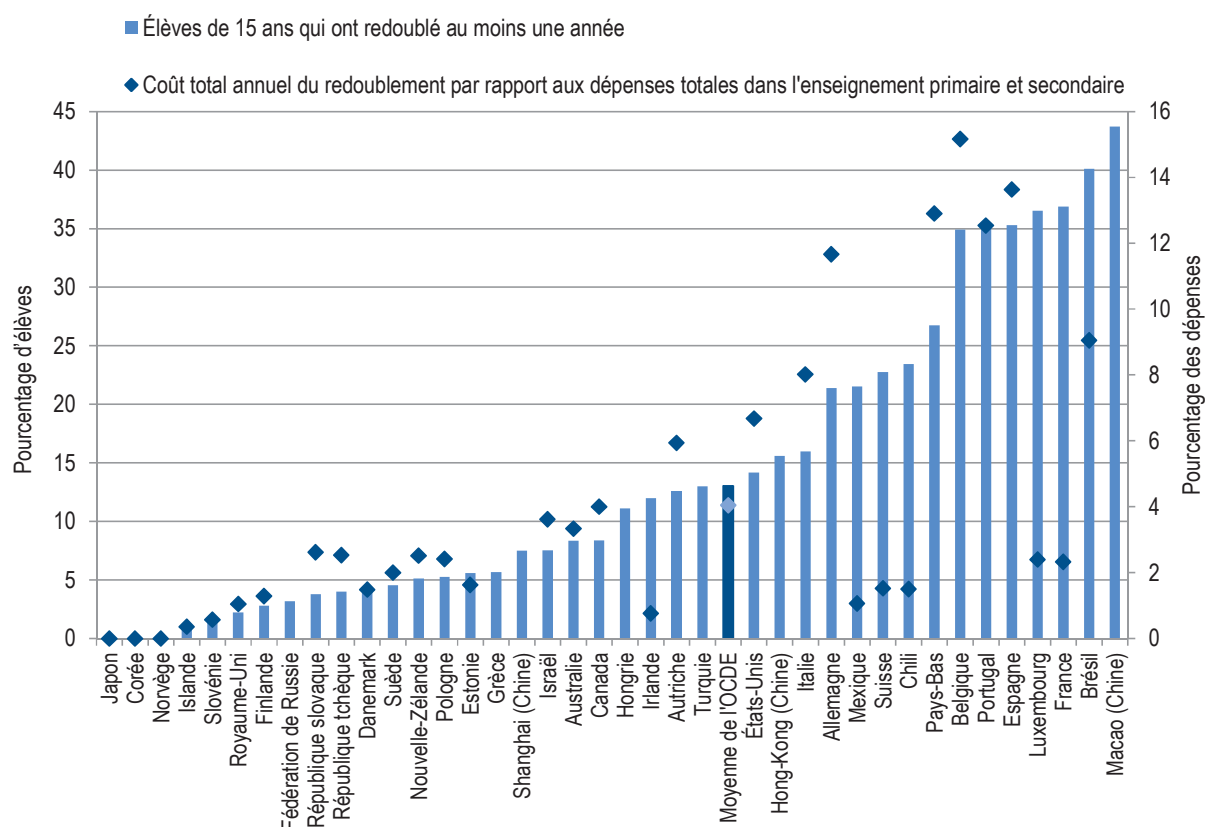
Le redoublement intervient lorsque les élèves, à la suite d'une évaluation formelle ou informelle, sont maintenus dans le même niveau d'enseignement pour une année supplémentaire, au lieu de passer au niveau supérieur avec leurs pairs. En général, la pratique qui consiste à permettre à un élève qui a pris du retard de redoubler une année scolaire est perçue comme une possibilité supplémentaire d'acquérir les connaissances requises pour réussir dans la classe supérieure. Cependant, la recherche a invariablement démontré que le redoublement n'était pas plus bénéfique que le passage en classe supérieure (Brophy, 2006).

Le redoublement est pratiqué dans de nombreux pays de l'OCDE : 13 % des jeunes de 15 ans indiquent avoir redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité primaire ou secondaire (graphique 2.1). Cette proportion est particulièrement élevée en Belgique, en Espagne, en France, au Luxembourg et au Portugal, où le redoublement concerne plus de 30 % des élèves. Dans ces pays, le redoublement est l'un des principaux outils d'intervention face aux faibles performances individuelles et permet de maintenir un niveau homogène de réussite dans chaque classe.

Les systèmes d'éducation qui recourent fréquemment au redoublement présentent de faibles niveaux de performance (OCDE, 2010b), tandis que les pays qui mettent en œuvre des stratégies individuelles de soutien affichent des niveaux de performance plus élevés. Les enseignants sont largement favorables à la pratique du redoublement car ils en constatent les bénéfices immédiats liés à la répétition du même programme scolaire (Jimerson, Anderson et Whipple, 2002). Cependant, les enseignants n'observent pas toujours les effets négatifs à long terme sur les élèves et ne tiennent pas forcément compte du coût additionnel que représente le redoublement pour les budgets de l'éducation. Faire passer les élèves plus faibles en classe supérieure exigerait des enseignants qu'ils enseignent dans des environnements plus difficiles comprenant des groupes de niveaux très hétérogènes, situation à laquelle certains enseignants

ne sont pas préparés. En outre, les établissements d'enseignement peuvent manquer de ressources pour soutenir ces élèves et ces enseignants.

Graphique 2.1. Le redoublement concerne de nombreux élèves et engendre des coûts élevés dans certains pays



Comment interpréter ce graphique : ce graphique indique l'ampleur du recours au redoublement dans les pays de l'OCDE (axe de gauche) et les coûts directs qu'il engendre en pourcentage des dépenses au titre de l'enseignement primaire et secondaire (axe de droite). Au Portugal, par exemple, 35 % des élèves âgés de 15 ans ont redoublé au moins une année et les coûts directs pour les individus et le système d'éducation représentent plus de 12 % du budget consacré à la scolarité. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

1. Au Chili, en France, en Irlande, au Luxembourg, au Mexique, en Suisse et en Turquie, le coût total est sous-estimé car les coûts salariaux annuels ne sont pas disponibles et les coûts d'opportunité ne peuvent être calculés.
2. Les estimations de coût font référence à l'année 2007 ou à l'année disponible la plus récente, et représentent le coût total du redoublement pour une seule cohorte d'âge. Pour une description de la méthodologie utilisée, consulter OCDE, 2011b.
3. Les estimations de coût pour la Grèce, la Hongrie et la Turquie ne sont pas disponibles.

Sources : OCDE (2010b), *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques* (Volume IV), PISA, Éditions OCDE ; OCDE (2011b), *Redoublement et transferts des élèves : Quel impact pour les systèmes d'éducation ?*, OCDE, PISA à la loupe, n° 6.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932561006>

Constat : des coûts élevés et durables pour des bénéfices modestes et limités dans le temps

Les coûts financiers du redoublement sont importants tant pour les individus que pour la société. Ses coûts directs pour les systèmes d'éducation sont très élevés puisqu'ils représentent une année supplémentaire de scolarité et un an de retard pour l'entrée dans la vie active. En Belgique, en Espagne, aux Pays-Bas et au Portugal, les coûts directs du redoublement représentent plus de 8 % des dépenses annuelles au titre de l'enseignement primaire et secondaire (OCDE, 2011b). De plus, dans la mesure où les élèves qui redoublent une année sont plus susceptibles d'avoir des comportements à risque et/ou de décrocher, le redoublement entraîne également une hausse des dépenses dans les autres services sociaux (Jimerson, Pletcher and Graydon, 2006).

Outre les coûts financiers, le redoublement accentue les inégalités car la proportion d'élèves issus de milieux défavorisés parmi ceux qui prennent du retard est plus forte. Les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, dont les parents sont peu instruits ou issus de l'immigration, ainsi que les garçons, sont plus susceptibles de redoubler que les autres (OCDE, 2011b). Le redoublement entraîne le creusement de l'écart de niveau entre ceux qui ont redoublé et leurs pairs.

Les bénéfices éducatifs du redoublement sont modestes et limités dans le temps. Certaines études indiquent que l'année redoublée peut engendrer des bénéfices modestes (Allen *et al.*, 2009). Cependant, ces bénéfices sont en partie liés au fait que les élèves étudient de nouveau le même programme scolaire ; ils tendent à diminuer par la suite. En revanche, le redoublement a un impact social et académique négatif à long terme. Il augmente le risque que les élèves quittent l'école sans diplôme ou avec un diplôme du premier cycle du secondaire uniquement (Jacob et Lefgren, 2009)¹.

De plus, les élèves ne perçoivent en général pas le redoublement comme une chance, mais comme une punition personnelle et un stigmate social, et peuvent par la suite être découragés par les études. Le redoublement est une source de stress, de ridicule et de brimades (Yamamoto et Byrnes, 1987 ; Anderson, Jimerson et Whipple, 2005), a un effet négatif sur l'estime de soi et augmente le risque de comportements à risque, d'échec scolaire et de décrochage, comme indiqué ci-dessus.

Dans de nombreux pays, les établissements ont peu d'incitations pour prendre en compte les coûts élevés du redoublement pour le système. Étant donné que les établissements individuels perçoivent leur financement en fonction du nombre d'élèves inscrits, ils n'ont pas à absorber l'augmentation de ces coûts ou à subir les coûts d'opportunité des dépenses additionnelles (Field, Kuczera et Pont, 2008). Ce point est particulièrement important car les pratiques alternatives qui peuvent réduire le recours au redoublement, comme les interventions personnalisées et intensives, ont très souvent des coûts directs pour les établissements.

Options politiques possibles pour éliminer le redoublement

De nombreux pays ont mis ou mettent en place actuellement des réformes pour réduire le recours au redoublement (tableau 2.1). Néanmoins, il n'existe pas de relation linéaire entre les dispositions légales sur le redoublement et l'ampleur de son usage effectif, ce qui implique que la culture scolaire est la raison principale de l'utilisation importante du redoublement dans certains pays (Eurydice, 2011). Malgré les décisions prises au niveau central, généralement par les ministères de l'Éducation, le redoublement d'une année reste une pratique répandue. Les enseignants sont largement favorables au redoublement, car ils croient en son efficacité ; et les établissements ne sont que peu motivés pour réduire sa prévalence car ils n'ont pas à en assumer les coûts. C'est pourquoi la réduction du redoublement implique de développer des stratégies alternatives efficaces ainsi que des mesures visant à changer la façon de penser au sein même des établissements et des classes.

Il existe diverses alternatives au redoublement fondées sur des données probantes qui sont plus efficaces pour combler les écarts d'apprentissage et ne nuisent pas à l'équité. Un soutien précoce et une évaluation globale peuvent éviter le redoublement. Lorsque des lacunes sont observées, le passage

automatique au niveau supérieur, accompagné de mesures de soutien, permet de limiter les redoublements et s'avère plus efficace que le recours intensif du redoublement comme solution de rattrapage.

Tableau 2.1. Critères et limitations qui régissent le redoublement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire

	Principaux critères				Limitations			
	Assiduité ou situation familiale	Comportement	Évaluation globale	Résultats dans les matières	Possibilités d'évaluation supplémentaires	Passage conditionnel	Limitation du nombre d'années redoublées	Changement de filière
Autriche				✓	✓	✓	✓	✓
Belgique (fr)	✓		✓		✓		✓	✓
Belgique (nl)	✓	✓	✓		✓			✓
République tchèque	✓			✓	✓		✓	
Danemark			✓		✓		✓	
Estonie				✓	✓			
Finlande			✓		✓			
France			✓				✓	
Allemagne				✓	✓	✓		✓
Grèce				✓	✓			
Hongrie	✓			✓	✓			
Italie	✓	✓		✓	✓			
Luxembourg	✓			✓	✓		✓	✓
Pays-Bas	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Pologne	✓	✓		✓	✓	✓		
Portugal	✓			✓	✓			✓
Slovénie	✓			✓	✓		✓	
Espagne				✓	✓	✓	✓	✓
Suède			✓					
Turquie				✓				
Royaume-Uni	✓	✓	✓	✓				
TOTAL	11	5	8	15	17	4	8	8

1. Les espaces vides indiquent que les critères et les limitations ne sont pas appliqués. Au Royaume-Uni, en Suède et en Turquie, aucune des limitations indiquées dans le tableau n'a été établie. Il n'y a également aucune limitation au redoublement.
2. Aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les principaux critères qui régissent le redoublement sont définis par les autorités locales compétentes ou les établissements d'enseignement. Les limites appliquées aux possibilités de rattrapage sont également définies de façon autonome par les autorités locales compétentes ou les établissements d'enseignement en Belgique, au Danemark, en Finlande et aux Pays-Bas. Aux Pays-Bas, les limites appliquées au changement de filière sont définies par les autorités locales compétentes ou les établissements d'enseignement.

Source : Eurydice (2011), *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques*, Commission européenne, Eurydice, Études thématiques, Bruxelles.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932561177>

Mesures préventives : élaborer des stratégies d'évaluation et de soutien pour les élèves qui prennent du retard pendant l'année

Les alternatives les plus efficaces sont basées sur la prévention afin que le redoublement ne soit pas nécessaire, comme c'est le cas en Finlande (encadré 2.1). Elles consistent à fournir le soutien nécessaire à ceux qui ont pris du retard avant la fin de l'année scolaire et à les remettre sur la bonne voie avant que leurs lacunes ne s'accroissent. Les données disponibles montrent que les élèves qui risquent de « rater » l'année scolaire devraient bénéficier en particulier de cours supplémentaires conçus pour accélérer le rythme d'apprentissage (Gamoran, 2011). Ce soutien devrait être régulier et fréquent, et devrait compléter les travaux scolaires réalisés en classe et non les répéter, en utilisant des méthodes différentes et en assurant la continuité des relations élève-enseignant, comme présenté de façon plus approfondie dans le chapitre 3.

Encadré 2.1. L'approche globale et modulaire du redoublement dans l'enseignement finlandais

Le système d'éducation finlandais se caractérise par de faibles taux de redoublement. Moins de 2 % des élèves qui terminent la neuvième année de l'enseignement général obligatoire aujourd'hui à l'âge de 16 ans ont redoublé une année. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le redoublement n'existe pas, car l'approche par modules se substitue à celle par années. Cependant, le redoublement était fréquemment utilisé avant qu'une politique de passage automatique alliée à une intervention précoce soit mise en œuvre dans les années 70.

Dans les établissements d'enseignement secondaire général, depuis 1985, le programme scolaire a été harmonisé, et la formation de groupes de niveau ou l'orientation en filières ont été éliminées. L'apprentissage individualisé et l'enseignement différencié sont devenus des principes fondamentaux dans l'organisation de la scolarité. Les caractéristiques des élèves, notamment la personnalité, les aptitudes et les orientations, sont prises en compte dans la conception des environnements d'apprentissage et le choix des méthodes pédagogiques dans les établissements afin de permettre à tous les élèves d'améliorer leur apprentissage. Dans le cadre de la scolarité normale, chaque enfant a le droit de recevoir un soutien personnalisé fourni par des professionnels formés. Grâce à ces interventions visant à créer des cadres d'apprentissage protecteurs pour tous les élèves, le redoublement a diminué régulièrement pour atteindre aujourd'hui des taux insignifiants.

Ainsi, le redoublement est uniquement une option après la 9^e année de l'enseignement général, qui permet aux élèves de faire une « 10^e année », soit une année supplémentaire pour consolider leurs connaissances ou réfléchir à ce qu'ils veulent faire par la suite. Cette année supplémentaire après la scolarité obligatoire, qui concerne environ 3 % de cette cohorte d'âge chaque année, a pour objet de renforcer les connaissances et les compétences dont les élèves ont besoin dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Pour certains jeunes, faire une année supplémentaire est simplement un moyen de faire une pause afin de décider de la meilleure voie à suivre pour la suite de leurs études après la scolarité obligatoire. Des décisions éclairées sur les études post-secondaires ou les perspectives professionnelles peuvent éviter aux élèves de mauvaises surprises et prévenir le décrochage ou le redoublement d'années ou de cours.

Encadré 2.1. L'approche globale et modulaire du redoublement dans l'enseignement finlandais (suite)

Dans les établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en filière générale et professionnelle, le redoublement n'existe pas car le programme scolaire se compose d'unités modulaires qui se substituent aux années. Les élèves choisissent leurs propres programmes d'apprentissage parmi les cours proposés dans leur établissement d'enseignement ou dans d'autres établissements. Ainsi, ils bénéficient d'une plus grande flexibilité et les cours sélectionnés peuvent être validés à un rythme différent selon les capacités et les situations personnelles des élèves. Au lieu de redoubler une année entière, un élève peut repasser uniquement les cours dans lesquels il n'a pas obtenu des notes satisfaisantes. Grâce à cette structure modulaire et aux conseils plus pointus qui l'accompagnent, seuls 4 % des élèves décrochent de la filière générale du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et la moitié d'entre eux sont orientés vers des établissements d'enseignement professionnel.

Source : Välijärvi, J. et P. Sahlberg (2008), « Should 'failing' students repeat a grade? A retrospective response from Finland », *Journal of Educational Change*, vol. 9, n° 4, pp. 385-389.

Il est important de souligner que permettre aux élèves de passer en classe supérieure sans élaborer un projet de soutien structuré et motivant ne permet pas de corriger les lacunes scolaires, et ne permet pas non plus aux élèves d'atteindre les objectifs éducatifs définis. Les stratégies préventives qui contribuent au passage automatique doivent donc se focaliser sur le fait de structurer l'apprentissage des élèves tout au long de l'année scolaire (Jimerson, Pletcher et Graydon, 2006 ; Brophy, 2006) :

- en améliorant les compétences des enseignants pour enseigner dans des classes de niveau plus hétérogène. Cela requiert un enseignement flexible et une excellente préparation des enseignants. Les chefs d'établissement et les enseignants devraient développer ensemble des stratégies pour soutenir les élèves qui sont passés en classe supérieure avec certaines lacunes et offrir aux enseignants la possibilité de consulter au sein du personnel des personnes spécialisées pour les aider à surmonter les besoins ou difficultés spécifiques à chaque situation ;
- en élargissant les possibilités d'apprentissage et en diversifiant les stratégies pour soutenir l'apprentissage. Plus les techniques d'apprentissage sont variées, plus la probabilité que tous les élèves en bénéficient est forte. Dans certains cas, il peut être souhaitable de réorganiser l'année scolaire afin d'allonger le temps d'apprentissage, en introduisant des classes de rattrapage avant ou après l'horaire de cours normal, le samedi ou durant l'été². Passer plus de temps à l'école est positif pour les élèves dont le cadre d'apprentissage à l'extérieur de l'école n'est pas adapté (OCDE, 2010c) : cet aspect sera développé dans le chapitre 3 ; et
- en renforçant les compétences métacognitives. Un corpus de littérature de plus en plus important souligne l'influence des compétences métacognitives sur le développement des enfants. Elles sont liées à la motivation, à la discipline, à la ténacité, à l'estime de soi, à la confiance, à la patience et à l'existence d'un environnement d'apprentissage positif et chaleureux (voir chapitre 3). Par exemple, au Portugal, un programme visant à améliorer les compétences socio-émotionnelles des élèves susceptibles de redoubler a permis de réduire de façon significative le taux de redoublement (Martins, 2010).

Une évaluation continue et attentive des besoins des élèves devrait faciliter la conception et l'utilisation le plus tôt possible dans l'année de programmes sur-mesure à même de répondre à ces besoins avec une efficacité accrue, et ainsi prévenir l'échec scolaire et renforcer l'apprentissage. Des relations élèves-enseignant suivies et la fluidité des échanges d'informations entre enseignants permettent en outre aux enseignants de détecter les lacunes des élèves et d'y remédier plus efficacement.

Le passage au niveau supérieur avec soutien : fournir des solutions pour garantir la consolidation des connaissances requises

Les taux de redoublement peuvent être réduits en limitant les critères utilisés pour déterminer si un élève sera maintenu ou non dans la même classe et en créant des possibilités supplémentaires qui permettent de continuer à avancer. Au cours des dernières années, plusieurs pays de l'OCDE, notamment l'Autriche, la France, le Luxembourg et la République tchèque, ont restreint les circonstances dans lesquelles le redoublement est appliqué. Parmi les stratégies efficaces pour éviter le redoublement, les mesures suivantes méritent d'être soulignées :

- utiliser des critères globaux et flexibles pour déterminer quels élèves seront maintenus dans la même classe. Le parcours scolaire des élèves peut ne pas fournir suffisamment d'informations sur les progrès des élèves. Il convient de procéder à une évaluation globale adaptée aux capacités des élèves pour décider si un élève doit redoubler. Par exemple, en Finlande les méthodes d'évaluation sont variées : des évaluations écrites aux entretiens oraux (Eurydice, 2011) ; l'Espagne encourage également l'utilisation de divers outils d'évaluation ;
- limiter le redoublement aux matières ou aux modules ratés au lieu de faire redoubler l'année entière. Par exemple, au Canada, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, le redoublement est en général limité aux matières spécifiques dans lesquelles l'élève a échoué. Un élève peut ainsi passer à l'année supérieure en mathématiques, mais être maintenu dans la même classe de langue. En général, cette mesure est associée à des possibilités d'apprentissage et d'évaluation supplémentaires. Dans presque tous les pays, les élèves ont droit à plusieurs chances dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, même si celles-ci peuvent être limitées à un certain nombre de matières ;
- limiter le nombre de redoublements par élève et les années dans lesquelles il peut être appliqué. À titre d'exemple, dans de nombreux pays, le redoublement n'est pas possible dans les années de transition, lorsque les faibles performances des élèves peuvent être dues à une incapacité temporaire à s'adapter. De plus, le redoublement peut être limité aux années considérées comme fondamentales pour consolider les compétences de base ;
- proposer des programmes de transition permettant aux élèves de suivre à la fois les nouveaux cours et les cours des matières ratées. Une autre possibilité consiste à autoriser le passage conditionnel en classe supérieure, sous réserve des résultats obtenus dans ces matières ; et
- permettre aux élèves de changer de filières pour s'assurer qu'ils mènent leurs études à terme, lorsque différentes filières sont possibles au niveau qui doit être redoublé. Aux Pays-Bas, par exemple, le changement de filières explique en partie les écarts importants entre les taux de redoublement du primaire (20 %) et du secondaire (5 %). En Espagne, les élèves censés redoubler dans l'enseignement secondaire peuvent s'inscrire dans un programme spécifique afin de réduire l'arrêt prématuré des études (IFIIE, 2011). Cependant, le changement pour un programme éducatif différent ne doit pas affecter les possibilités futures d'apprentissage de l'élève, comme cela peut être le cas dans certains systèmes d'éducation pratiquant une orientation précoce par filières ou dans les systèmes où les élèves en difficulté sont transférés vers des établissements spécialisés³. L'objectif devrait être de garantir l'achèvement des études et de faire correspondre les centres d'intérêts des élèves à leurs aptitudes.

Encadré 2.2. En finir avec la culture du redoublement en France

Bien que tout le monde en France s'accorde à dire que le redoublement est inefficace, les incitations pour les enseignants et les établissements encouragent parfois cette pratique (O'Brien, 2007). Pour y remédier, le ministère de l'Éducation nationale a défini des objectifs nationaux ambitieux, tant au niveau des académies qu'au niveau des établissements. Des objectifs spécifiques ont été définis afin que les établissements puissent rendre des comptes sur les taux de redoublement. La réforme de 2008 prévoit en outre 2 heures de soutien individualisé par semaine et des possibilités de rattrapage durant les deux dernières années de l'école primaire.

Les résultats des dernières années sont encourageants. Si en 1960, 52 % des élèves avaient déjà redoublé une année avant d'atteindre l'enseignement secondaire, et si en 1980, cette proportion était toujours aussi élevée (37 %), en 2009, le nombre de redoublants représentait uniquement 14 % des élèves. Le gouvernement s'est fixé l'objectif ambitieux de réduire de moitié ce chiffre d'ici 2013.

Sources : O'Brien, P. (2007), « Renforcer la motivation pour améliorer les performances dans le système d'éducation en France », *OECD Economics Department Working Papers*, n° 570, Éditions OCDE ; Moisan, C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces*, Projet de rapport national de base de la France, www.oecd.org/edu/equite.

En finir avec la culture du redoublement dans les établissements d'enseignement

Le redoublement est enraciné dans la culture de nombreux systèmes scolaires. De nouvelles stratégies peuvent être nécessaires pour agir en profondeur :

- Les autorités en charge de l'éducation devraient sensibiliser davantage les enseignants aux conséquences du redoublement et faire participer ces derniers ainsi que les chefs d'établissement à la recherche d'alternatives pour aider les élèves en difficulté. Elles devraient fournir aux établissements et aux enseignants le soutien et les ressources nécessaires pour mettre en place les alternatives mentionnées ci-dessus. En France, par exemple, le taux de redoublement a sensiblement diminué depuis que les chefs d'établissement sont invités à expliquer les résultats de leurs établissements et sont encouragés à réduire le nombre de redoublants, comme décrit dans l'encadré 2.2.
- Des incitations financières peuvent être utilisées pour amener les établissements à réduire le taux de redoublement, étant donné que peu d'entre eux sont conscients des coûts élevés que le redoublement fait peser sur le système. Dans certains cas, cela peut impliquer de revoir le budget de l'établissement pour qu'il prenne en compte les coûts réels du redoublement. Une solution possible serait que les établissements puissent conserver les économies réalisées grâce à la réduction du taux de redoublement afin de pouvoir les utiliser à d'autres fins, comme le financement de solutions alternatives au redoublement.
- La réduction du taux de redoublement peut également être insérée dans les systèmes de responsabilisation, en rendant les établissements responsables du nombre d'élèves redoublants et en s'assurant qu'ils ne se concentrent pas seulement sur ceux juste en-dessous de la moyenne, mais également sur ceux en échec scolaire, de façon à soutenir tous les élèves en difficulté.

Recommandation 2. Éviter l'orientation précoce et reporter la sélection des élèves au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

Principales conclusions

Une sélection précoce des élèves a un impact très négatif sur les élèves orientés vers les filières peu valorisées, et n'améliore pas les performances des élèves dans leur ensemble. De plus, la sélection accentue les inégalités dans la mesure où les élèves issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'être placés dans des filières peu valorisées au niveau académique ou dans les groupes de niveau les moins performants. Les politiques visant à améliorer l'équité devraient :

- Retarder l'orientation précoce en filières, en reportant la sélection des élèves au deuxième cycle du secondaire et en privilégiant les approches inclusives.
- Dans les contextes où il est difficile de retarder l'orientation en filières à court terme, supprimer les filières ou les groupes les moins valorisés peut atténuer les effets négatifs de l'orientation.
- Les effets négatifs de l'orientation précoce, de la formation de classes de niveau et du groupement par aptitudes peuvent être réduits : en limitant le nombre de matières ou la durée du groupement par aptitudes ; en offrant davantage de possibilités de changement de filières ou de classes ; et en proposant des normes académiques élevées pour les élèves des différentes filières.

Défi : la sélection précoce des élèves est une pratique courante

Les systèmes d'éducation font face au défi de répondre aux besoins de populations d'élèves de plus en plus diversifiées. Certains pays ont des systèmes scolaires généraux et non sélectifs jusqu'à la fin du primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire, qui s'efforcent d'offrir à tous les élèves les mêmes possibilités en leur fournissant un soutien plus individualisé au sein des mêmes classes. D'autres pays gèrent le défi de la diversité en répartissant les élèves précocement entre différents programmes scolaires ou niveaux de difficulté, afin de leur dispenser un enseignement adapté à leurs besoins d'apprentissage et à leur potentiel éducatif.

La sélection est pratiquée dans tous les pays de l'OCDE, mais elle peut intervenir à divers moments et prendre des formes très différentes selon les pays. Si l'âge médian de la première sélection formelle dans les pays de l'OCDE est 15 ans (OCDE, 2010b), les élèves finlandais et espagnols ne sont pas orientés dans différentes filières avant la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Cependant, dans quelques pays comme l'Allemagne et l'Autriche, la sélection s'opère très tôt, lorsque les élèves ont tout juste 10 ans.

Tableau 2.2. Types de différenciation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE

	Âge de la première sélection	Nombre de types d'établissements ou de programmes pédagogiques différents auxquels peuvent accéder les élèves de 15 ans	Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement où les dossiers des résultats scolaires de l'élève sont pris en compte à l'admission (1)	Pourcentage d'élèves scolarisés dans un établissement qui pratique le regroupement par aptitude (1)
Australie	16	1	60	95
Autriche	10	4	74	46
Belgique	12	4	52	46
Canada	16	1	53	90
Chili	16	1	70	65
République tchèque	11	5	69	69
Danemark	16	1	24	50
Estonie	15	1	73	56
Finlande	16	1	18	58
France	16	1	w	w
Allemagne	10	4	77	51
Grèce	15	2	27	15
Hongrie	11	3	90	68
Islande	16	1	8	75
Irlande	15	4	24	96
Israël	15	2	78	97
Italie	14	3	55	56
Japon	15	2	99	67
Corée	14	3	61	90
Luxembourg	13	4	95	71
Mexique	15	3	59	69
Pays-Bas	12	7	97	80
Nouvelle-Zélande	16	1	43	98
Norvège	16	1	7	73
Pologne	16	1	49	46
Portugal	15	3	16	32
République slovaque	11	5	73	73
Slovénie	14	3	68	55
Espagne	16	1	11	60
Suède	16	1	5	74
Suisse	12	4	70	75
Turquie	11	3	66	62
Royaume-Uni	16	1	20	99
États-Unis	16	1	45	91

(1) Concerne les établissements dont le chef d'établissement a répondu « toujours » ou « parfois », et peut inclure les réponses de chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les données non collectées sont indiquées par un « w ».

Source : OCDE (2010b), *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, Vol. IV, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932561196>

La sélection des élèves peut prendre différentes formes et est souvent basée sur les résultats scolaires. Dans certains pays, la sélection consiste à *orienter* les élèves vers des programmes d'études différents, souvent dans des établissements différents ou des classes différentes au sein du même établissement, offrant différents programmes scolaires et diplômes. Cette approche oriente en général les élèves vers des filières générales ou professionnelles, qui offrent des possibilités d'apprentissage et perspectives professionnelles différentes. Dans d'autres pays, bien que les élèves suivent des programmes scolaires similaires, ils sont regroupés dans des classes en fonction de leurs aptitudes et reçoivent un enseignement dont le niveau de difficulté est adapté à leurs besoins, tant au plan de l'orientation que du rythme d'enseignement. Dans certains pays, le groupement par aptitudes s'opère dans toutes les matières, tandis que dans d'autres pays, il se limite à une ou plusieurs matières. L'importance de la différenciation par admission ou groupement au sein de l'établissement dans les pays de l'OCDE est présentée dans le tableau 2.2.

Plus la sélection est précoce et moins les filières sont perméables, plus les différences de niveaux entre élèves sont grandes. Parmi les systèmes de sélection académique considérés dans ce chapitre, l'orientation en filières est le système le plus rigide car les élèves suivent des programmes scolaires fondamentalement différents, tandis que le groupement par aptitudes dans une ou plusieurs matières est le système le plus flexible.

Constat : la sélection par les résultats accentue les écarts de performance et les inégalités

La sélection, et en particulier l'orientation précoce, accentue les différences d'apprentissage entre les élèves. Cette pratique influe sur les inégalités en matière d'éducation, car tout parcours et tout établissement spécifiques ont une double incidence sur l'apprentissage. En premier lieu, l'environnement d'apprentissage peut varier, car il dépend du programme, des enseignants et des ressources disponibles. Les filières moins exigeantes offrent en général des environnements d'apprentissage moins stimulants. En second lieu, les résultats des élèves peuvent également être influencés par les autres élèves qui les entourent (Field, Kuczera et Pont, 2007). Ces politiques de sélection définissent la façon dont les élèves sont regroupés ou transférés dans des classes, des filières ou des établissements différents en fonction de leurs aptitudes, et ont un impact sur l'équité et l'échec scolaire. L'expérience a démontré que le choix de telle ou telle filière pour les élèves a un impact important sur leurs perspectives d'études et de vie (Shavit et Müller, 2006).

Les partisans du regroupement des élèves en fonction de leurs performances affirment que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont regroupés avec d'autres élèves de même niveau et lorsque l'enseignement peut être adapté à leurs besoins. Cependant, la recherche montre que le regroupement a un effet très négatif sur les élèves qui sont placés dans les filières ou groupes de niveau inférieurs (Hattie, 2009) et les données sont mitigées quant à l'impact de l'orientation en filières sur les élèves très performants, selon la méthodologie et les données utilisées (Jabubowski, 2010). Les données de l'enquête PISA confirment que les pays dont l'enseignement est plus différencié présentent des écarts de performance plus importants entre les élèves, tandis que les effets sur la performance globale ne sont pas significatifs (Hanushek et Woessmann, 2006).

L'existence de filières et de groupes de niveau plus faibles alimente un cercle vicieux en termes d'attentes des enseignants et des élèves. Les enseignants peuvent être moins exigeants envers certains élèves, plus particulièrement les élèves défavorisés et/ou ayant de faibles résultats, et leur proposer un enseignement plus lent et plus fragmenté ; et les élèves adaptent leurs attentes et leurs efforts, ce qui les conduit à être encore moins performants (Gamoran, 2004). De plus, les enseignants plus expérimentés et plus compétents sont généralement affectés dans les filières et groupes de plus haut niveau (Oakes, 2005). Les élèves placés dans des groupes plus faibles ont une expérience d'apprentissage de mauvaise qualité et peuvent souffrir de stigmatisation et d'une baisse de leur estime personnelle. En outre, ils ne

bénéficient pas des effets positifs de la présence de camarades plus performants (Hanushek et Woessmann, 2006 ; Ammermueller, 2005).

Les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont particulièrement affectés par la sélection académique et en particulier par l'orientation précoce. Ils sont placés très tôt et de façon disproportionnée dans les filières ou groupes les moins valorisés, ce qui accentue les inégalités initiales (Spinath et Spinath, 2005). Par exemple, les élèves issus de l'immigration, lorsqu'ils sont orientés très tôt, peuvent être cloisonnés dans un environnement éducatif de faible niveau avant même d'avoir eu la possibilité de développer leurs compétences linguistiques, sociales et culturelles pour exploiter pleinement leur potentiel (OCDE, 2010c)⁴.

Les autres points faibles de la sélection par les résultats comprennent l'éventuelle inadéquation de la répartition initiale des élèves dans des groupes, à laquelle viennent s'ajouter les coûts induits par la nécessité d'offrir des structures d'apprentissage différenciées. Les mécanismes de sélection précoce par les résultats ne sont pas toujours fiables car les résultats scolaires obtenus précédemment ne sont pas toujours un bon indicateur du potentiel d'un élève. Une fois un élève placé dans un groupe donné, il est souvent difficile d'en changer. Les coûts économiques des structures différenciées sont plus élevés (Ariga *et al.*, 2006), bien que certaines données indiquent que l'investissement dans les filières peu valorisées est insuffisant (Oakes, 2005 ; Brunello et Checchi, 2007).

Mesures possibles pour retarder la sélection

Étant donné que la différenciation des élèves entre différentes filières et groupes peut avoir un impact important sur l'équité, selon l'année où la sélection intervient et la forme qu'elle prend, il est important de porter une attention particulière à l'organisation du cycle secondaire et d'évaluer de façon rigoureuse les résultats. Un large éventail de politiques fondées sur des données probantes permet d'éliminer ou de limiter les effets négatifs de l'orientation précoce, de la formation de classes de niveau et du groupement par aptitudes. Par exemple, en Allemagne, différents États ont adopté l'une des stratégies suivantes, ou une combinaison de ces dernières (OCDE, 2011a) :

- Introduire des établissements d'enseignement secondaire général, dans lesquels les élèves ne sont pas orientés de façon précoce, mais reçoivent un enseignement commun jusqu'à un stade plus tardif. Ces établissements offrent l'ensemble des qualifications. Cependant, cette option n'est pas proposée dans l'ensemble du pays et seulement en parallèle à tout ou partie des options de différenciation mentionnées ci-dessus.
- Reporter l'orientation en filières de 10 à 12 ans. Bien que 12 ans reste un jeune âge pour l'orientation, cette mesure représente un premier pas en avant à partir duquel d'autres améliorations pourront être réalisées.
- Fusionner les deux types de filières les moins exigeantes, la *Realschule* et l'*Hauptschule* en un seul établissement, et améliorer la qualité de l'enseignement dispensé au sein de ces filières. C'est également la stratégie qu'a adoptée l'Autriche, comme le décrit l'encadré 2.4.
- Renforcer l'équivalence des parcours pour permettre aux élèves de toutes les filières d'accéder à tout type d'enseignement du deuxième cycle du secondaire⁵.

Retarder la sélection et prolonger l'enseignement général jusqu'au deuxième cycle du secondaire

Il est difficile de déterminer le meilleur âge pour orienter les élèves, mais il est généralement admis que les jeunes enfants de 10 ou 11 ans ne sont pas en mesure de faire les meilleurs choix concernant la poursuite de leur scolarité. Des études provenant d'Allemagne (Woessmann, 2010), des Pays-Bas (Van Elk, van der Steeg et Webbink, 2009) et de Suisse (Bauer et Riphahn, 2006), qui examinent les

différences géographiques dans l'âge de l'orientation, indiquent que l'orientation des élèves à un âge plus avancé diminue la probabilité qu'ils quittent le système d'éducation sans avoir terminé leurs études secondaires.

De nombreux pays de l'OCDE ont mis en place des politiques favorisant un enseignement général et ont retardé l'âge de la première orientation ou ont repoussé cette dernière à un stade ultérieur du parcours scolaire, le plus souvent à la fin du premier cycle du secondaire. C'est particulièrement le cas dans les pays nordiques, qui ont été parmi les premiers à réaliser ce changement dans les années 70. L'une des réformes les plus récentes a été menée en Pologne où l'orientation en filières a été repoussée d'une année, jusqu'à l'âge de 15 ans. La réforme a considérablement amélioré les performances des élèves, en particulier de ceux qui auraient été orientés vers des filières professionnelles, sans pour autant porter préjudice aux performances des élèves les plus performants (Wisniewski, 2007).

Retarder l'orientation en filières est une réforme ambitieuse en raison du fossé institutionnel et culturel qui existe depuis longtemps entre les filières. Les enseignants, ainsi que les parents des élèves suivant les filières réservées aux élèves très performants, seront probablement les premiers à s'opposer à cette réforme. C'est l'une des raisons pour lesquelles dans certains pays, la mise en œuvre de ces réformes a été progressive et a coïncidé avec l'allongement de la scolarité obligatoire. Les réformes menées en Espagne, en Finlande, en Pologne et en Suède en vue d'éliminer l'orientation en filières sont décrites dans l'encadré 2.3.

Réduire le niveau d'orientation précoce en éliminant les filières peu valorisées

Dans les contextes où les principales parties prenantes hésitent à éliminer l'orientation précoce en filières, la suppression des filières ou des groupes peu valorisés, ou le nivellement de ces alternatives avec les autres parcours, sont des mesures qui peuvent atténuer certains des effets négatifs de l'orientation. Cette recommandation est particulièrement pertinente dans les systèmes où il existe des parcours très différents, très cloisonnés et hiérarchisés. Au cours des dernières années, l'Autriche (encadré 2.4), le Luxembourg, la République slovaque et certains États allemands ont entrepris des mesures dans ce sens.

Les données empiriques attestant de l'incidence de ces réformes sont encore peu nombreuses, mais elles devraient avoir un impact positif sur l'équité et s'avérer bénéfiques en termes d'efficacité économique en permettant la réalisation d'économies d'échelle. Bien que le report de l'orientation puisse être difficile à instaurer dans certains contextes, la fusion et la suppression des filières les moins valorisées constituent une première étape vers des systèmes plus équitables. Néanmoins, une étape supplémentaire serait de mettre totalement fin à l'orientation précoce.

Limiter les effets négatifs de la sélection précoce

Dans les pays où les élèves sont répartis dans des classes de niveau, des filières ou regroupés par aptitudes, diverses politiques et pratiques peuvent être envisagées pour limiter les effets négatifs de ces pratiques et promouvoir un enseignement différencié dans des classes de niveau hétérogène :

- Limiter le groupement par aptitudes à des matières spécifiques ou le remplacer par un groupement flexible de courte durée à des fins spécifiques pour conserver des classes hétérogènes. Par exemple, les pays nordiques ont recours aux groupes temporaires avec la possibilité de modifier les groupes, ce qui permet une certaine souplesse pour répondre aux besoins académiques spécifiques tout au long de l'année scolaire. Le groupement par aptitudes peut être limité à des matières qui sont séquentielles par nature, comme les mathématiques ou les langues. En Espagne, par exemple, le groupement par aptitudes est limité aux matières principales et n'est autorisé que de façon temporaire (encadré 2.3).

- Augmenter les possibilités de changer de filières ou de classes, et améliorer les méthodes de sélection des différentes filières ou groupes. Certains chercheurs ont souligné l'existence de biais dans les pratiques d'orientation, notamment envers les élèves défavorisés. Cela pourrait être évité en établissant des critères clairs et en offrant des conseils pour s'assurer que les choix les plus adéquats sont faits⁶. Aux Pays-Bas, par exemple, malgré l'existence d'une orientation précoce à l'âge de 12 ans, il existe plusieurs possibilités de revenir sur d'éventuels mauvais choix et une mobilité relativement élevée entre les filières a été observée (OCDE, 2010c ; Akkerman *et al.*, 2011)⁷.
- S'assurer que toutes les filières offrent aux élèves des programmes scolaires ambitieux et un enseignement de qualité. Un programme scolaire ambitieux contribue davantage à élever le niveau des élèves qu'un programme de remédiation moins ambitieux (Burris, Heubert et Levin, 2006). En Écosse (Royaume-Uni), une réforme du programme scolaire du secondaire visant à élever le niveau de l'enseignement dispensé aux élèves des filières moins valorisées a réduit progressivement l'écart de niveau (Gamoran, 1996). Une autre mesure consiste à proposer des programmes scolaires plus similaires dans les différentes filières afin que les élèves puissent plus facilement changer de filières et poursuivre leurs études.

Encadré 2.3. Sélection d'expériences nationales de report de l'orientation en filières

En **Suède**, une réforme a été menée dans les années 60 pour introduire un enseignement général de neuf ans (Meghir et Palme, 2005 ; Holmlund, 2006). Auparavant, la scolarité obligatoire durait 6 ans (7 ans dans les grandes villes) : la réforme avait pour objet de faire en sorte que tous les élèves restent ensemble jusqu'à la 10^e année. Cependant, la réforme s'est heurtée à une résistance et il a été décidé d'un commun accord d'orienter les élèves à la 9^e année entre une filière professionnelle, une filière théorique préparant au deuxième cycle du secondaire ou une troisième filière générale, même si les élèves restaient dans le même établissement. La mise en application de cette réforme a débuté lors de l'année scolaire 1949-50 et s'est faite de façon progressive dans les municipalités représentatives de l'ensemble du pays. En 1962, le Parlement a décidé de l'étendre à tout le pays, en laissant aux autres municipalités 7 années pour faire appliquer la réforme. La réforme a abouti à la création de classes de niveau hétérogène, bien que certaines données attestent qu'aujourd'hui, les classes de niveau sont à nouveau de plus en plus utilisées (Båvner, 2011).

En **Finlande**, l'enseignement général commun a été introduit progressivement (Pekkarinen, Uusitalo et Pekkala, 2006). La réforme avait pour objet d'introduire de nouveaux programmes scolaires avec plus de mathématiques et de sciences, et de permettre à tous les élèves de suivre le même programme dans le même établissement jusqu'à l'âge de 16 ans. La réforme a été envisagée à la fin des années 40, mais les premières expériences ont débuté en 1967. En 1968, le Parlement a approuvé l'introduction d'un enseignement général de neuf ans. L'adoption du nouveau système scolaire a été introduite progressivement entre 1972 et 1977 dans le cadre de plans régionaux de mise en œuvre, des zones les moins peuplées du Nord du pays à la capitale. En raison de l'opposition rencontrée, l'orientation par aptitudes a été partiellement maintenue : les élèves étaient répartis dans des groupes d'aptitudes en classe de langue étrangère et de mathématiques, mais restaient ensemble dans les autres matières. Cette forme de groupement par aptitudes a finalement été supprimée en 1985.

En **Espagne**, une réforme pour augmenter le nombre d'années d'enseignement obligatoire de 8 à 10 en 1990 a reporté le choix entre les filières générales et professionnelles de deux ans, à l'âge de 16 ans. La réforme a permis d'avoir deux années supplémentaires de formation générale, bien que des programmes pratiques aient été proposés dans les matières optionnelles. La mise en œuvre de la réforme a été très complexe, principalement à cause de la séparation préalable des établissements d'enseignement général et professionnel, mais l'idée d'un tronc commun a été réaffirmée par la suite à travers la réforme instaurée en 2000 (Merino, 2006). Aujourd'hui, le groupement des élèves par aptitudes n'est autorisé que pour les matières principales (comme les mathématiques ou les langues) et seulement de façon temporaire (IFIIE, 2011).

Encadré 2.3. Sélection d'expériences nationales de report de l'orientation en filières (suite)

En 1999, la **Pologne** a réformé la structure de son système d'éducation en reportant l'orientation en filières au secondaire, en entreprenant une réforme profonde de son programme scolaire et en donnant plus d'autonomie aux établissements d'enseignement. Avant la réforme, l'école primaire durait huit ans et était suivie de quatre années d'enseignement secondaire ou de trois années d'enseignement professionnel. La réforme de 1999 a remplacé ce système par un enseignement primaire raccourci à six ans, suivi de trois années d'enseignement général et de deux ans d'enseignement professionnel, permettant ainsi à tous les enfants de rester ensemble pendant une année supplémentaire, jusqu'à l'âge de 15 ans. La recherche a montré que le report de l'orientation en filières était à l'origine de l'amélioration significative des résultats aux évaluations internationales (OCDE, 2011c).

Sources : Meghir, C. et M. Palme (2005), « Educational Reform, Ability and Family Background », *American Economic Review*, vol. 95, n° 1, pp. 414-424 ; Holmlund, H. (2007), « A Researcher's Guide to the Swedish Compulsory School Reform », *Working paper 9/2007*, Swedish Institute for Social Research, Stockholm University ; Båvner, P. et al. (2011), *OECD - Overcoming school failure. Country background report Sweden*, Bureaux du gouvernement suédois, Ministère de l'Éducation et de la Recherche, www.oecd.org/edu/equite ; Pekkarinen, T., S. Pekkala et R. Uusitalo (2006), « Education Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from the Finnish Comprehensive School Reform », *IZA Discussion Paper*, n° 2204 ; Merino, R. (2006), « Two or three vocational training pathways? An assessment and the current situation in Spain », *European Journal of Vocational Training*, n° 37 ; OCDE (2011c), « The Impact of the 1999 Education Reform in Poland », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 49, Éditions OCDE.

Encadré 2.4. Limiter le recours à l'orientation précoce en Autriche : d'un projet à une réforme nationale ?

L'Autriche est l'un des pays où les élèves sont orientés vers différentes filières à un âge précoce. Lorsque les élèves ont 10 ans, ils sont répartis dans les *Hauptschule* (établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire général) ou dans les *Allgemeinbildende Höhere Schule* (AHS, établissements d'enseignement secondaire académique). Par la suite, à l'âge de 14 ans, les élèves sont à nouveau répartis entre quatre voies parallèles offrant différents types d'enseignement ; il existe une hiérarchie entre ces voies. Bien que ce placement ne soit pas définitif, les changements d'orientation s'opèrent souvent plus vers le bas que vers le haut. L'Autriche est l'un des pays qui présente l'une des plus fortes corrélations entre le milieu socio-économique des élèves et leurs performances et perspectives scolaires (OCDE, 2010a). L'orientation en filières renforce également les inégalités régionales, puisque 70 % des élèves de la région de Vienne intègrent des établissements d'enseignement général, contre seulement 30 % dans les autres régions.

En 2007, le gouvernement a entrepris de fusionner les filières d'enseignement général et professionnel du premier cycle du secondaire en créant une nouvelle catégorie d'établissement d'enseignement général baptisée « nouvelle école secondaire » (*Neue Mittelschule*). L'enseignement dans ces nouveaux établissements se fonde sur le programme scolaire des établissements d'enseignement secondaire général et inclut des innovations pédagogiques pour un enseignement secondaire plus efficient. Les *Neue Mittelschulen* sont créées à la demande des établissements d'enseignement académique et général existants. Soixante-sept *Neue Mittelschulen* ont été créées au cours du projet 2008/09. Le nombre d'établissements pilotes était de 244 en 2009/10 et de 320 en 2010/2011 ; et 114 établissements supplémentaires ouvriront leurs portes en 2011/12. Ce projet a reçu le soutien enthousiaste d'un grand nombre d'établissements généralistes, de la part des enseignants comme des chefs d'établissement. Bien qu'aucune évaluation formelle n'ait été conduite à ce jour, une récente étude a révélé que neuf parents sur dix étaient satisfaits de cette nouvelle école (IFES, 2010). D'autres parties prenantes, comme les municipalités et les partenaires sociaux, les employeurs et les syndicats, ont activement soutenu l'initiative *Neue Mittelschule*.

Encadré 2.4. Limiter le recours à l'orientation précoce en Autriche : d'un projet à une réforme nationale ? (suite)

En revanche, un nombre limité d'établissements d'enseignement secondaire académique participent au projet pilote : le projet n'en compte que onze à ce jour. Certains enseignants, chefs d'établissement et parents perçoivent le fait de devenir une *Neue Mittelschule* comme une menace pour leur classement académique, la qualité de leurs élèves et le statut professionnel de leurs enseignants. Les enseignants des établissements d'enseignement académique sont des employés fédéraux, tandis que les enseignants des *Hauptschule* et des *Neue Mittelschule* sont employés par les *Länder*, suivant des dispositions contractuelles différentes, ce qui explique en partie pourquoi le syndicat des établissements d'enseignement académique s'est fortement opposé à cette initiative. En termes politiques, le parlement a uniquement autorisé le projet à titre de projet pilote, réaffirmant la nécessité d'obtenir une majorité des deux tiers pour toute future loi relative à l'enseignement général et limitant l'expérience à un maximum de 10 % de la totalité des établissements du premier cycle de l'enseignement secondaire.

En juin 2011, le gouvernement est parvenu à un compromis sur la mise en œuvre de ce modèle et a conclu un accord financier. Selon les plans actuels, d'ici 2015/16, toutes les anciennes *Hauptschulen* seront transformées en *Neue Mittelschule*. Les établissements d'enseignement secondaire académique ont été exclus de la réforme, mais ils pourront être autorisés à participer au projet s'ils en expriment le souhait. Ainsi, un système d'orientation en deux filières a bien été maintenu. Bien que cela soit un pas en avant positif à court terme, l'exclusion des établissements d'enseignement secondaire académique pourrait continuer à nuire à l'équité.

Sources : Steiner, M. et Styrian Association for Education and Economics (2011), *OECD Country Report Austria, Overcoming School Failure: Policies that Work*, ministère fédéral de l'Éducation, des Arts et de la Culture, Vienne, www.oecd.org/edu/equite ; OCDE (2009), *Études économiques de l'OCDE : Autriche 2009*, Éditions OCDE ; OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, PISA, Éditions OCDE ; IFES (2010), *Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule Elternbefragung* (Sondage auprès des parents sur la satisfaction apportée par la *Neue Mittelschule*), IFES, Vienne.

Recommandation 3. Gérer le choix de l'établissement pour éviter la ségrégation et le creusement des inégalités

Principales conclusions

La possibilité pour les parents de choisir l'établissement d'enseignement de leur(s) enfant(s) a augmenté dans les pays de l'OCDE. Cependant, le choix de l'établissement peut avoir pour conséquence une ségrégation des élèves par aptitudes, revenus et milieux ethniques, et donc accroître les inégalités dans les systèmes d'éducation. Les dispositifs de choix de l'établissement devraient inclure des mécanismes visant à atténuer leurs effets négatifs sur l'équité. En particulier, lors de la conception des dispositifs de choix de l'établissement, il faudrait envisager de :

- Introduire des dispositifs de choix contrôlé prenant en compte l'équité afin de garantir une répartition plus diversifiée des élèves et d'éviter « l'écémage » des élèves (les établissements ne sélectionnent que les « meilleurs » éléments) dans les établissements les plus demandés.
- S'assurer que les élèves défavorisés sont un choix attractif pour les établissements d'enseignement performants. Pour ce faire, il est possible d'offrir aux établissements des incitations financières à accueillir des élèves défavorisés et/ou peu performants, de porter une attention particulière aux mécanismes de sélection auxquels les établissements ont recours (les critères d'admission, le calendrier des inscriptions, les frais supplémentaires), et d'offrir des chèques-éducation ou des crédits d'impôts pour rendre les établissements de qualité accessibles aux élèves issus de milieux défavorisés.
- Sensibiliser et améliorer l'accès des familles défavorisées à l'information sur les établissements, et les accompagner afin qu'elles fassent des choix plus éclairés.

Défi : le choix de l'établissement est une réalité dans les pays de l'OCDE

Ces 25 dernières années, plus des deux tiers des pays de l'OCDE ont augmenté l'étendue du choix parental de l'établissement pour les établissements publics (et dans certains pays, pour les établissements privés également). Dans l'enquête PISA 2009, seuls 24 % des chefs d'établissement déclaraient qu'il n'y avait *aucune concurrence* avec les établissements voisins (cette proportion variant de 2.9 % aux Pays-Bas à 62 % en Suisse). Une majorité de pays conjuguent affectation géographique et une certaine flexibilité permettant de choisir entre différents établissements publics. Cependant, même si le choix existe dans la plupart des pays, l'exercice parental de ce choix est souvent limité d'une manière ou d'une autre, notamment par des critères d'admission.

L'étendue du choix de l'établissement a changé la répartition des élèves entre les différents établissements d'enseignement. De nouveaux types d'établissements, comme les établissements privés subventionnés par l'État (établissements privés à financement public, établissements autonomes, etc.), se sont multipliés dans presque tous les pays de l'OCDE, et des mécanismes de financement innovants pour les établissements ont été créés. L'émergence de nouveaux acteurs a attiré l'attention sur l'importance d'établir des exigences concernant le programme scolaire, les évaluations, les qualifications du personnel et l'admission des élèves, afin d'assurer la qualité, l'équité et la cohésion sociale.

Les partisans du libre choix de l'établissement soutiennent souvent que l'introduction de mécanismes de marché dans l'éducation permet un accès équitable à un enseignement de qualité pour tous. Étendre les possibilités de choix, disent-ils, permettrait à tous les élèves – y compris les élèves défavorisés et les élèves fréquentant des établissements peu performants – de changer d'établissement pour s'orienter vers des établissements de meilleure qualité. L'introduction de choix dans l'éducation permet une plus grande efficacité, favorise l'innovation et élève la qualité dans son ensemble. Cependant, les données disponibles ne corroborent pas ce point de vue, car le choix et les mécanismes de marché y afférents peuvent accentuer la ségrégation (Musset, 2012).

Constat : s'ils ne sont pas bien pensés, les dispositifs de choix des établissements peuvent accentuer la ségrégation et les inégalités

La ségrégation socio-économique entre les établissements s'explique en partie par la ségrégation résidentielle. Bien que les politiques urbaines jouent un rôle important pour pallier les inégalités, les dispositifs de choix des établissements peuvent également contribuer à atténuer ou à accentuer les différences socio-économiques dans la composition de l'effectif d'élèves des différents établissements. Les dispositifs de choix des établissements qui ne prennent pas en compte la notion d'équité peuvent conduire à une sélection et à une ségrégation accrues des élèves par aptitudes, revenus et milieu ethnique (Musset, 2012).

La recherche a montré que les établissements très demandées sont sélectifs et tendent à « écrémer » les élèves auxquels il est plus facile d'enseigner et qui ont une plus grande capacité à apprendre, au détriment des élèves peu performants (Lubienski, 2006 ; Van Zanten, 2009). De plus, les parents plus aisés sont plus susceptibles d'exercer leur droit au choix de l'établissement, car ils disposent de plus d'informations et de ressources, avantages qui leur permettent généralement de scolariser leurs enfants dans des établissements de qualité. À l'inverse, les parents plus défavorisés tendent à exercer moins leur droit au choix et à envoyer leurs enfants dans les établissements de quartier. Les familles moins instruites peuvent avoir plus de mal à évaluer les informations nécessaires pour faire un choix d'établissement éclairé, ou avoir des préférences différentes quant aux caractéristiques des établissements (Hastings, Kane et Staiger, 2005). Le choix de l'établissement peut accentuer les différences entre les établissements en termes de performance et de milieu socio-économique, différences qui sont significatives dans de nombreux pays. Ces différences peuvent être exacerbées si les parents ne sont pas correctement informés, si les établissements peuvent sélectionner leurs élèves, si

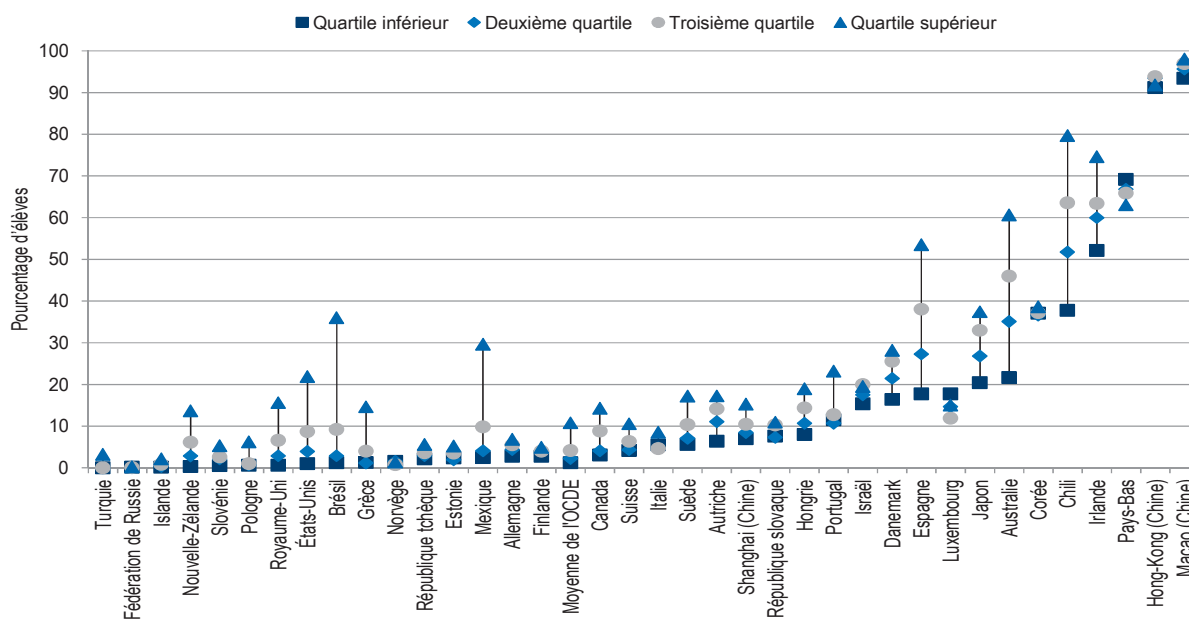
des bourses ne sont pas mises à disposition pour couvrir les frais, ou si des mécanismes de financement adaptés n'ont pas été mis en place.

Même si les parents sont sensibles à la question de l'équité et de l'intégration et sont enclins à soutenir l'école de leur quartier, ils recherchent également la « meilleure » éducation pour leurs enfants (Crozier *et al.*, 2008 ; Raveaud et Van Zanten, 2007). Les parents issus d'un milieu plus aisé tendent à éviter les établissements qui accueillent un nombre significatif d'élèves défavorisés et la recherche semble indiquer que les parents préfèrent les établissements dont la population est ethniquement similaire à leur propre milieu (Schneider et Buckley, 2002 ; Hastings, Kane et Staiger, 2005)⁸. Tous ces éléments contribuent à la ségrégation socio-économique entre les établissements.

Les établissements privés constituent pour les parents une autre possibilité de choix. Dans certains pays de l'OCDE, un nombre conséquent d'élèves sont scolarisés dans des établissements privés, c'est-à-dire dont la gestion revient à une instance privée. Dans certains pays, les établissements privés peuvent percevoir un financement public, ce qui peut expliquer la possibilité pour les élèves les plus défavorisés d'y être scolarisés. Le graphique 2.2 montre qu'il existe dans les pays de l'OCDE des différences significatives de taux de scolarisation dans les établissements privés en fonction du statut socio-économique. Dans certains pays, comme la Corée ou la Finlande, la situation socio-économique n'influence que peu, voire pas du tout, les taux de scolarisation dans les établissements privés. Cependant, dans d'autres pays, comme le Chili ou l'Espagne, des tendances très différentes s'observent entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés, accentuant ainsi la ségrégation.

Graphique 2.2. Stratification entre les établissements d'enseignement publics et privés

Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements dont la gestion revient à des instances privées, selon le milieu socio-économique (2009)



Comment interpréter ce graphique : ce graphique indique le pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements d'enseignement privés par quartiles de l'indice PISA du statut économique, social et culturel (SESC). Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves du quartile inférieur de l'indice SESC scolarisés dans un établissement d'enseignement privé. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2012), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-Economic Profile*, Éditions OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932561025>

Le tableau 2.3 donne un aperçu de l'étendue du choix dans les pays de l'OCDE et des différences de performances et de milieux socio-économiques entre les établissements publics et privés. Il fournit également des données nationales sur certaines politiques qui peuvent encourager le choix tout en limitant ses effets négatifs sur l'équité. Bien que les élèves soient initialement inscrits dans l'établissement le plus proche de leur domicile dans la plupart des pays de l'OCDE, dans la plupart d'entre eux, le choix d'autres établissements d'enseignement publics est également possible, en fonction des places disponibles.

Tableau 2.3. Dispositifs de choix de l'établissement dans le premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays de l'OCDE

	Affectation initiale en fonction de la localisation géographique	Possibilité de choisir un autre établissement public dans la limite des places disponibles	Les établissements publics peuvent appliquer des critères sélectifs d'admission	Il incombe au gouvernement d'informer les parents sur les possibilités alternatives de choix d'établissement à leur disposition
Australie	m	m	m	m
Autriche	Oui	Oui	Oui, académiques	Oui
Belgique (Fl.)	Non	Oui	Non	Non
Belgique (Fr.)	Non	Oui	Non	Oui
Canada	m	m	m	m
Chili	Non	Oui	Oui, académiques et sexe	Oui, et contiennent des données sur les résultats
République tchèque	Oui	Oui	Oui, académiques	Oui
Danemark	Oui	Oui	Non	Non
Angleterre	Oui	Oui	Oui, académiques, religieux et sexe	Oui, et contiennent des données sur les résultats
Estonie	Oui	Oui	Oui, académique, religieux, sexe et autre	Non
Finlande	Oui	Non	Oui, académiques	Non
France	Oui	Oui	Non	Oui
Allemagne	Oui	Oui	Oui, académiques	Oui
Grèce	Oui	Non	Oui	Oui
Hongrie	Oui	Oui	Oui, académiques	Oui
Islande	Oui	Oui	Non	Oui
Irlande	Oui	Oui	Oui, religieux et sexe	Non
Israël	Oui	Non	Non	Oui
Italie	Non	Oui	Non	Oui
Japon	Oui	Non	Oui, n'importe quel critère désiré	Non
Corée	Oui	Non	Non	Non
Luxembourg	Oui	Oui	Non	Oui
Mexique	Oui	Oui	Oui, académiques	Oui
Pays-Bas	Non	Oui	Oui, académiques	Oui
Nouvelle-Zélande	Non	Oui	m	Oui, et contiennent des données sur les résultats
Norvège	Oui	Non	Non	Non
Pologne	Oui	Oui	Oui	Oui
Portugal	Oui	Oui	Oui	Oui
Écosse	Oui	Oui	Non	Oui
République slovaque	Oui	Oui	Oui, académiques	Oui
Slovénie	m	m	m	m
Espagne	Oui	Oui	Oui, financiers	Oui
Suède	Oui	Oui	Non	Non
Suisse	Oui	Non	m	Non
Turquie	a	a	Oui	a
États-Unis	Oui	Non	Non	Oui, et contiennent des données sur les résultats

Note : le « a » indique qu'une catégorie n'est pas applicable et le « m », des données manquantes. En Angleterre (Royaume-Uni), en Espagne, aux États-Unis, en France, au Mexique et au Portugal, les exigences de mise à disposition des informations pour les parents ne s'appliquent qu'au choix d'un établissement public.

Source : OCDE (2011d), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932561215>

Mesures possibles pour trouver un juste équilibre entre choix et équité

Afin qu'un choix soit possible, différentes possibilités doivent être proposées, mais celles-ci doivent être accessibles à toutes les familles et ne doivent pas renforcer les inégalités ni accentuer la ségrégation. Les dispositifs de choix de l'établissement peuvent être conçus et gérés de manière à soumettre une offre diversifiée aux parents, tout en limitant l'impact négatif sur l'équité. Les dispositifs de choix contrôlé permettent d'associer le droit au choix à des considérations d'équité. De plus, l'offre de mesures de soutien à ceux qui sont le moins susceptibles d'exercer leur droit au choix et la limitation des possibilités de sélection des élèves à la disposition des établissements peuvent permettre de trouver un juste équilibre entre mécanismes de marché et répartition équitable des élèves dans les établissements.

Envisager des dispositifs de choix contrôlé, pour combiner choix parental et équité

Les dispositifs de choix contrôlé, ou régimes d'inscription flexibles, sont des dispositifs d'affectation des élèves qui permettent aux parents d'exercer leur droit au choix, tout en essayant d'atténuer les risques y afférents de renforcement de la ségrégation. Ces dispositifs reposent sur l'introduction de mécanismes visant à assurer une composition plus diversifiée des effectifs d'élèves dans les établissements (en termes de statut socio-économique des parents, d'origine ethnique, etc.), et à s'assurer que les élèves défavorisés ne sont pas évincés lorsque la demande est supérieure à l'offre.

Les mécanismes d'affectation varient d'un pays à l'autre et leur efficacité dépend de la capacité à répondre aux préférences des parents concernant les établissements de qualité avec une application systématique de critères de priorité en faveur des élèves défavorisés. De plus, les mécanismes d'affectation des élèves requièrent également un certain niveau de centralisation pour éviter tout gaspillage de ressources lié à la gestion d'inscriptions multiples, ainsi que des délais d'affectation et des coûts administratifs plus élevés (voir une sélection d'exemples dans l'encadré 2.5).

Encadré 2.5. Exemples de dispositifs de choix contrôlé aux États-Unis, aux Pays-Bas et en Espagne

À **Cambridge (États-Unis)**, le dispositif de choix en place prévoit de classer les établissements par ordre de préférence et d'examiner l'affectation des élèves de façon centralisée, en tenant compte de critères de capacité et de diversité. Mis en place en 1981, le projet de dispositif contrôlé de Cambridge a évolué pour devenir un système dans lequel les nouvelles familles se rendent dans un secteur d'inscription centralisée, choisissent quatre établissements et les classent par ordre de préférence. Le secteur examine les listes et essaie d'affecter les élèves aux établissements de leur choix, tout en veillant à ce qu'aucun établissement ne soit en sureffectif et à ce que tous les établissements reflètent la composition ethnique du secteur.

Il existe également un système d'inscription centralisé pour l'affectation des élèves dans les établissements d'enseignement primaire de **Nijmegen (Pays-Bas)**, qui prévoit un pourcentage minimum de 30 % d'élèves défavorisés dans chaque établissement. Tous les établissements primaires sont convenus d'un système d'inscription centralisé axé sur une répartition des élèves dans différentes catégories. Si la demande est supérieure à l'offre, la priorité est donnée à la fratrie et aux enfants domiciliés à proximité. La priorité est ensuite donnée aux élèves favorisés ou défavorisés, selon un système de tirage au sort, pour atteindre l'équilibre requis. Cette politique a été introduite en avril 2009 et n'a pas encore fait l'objet d'une évaluation. **Rotterdam** offre un exemple de doubles listes d'attente, qui permettent aux établissements très demandés de donner la priorité aux enfants qui enrichiraient leur mixité ethnique ou socio-économique.

Encadré 2.5. Exemples de dispositifs de choix contrôlé aux États-Unis, aux Pays-Bas et en Espagne (suite)

En **Espagne**, l'établissement est laissé au libre choix des parents, dans la mesure des places disponibles. En cas de trop forte demande, le premier critère pris en compte est la scolarisation antérieure dans l'établissement dans des niveaux inférieurs d'enseignement. Si un critère de sélection supplémentaire est nécessaire, l'examen des candidatures se fait en fonction de la scolarisation ou non de membres de la fratrie dans l'établissement, de la proximité par rapport au lieu de résidence, de l'emploi de parents ou tuteurs légaux dans l'établissement, du revenu annuel de la famille, et de l'existence ou non de handicaps. Néanmoins, les autorités régionales en charge de l'éducation peuvent établir des quotas pour garantir l'équilibre de la répartition.

De plus, les retardataires sont également accueillis de façon équitable, étant donné que le nombre d'élèves par classe dans les établissements publics ou privés subventionnés par l'État peut augmenter de 10 % afin de leur permettre de s'inscrire dans des établissements en sureffectif. Malgré les réglementations visant à éviter « l'écramage » des élèves, les élèves favorisés sont surreprésentés dans les établissements privés subventionnés par l'État, ces derniers étant situés dans les quartiers aisés et le critère de proximité géographique tenant une place essentielle dans la procédure d'affectation. L'imposition de frais supplémentaires et des irrégularités dans le processus d'admission ont été observées à plusieurs reprises (Calero, 2005).

Sources : Kahlenberg, R. (2006), *Helping Children Move From Bad Schools to Good Ones*, Education Week, Century Foundation ; Ladd, H., E. Fiske et N. Ruijs (2009), « Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation », préparé pour *School Choice and School Improvement: Research in State, District et Community Contexts*, Vanderbilt University, octobre ; Calero, J. (2005), *Spain: Country Analytical Report, Equity in Education Thematic Review*, www.oecd.org/dataoecd/49/28/38693078.pdf.

Mettre en place des incitations pour permettre aux élèves défavorisés de fréquenter des établissements d'enseignement de qualité

Outre les dispositifs de choix contrôlé, les pays peuvent proposer un certain nombre d'incitations pour encourager les établissements d'enseignement à accueillir des élèves défavorisés et à promouvoir l'exercice du droit au choix de l'établissement auprès des parents défavorisés. Des incitations financières peuvent être offertes afin de rendre les élèves peu performants ou défavorisés plus intéressants économiquement pour les établissements. De plus, une attention particulière doit être accordée aux mécanismes de sélection explicites ou implicites mis en œuvre par les établissements, notamment aux critères d'admission et au calendrier des inscriptions.

Certains pays ont augmenté les financements pour les élèves peu performants, pour compenser les dépenses supplémentaires engagées pour l'instruction de ces élèves et pour inciter les établissements prisés à les accueillir, à travers des dispositifs progressifs de chèques-éducation ou de financement pondéré (« chèques-éducation virtuels »). Cette approche repose sur deux principes : le financement suit chaque élève ; et le montant alloué pour chacun des élèves est fonction de ses besoins éducatifs (Ladd et Fiske, 2009). Comme le montant du chèque-éducation est plus élevé pour les enfants qui ont les besoins les plus importants, les établissements auront plus intérêt à attirer ce type d'élèves et à leur fournir les ressources adaptées à leurs besoins (Levin et Belfield, 2004), permettant ainsi de réduire la ségrégation.

Les pratiques d'« écramage » peuvent se produire lorsque les établissements sont libres de fixer les critères d'admission, le calendrier des inscriptions ou les frais de scolarité. Par exemple, les parents mieux informés tendent à inscrire leurs enfants dans l'établissement de leur choix très tôt pour obtenir une place dans les meilleurs établissements (Ladd, Fiske et Ruijs, 2009). Cette tendance peut être évitée en établissant un calendrier d'admission identique pour tous les établissements. Si les politiques d'admission sont fixées par une autorité centrale indépendante, les établissements sont moins susceptibles de sélectionner leurs élèves sur la base de critères particuliers favorables aux élèves favorisés. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les critères qui peuvent être appliqués par les établissements sont généralement limités. Au Chili, une réforme éducative introduite en 2009 a interdit

aux établissements subventionnés par l'État de sélectionner les élèves en fonction de leur milieu socio-économique ou de leurs résultats scolaires antérieurs dans l'enseignement primaire (Brandt, 2010)⁹. En Suède, les établissements indépendants recevaient 85 % des dépenses moyennes par élève dans chaque administration scolaire locale et étaient autorisés à appliquer de faibles frais de scolarité lorsque cette mesure a été mise en place. Cependant, depuis 1997, les établissements indépendants reçoivent le même financement que les établissements publics et les frais de scolarité supplémentaires sont interdits (voir l'encadré 2.6).

Les coûts liés à l'admission dans l'établissement choisi, y compris les frais d'inscription, peuvent dissuader les parents issus de milieux défavorisés de choisir cette option pour leurs enfants. Dans certains pays, les choix que les parents peuvent réellement envisager dépendent de leur capacité à payer. Des chèques-éducation ou des crédits d'impôt peuvent être accordés pour réduire la charge financière des frais d'inscription pour les familles à faible revenu. Les autres coûts, tels que les frais de transport, les dispositions relatives à la garde de l'enfant avant et après l'école, les cours supplémentaires, les uniformes, le matériel scolaire, les manuels, les voyages scolaires et les contributions volontaires, doivent également être pris en compte, car les études démontrent que ces éléments influencent également le choix de l'établissement (Waslander, Pater et van der Weide, 2010). Les chèques-éducation peuvent ne pas couvrir la totalité des frais de scolarité et, même lorsque c'est le cas, les établissements peuvent demander le paiement de frais complémentaires, excluant ainsi les élèves issus de milieux défavorisés. Dans le cas du Chili, Elacqua (2009) suggère que les frais de scolarité sont l'une des raisons principales de la stratification entre les établissements publics et les établissements privés subventionnés par l'État.

Encadré 2.6. Les chèques-éducation en Suède

Au début des années 90, la Suède a introduit des réformes majeures pour la décentralisation de l'enseignement primaire et secondaire à la faveur des municipalités, et a introduit en 1992 un programme de chèques-éducation permettant aux familles de choisir parmi des établissements publics ou privés (aussi appelés « établissements indépendants »).

Les établissements indépendants peuvent recevoir des financements publics s'ils sont agréés par l'Inspection, sous certaines conditions. Les établissements indépendants subventionnés par l'État sont tenus de suivre le programme scolaire national, et ne sont pas autorisés à établir des politiques d'admission basées sur les aptitudes scolaires, le statut socio-économique ou l'appartenance ethnique. Les établissements indépendants étaient autorisés à facturer des frais supplémentaires jusqu'en 1997 (Böhlmark et Lindahl, 2007). La subvention par élève perçue par l'établissement indépendant (*grundbelopp*, subvention de base) est d'un montant équivalent à la somme qu'aurait coûté l'élève à la municipalité s'il avait été scolarisé dans un établissement municipal. Le montant est calculé sur la même base que celle du calcul de la municipalité pour ses propres établissements publics, en fonction du budget de l'année à venir. En plus de la subvention de base, la municipalité doit verser une subvention supplémentaire (*tilläggsbelopp*) pour les élèves présentant des déficiences et qui nécessitent donc des mesures d'assistance extraordinaires.

Le nombre d'élèves scolarisés dans des établissements indépendants subventionnés a considérablement augmenté pour la période de la scolarité obligatoire, passant de 2 % durant l'année scolaire 1994-95 à plus de 10 % en 2009-10, une progression qui est encore plus forte dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La réforme est désormais consolidée et la Suède fait figure d'exemple international en matière de chèques-éducation. Les données disponibles concernant l'impact sur les performances éducatives attestent d'effets positifs modestes, bien que ceux-ci soient insignifiants pour les élèves dont les parents sont peu instruits ou issus de l'immigration (Böhlmark et Lindahl, 2007). Elles attestent également d'une augmentation de la ségrégation entre établissements (Nicaise *et al.*, 2005).

Sources : Björklund, A. *et al.* (2005), *The market comes to education in Sweden: An evaluation of Sweden's surprising school reforms*, Russell Sage Foundation, New York ; Böhlmark, A. et M. Lindahl (2007), « The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence », *IZA Discussion Paper*, n° 2786 ; Nicaise, I. *et al.* (2005), « Sweden: Country Note », *Equity in Education Thematic Review*, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.

Aider les parents à faire un choix éclairé

L'une des raisons principales pour laquelle les parents défavorisés exercent moins leur droit de choisir est qu'ils ont davantage de difficultés à obtenir des informations et à juger de leur pertinence concernant les différents établissements et la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Comme l'indique le tableau 2.3, dans 13 pays de l'OCDE sur 34, aucune information n'est fournie aux parents sur les établissements pouvant être choisis (OCDE, 2011d).

L'asymétrie en matière d'information peut être réduite en fournissant davantage d'informations à tous les parents, et en utilisant des stratégies pour cibler plus spécifiquement les parents qui exercent le moins leur droit de choisir et/ou qui envoient leurs enfants dans des établissements peu performants. Les systèmes d'éducation peuvent :

- Sensibiliser les parents à l'importance du choix, en ciblant en particulier ceux qui exercent le moins leur droit de choisir. Des campagnes d'information actives utilisant différents canaux de diffusion facilitent l'accès à l'information et les parents peuvent ainsi être accompagnés pour faire des choix éclairés. Par exemple, un secteur scolaire à Milwaukee (États-Unis) a mis en place un vaste programme pour informer les parents et les aider dans leur choix. Ce programme prévoyait notamment le recours à des bénévoles pour faire du porte-à-porte dans les communautés à faibles revenus et non anglophones, la création de points d'information dans les centres commerciaux, l'organisation d'un salon et la mise en place de permanences téléphoniques. Grâce à toutes ces actions, 95 % des familles ont remis leurs formulaires de choix d'établissement (Godwin *et al.*, 2006).
- Accroître le nombre et la pertinence des informations concernant les établissements fournies aux parents. Les parents doivent être conscients des points forts et des points faibles des différents établissements, et doivent être informés des dates et des procédures d'inscription (OCDE, 2010c). Les informations doivent également être disponibles dans un éventail de langues étrangères et accessibles aux parents ayant un niveau d'alphabétisation limité. Dans 3 pays sur 4 où les informations sont communiquées, les autorités locales sont impliquées dans la diffusion de ces informations. Étant donné que les autorités locales ont des informations de première main sur les établissements et ont en même temps un intérêt général pour la répartition des élèves, elles sont sûrement davantage en mesure de fournir des informations de qualité et de sensibiliser les parents.
- Dans certains pays, des indices de performance sont publiés pour stimuler la concurrence, alors que dans d'autres pays, ces informations ne sont pas publiées pour éviter davantage de ségrégation et de stigmatisation. Quelle que soit la réglementation sur la publication, les informations peuvent s'avérer difficiles d'accès ou à comprendre. Les informations qui incluent des données relatives aux performances peuvent accentuer la ségrégation, à moins qu'elles ne soient associées à d'autres mesures d'encadrement du choix. Les informations sur la valeur ajoutée, qui mesure la contribution réelle de l'établissement, doivent être privilégiées par rapport aux données de performances brutes (OCDE, 2008).

Recommandation 4. Renforcer l'adéquation des stratégies de financement avec les besoins des élèves et des établissements d'enseignement

Principales conclusions

Les ressources disponibles et la façon dont elles sont utilisées influent sur les possibilités d'apprentissage offertes aux élèves. Pour soutenir l'équité et prévenir l'échec scolaire, les pays devraient s'efforcer de mettre en place des mécanismes équitables et efficaces pour l'affectation des ressources. Pour ce faire, il est important que des stratégies de financement équitables puissent :

- Allouer des ressources suffisantes pour améliorer la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) et en promouvoir l'accès, en particulier pour les familles défavorisées.
- Tenir compte du fait que les coûts de l'enseignement peuvent être plus élevés pour les élèves défavorisés. Pour répondre à ce besoin, le financement basé sur les besoins réels semble être la méthode de financement des établissements d'enseignement la plus efficace et la plus transparente. Les autres options incluent la conception de programmes de financement spécifiques, au niveau systémique, bien que ceux-ci puissent représenter une charge administrative supplémentaire pour les établissements.
- Allier décentralisation/autonomie locale avec des mécanismes de responsabilisation pour s'assurer que les ressources sont allouées aux établissements défavorisés et sont utilisées à bon escient. La décentralisation du financement de l'éducation au profit des autorités locales peut permettre de mieux répondre aux besoins locaux, mais cette mesure peut ne pas être efficace si le financement est inadéquat ou si les autorités locales ne disposent pas des capacités suffisantes nécessaires. Les établissements d'enseignement devraient conserver leur autonomie dans les domaines liés à leur fonctionnement, comme la gestion du personnel. En revanche, les autorités centrales devraient contrôler les niveaux de ressources et les normes de performance.

Défi : les établissements défavorisés peuvent avoir besoin de ressources supplémentaires

La dotation en ressources des établissements d'enseignement est une question techniquement complexe qui est abordée de manière différente selon les sensibilités politiques. Les élèves et les établissements ont des profils socio-économiques différents et des besoins variés. Les dispositifs de financement devraient refléter cette diversité. S'il est largement reconnu que les différences de coûts de l'enseignement doivent être prises en considération dans l'affectation des financements, il existe des débats concernant le montant de financements supplémentaires que les établissements accueillant une plus forte proportion d'élèves défavorisés devraient recevoir pour répondre de manière efficace à leurs besoins, comme examiné dans le chapitre 3. Selon les déclarations des chefs d'établissement, dans les pays de l'OCDE, les établissements défavorisés présentent un taux d'encadrement plus élevé, mais ont moins d'enseignants qualifiés et expérimentés (voir le tableau 3.1). Dans la mesure où la recherche sur la dotation des établissements indique qu'un enseignement de qualité a un plus grand impact que certaines pratiques coûteuses comme la réduction de la taille des classes (Rivkin, Hanushek et Kain, 2005), il y a de fortes chances que les dispositifs actuels ne profitent pas aux élèves défavorisés.

Constat : la manière dont les ressources sont dépensées peut faire une différence

La recherche montre que donner plus d'argent aux établissements d'enseignement ne suffit pas pour améliorer leurs performances, comme examiné dans le chapitre 1 (Hanushek, 2003). Cependant, la manière dont l'argent est alloué aux établissements joue un rôle important pour l'équité. Trois méthodes principales peuvent régir l'affectation annuelle des ressources aux établissements :

- *Le financement laissé à l'appréciation de l'administration*, qui repose sur une évaluation individuelle de chaque établissement. Bien que cette méthode permette de répondre aux besoins des établissements avec plus de précision, elle requiert une connaissance approfondie de chaque établissement et des mesures pour prévenir le mauvais usage des ressources. Par exemple, la soumission d'estimations budgétaires pour obtenir des ressources incite les établissements à gonfler leurs demandes, ce qui peut conduire les agences de financement à effectuer des coupes arbitraires.
- *Les coûts marginaux* sont un autre mode de financement des établissements qui prend en considération les dépenses passées pour calculer l'affectation pour l'année suivante – mais ce système n'incite pas les établissements à réduire leurs dépenses ou à améliorer leur efficacité. Ces deux modes de financement (pouvoir discrétionnaire de l'administration et coûts marginaux) sont souvent combinés, et sont en général utilisés dans les systèmes centralisés.
- *Le financement basé sur les besoins réels* repose sur une formule mathématique qui contient un certain nombre de variables, chacune étant liée à un montant de liquidités pour définir le budget des établissements (Levacic, 2008). Ces formules comprennent quatre principaux groupes de variables utilisés dans les pays de l'OCDE : (1) basées sur l'effectif et le nombre de niveaux d'enseignement ; (2) basées sur les besoins ; (3) basées sur le programme scolaire ; et (4) basées sur les caractéristiques de l'établissement. En général, le financement basé sur les besoins réels permet d'assurer une plus grande équité et est plus rentable que le financement laissé à l'appréciation de l'administration, car cette méthode évite des irrégularités liées aux différences de pouvoir de négociation.

Un financement basé sur les besoins réels bien conçu peut être la méthode la plus efficace, la plus stable et la plus transparente pour financer les établissements (Levacic, 2008). Le financement basé sur les besoins réels combine à la fois une garantie d'équité horizontale – les établissements présentant des caractéristiques similaires reçoivent le même niveau de financement – et d'équité verticale – les établissements qui ont plus de besoins reçoivent plus de ressources. Cependant, ce type de financement peut être difficile à mettre en place et peut ne pas couvrir tous les coûts des établissements (infrastructure, personnel, etc.). Par exemple, le financement basé sur les besoins réels demande de la transparence et des données fiables et suffisamment détaillées (Levacic, 2008).

Au-delà d'un certain seuil de dépenses, la manière dont les ressources sont dépensées importe davantage que le montant total dépensé. Au niveau de l'établissement, un financement plus important ne signifie pas nécessairement de meilleurs résultats. Même pour les élèves défavorisés, des études quasi-expérimentales aux Pays-Bas montrent que l'affectation de ressources supplémentaires pour le personnel et les ordinateurs n'avait pas d'effet significatif (Oosterbeek *et al.*, 2007). De la même manière, pour les enseignants, il a été observé que la qualité de leur enseignement est plus importante que la quantité d'enseignants disponibles (OCDE, 2010b).

Comme examiné dans le chapitre 1, investir dans une éducation et un accueil des jeunes enfants (EAJE) de qualité s'avère particulièrement efficace. Cependant, la plupart des pays de l'OCDE allouent moins de ressources qu'ils ne le pourraient aux services d'EAJE. L'investissement des pays par élève est presque 2.5 fois plus élevé pour l'enseignement tertiaire que pour les services d'EAJE, et les taux de participation sont faibles, en particulier chez les enfants défavorisés (OCDE, 2011d).

Les bénéfices d'un investissement dans les services d'EAJE s'observent dans les performances des élèves de 15 ans dans l'enquête PISA. Les élèves qui ont suivi un enseignement pré-primaire pendant plus d'un an devancent les autres et dans de nombreux pays, l'écart de performance représente plus d'une année de scolarité, même après contrôle du milieu socio-économique des élèves. L'impact varie toutefois considérablement d'un pays à l'autre, ce qui peut s'expliquer par des facteurs tels que la

qualité. L'investissement dans l'EAJE n'est pas toujours à la mesure de ses bénéfices potentiels. Cela se traduit par des pénuries en matière de services d'accueil des jeunes enfants, un enseignement de qualité médiocre, un accès inégal et la ségrégation des enfants en fonction des revenus de leur famille, et à terme, des performances scolaires plus médiocres au cours de la scolarité (OCDE, 2006).

Les mesures possibles pour adapter les modes de financement aux besoins des établissements et des élèves

Chaque pays a sa propre approche du financement des établissements d'enseignement et les mesures envisagées sont inévitablement étroitement liées aux caractéristiques économiques et politiques de leur système d'éducation. En outre, le financement est à la croisée de plusieurs dimensions, telles que la décentralisation, l'autonomie et la responsabilisation. Il existe plusieurs mesures possibles pour améliorer le financement en vue de surmonter l'échec scolaire et de réduire le décrochage dans les systèmes d'éducation de l'OCDE.

Fournir un accès à des services d'EAJE de qualité, en particulier pour les enfants à risque

Au cours des dernières années, plusieurs pays de l'OCDE ont fait des efforts importants pour améliorer l'accès à l'EAJE en avançant l'âge de début de la scolarité obligatoire ou en augmentant le nombre de places disponibles pour les enfants, notamment en Australie, en Autriche, en Espagne et en Pologne¹⁰. Améliorer la qualité et le financement de l'éducation des 0-6 ans est particulièrement important. Cependant, ce secteur est sous-financé dans la zone OCDE et les financements sont en général privés et non réglementés (OCDE, 2006). Le manque de financement implique que de nombreuses structures privées, communautaires ou bénévoles ne sont pas en mesure de soutenir le personnel chargé de l'accueil des enfants en lui offrant une formation pratique et du temps pour améliorer sa pratique pédagogique. Ce personnel est donc souvent mal formé et mal payé. Pour ce qui est des enfants de plus de 3 ans, les classes des établissements d'enseignement pré-primaire sont souvent caractérisées par des taux d'encadrement faibles, des enseignants sans qualifications dans le domaine de la petite enfance, des environnements d'apprentissage médiocres, et la pénurie de personnel d'accueil (OCDE, 2006). À ce stade initial de l'éducation, le financement public direct des services permet de garantir un suivi gouvernemental plus efficace des services de la petite enfance, des économies d'échelle, une meilleure qualité à l'échelle nationale, une formation plus efficace des éducateurs et un niveau d'équité plus élevé en termes d'accès (OCDE, 2006).

Un système de financement adéquat devrait renforcer les services d'EAJE pour améliorer leur qualité et en faciliter l'accès aux familles défavorisées. La participation des plus défavorisés augmentera si les ressources financières, éducatives et de santé nécessaires sont fournies. Certains pays ont opté pour une approche ciblée en favorisant l'accès pour les groupes défavorisés. C'est le cas aux États-Unis, où seuls 45 % des 3-5 ans issus de familles à faibles revenus sont inscrits dans des programmes préscolaires, contre presque 75 % des enfants issus de familles à hauts revenus (Fuller *et al.*, 2002). Il existe néanmoins des risques : les programmes ciblés peuvent être vecteurs de ségrégation et de stigmatisation, et ne pas pouvoir fournir un accès aux services d'EAJE à de nombreux enfants éligibles ou à un nombre élevé de familles aux revenus modestes qui n'ont pas non plus les moyens de faire face aux coûts de ces services (OCDE, 2006).

Tenir compte des coûts supplémentaires liés à l'enseignement aux élèves défavorisés

Parmi les différentes stratégies existantes pour le financement des établissements d'enseignement, le financement basé sur les besoins réels apparaît comme la méthode de financement la plus propice à l'équité. Avec cette approche, l'élève est en général l'unité de mesure utilisée, et l'argent suit l'élève, s'il/elle change d'établissement. Cette stratégie de financement permet d'ajouter une composante pour prendre en compte les besoins éducatifs supplémentaires des élèves liés au désavantage socio-

économique ou aux difficultés d'apprentissage (Ross et Levacic, 1999). Ces ressources supplémentaires sont destinées à fournir une aide supplémentaire aux élèves, comme du temps d'instruction supplémentaire, du matériel pédagogique spécialisé et dans certains cas, des classes à effectif réduit. Les variables réelles prises en compte dépendent généralement des données disponibles¹¹, et des difficultés peuvent survenir concernant des aspects juridiques liés à la confidentialité ou en cas de désaccord quant au choix des indicateurs.

Si la conception des systèmes de financement ne tient pas compte des différences parfois marquées dans les coûts d'instruction des élèves, les établissements peuvent dispenser un enseignement de moins bonne qualité ou chercher des possibilités alternatives de collecte de fonds qui peuvent nuire à l'équité. En République tchèque, par exemple, la principale raison du diagnostic des élèves issus de la communauté Rom comme étant « retardés mentalement » était d'avoir accès à des financements supplémentaires réservés aux élèves en difficulté en raison de certains handicaps (Strakova, Simonova et Polechova, 2011). Afin de limiter cette mauvaise répartition des élèves et du financement, à compter de l'année scolaire 2011-2012, les établissements peuvent également demander des financements supplémentaires pour les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés.

D'autres cas d'affectation inadéquate des financements surviennent lorsque les autorités locales reçoivent des financements globalement insuffisants. Une étude menée au Royaume-Uni a révélé que les autorités locales utilisaient des fonds destinés aux élèves défavorisés à d'autres fins (Sibieta, Chowdry et Muriel, 2008)¹². Et lorsque les autorités ont des niveaux de financement qui diffèrent, celles dont la capacité fiscale est plus importante peuvent puiser dans leurs recettes fiscales pour financer des dépenses d'éducation supplémentaires, renforçant ainsi les inégalités économiques entre les juridictions (Chetty et Friedman, 2011). En Autriche et en République tchèque, par exemple, il existe des disparités importantes entre les régions en termes de dépenses d'éducation (Steiner et Styrian Association for Education and Economics, 2011 ; Strakova, Simonova et Polechova, 2011). Comme indiqué dans la recommandation 3 sur le choix de l'établissement, les dispositifs progressifs de chèques-éducation permettent l'octroi de ressources supplémentaires aux enfants et aux établissements qui en ont le plus besoin. Leur montant peut être déterminé en fonction des besoins éducatifs des enfants (voir l'encadré 2.7).

Encadré 2.7. Dispositifs de financement pondéré aux Pays-Bas et au Chili

Le financement basé sur les besoins réels avec des coefficients de pondération supplémentaires pour les élèves défavorisés a été adopté aux **Pays-Bas** pour tous les établissements d'enseignement primaire en 1985. Les établissements qui accueillent un nombre élevé d'élèves pondérés reçoivent davantage de financements. Bien que le niveau de financement de chaque établissement soit déterminé sur la base des besoins individuels des élèves, les établissements ne sont pas tenus d'utiliser ces ressources supplémentaires directement pour ces élèves. Les établissements peuvent, par exemple, choisir de réduire le nombre d'élèves par classe. Le « coefficient de pondération » de chaque élève est déterminé par le niveau de formation des parents. Les recherches empiriques menées par Ladd et Fiske (2009) sur le système de financement néerlandais montrent que ces mécanismes ont permis d'affecter des ressources différenciées aux établissements en fonction de leurs besoins spécifiques : les établissements d'enseignement primaire qui accueillent une forte proportion d'élèves pondérés ont, en moyenne, environ 58 % d'enseignants de plus par élève, ainsi qu'un nombre plus important d'auxiliaires.

Au **Chili**, le système de chèques-éducation a été initialement introduit avec les mêmes coefficients de pondération pour tous les élèves ; selon la recherche (Elacqua, 2009 ; Hsieh et Urquiola, 2006), ce système a considérablement accentué la ségrégation inter-établissements. En 2008, un dispositif de chèques-éducation pondérés a été adopté afin d'allouer plus de ressources aux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et d'apporter un soutien supplémentaire aux établissements qui accueillent une forte proportion d'élèves défavorisés.

Encadré 2.7. Dispositifs de financement pondéré aux Pays-Bas et au Chili (suite)

Le montant du chèque-éducation est 50 % plus élevé pour les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et pour les enfants indigènes, et en 2011, le chèque-éducation a été augmenté de 21 % pour les élèves les plus défavorisés (environ 40 % des bénéficiaires). Outre les fonds supplémentaires alloués aux élèves et aux établissements, il existe un système d'assurance qualité qui inclut des plans d'amélioration pour les établissements qui souhaitent accepter ce chèque-éducation (voir encadré 2.9).

Une participation financière supplémentaire de la part des parents d'élèves qui ne sont pas considérés comme défavorisés est autorisée dans les établissements d'enseignement privé financés par l'État. Dans son analyse de l'impact du chèque-éducation pondéré, Elacqua (2009) met en avant des données préliminaires qui montrent que l'impact de ce système peut atténuer les effets ségrégatifs engendrés par les chèques-éducation universels.

Sources : Ladd, H., Fiske E. et N. Ruijs (2009), « Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation », *Prepared for School Choice and School Improvement: Research in State, District and Community Contexts*, Vanderbilt University, octobre 2009 ; Elacqua, G. (2009), « The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile », Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chili ; Hsieh, C. et M. Urquiola (2006), « The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program », *Journal of Public Economics*, Elsevier, vol. 90.

Le financement traditionnel des établissements d'enseignement peut être complété par des programmes qui permettent aux gouvernements de répondre à des besoins spécifiques. Par exemple, dans les systèmes présentant une forte variation inter-établissements et une concentration élevée d'établissements peu performants, il est possible de créer des structures de soutien locales spécifiques pour les établissements. Les programmes ciblés peuvent être un moyen efficace d'obtenir des résultats et représentent une part importante des budgets de l'éducation dans certains pays. Au Royaume-Uni, par exemple, depuis avril 2011, les établissements d'enseignement reçoivent 430 GBP (500 EUR) supplémentaires par an pour chaque élève inscrit et qui a droit à un repas scolaire gratuit (un indice de milieu socio-économique défavorisé), les établissements pouvant affecter cet argent au poste de leur choix. Pour répondre aux inquiétudes concernant l'utilisation réelle de ces financements supplémentaires au bénéfice des élèves défavorisés, des programmes ciblés ont été mis en place en dehors de la formule de financement, assortis de mécanismes de responsabilisation plus importants (Kendall *et al.*, 2005 ; DfES et HM Treasury, 2005 ; Simkins, 2004).

Cependant, le fait de se reposer de manière excessive sur les programmes de financement complémentaire peut provoquer des doublons, des difficultés à coordonner l'affectation des budgets, une charge administrative lourde, des inefficacités et un manque de viabilité sur le long terme pour les établissements. Ces risques montrent la nécessité de rationaliser les programmes et de simplifier le financement des établissements. Par exemple, un examen du système d'éducation au Mexique a révélé que le financement est réparti entre un grand nombre de programmes et a recommandé que ces derniers soient rationalisés afin de permettre une affectation des ressources plus efficace, claire et équitable, mais aussi de réduire la charge administrative imposée aux établissements (OCDE, 2010d). De plus, ces programmes sont souvent à court terme et ne permettent pas aux établissements de développer des approches durables pour aider les élèves défavorisés.

Aux Pays-Bas, un programme est en cours d'élaboration pour rassembler les ressources de différents acteurs du secteur de l'éducation au sud de Rotterdam, la zone la plus défavorisée du pays¹³. L'encadré 2.8 présente des exemples supplémentaires en France et en Grèce.

Encadré 2.8. Les zones d'éducation spéciales françaises et grecques

En France, la création de zones d'éducation spéciales remonte à 1981. Ces zones étaient initialement conçues pour promouvoir de nouveaux projets éducatifs et des partenariats avec les acteurs locaux afin d'améliorer les performances éducatives (Bénabou, Kramarz et Prost, 2009). L'un des dispositifs emblématiques de soutien aux zones d'éducation spéciale fut les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), qui concernaient 15 % des élèves des établissements d'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire dans plus de 800 zones. Les ressources supplémentaires devaient principalement servir à réduire la taille des classes, à offrir des incitations aux enseignants et à allouer des fonds supplémentaires aux établissements pour leur permettre de dispenser des heures d'enseignement supplémentaires. L'affectation des ressources était laissée à l'appréciation des établissements. Des évaluations détaillées ont révélé que des améliorations étaient nécessaires (O'Brien, 2007 ; Bénabou, Kramarz et Prost, 2009). Les ressources supplémentaires n'ont eu qu'un effet très limité sur les performances éducatives. La qualité des enseignants est allée en diminuant car les primes salariales ne suffisaient pas pour attirer les enseignants plus expérimentés, et les mesures incitatives visant à accélérer l'évolution professionnelle des enseignants ont engendré une forte rotation du personnel. La composition socio-économique des établissements des ZEP s'est dégradée et la scolarisation dans ces établissements est devenue source de stigmatisation.

Les résultats soulignaient la nécessité d'allouer davantage de ressources à un plus petit nombre d'établissements. Durant l'année scolaire 2006-2007, les réseaux existants ont été remplacés par deux réseaux permettant une différenciation par niveaux de besoin. Les Réseaux de Réussite Scolaire (RRS), qui rassemblent environ 14 % des élèves dans le cadre de la scolarité obligatoire, et les Réseaux d'Ambition Réussite (RAR), qui ne concernent que les établissements les plus défavorisés. Dans les RAR, les dépenses par élève sont supérieures de 16 % à la moyenne. Les établissements des RAR reçoivent des financements supplémentaires principalement pour financer l'embauche d'enseignants supplémentaires (90 %) et les primes salariales (8 %). Durant l'année scolaire 2010-11, un nouveau programme a été mis en œuvre pour favoriser l'innovation dans la pédagogie, la vie scolaire et les ressources humaines, et offrir un environnement plus sûr (Moisan, 2011).

En Grèce, une nouvelle initiative en cours prévoit de créer des Zones d'éducation prioritaire (ZEP). Au lieu de cibler des populations particulières (Roms, immigrants et minorité musulmane), cette politique cible des zones dans leur globalité. Cette évolution vise à étendre la portée de l'initiative aux établissements défavorisés dans les régions pauvres, et ainsi diriger l'attention sur les établissements et les élèves défavorisés. Les ZEP réunissent les ressources nécessaires pour relever le défi des inégalités sociales et régionales, et ainsi développer une vision plus globale de leurs causes. Les ZEP sont identifiées grâce à des indicateurs sociaux et éducatifs, et ciblent tous les établissements pré-primaires, primaires et secondaires nécessitant un soutien. Ce soutien ne se limite pas aux établissements et aux élèves, mais cible également leurs parents et s'inscrit donc dans le cadre d'une coopération entre le ministère de l'Éducation et d'autres ministères (Emploi, Justice). Ainsi, les ZEP apparaissent comme un réseau horizontal d'actions publiques éducatives et sociales dans des régions confrontées à des privations multiples (ministère grec de l'Éducation, à paraître).

Sources : Bénabou, R., F. Kramarz et C. Prost (2009), « The French Zones d'Éducation Prioritaires: Much Ado about Nothing? », *Economics of Education Review*, vol. 28, n° 3, pp. 345-356 ; O'Brien, P. (2007), « Renforcer la motivation pour améliorer les performances dans le système d'éducation en France », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 570, Éditions OCDE ; Moisan, C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces*, Projet de rapport national de base de la France, www.oecd.org/edu/equite ; Ministère grec de l'Éducation (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work*, Rapport national : Grèce, www.oecd.org/edu/equite.

Allier autonomie et mécanismes de responsabilisation concernant l'affectation des ressources pour s'assurer que ces dernières parviennent bien à ceux qui en ont le plus besoin

Alors que les stratégies de financement des établissements diffèrent d'un pays à l'autre de l'OCDE, la responsabilité en matière d'affectation des ressources est généralement liée au degré d'autonomie et de responsabilisation dans les systèmes d'éducation. Le degré de décentralisation du financement de l'éducation est lié à la réactivité des autorités locales face aux besoins locaux. Cependant, la

décentralisation peut ne pas être efficace si les autorités locales ne disposent pas des capacités suffisantes et/ou si le financement n'est pas approprié. Les autorités locales doivent s'être familiarisées avec les normes adéquates de dotation. Jakubowski et Topinska (2009), qui ont étudié la décentralisation éducative vers les autorités locales en Pologne, ont conclu que ces dernières manquaient d'expérience en matière d'enseignement et que lorsqu'elles suivent les conseils des enseignants locaux, ce sont les intérêts des groupes d'enseignants qui priment, au détriment des intérêts du système d'éducation dans son ensemble.

Depuis les années 80, les réformes du système scolaire dans plusieurs pays de l'OCDE ont accordé de plus en plus d'autonomie aux établissements d'enseignement afin d'améliorer leurs performances (OCDE, 2010b). En moyenne, 81 % des chefs d'établissement dans les pays de l'OCDE peuvent décider de l'affectation des ressources budgétaires au sein de leur établissement ; c'est aux Pays-Bas et en République tchèque que l'autonomie des établissements d'enseignement est la plus importante. La relation entre la direction de l'établissement, ses performances et l'équité est complexe. Woessmann (2003) conclut qu'il existe une corrélation négative entre l'autonomie des établissements pour la définition des normes et la taille de leur budget, d'un côté, et les performances des élèves, de l'autre, tandis qu'il existe une corrélation positive entre ces performances et l'autonomie des établissements dans la gestion du personnel et le choix des processus. Il semble donc que les systèmes d'éducation aient intérêt à assurer un contrôle externe des niveaux de ressources et des normes de performances, tout en laissant les établissements gérer les domaines relatifs à leur organisation dans lesquels leurs connaissances sont plus pertinentes et proches des réalités, comme la gestion du personnel. Cet aspect est confirmé par l'évaluation PISA 2009 : dans les pays où les établissements ont plus d'autonomie dans le choix du contenu des programmes et des méthodes d'évaluation des élèves, ces derniers obtiennent en général de meilleurs résultats (OCDE, 2010b).

Encadré 2.9. Le financement des élèves défavorisés et de leurs établissements au Chili

Au **Chili**, un programme de financement ciblant les élèves défavorisés et leurs établissements, baptisé *Subvención Escolar Preferencial* (SEP), a été lancé en 2008. Le montant plus important des dépenses d'éducation est alloué par élève, en supplément de chèques-éducation à taux fixe (comme décrit dans l'encadré 2.7). De plus, les établissements qui accueillent un nombre significatif d'élèves défavorisés reçoivent des fonds supplémentaires. L'acceptation de ces fonds supplémentaires est laissée au libre choix des établissements, mais va de pair avec un soutien technique obligatoire et des mesures de responsabilisation pour s'assurer que les financements sont utilisés à bon escient.

Les établissements qui acceptent de recevoir ces financements supplémentaires sont tenus d'élaborer un plan d'amélioration, afin de définir des objectifs d'amélioration des résultats éducatifs et des mesures de soutien aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage. En outre, les établissements participants ne peuvent procéder à une sélection des élèves par aptitudes ou milieu socio-économique, et ne sont pas autorisés à facturer des frais supplémentaires aux élèves vulnérables.

Les établissements SEP sont répartis en trois catégories : les établissements « autonomes », « émergents » ou « en réhabilitation », sur la base des résultats obtenus à une évaluation nationale standardisée (SIMCE) et, dans une moindre mesure, d'autres critères de performance. Les établissements « autonomes » sont autorisés à élaborer leur propre plan d'amélioration et sont tenus de rendre des comptes sur leurs résultats. Les établissements « émergents » et « en réhabilitation » élaborent leurs plans d'amélioration avec le soutien du ministère de l'Éducation et font, dans certains cas, l'objet de recommandations normatives. Les plans d'amélioration doivent inclure des stratégies et des mesures d'action concernant le programme, la direction, le climat de l'établissement et son financement pour les quatre années à venir. En outre, les établissements ont accès à une assistance technique pour les stratégies d'amélioration, notamment par le biais de prestataires privés agréés, et à un système d'évaluation de la qualité de l'enseignement. Les parents sont informés des progrès de leurs enfants et de leur établissement.

Encadré 2.9. Le financement des élèves défavorisés et de leurs établissements au Chili (suite)

Le financement supplémentaire que les établissements peuvent recevoir est significatif. Un établissement « autonome » accueillant moins de 15 % d'élèves défavorisés voit sa subvention augmenter d'environ 50 % pour chaque enfant vulnérable. Dans les établissements accueillant au moins 60 % d'élèves défavorisés, le montant du chèque-éducation de base est augmenté de 10 % pour chaque élève, y compris pour ceux qui ne sont pas considérés comme vulnérables.

Source : Brandt, N. (2010), « Chile: Climbing on Giants' Shoulders: Better Schools for all Chilean Children », Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE, n° 784, Éditions OCDE.

Le renforcement de la décentralisation et de l'autonomie locale ont accentué le besoin de mettre en place des systèmes de responsabilisation. La motivation à obtenir de bons résultats pour tous les élèves dépend en partie de la façon dont les établissements sont tenus responsables de leurs résultats, en plus de leur capacité et des mécanismes de soutien pour obtenir ces améliorations. Les systèmes de responsabilisation sont nécessaires pour s'assurer que les ressources éducatives sont dépensées efficacement pour améliorer la performance des élèves et que les élèves défavorisés bénéficient réellement des fonds supplémentaires qui leur sont alloués. Les recherches menées dans les pays de l'OCDE démontrent l'utilité des systèmes de responsabilisation internes comme externes. Cependant, concrètement, les meilleures méthodes de responsabilisation dépendent du contexte spécifique dans lequel elles s'appliquent. Les données de l'Examen de l'OCDE des cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires révèlent l'importance du contexte et des considérations sur l'équité dans les dispositifs d'évaluation scolaire efficaces¹⁴.

Il n'existe pas de formule simple selon laquelle toute politique d'accroissement de l'autonomie, de la responsabilisation ou des possibilités de choix permettrait d'améliorer les résultats des élèves. Par exemple, dans les pays où les établissements d'enseignement sont tenus de rendre compte de leurs résultats en les publiant, les établissements qui bénéficient d'une plus grande autonomie dans l'affectation des ressources ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que ceux dont l'autonomie est moindre. Cependant, l'inverse s'observe dans les pays où ce type de dispositifs de responsabilisation n'existe pas (OCDE, 2010b).

De plus, les mécanismes externes de responsabilisation par le biais d'évaluations à enjeux élevés peuvent engendrer un phénomène d'entraînement intensif au test. Ils peuvent également, étant donné la difficulté de mesurer de manière fiable les résultats éducatifs, conduire à une distorsion des résultats qui nuit à la juste affectation des efforts et des ressources (Mitch, 2004). De plus, l'instauration de mécanismes de responsabilisation sans tenir compte des difficultés particulières auxquelles les établissements sont confrontés peut pénaliser les établissements peu performants dans la mesure où ceux-ci sont plus susceptibles de ne pas atteindre leurs objectifs en matière de redevabilité. Cela peut conduire à une diminution des ressources et du soutien, et à l'aggravation de la situation de ces établissements (Bacolod, DiNardo et Jacobson, 2009). Les recherches en la matière semblent préconiser le recours à des approches fondées sur la valeur ajoutée qui prennent en compte les résultats antérieurs des élèves ainsi que leur milieu socio-économique (OCDE, 2008).

Recommandation 5. Concevoir des filières équivalentes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour garantir l'achèvement des études

Principales conclusions

Malgré l'importance croissante du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans certains pays, c'est à ce niveau que l'échec scolaire apparaît, puisque de nombreux élèves ne terminent pas leurs études secondaires. Les mesures visant à améliorer la qualité de l'enseignement dans le deuxième cycle du secondaire et à garantir l'achèvement de ce cycle sont les suivantes :

- Assurer l'équivalence des filières générales et professionnelles dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Pour ce faire, il peut être nécessaire d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation professionnels, d'autoriser les passerelles entre filières générales et filières professionnelles, et d'éliminer les impasses qui ne mènent ni à la poursuite des études ni à un emploi.
- Renforcer les mécanismes de conseil et d'orientation afin de permettre aux élèves de faire des choix plus éclairés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et dans leur transition vers les études post-secondaires ou le marché du travail.
- Concevoir des mesures ciblées afin de prévenir le décrochage scolaire, notamment en diversifiant les possibilités d'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, avec un choix de filières incluant des formations professionnelles et/ou des diplômes basés sur un éventail de matières et d'aptitudes, et en offrant des incitations pour terminer les études secondaires.

Défi : l'enseignement du deuxième cycle du secondaire n'est pas assez attentif aux besoins des élèves

Le deuxième cycle du secondaire joue un rôle crucial dans les systèmes d'éducation d'aujourd'hui

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est un niveau d'enseignement stratégique pour les individus et les sociétés, car il représente un pivot entre une base éducative fondamentale et le passage à des études plus poussées ou à l'emploi. Le deuxième cycle du secondaire est le dernier niveau d'enseignement dans lequel la grande majorité des jeunes sont scolarisés. Environ 80 % des jeunes dans les pays de l'OCDE terminent le deuxième cycle du secondaire, alors que seulement un quart d'entre eux sont diplômés de l'enseignement tertiaire (OCDE, 2011d).

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire doit orienter et préparer les élèves en vue des parcours scolaires et professionnels qu'ils emprunteront par la suite, en respectant les caractéristiques individuelles de chaque élève. Il convient de considérer les défis des établissements du deuxième cycle de l'enseignement secondaire sous l'angle de la diversité de leurs effectifs d'élèves, tant en termes d'aspirations qu'en termes de connaissances et de compétences antérieures.

De nombreux élèves ne terminent pas leurs études secondaires

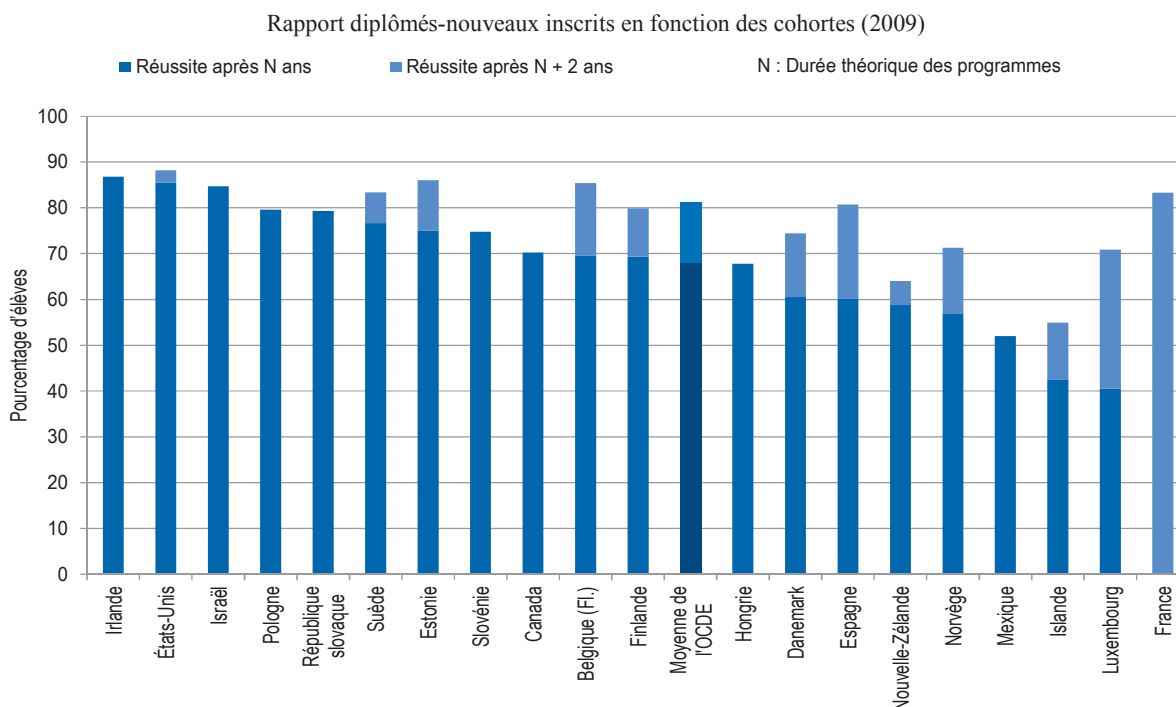
Le deuxième cycle du secondaire représente souvent un changement difficile pour les élèves. Il leur offre la possibilité de choisir le contenu de leurs études dans une large mesure, en optant pour des filières et des cours qui reflètent leurs divers intérêts et objectifs académiques ou professionnels (OCDE, 2010g). De nombreux systèmes d'éducation répartissent les élèves dans différentes filières d'enseignement séparées dans le deuxième cycle du secondaire, dont les programmes sont sanctionnés par des diplômes différents et offrent des perspectives différentes en termes de transition vers

l'enseignement post-secondaire ou la vie active (Field, Kuczera et Pont, 2007). En particulier, les élèves peuvent généralement choisir entre des filières générales menant à l'enseignement tertiaire et des filières professionnelles ou techniques offrant une formation pour des emplois spécifiques sur le marché du travail.

Si le deuxième cycle du secondaire n'est pas obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE, environ 90 % des jeunes de la zone OCDE qui quittent le premier cycle de l'enseignement secondaire accèdent au deuxième cycle du secondaire, alors que les 10 % restants quittent le système d'éducation sans diplôme qualifiant. Cependant, entre 10 % et 30 % des élèves qui entament le deuxième cycle du secondaire ne vont pas à son terme (voir le graphique 2.3). Si certains reviennent aux études par le biais de programmes d'éducation pour adultes ou de seconde chance, il n'en reste pas moins qu'un jeune sur cinq n'a pas mené à terme le deuxième cycle du secondaire ou l'équivalent à l'âge de 34 ans.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, le nombre d'individus qui quittent le système scolaire sans diplôme du deuxième cycle du secondaire diminue, mais dans certains pays, leur nombre continue d'augmenter (OCDE, 2011d). Certains groupes sont plus susceptibles de décrocher que d'autres, notamment les élèves plus défavorisés, les élèves issus de l'immigration et les garçons (OCDE, 2011d). Ces décrochages engendrent des coûts économiques et sociaux élevés tant pour les pays de l'OCDE que pour les individus eux-mêmes, comme expliqué dans le chapitre 1.

Graphique 2.3. Combien d'élèves achèvent les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ?



Comment interpréter ce graphique : ce graphique montre dans quelle mesure les élèves achèvent avec succès les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, dans le temps imparti d'obtention du diplôme (en bleu foncé) ou deux ans après (en bleu clair). Aux États-Unis, par exemple, 86 % des élèves terminent leur programme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire dans le temps imparti, alors que 3 % l'achèvent deux ans après. L'obtention plus tardive du diplôme peut survenir dans des pays où il est fréquent de faire une pause dans les études, de redoubler une année ou de changer de filières.

1. En France, la durée d'achèvement considérée est N + 3 au lieu de N + 2.

Source : OCDE (2011d), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932561044>

Pour certains, les coûts d'opportunité liés au fait de rester scolarisés sont plus élevés face aux alternatives offertes par le marché du travail¹⁵. Cependant, en période de crise économique, les jeunes peu qualifiés sont moins demandés et cette diminution de la demande devrait inciter les jeunes à terminer leurs études, car le coût d'opportunité du décrochage est élevé (OCDE, 2010e ; voir le chapitre 1 sur les effets de la récession économique sur les jeunes).

Les programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire se fondent sur les compétences et les connaissances acquises dans l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire. Plus les différences entre élèves sont importantes, plus il est difficile pour les établissements d'enseignement d'offrir des possibilités d'apprentissage adaptées aux capacités et aux intérêts de tous les élèves (OCDE, 2004). De nombreux élèves peuvent atteindre le deuxième cycle du secondaire sans avoir acquis les compétences de base du premier cycle du secondaire. Selon l'enquête PISA 2009 (graphique 1.2), en moyenne, dans les pays de l'OCDE, environ 19 % des jeunes de 15 ans n'atteignent pas le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit : ce chiffre dépasse 25 % en Autriche, au Chili, en Israël, au Luxembourg et au Mexique (OCDE, 2010f). Il semble donc qu'une proportion significative des élèves qui quittent le premier cycle de l'enseignement secondaire et intègrent le deuxième cycle du secondaire n'a peut-être pas les connaissances et les compétences nécessaires pour réussir à ce niveau d'enseignement ; cette diversité doit donc être prise en compte dans la conception et la mise en œuvre des programmes et de l'enseignement.

L'entrée dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (à l'âge de 15 ans dans la plupart des pays de l'OCDE) est un tournant décisif, qui intervient dans certains pays juste avant la fin de la scolarité obligatoire. Dans la plupart des pays de l'OCDE, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans, mais il existe des exceptions, comme en Belgique, aux Pays-Bas et en Pologne, où la scolarité est obligatoire jusqu'à 18 ans, avec la possibilité d'étudier à temps partiel entre 15-16 ans et 18 ans.

Les pays de l'OCDE sont confrontés au défi d'offrir des options générales ou professionnelles attrayantes et pertinentes pour permettre aux élèves de terminer leurs études et d'être bien préparés pour la suite, que ce soit dans la vie active ou les études post-secondaires. Un enseignement du deuxième cycle du secondaire bien conçu doit être adapté à la vie quotidienne des élèves, tout en étant par ailleurs valable et pertinent pour le marché du travail. En outre, des mesures sont nécessaires pour encourager l'achèvement de ce cycle chez les élèves les plus défavorisés, qui sont plus susceptibles de décrocher.

Constat : la conception des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire joue un rôle essentiel dans la lutte contre l'échec scolaire

L'enseignement dispensé dans le deuxième cycle du secondaire varie entre les filières professionnelles et les filières générales

La réussite de la transition vers le deuxième cycle du secondaire dépend de nombreux facteurs. Cette étape coïncide avec l'adolescence où la motivation à étudier tend à diminuer par rapport à l'enseignement primaire (OCDE, 2011e). Bien que le décrochage soit le résultat d'un long processus de désinvestissement de l'élève, comme examiné dans le chapitre 1, les données disponibles montrent que la qualité et la conception de l'enseignement du deuxième cycle du secondaire ont un impact sur l'incidence du décrochage (Lyche, 2010) : l'attrait et la pertinence des filières proposées aux élèves dans le deuxième cycle du secondaire sont essentiels pour les motiver à poursuivre leur scolarité.

Si presque la moitié des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont inscrits dans des programmes d'enseignement et de formation professionnels (OCDE, 2011d), cette moyenne masque des différences significatives entre les pays. Dans un groupe de pays, plus de deux tiers des élèves sont inscrits dans des programmes d'enseignement et de formation professionnels (notamment : l'Autriche, la Belgique, la Finlande, les Pays-Bas, la République slovaque et la

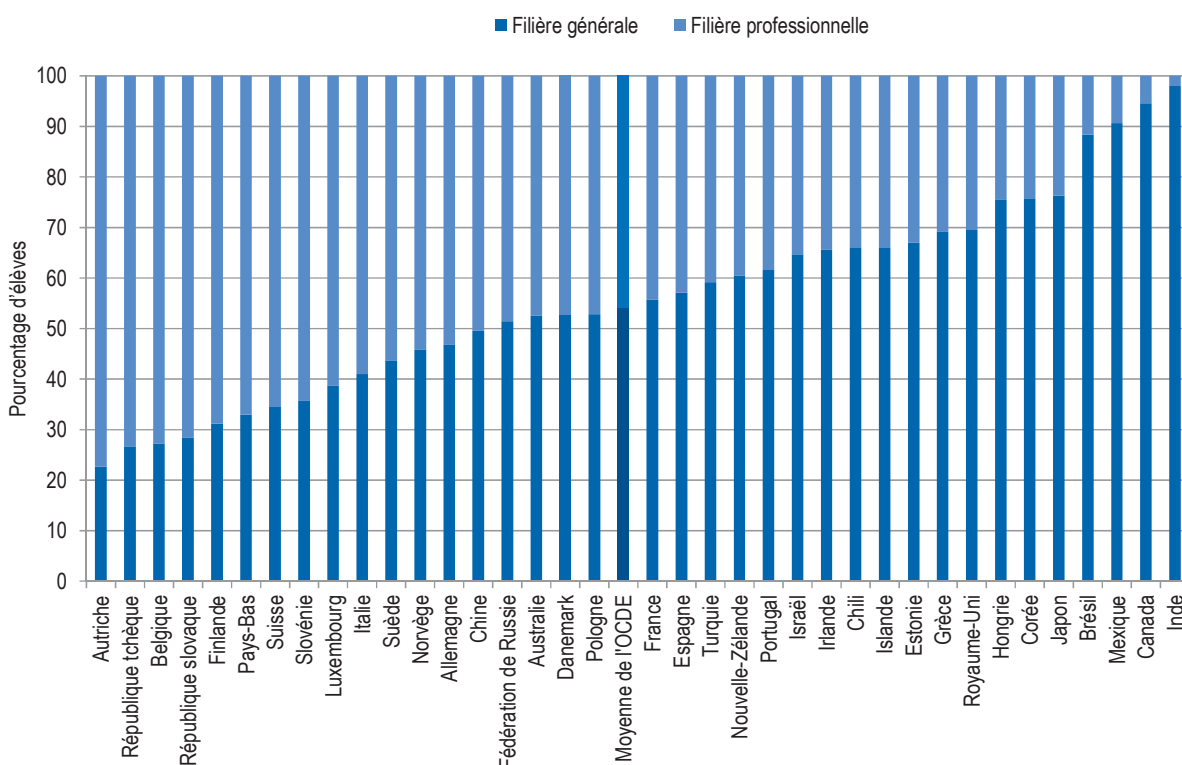
République tchèque), tandis que dans un autre, moins d'un tiers des élèves suivent un programme de ce type (le Canada, la Corée, l'Estonie, la Grèce, la Hongrie, le Japon, le Mexique et le Royaume-Uni) (graphique 2.4)¹⁶. Dans de nombreux pays, les programmes professionnels du deuxième cycle du secondaire sont dispensés dans les établissements d'enseignement, tandis que dans des pays comme l'Autriche, l'Islande et la République tchèque, plus de 40 % des programmes professionnels et techniques allient formation scolaire et formation en entreprise ; en Allemagne, au Danemark, en Hongrie, en Irlande et en Suisse, ce chiffre dépasse 75 % (OCDE, 2011d).

Les programmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) souffrent d'une mauvaise réputation dans de nombreux pays, car ils ne semblent pas adaptés aux réalités du marché du travail et sont considérés comme un pis-aller dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (OCDE, 2010g). Ainsi, les filières professionnelles tendent à présenter de plus fortes concentrations d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et des taux de décrochage plus élevés (OCDE, 2007). Selon l'enquête PISA 2009, dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans inscrits dans les programmes d'EFP tendent à avoir de moins bons résultats que ceux qui fréquentent des filières non professionnelles, après contrôle du sexe et d'un certain nombre de caractéristiques familiales (OCDE, 2011d). Les écarts de performance sont les plus importants aux Pays-Bas, en Grèce et en Belgique, bien qu'il y ait un groupe de pays, incluant la Suède, le Luxembourg, le Portugal, la Suisse et le Mexique, où l'écart est positif en faveur des élèves des filières professionnelles (OCDE, 2010e). Cette tendance signifie que les élèves ont des compétences moins élevées lorsqu'ils commencent un programme d'EFP, ou que les programmes d'EFP n'apportent pas aux élèves les compétences de base en littératie, en numératie et en science.

L'existence de différentes filières dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (générale, technique et professionnelle) représente un risque pour l'équité, mais également, si ces filières sont bien conçues, une possibilité de favoriser l'achèvement des études secondaires. Les différentes filières peuvent contribuer à la stratification des élèves et offrent des perspectives de valeur inégale, que ce soit pour le marché du travail ou la poursuite des études. Certains programmes ne permettent pas aux élèves de changer de filière, ou marquent la fin des études et ne permettent pas aux élèves de réintégrer par la suite le système d'éducation. Cette situation peut aboutir à des impasses pour les élèves qui ont fait les mauvais choix ou dont les centres d'intérêt ont changé. Le manque de flexibilité et d'équivalence entre les différentes filières proposées dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire peut conduire les élèves à décrocher. D'autres facteurs systémiques, comme le redoublement dans ces filières ou le manque de places en apprentissage pour les élèves inscrits dans les programmes d'EFP, contribuent également au décrochage des élèves avant la fin des études secondaires.

Graphique 2.4. Scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, selon les filières

Élèves inscrits en filière générale ou professionnelle (2009)



Comment interpréter ce graphique : ce graphique présente l'orientation des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, qui peuvent conduire à l'obtention de diplômes généraux ou professionnels. En Autriche, seuls 23 % des élèves du deuxième cycle du secondaire suivent une filière générale, alors que 77 % sont scolarisés en filière professionnelle. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2011d), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932561063>

Mesures possibles pour concevoir des filières du deuxième cycle de l'enseignement secondaire équivalentes et diversifiées

Promouvoir des filières équivalentes ; dans certains cas, améliorer l'enseignement et la formation professionnels

Le deuxième cycle du secondaire devrait répondre aux besoins des élèves et du marché du travail par le biais d'une combinaison flexible de filières professionnelles et générales (Salhberg, 2007). Il est important d'assurer l'équivalence de ces divers parcours, ainsi qu'une qualité constante : toutes les filières devraient servir les intérêts des élèves tant en termes d'apprentissage qu'en termes de perspectives, et être valorisées de façon égale. L'objectif devrait être que *tous* les élèves achèvent l'équivalent du deuxième cycle de l'enseignement secondaire et qu'ils aient la possibilité de poursuivre des études tertiaires s'ils le souhaitent (Nicaise *et al.*, 2005). Aux États-Unis, une étude récente baptisée *Pathways to Prosperity* (Symonds, Schwartz et Ferguson, 2011) souligne l'importance de l'EFP pour le développement de jeunes adultes équilibrés, qui acquièrent une combinaison de compétences orientées

vers le monde professionnel et académiques susceptibles de faciliter leur transition de l'école au marché du travail.

L'équivalence des parcours permettrait de s'assurer que les élèves ont la possibilité de choisir entre diverses options dans le deuxième cycle du secondaire et que l'EFPP n'est pas perçue comme un pis-aller. À titre d'exemple, entre le milieu des années 80 et le milieu des années 90, les pays nordiques ont entrepris un certain nombre de réformes éducatives qui visaient principalement à élargir les options dans l'enseignement professionnel et à s'assurer de leur équivalence avec les filières plus générales en vue d'encourager les élèves à rester à l'école (Bäckman *et al.*, 2011).

Dans de nombreux cas, l'équivalence implique d'améliorer la qualité de l'EFPP. Un EFPP de qualité et adapté aux besoins des élèves et aux réalités du marché peut offrir un éventail de compétences générales et techniques aux élèves qui ont des difficultés à l'école, en particulier avec les matières plus générales. Il peut également inciter plus d'élèves à rester dans le système d'éducation, et améliorer les perspectives des diplômés sur le marché du travail (OCDE, 2010e).

Plus d'équivalence implique également d'offrir aux élèves la possibilité de changer de filières pour éviter les impasses et les parcours qui privent les individus de toute possibilité de poursuivre leur formation. À l'heure où plus de jeunes poursuivent leurs études ou changent de choix de profession, il est nécessaire d'offrir aux élèves de l'EFPP la possibilité d'intégrer une forme d'enseignement post-secondaire, y compris dans une autre discipline ou dans un autre domaine professionnel. À titre d'exemple, 17 % des élèves néerlandais scolarisés en filière professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire poursuivent leurs études dans l'enseignement tertiaire (Akkerman *et al.*, 2011).

Pour pouvoir assurer l'équivalence des programmes professionnels avec les programmes d'enseignement plus général, il faut que les élèves de l'EFPP développent le type de compétences génériques généralement enseignées dans les filières plus générales du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les connaissances et compétences en littératie, en numératie et en sciences sont aussi importantes que celles que les diplômés de l'EFPP acquièrent pour leur vie professionnelle, l'apprentissage et la socialisation (OCDE, 2010g). À cette fin, les élèves devraient être systématiquement évalués à leur entrée dans les programmes d'EFPP afin de vérifier qu'ils ont les bases nécessaires et de leur fournir un soutien ciblé si nécessaire. Les programmes d'EFPP devraient doter leurs élèves de compétences génériques élevées (Symonds, Schwartz et Ferguson, 2011). Le tableau 2.4 résume quelques exemples intéressants.

Tableau 2.4. Initiatives récentes pour renforcer l'équivalence des parcours

Allemagne	Depuis 2009, l'accès à l'université est proposé à tous les élèves titulaires d'un diplôme supérieur en artisanat (<i>Meister</i>) ou d'un diplôme de technicien avec 3 années d'expérience professionnelle dans les matières pertinentes (Hoeckel et Schwartz, 2010 dans OCDE, 2010g).
Communauté flamande de Belgique	Cette région a récemment commencé à offrir aux élèves de l'EFPP la possibilité de faire une troisième année supplémentaire afin d'obtenir le diplôme de l'enseignement secondaire qui leur donne accès à l'enseignement supérieur (OCDE, 2010e).
Espagne	La réforme engagée en 2011 représente un pas en avant vers l'intégration de l'EFPP dans le système d'éducation, puisqu'elle rend les filières du deuxième cycle du secondaire plus perméables. Ce Plan stratégique pour la formation professionnelle a pour objectif de rendre plus flexible l'accès à l'EFPP et aux études post-secondaires, et de créer une offre plus variée de programmes (IFIIE, 2011).

Source : OCDE (2010g), *Formation et emploi : relever le défi de la réussite*, Éditions OCDE ; OCDE (2010e), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE ; IFIIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work*, Spanish National Report, Ministère de l'Éducation, Madrid, www.oecd.org/edu/equite.

Garantir l'accès aux services d'orientation professionnelle et de conseil, et leur qualité

Certains jeunes peuvent se retrouver dans des programmes qui ne les intéressent pas, parce qu'ils n'ont pas été suffisamment informés ou parce qu'ils n'étaient pas prêts à formuler un choix professionnel au moment voulu (Field, Kuczera et Pont, 2007). Les mauvais choix peuvent finir par mener au décrochage. C'est pourquoi les services d'orientation professionnelle et de conseil sont fondamentaux pour aider les élèves à faire un choix de formation et de carrière approprié parmi les différents parcours du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, et à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Cette approche peut s'avérer particulièrement utile dans les systèmes qui proposent un grand nombre de filières professionnelles ou générales qui conduisent vers la poursuite des études, un emploi, ou encore vers une combinaison des deux (OCDE, 2004).

Des mesures doivent garantir que les établissements d'enseignement secondaire possèdent le personnel d'assistance et d'aide à l'orientation nécessaire pour donner des conseils d'orientation efficaces. Les services d'orientation existants sont en général davantage centrés sur les choix académiques que sur les choix professionnels, ce qui peut ne pas être profitable aux élèves qui envisagent de poursuivre une formation et un enseignement professionnels¹⁷.

Les services d'orientation et de conseil doivent impliquer de façon plus complète le monde du travail afin de s'assurer que les conseils prodigués sont précis et adaptés, et plus particulièrement pour offrir aux élèves la possibilité d'expérimenter leur future profession. Les options pratiques incluent des visites et des entretiens avec des représentants des industries locales ou des organismes de la collectivité, des simulations de travail et des stages professionnels (OCDE, 2004).

Un grand nombre de pays de l'OCDE ont instauré des initiatives axées sur l'orientation et les conseils. Les Pays-Bas ont, par exemple, élaboré un plan d'amélioration de la qualité de l'orientation, des conseils et de l'encadrement dans toutes les institutions de formation professionnelle. En Irlande, des conseils d'orientation renforcés, centrés sur le soutien des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire, sont fournis dans les établissements accueillant les plus fortes proportions d'élèves défavorisés.

Des mesures ciblées pour prévenir le décrochage : flexibilité et incitations

Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est crucial, et constitue probablement l'une des dernières occasions pour les systèmes d'éducation de soutenir et d'encourager les élèves à poursuivre leur scolarité – même s'ils ont dépassé l'âge de fin de la scolarité obligatoire – pour améliorer leurs compétences et leurs perspectives d'avenir. La création d'alternatives attrayantes dans l'enseignement secondaire peut donc fournir des possibilités à ces élèves de terminer avec succès ce cycle, et donc réduire le décrochage scolaire. Certains pays de l'OCDE ont déployé des efforts considérables pour augmenter le taux d'achèvement des études en diversifiant les types de programmes et de diplômes proposés (Lamb, 2008). En voici quelques exemples adoptés dans un certain nombre de pays :

- Proposer des diplômes du secondaire basés sur l'obtention de résultats satisfaisants dans un nombre défini de matières fondamentales ou communes, et dans un éventail de matières.
- Diversifier les critères d'obtention des diplômes.
- Proposer d'autres parcours permettant de terminer le secondaire, comme les programmes de rattrapage ou les études dans des cadres différents, et offrir la possibilité d'étudier dans des centres d'apprentissage pour adultes.
- Proposer des contrats de formation en entreprise, comme l'apprentissage, et d'autres voies combinant travail, formation et études (Lamb, 2008).

Souvent, le moyen le plus efficace pour réintégrer dans le système scolaire les élèves qui ont décroché consiste à proposer des programmes de formation en alternance. Les données disponibles sur l'apprentissage, par exemple, semblent indiquer que ces programmes peuvent donner des résultats positifs en matière d'emploi et de revenus pour les élèves qui ont décroché et qui intègrent ce type de formation. Ces alternatives sont importantes puisqu'elles permettent de réintégrer les élèves dans le système scolaire et de leur fournir les compétences, la motivation et l'expérience professionnelles nécessaires pour opérer une transition efficace des études vers la vie active (OCDE, 2010e). Elles favorisent également une transition en douceur de l'école vers la vie active pour les élèves en apprentissage (Bäckman *et al.*, 2011), et peuvent inciter les employeurs à s'investir davantage, ce qui accroît la valeur de ces diplômes sur le marché du travail. Cependant, pour être efficaces, les formations en apprentissage doivent nouer des liens plus étroits avec le marché du travail¹⁸.

Certains pays ont introduit le concept d'un enseignement ou d'une formation garantis jusqu'à l'âge de 18 ans (l'Autriche, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni) (OCDE, 2010e). D'autres cherchent à garantir un niveau d'éducation de base (l'Australie et les Pays-Bas). Les données sur l'impact de ces mesures sur les taux globaux d'achèvement des études ne permettent pas de tirer de conclusions. Rumberger et Lim (2008) affirment qu'elles ont un impact, alors que Bradshaw, O'Brennan et McNeely (2008) soulignent le fait que plusieurs États aux États-Unis ont augmenté l'âge de la fin de la scolarité obligatoire à 16, 17 ou même 18 ans, mais que l'impact réel de ce type de politique n'a pas encore été démontré¹⁹. L'augmentation de l'âge de la fin de la scolarité obligatoire ne suffit pas à elle seule pour éviter l'abandon prématuré des études ; cette mesure doit être accompagnée d'éléments de motivation pour inciter les élèves à rester et à développer des compétences essentielles et pertinentes pour la suite de leur formation ou pour leur vie professionnelle.

Des initiatives récentes dans certains pays de l'OCDE (Royaume-Uni, Pays-Bas et Canada) ont tenté d'améliorer les compétences générales des élèves susceptibles de décrocher en repoussant l'âge minimum de fin de la scolarité, mais surtout en mettant en œuvre des mesures flexibles pour diversifier les filières générales afin de permettre à tous de réussir (tableau 2.5).

Tableau 2.5. Initiatives pour le renforcement de la flexibilité des filières et l'élévation de l'âge minimum de la fin de la scolarité

France	En 2009, la France a réduit la durée des programmes d'EFP de 4 à 3 ans afin d'augmenter le nombre d'élèves qui obtiennent le baccalauréat professionnel. La réforme impliquait de renforcer le soutien fourni aux élèves et les mécanismes d'orientation, et de réformer en profondeur les programmes scolaires, notamment en introduisant des périodes de formation dans des environnements professionnels réels (Moisan, 2011).
Irlande	Le programme Youthreach, subventionné par l'État, offre un enseignement général et une formation et une expérience professionnelles aux jeunes de 15-20 ans qui ont quitté le système scolaire précocement et sont au chômage. Le programme inclut l'acquisition de compétences de base, une formation professionnelle pratique, un enseignement général et l'utilisation des nouvelles technologies. Les jeunes participant au programme Youthreach ont droit à des indemnités de formation, et des aides supplémentaires pour les repas, les transports et l'hébergement sont également disponibles.
Manitoba (Canada)	En septembre 2011, Manitoba a relevé l'âge de la fin de la scolarité obligatoire de 16 à 18 ans, et a autorisé les élèves de 15 ans ou plus à participer à des activités et des programmes, notamment des formations professionnelles, qui offrent des bénéfices en termes d'apprentissage en dehors de l'horaire normal de cours.
Pays-Bas	Tous les jeunes de moins de 18 ans doivent aller à l'école jusqu'à ce qu'ils obtiennent un diplôme de base. Une politique stricte est appliquée en matière d'absentéisme. Le ministère a signé des accords de performance sur le décrochage avec les municipalités et les établissements d'enseignement dans 39 régions (2008-11). Des solutions comme les études en alternance ont été étudiées pour remédier au décrochage après 18 ans.

Tableau 2.5. Initiatives pour le renforcement de la flexibilité des filières et l'élévation de l'âge minimum de la fin de la scolarité (suite)

Norvège	L'initiative <i>Certificat de pratique</i> offre aux élèves à risque la possibilité de choisir un programme de deux ans dans le deuxième cycle du secondaire (axé sur l'école et la pratique) qui leur permet d'obtenir un diplôme du secondaire reconnu par l'industrie, au lieu d'intégrer le programme d'EFPI complet de quatre ans du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Au terme de ce programme, ils ont la possibilité de terminer le programme d'EFPI complet en réintégrant ce dernier pour les deux années restantes. Le projet pilote a révélé que les taux de décrochage semblaient très bas et que 65 % des élèves poursuivaient leurs études.
Espagne	Les programmes de qualification professionnelle initiale (<i>Programas de Cualificación Profesional Inicial - PCPI</i>), instaurés en 2009, ont pour objectif d'offrir davantage de flexibilité pour l'obtention d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils ciblent les élèves âgés de 16 ans ou plus qui n'ont pas de certificat d'études du premier cycle du secondaire et les élèves âgés de 15 ans sous certaines conditions. Les programmes de qualification professionnelle initiale comportent : des modules spécifiques qui permettent à l'élève de recevoir une formation dans un secteur professionnel spécifique ; des modules généraux pour développer les compétences de base et faciliter la transition entre le système d'éducation et le marché du travail ; et des modules menant au certificat d'études secondaires obligatoires (<i>Graduado en Educación Secundaria Obligatoria</i>).

Sources : OCDE (2010e), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE ; Moisan, C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces, projet de rapport national de fond de la France*, www.oecd.org/edu/equite ; Ministère irlandais de l'Éducation et des Compétences (à paraître), *Overcoming School Failure: Policies that Work*, National Report Ireland, www.oecd.org/edu/equite ; Fournier, G. et D. Mildon (à paraître), *OECD Country Background Report: Overcoming School Failure (Equity) in Canada*, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, www.oecd.org/edu/equite ; Akkerman, Y. et al. (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work*, Background Report for the Netherlands, Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, www.oecd.org/edu/equite ; Markussen, E. et al. (2008), « Completion, drop-out and attainment of qualification in upper secondary vocational education in Norway », in H. Høst (éd.), *Continuity and Change in Norwegian Vocational Education and Training (VET)*, Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU STEP), Oslo, pp. 31-53 ; IFIIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work*, Spanish National Report, Ministère de l'Éducation, Madrid, www.oecd.org/edu/equite.

Des incitations pour encourager les élèves à rester dans le système d'éducation peuvent également être mises en place. Cette approche peut s'avérer particulièrement pertinente pour les élèves ayant des difficultés financières et qui pourraient être obligés ou tentés d'arrêter leurs études si le coût d'opportunité devenait trop important. Certains pays ont eu recours aux aides financières ou aux récompenses pour encourager les élèves les plus pauvres à poursuivre leurs études ou à améliorer leurs résultats. Le programme mexicain Opportunités (*Oportunidades*) et le programme britannique *British Education Maintenance Allowance*²⁰ ont eu un succès relatif pour motiver les élèves à rester dans le système d'éducation. Une initiative similaire a récemment été mise en œuvre à New York avec des résultats positifs. De même, l'Espagne a mis en place un système de bourses de soutien (*Becas de Mantenimiento*) en 2009, qui attribue 1 350 EUR par année scolaire (sous réserve de critères de performance minimum) aux élèves issus de familles à faible revenu qui n'ont pas obtenu de qualification pertinente et présentent un risque de décrochage (IFIIE, 2011). Cependant, la complexité de la conception de ces programmes, leur coût élevé et leurs résultats mitigés sont le signe qu'il est nécessaire d'envisager également d'autres alternatives possibles (Slavin, 2010).

Conclusion : des mesures à prendre au niveau du système pour en finir avec l'échec scolaire

La façon dont sont conçus les systèmes d'éducation peut exacerber les inégalités initiales et avoir un impact négatif sur la motivation et l'engagement des élèves, conduisant à terme au décrochage. L'amélioration des politiques au niveau du système consolidera l'équité dans l'ensemble du système et sera particulièrement bénéfique pour les élèves défavorisés, sans entraver la progression des autres

élèves. Cinq recommandations peuvent contribuer à prévenir l'échec scolaire et à promouvoir la poursuite de la scolarité jusqu'à l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle de l'enseignement secondaire :

1. Éliminer le redoublement

Le redoublement est coûteux et inefficace pour améliorer les résultats scolaires. Les stratégies alternatives pour réduire le recours à cette pratique comprennent notamment : la prévention du redoublement en abordant les lacunes pendant l'année scolaire ; le passage automatique en classe supérieure ou la limitation du redoublement aux matières ou aux modules où l'élève a échoué, assorti d'un soutien ciblé ; et la sensibilisation du public pour changer le soutien culturel apporté au redoublement. Pour appuyer ces stratégies, des politiques complémentaires doivent renforcer les capacités des établissements et des enseignants à répondre de façon adéquate aux besoins des élèves en termes d'apprentissage et à fournir un soutien précoce, régulier et opportun. La réduction des taux de redoublement requiert également de sensibiliser les établissements et les familles aux coûts et à l'impact négatif du redoublement sur les élèves, de fixer des objectifs et d'ajuster les incitations financières pour les établissements.

2. Éviter l'orientation précoce et reporter la sélection des élèves au deuxième cycle de l'enseignement secondaire

La sélection précoce des élèves a un impact négatif sur les élèves placés dans des filières les moins valorisées et accentue les inégalités, sans améliorer les performances des élèves. La sélection précoce des élèves doit être reportée au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, tout en renforçant l'enseignement général obligatoire. En cas de réticence envers le report de l'orientation précoce, la suppression des filières ou groupes les moins valorisés peut atténuer ses effets négatifs. La limitation du nombre de matières où le groupement par aptitudes est pratiqué ou de sa durée, l'augmentation des possibilités de changement de filières ou de classes, et l'établissement de programmes de qualité pour les élèves des différentes filières sont autant de mesures qui peuvent contribuer à limiter les effets négatifs de l'orientation précoce, de la sélection et du groupement par aptitudes.

3. Gérer le choix de l'établissement pour éviter la ségrégation et le creusement des inégalités

Fournir une capacité de choix totale aux parents concernant l'établissement où ils souhaitent scolariser leur enfant peut conduire à la ségrégation des élèves en fonction de leurs aptitudes, de leur milieu socio-économique et de leur origine ethnique, et accroître les inégalités dans l'ensemble du système d'éducation. Les dispositifs de choix de l'établissement peuvent être conçus et gérés pour permettre le choix, tout en limitant son impact négatif sur l'équité. Pour ce faire, différentes options sont envisageables. Il est possible d'instaurer des dispositifs de choix contrôlé pour permettre le choix parental tout en garantissant une répartition plus diversifiée des élèves dans les établissements. En outre, par souci d'équilibre, il est également possible d'envisager des solutions alternatives comme : la mise en place d'incitations pour les établissements afin de rendre les élèves défavorisés plus attractifs pour les établissements de haut niveau ; le contrôle des mécanismes de sélection des établissements ; et l'offre de chèques-éducation ou de crédits d'impôt. Des mesures sont également nécessaires pour améliorer l'accès des familles défavorisées aux informations relatives aux établissements et pour les aider à faire des choix éclairés.

4. Faire en sorte que les stratégies de financement soient plus attentives aux besoins des élèves et des établissements

Les ressources disponibles et la façon dont elles sont utilisées influencent les possibilités d'apprentissage des élèves. Pour garantir l'équité et la qualité au sein des systèmes d'éducation, les stratégies de financement doivent : garantir l'accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) de qualité, en particulier pour les familles défavorisées ; et prendre en compte le fait que les coûts liés à l'instruction des élèves défavorisés peuvent être plus élevés et qu'une formule pondérée de financement basé sur les besoins réels semble être la meilleure option de financement des établissements du point de vue de l'équité. En outre, il est important d'équilibrer la décentralisation/l'autonomie locale avec des mécanismes de responsabilisation concernant l'utilisation des ressources pour garantir que les élèves les plus défavorisés reçoivent bien le soutien qui leur est destiné.

5. Concevoir des filières équivalentes dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour garantir l'achèvement de ce cycle d'études

Alors que le deuxième cycle de l'enseignement secondaire est un niveau d'enseignement stratégique pour les individus et les sociétés, entre 10 % et 30 % des jeunes qui commencent ce cycle d'études ne le terminent pas. Des politiques d'amélioration de la qualité et de la structure du deuxième cycle de l'enseignement secondaire peuvent le rendre plus pertinent pour les élèves et ainsi favoriser l'achèvement de ce cycle. Parmi les différentes mesures envisageables, il est notamment possible de : permettre l'équivalence des filières générales et professionnelles en améliorant la qualité de la formation et de l'enseignement professionnels ; et permettre le passage entre les filières générales et professionnelles, et supprimer les filières sans issues. Enfin, le renforcement des services d'orientation professionnelle et de conseil pour les élèves, et l'élaboration de mesures ciblées pour éviter les décrochages nécessitent notamment de : diversifier les parcours permettant l'obtention d'un diplôme du deuxième cycle du secondaire ; et mettre en place des mesures pour inciter les élèves à rester dans le système scolaire jusqu'à la fin des études secondaires.

NOTES

1. Par exemple, en République tchèque, la période de l'enseignement désignée comme obligatoire est définie par le nombre d'années passées dans le système d'éducation, pas nécessairement par l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire, c'est-à-dire l'arrivée au terme de sa dernière année d'études. Les redoublements ont donc des conséquences sur l'admission dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.
2. De nombreux pays offrent des possibilités d'apprentissage au-delà de l'année scolaire traditionnelle, qui peuvent aider les élèves qui sont en retard à se remettre au niveau de leurs camarades. Les études qui se sont intéressées aux effets des cours d'été ont conclu que ceux-ci ont des effets modérés mais positifs sur les performances scolaires tout au long de l'été (Cooper *et al.*, 2000). Peu de recherches ont été menées sur l'impact des cours d'été sur les années d'études ultérieures, mais certaines études ont indiqué que leurs effets persistent pendant au moins quelques années (Jacob et Lefgren, 2004), bien que leur ampleur varie de façon considérable en fonction des années d'études (Matsudaira, 2008). Les élèves du primaire semblent bénéficier davantage de ces effets que ceux du secondaire, mais les chercheurs ont souligné la difficulté d'attirer les élèves plus âgés dans ces programmes (Cooper *et al.*, 2000). Le contenu de ces programmes devrait être lié au programme scolaire et différentes méthodes d'enseignement devraient être explorées (Lauer *et al.*, 2006). La durée des programmes devrait dépendre des objectifs de réussite spécifiques, étant donné que les programmes plus longs sont plus coûteux et n'entraînent pas forcément de meilleurs résultats en termes d'amélioration des performances des élèves. Les programmes qui proposent des groupes de travail plus restreints, plus particulièrement les cours de tutorat individuels, sont plus efficaces pour les élèves à risques.
3. Des pratiques consistant à écarter les élèves présentant des lacunes d'apprentissage de l'enseignement général ont été régulièrement signalées en République tchèque au cours des dernières années, notamment dans le cas des enfants issus de la communauté Rom (Strakova, Simonova et Polechova, 2011).
4. En Allemagne, en Autriche et aux Pays-Bas, par exemple, des proportions plus importantes d'élèves issus de l'immigration sont observées dans les filières les moins valorisées de l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement et la formation professionnels (OCDE, 2010c).
5. Bien que réduit de façon significative, le système d'orientation n'a pas été totalement éliminé, un grand nombre d'établissements d'enseignement secondaire possédant leurs propres systèmes de groupements par niveaux de compétence pour différencier les élèves.
6. Les services d'orientation professionnelle et de conseil sont particulièrement importants dans les systèmes d'éducation dotés de structures différenciées. Les ressources mises au service de l'orientation doivent impérativement être concentrées sur les deux dernières années de la scolarité. Davantage de ressources devraient être allouées aux

conseillers d'orientation (surtout en termes de temps) pour qu'ils travaillent avec ces élèves, et les conseils d'orientation devraient être intégrés au programme scolaire (OCDE, 2003).

7. Par exemple, les élèves qui réussissent dans l'enseignement et la formation professionnels peuvent cumuler les qualifications et accéder à l'enseignement tertiaire après une ou trois années d'études supplémentaires. De nombreux élèves font le choix de ce parcours un peu plus long : 17 % des élèves néerlandais poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur après avoir obtenu un diplôme en filière professionnelle du deuxième cycle du secondaire (MBO4), alors que 41 % des élèves accèdent directement à ce niveau d'enseignement à partir d'une filière générale du deuxième cycle du secondaire (HAVO/VWO) (Akkerman *et al.*, 2011).
8. Certains chercheurs ont estimé que la proportion de migrants qui pourrait inciter les élèves autochtones à quitter les établissements locaux se situait entre 35 % et 40 % au Danemark (Rangvid, 2007) et entre 50 % et 60 % aux Pays-Bas (Karsten, 1994).
9. Ce n'est pas le cas au Chili, où les frais supplémentaires sont autorisés dans la mesure où ils restent inférieurs à un certain seuil. Un récent document de travail de l'OCDE sur le Chili a suggéré de lier le montant des chèques-éducation aux revenus des parents et de demander aux établissements d'accepter tous les élèves, avec des frais supplémentaires dont le montant serait nul pour les enfants les plus pauvres, conformément à la législation actuelle, et augmenterait de façon graduelle avec les différentes tranches de revenus (Brandt, 2010).
10. En Espagne, le programme *Educa3* cible les enfants jusqu'à 3 ans et a pour objectif d'augmenter le nombre de places disponibles et d'améliorer l'accès des enfants vivant dans des zones rurales dont les populations sont fortement dispersées.
11. Les pays utilisent le plus souvent des indicateurs disponibles facilement, tels que l'éligibilité à la restauration scolaire gratuite aux États-Unis et au Royaume-Uni ou les données de recensement, pour déterminer si les élèves sont défavorisés ou non. Les résultats d'évaluations peuvent également être pris en compte.
12. Il s'agit de l'une des raisons qui ont mené à l'introduction d'une « prime élève » clairement destinée aux élèves défavorisés (OCDE, 2011f). Cependant, les financements supplémentaires sont considérés comme étant relativement faibles par rapport à d'autres pays (les Pays-Bas et le Chili) et il n'a pas été clairement établi s'ils pourront suffire à couvrir les coûts supplémentaires liés à l'admission d'élèves défavorisés.
13. Un programme national pour « un bond en termes de qualité » a été conçu pour transformer cette zone urbaine défavorisée en une zone forte, avec une économie dynamique, des infrastructures physiques modernes et une population hautement qualifiée. L'une des ambitions de ce programme est de développer une « Zone des enfants », à l'instar de celle de la banlieue d'Harlem à New-York (États-Unis). Pour tout complément d'information, consulter : www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/convenanten/2011/09/19/zuid-werkt-nationaal-programma-kwaliteitsprong-zuid.html.
14. Lancé en 2009, cet examen analyse les différentes composantes d'évaluation et les cadres d'évaluation utilisés par les pays dans le but d'améliorer les résultats des élèves. Parmi les mécanismes étudiés, citons : l'évaluation des élèves, des enseignants, de l'établissement et du système. L'analyse se concentre principalement sur les niveaux d'enseignement primaire et secondaire. Pour tout complément d'information, consulter : www.oecd.org/edu/evaluationpolicy.

15. En période de croissance économique, il peut y avoir des perspectives d'emploi intéressantes pour les jeunes peu qualifiés, ce qui peut inciter les jeunes à décrocher du système scolaire pour prendre un emploi.
16. L'année d'études où les filières professionnelles sont proposées diffère également d'un pays à l'autre. En Allemagne, par exemple, 60 % des jeunes suivent un programme professionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Dans d'autres pays, en particulier dans les pays anglophones, les programmes d'EFP tendent à n'être proposés que plus tard, dans l'enseignement post-secondaire.
17. Une étude de l'OCDE sur la carrière et l'orientation a révélé qu'en Belgique (Flandres), en Finlande, en Hongrie, en Norvège et en Suisse, les élèves scolarisés dans des établissements d'enseignement professionnel du deuxième cycle du secondaire recevaient moins de conseils individuels d'orientation que ceux qui suivaient une filière générale (OCDE, 2004).
18. Pour garantir l'adéquation entre les programmes d'EFP et les besoins des entreprises et l'introduction de l'apprentissage, la Suède a récemment créé les Conseils nationaux. De la même façon, la réforme de l'EFP menée en 2011 en Espagne a renforcé la coopération entre le gouvernement et les acteurs sociaux et économiques dans la conception et l'exécution de programmes éducatifs plus pertinents afin de répondre aux besoins du marché du travail.
19. Relever l'âge de la fin de la scolarité obligatoire a cependant fait preuve d'un impact significatif sur la richesse et la santé à long terme (Oreopoulos, 2007).
20. Ce programme s'est arrêté en 2011.

RÉFÉRENCES

- Akkerman, Y. *et al.* (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work*, Background Report for the Netherlands, Ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, www.oecd.org/edu/equite.
- Allen, C. *et al.* (2009), « Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 31, n° 4, pp. 480-499.
- Anderson, G., S. Jimerson et A. Whipple (2005), « Students' ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors », *Journal of Applied School Psychology*, vol. 21, n° 1, pp. 1-20.
- Ariga, K. *et al.* (2006), « On the Efficiency Costs of De-Tracking Secondary Schools », *IZA Discussion Paper*, n° 2534.
- Bäckman, O. *et al.* (2011), « Dropping out in Scandinavia: Social Exclusion and Labour Market Attachment among Upper Secondary School Dropouts in Denmark, Finland, Norway and Sweden », *Institute for Futures Studies*, document de travail, n° 8.
- Bacolod, M., J. DiNardo et M. Jacobson (2009), « Beyond Incentives: Do Schools Use Accountability Rewards Productively? », *NBER Working Paper*, n° 14775.
- Bauer, P. et R. Riphahn (2006), « Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education », *Economic Letters*, vol. 91, n° 1, pp. 90-97.
- Båvner, P. *et al.* (2011), OECD - Overcoming School Failure, Country Background Report Sweden, Bureaux du gouvernement suédois, Ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, www.oecd.org/edu/equite.
- Bénabou, R., F. Kramarz et C. Prost (2009), « The French Zones d'Éducation Prioritaires: Much Ado about Nothing? », *Economics of Education Review*, vol. 28, n° 3, pp. 345-356.
- Björklund, A. *et al.* (2005), *The market comes to education in Sweden: An evaluation of Sweden's surprising school reforms*, Russell Sage Foundation, New York.
- Böhlmark, A. et M. Lindahl (2007), « The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence », *IZA Discussion Paper*, n° 2786.
- Bradshaw, C., L. O'Brennan et C. McNeely (2008), « Core Competencies and the Prevention of School Failure and Early School Leaving », in N.G. Guerra et C.P. Bradshaw (éd.), *Core Competencies to Prevent Problem Behaviours and Promote Positive Youth Development, New Directions for Child and Adolescent Development*, n° 122, pp. 19-32.
- Brandt, N. (2010), « Chile: Climbing on Giants' Shoulders: Better Schools for all Chilean Children », *OECD Economics Department Working Papers*, n° 784, Éditions OCDE.
- Brophy, J. (2006), « Grade Repetition », *Education Policy Series*, n° 6, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris.
- Brunello, G. et D. Checchi (2007), « Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence », *Economic Policy*, CEPR, CES, MSH, vol. 22.

- Burris, C., J. Heubert, et H. Levin (2006), « Accelerating mathematics achievement using heterogeneous grouping », *American Educational Research Journal*, vol. 43, n° 1, pp. 105-136.
- Calero, J. (2005), *Spain: Country Analytical Report, Equity in Education Thematic Review*, www.oecd.org/dataoecd/49/28/38693078.pdf.
- Causa, O. et C. Chapuis (2009), « Equity in Student Achievement across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies », *OECD Economics Department Working Papers*, n° 708, Éditions OCDE.
- Chetty, R. et J. Friedman (2011), « Does Local Tax Financing of Public Schools Perpetuate Inequality? », *National Tax Association Proceedings*, 103rd Annual Conference on Taxation.
- Cooper, H. *et al.* (2000), « Making the most of summer school: A meta-analytic and narrative review », *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial 260, vol. 65, n° 1, pp. 1-118.
- Crozier, G. *et al.* (2008), « White middle-class parents, identities, educational choice and the urban comprehensive school: Dilemmas, ambivalence and moral ambiguity », *British Journal of Sociology of Education*, vol. 29, n° 3, pp. 261-272.
- Department for Education and Skills et H.M. Treasury (2005), « Child Poverty: Fair Funding for Schools », *Department for Education and Skills et Department for Treasury*.
- Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE.
- Elacqua, G. (2009), « The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile », Centro de Políticas Comparadas de Educacion, Universidad Diego Portales, Santiago du Chili.
- Van Elk, R., M. van der Steeg et D. Webbink (2009), « The effect of early tracking on participation in higher education », Centraal Planbureau, *CPB Document*, n° 182, La Haye.
- Eurydice (2011), *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : Réglementations et statistiques*, Commission européenne, Eurydice, Études thématiques, Bruxelles.
- Field, S., M. Kuczera et B. Pont (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, Éditions OCDE.
- Fournier, G. et D. Mildon (à paraître), *OECD Country Background Report: Overcoming School Failure (Equity) in Canada*, Conseil des ministres de l'éducation, Canada. www.oecd.org/edu/equite.
- Fuller, B. *et al.* (2002), « Welfare Reform and Child Care Options for Low-income Families », *The Future of Children: Child and Welfare Reform*, vol. 12, n° 1, pp. 97-119.
- Gamoran, A. (1996), « Curriculum standardization and equality of opportunity in Scottish secondary education 1984–1990 », *Sociology of Education*, vol. 29, pp. 1-21.
- Gamoran, A. (2004), « Classroom organization and instructional quality », in M. Wang et J. Walberg (éd.), *Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracking, and Grouping*, Information Age, Greenwich, CT, pp. 141-155.
- Gamoran, A. (2011), « Designing Instruction and Grouping Students to Enhance the Learning of All: New Hope or False Promise? », M. Hallinan (éd.), *Frontiers in Sociology and Social Research*, vol. 1, partie 1, pp. 111-126.

- Godwin, R.K. *et al.* (2006), « Sinking Swann: Public School Choice and the Resegregation of Charlotte's Public Schools », *Review of Policy Research*, vol. 23, n° 5, pp. 983-997.
- Hanushek, E. (2003), « The failure of input-based schooling policies », *Economic Journal*, vol. 113, n° 485, pp. 64-98.
- Hanushek, E. et L. Woessmann (2006), « Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries », *Economic Journal*, vol. 116, pp. 63-76.
- Hanushek, E. et L. Woessmann (2010), « The Economics of International Differences in Educational Achievement », in E. Hanushek, S. Machin et L. Woessmann (éd.), *Handbook of the Economics of Education*, Elsevier, Amsterdam, vol. 3, pp. 89-200.
- Hastings J., T. Kane et D. Staiger (2005), « Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program », *NBER Working Paper*, n° 11805.
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Londres.
- Holmlund, H. (2007), « A Researcher's Guide to the Swedish Compulsory School Reform », *Working paper*, n° 9/2007, Swedish Institute for Social Research, Université de Stockholm.
- Hsieh C. et M. Urquiola (2006), « The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program », *Journal of Public Economics*, Elsevier, vol. 90.
- IFES (2010), *Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule Elternbefragung* (Sondage auprès des parents sur la satisfaction apportée par la Neue Mittelschule), IFES, Vienne.
- Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation (IFIIE) (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Spanish National Report*, Ministère espagnol de l'Éducation, Madrid, www.oecd.org/edu/equite.
- Jacob, B. et L. Lefgren (2009), « The Effect of Grade Retention on High School Completion », *American Economic Journal of Applied Economics*, American Economic Association, vol. 1, n° 3, pp. 33-58.
- Jakubowski, M. (2010), « Institutional Tracking and Achievement Growth: Exploring Difference-in-Differences Approach to PIRLS, TIMSS, and PISA Data », in Jaap Dronkers (éd.), *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives*, Springer.
- Jakubowski, M. et I. Topinska (2009), « The impact of decentralization on education in Poland », in E. Ahmad et G. Brosio (éd.), *Does Decentralization Enhance Service Delivery and Poverty Reduction?*, Cheltenham, Edward Elgar, pp. 223-256.
- Jimerson, S., G. Anderson et A. Whipple (2002), « Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school », *Psychology in the Schools*, vol. 39, n° 4, pp. 441-457.
- Jimerson, S., S. Pletcher et K. Graydon (2006), « Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students », *Psychology in the Schools*, vol. 43, n° 1, pp. 85-97.

- Karsten, S. (1994), « Policy on Ethnic Segregation in a System of Choice: The Case of the Netherlands », *Journal of Education Policy*, vol. 9, n° 3, p. 211-225.
- Kahlenberg, R. (2006), *Helping Children Move From Bad Schools to Good Ones*, Education Week, Century Foundation.
- Kendall, L. *et al.* (2005), « Excellence in Cities: The National Evaluation of a Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003 », *Department for Education and Skills*, Research Report, n° 675a.
- Ladd, H. (2008) « Reflections on Equity, Adequacy and Weighted Student Funding », *Education Finance and Policy*, vol. 3, n° 4, pp. 402-423.
- Ladd, H. et E. Fiske (2009), « The Dutch Experience with Weighted Student Funding: Some Lessons for the U.S. », *Working Papers Series*.
- Ladd, H., E. Fiske et N. Ruijs (2009), « Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation », préparé pour School Choice and School Improvement: Research in State, District and Community Contexts, Vanderbilt University, octobre.
- Lamb, S. (2008), « Alternative Pathways to High School Graduation: An International Comparison, *California Dropout Research Project Report*, n° 7.
- Lauer, P. *et al.* (2006), « Out-of-school-time programs: A meta-analysis of effects for at-risk students », *Review of Educational Research*, vol. 76, n° 2, pp. 275-313.
- Levacic, R. (2008), « Financing schools: Evolving patterns of autonomy and control », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 36, pp. 221-34.
- Levin, H. et C. Belfield (2004), « Vouchers and Public Policy: When Ideology Trumps Evidence », National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University.
- Lubienski, C. (2006), « School Diversification in Second-Best Education Markets. International Evidence and Conflicting Theories of Change », *Educational Policy*, vol. 20, n° 2, pp. 323-344.
- Lyche, C. (2010), « Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 53, Éditions OCDE.
- Markussen, E. *et al.* (2008), « Completion, drop-out and attainment of qualification in upper secondary vocational education in Norway », in H. Høst (éd.), *Continuity and Change in Norwegian Vocational Education and Training (VET)*, Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU STEP), Oslo, pp. 31-53.
- Martins, P. (2010), « Can Targeted, Non-Cognitive Skills Programs Improve Achievement? », *IZA Discussion Paper*, n° 5266.
- Matsudaira, J. (2008), « Mandatory Summer School and Student Achievement », *Journal of Econometrics*, vol. 142, n° 2, pp. 829-850.
- Meghir, C. et M. Palme (2005), « Educational Reform, Ability and Family Background », *American Economic Review*, vol. 95, n° 1, pp. 414-424.
- Merino, R. (2006), « Two or three vocational training pathways? An assessment and the current situation in Spain », *European Journal of Vocational Training*, n° 37.

- Ministère grec de l'Éducation (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Greece*, www.oecd.org/edu/equite.
- Ministère irlandais de l'Éducation et des Compétences (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Ireland*, www.oecd.org/edu/equite.
- Mitch, D. (2004), « School Finance », in G. Johnes, *International Handbook on the Economics of Education*, Elgar.
- Moisan, C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire : Les mesures efficaces*, Projet de rapport national de base de la France, www.oecd.org/edu/equite.
- Musset, P. (2012), « School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 66, Éditions OCDE.
- Nicaise, I. et al. (2005), *Sweden: Country Note*, Equity in Education Thematic Review, www.oecd.org/dataoecd/10/5/35892546.pdf.
- Oakes, J. (2005), *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, Yale University Press, New Haven.
- O'Brien, P. (2007), « Renforcer les incitations à une meilleure performance du système d'éducation en France », *OECD Economics Department Working Papers*, n° 570, Éditions OCDE.
- OCDE (2003), *Analyse des politiques d'éducation*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/epa-2003-f>.
- OCDE (2004), *Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*, Studienverlag Ges.m.b.H./ Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264103733-en>.
- OCDE (2005), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr>.
- OCDE (2006), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE.
- OCDE (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264050259-en>.
- OCDE (2009), *Études économiques de l'OCDE : Autriche 2009*, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-aut-2009-fr.
- OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr>.
- OCDE (2010b), *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091573-fr>.
- OCDE (2010c), *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264075818-fr>.

OCDE (2010d), *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087040-en>.

OCDE (2010e), *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, Éditions OCDE.

OCDE (2010f), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, Éditions OCDE.

OCDE (2010g), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Éditions OCDE.

OCDE (2011a), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

OCDE (2011b), « Redoublement et transfert des élèves : Quel impact pour les systèmes d'éducation ? », *PISA à la loupe*, n° 6, Éditions OCDE, www.oecd.org/dataoecd/35/58/48363440.pdf.

OCDE (2011c), « The Impact of the 1999 Education Reform in Poland », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 49, Éditions OCDE.

OCDE (2011d), *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>.

OCDE (2011e), *Reviews of National Policies for Education: Improving Lower Secondary Schools in Norway 2011*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264114579-en>.

OCDE (2011f), *Études économiques de l'OCDE : Royaume Uni 2011*, Éditions OCDE, http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-gbr-2011-fr.

OCDE (2012), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-Economic Profile*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>.

Oosterbeek, H. et al. (2007), « The effect of extra funding for disadvantaged students on achievement », *Review of Economics and Statistics*, vol. 89, n° 4, pp. 721-736.

Oreopoulos, P. (2007), « Do Dropouts Drop Out too Soon? Wealth, Health and Happiness from Compulsory Schooling », *Journal of Public Economics*, vol. 91, n° 11-12, pp. 2213-2229.

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

Rangvid, B. (2010), « School Choice, Universal Vouchers and Native Flight from Local Schools », *European Sociological Review*, vol. 26, n° 3, pp. 319-335.

Raveaud, M. et A. Van Zanten (2007), « Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris », *Journal of Education Policy*, vol. 22, n° 1, pp. 107-124.

Rivkin, S., E. Hanushek et J. Kain (2005), « Teachers, Schools and Academic Achievement », *Econometrica*, vol. 73, n° 2, pp. 417-458.

Ross, K. et R. Levacic (1999), *Needs-based Resource Allocation in Education via Formula Funding of schools*, UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris.

Rumberger, R. et S. Lim (2008), *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, California Dropout Research Project, Santa Barbara.

- Sahlberg, P. (2007), *Secondary Education in OECD Countries: Common Challenges, Differing Solutions*, European Training Foundation (ETF).
- Schneider, M. et J. Buckley (2002), « What do parents want from schools », *Educational Evaluation et Policy Analysis*, vol. 24, n° 2, pp. 113-114.
- Shavit, Y. et W. Müller (2006), « Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification », in M. Hallinan, *Handbook of the Sociology of Education*, pp. 437-452.
- Sibieta, L., H. Chowdry et A. Muriel (2008), « Level playing field? The implications of school funding », Institute for Fiscal Studies, Londres.
- Simkins, T. (2004), « School Finance and Equity in England », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 32, n° 4, pp. 369-86.
- Slavin, R. (2010), « Can Financial Incentives Enhance Educational Outcomes? Evidence from International Experiments », *Educational Research Review*, vol. 5, n° 1, pp. 68-80.
- Spinath, B. et F. Spinath (2005), « Development of self-perceived ability in elementary school: The role of parents' perceptions, teacher evaluations, and intelligence », *Cognitive Development*, vol. 20, pp. 190-204.
- Steiner, M. et Styrian Association for Education and Economics (2011), *OECD Country Report Austria, Overcoming School Failure: Policies that Work*, Ministère fédéral autrichien de l'Éducation, des Arts et de la Culture, Vienne, www.oecd.org/edu/equite.
- Strakova, J., J. Simonova et P. Polechova (2011), *Overcoming School Failure, Background Report for the Czech Republic*, Institut pour l'Information sur l'Éducation, Prague, www.oecd.org/edu/equite.
- Symonds, W., R. Schwartz et R. Ferguson (2011), *Pathways to Prosperity: Meeting the Challenge of Preparing Young Americans for the 21st Century*, rapport publié dans le cadre du *Pathways to Prosperity Project*, Harvard Graduate School of Education.
- Väljärvi, J. et P. Sahlberg (2008), « Should 'failing' students repeat a grade? A retrospective response from Finland », *Journal of Educational Change*, vol. 9, n° 4, pp. 385-389.
- Waslander, S., C. Pater et M. van der Weide (2010), « Markets in Education: An Analytical Review of Empirical Research on Market Mechanisms in Education », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 52, Éditions OCDE.
- Wisniewski, J. (2007), « Secondary Education in Poland: 18 Years of Changes », article présenté à la *Fourth ECA Education Conference*, Tirana, 24-26 octobre 2007, http://siteresources.worldbank.org/EXTECAREGTOPEDUCATION/Resources/444607-1192636551820/Secondary_education_in_Poland_jwi_4r.pdf.
- Woessmann, L. (2003), « Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence », *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 65, n° 2, pp. 117-170.
- Woessmann, L. (2010), « Institutional determinants of school efficiency and equity: German states as a microcosm for OECD countries », *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik (Journal of Economics et Statistics)*, vol. 230, n° 2, pp. 234-270.
- Yamamoto, K. et D. Byrnes (1987), « Primary children's ratings of the stressfulness of experiences », *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 2, pp. 117-121.

CHAPITRE 3

AIDER LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT DÉFAVORISÉS PEU PERFORMANTS À AMÉLIORER LEURS PERFORMANCES

Ce chapitre examine comment améliorer l'équité et réduire l'échec scolaire au niveau de l'établissement d'enseignement. Il se concentre sur les établissements défavorisés peu performants afin d'identifier les meilleures stratégies pour soutenir ces établissements dans leurs efforts de réduction de l'échec scolaire. Il examine d'abord les défis spécifiques auxquels les établissements qui accueillent le plus d'élèves défavorisés doivent faire face et les raisons du risque de faible performance. Puis, il formule cinq recommandations visant à améliorer les performances de ces établissements. Bien que ces recommandations puissent s'appliquer à tous les établissements, elles sont tout particulièrement pertinentes pour les établissements défavorisés peu performants, où elles seront plus difficiles à mettre en place, mais pourront apporter des améliorations : développer et soutenir une direction des établissements ciblée ; promouvoir un environnement scolaire positif et adapté aux besoins des élèves ; former, recruter et retenir les enseignants compétents ; appliquer des stratégies pédagogiques efficaces ; et enfin, nouer des liens entre les parents, les communautés et ces établissements pour pérenniser l'amélioration.

Tom est un garçon de 13 ans qui vit dans une banlieue défavorisée d'Amsterdam et fréquente l'école du quartier. Sa famille a émigré aux Pays-Bas lorsqu'il avait seulement 4 ans, âge auquel il a intégré le système d'éducation néerlandais. Tom a appris le néerlandais et a toujours suivi les programmes scolaires normaux. Cependant, l'instruction qu'il a reçue aux niveaux pré-primaire et primaire n'était pas optimale pour un enfant comme lui ; les enseignants n'étaient pas toujours bien préparés, et sa mère célibataire n'était pas en mesure de le soutenir sur le plan scolaire ou émotionnel durant ces années. Bien que Tom figure parmi les élèves les plus susceptibles de quitter l'école avant d'avoir terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, il y a des grandes chances pour qu'il continue et termine le secondaire car grâce à des évaluations, il a été identifié comme un élève susceptible de décrocher dans son école et bénéficie, ainsi que ses enseignants, d'un soutien supplémentaire pour l'aider à terminer ses études.

Ce chapitre s'intéresse avant tout aux établissements d'enseignement, qui sont au cœur même des systèmes d'éducation : leurs pratiques peuvent contribuer à améliorer l'égalité des chances et l'inclusion. Comme pour le cas de Tom aux Pays-Bas, la plupart des établissements défavorisés dans les pays de l'OCDE travaillent dur chaque jour pour soutenir et aider leurs élèves à réaliser tout leur potentiel. L'examen des pratiques en vigueur dans chaque pays, qui a nourri cette publication, montre qu'il existe un très large éventail de programmes et de stratégies visant ces mêmes objectifs, mais aussi un manque de cohérence et de compréhension commune, parmi les pays, des pratiques efficaces qui permettent d'accompagner les établissements pour soutenir les élèves comme Tom.

Ce chapitre propose cinq recommandations pour soutenir les établissements défavorisés peu performants dans leur démarche d'amélioration de l'équité dans l'éducation et de réduction de l'échec scolaire¹. Il a pour objet d'aider les responsables politiques à comprendre comment les établissements défavorisés peu performants peuvent être soutenus pour la réussite de leurs élèves. Les établissements défavorisés sont définis comme les établissements qui accueillent une forte proportion d'élèves défavorisés.

Une équation préjudiciable : élèves défavorisés et établissements d'enseignement peu performants

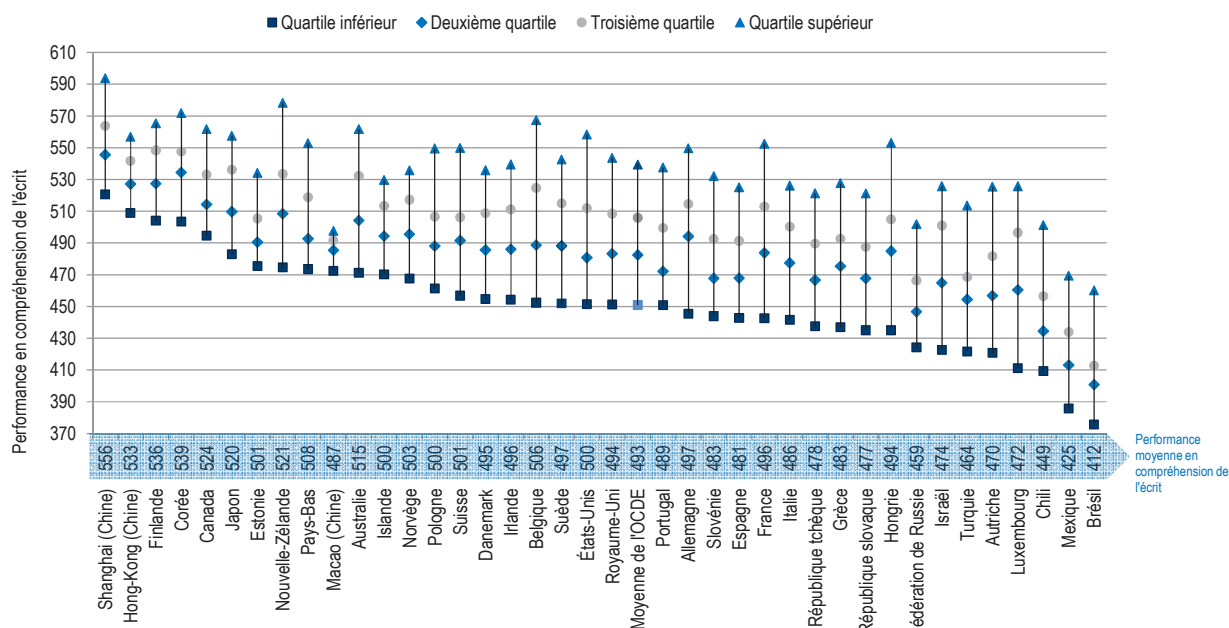
La réalité est difficile à affronter : dans la plupart des pays de l'OCDE, le niveau des élèves est en général plus faible dans les établissements d'enseignement où la plupart des élèves sont issus de milieux défavorisés². Les raisons de ce phénomène sont multiples, mais les principales peuvent être résumées comme suit : le milieu socio-économique des élèves a un fort impact sur leurs performances et nombre d'établissements défavorisés sont incapables de compenser cet impact négatif et peuvent au contraire l'accentuer (OCDE, 2010a ; Bjorklund et Salvanes, 2011). Le manque de soutien et de flexibilité au niveau du système et l'utilisation limitée ou inefficace des ressources, y compris le personnel, compliquent les défis auxquels sont confrontés les établissements défavorisés peu performants.

Les élèves issus de milieux socio-économiques plus défavorisés sont plus exposés au risque de faible performance

Bien que les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés ne soient pas nécessairement des élèves peu performants, le statut socio-économique des élèves exerce une influence majeure sur les performances, comme expliqué dans le chapitre 1. Les résultats de l'enquête PISA de l'OCDE montrent que les élèves dont le statut socio-économique (SSE) est plus défavorisé ont un niveau de réussite plus faible, en moyenne, par rapport aux élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés, comme le montre le graphique 3.1.

Graphique 3.1. Le milieu socio-économique des élèves a un impact important sur leur performance

Performance en compréhension de l'écrit par quartile de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (2009)



Comment interpréter ce graphique : ce graphique présente les écarts de performance en fonction des quartiles de milieu socio-économique tel que mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC), en allant des élèves les plus défavorisés (quartile inférieur de l'indice SESC) aux élèves les plus favorisés (quartile supérieur). Les pays sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne des élèves les plus défavorisés. La performance moyenne de tous les élèves est indiquée en regard du nom de chaque pays. Un score inférieur au niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit indique des lacunes concernant les compétences de base en littératie. En Nouvelle-Zélande, par exemple, les élèves défavorisés obtiennent, en moyenne, 475 points et les élèves favorisés 578 points, alors que la moyenne nationale s'établit à 520 points. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932561082>

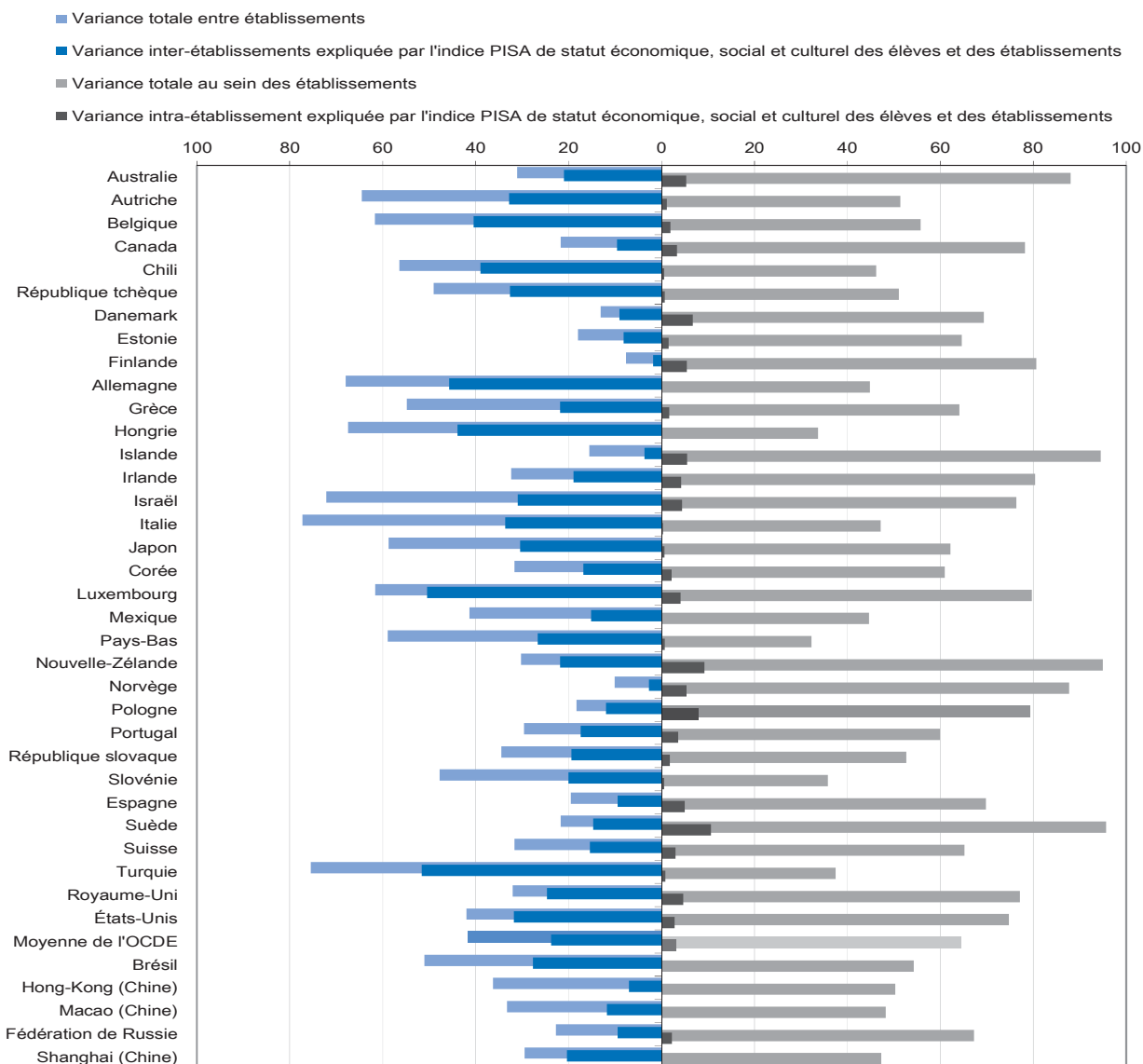
Les données confirment qu'après de nombreuses années de scolarité, nombre d'élèves de 15 ans des pays de l'OCDE n'atteignent pas le niveau minimum de compétences indispensable pour leur développement ; le milieu socio-économique de leur famille reste un handicap dans leurs études.

Les établissements d'enseignement défavorisés peuvent accentuer l'effet négatif d'un milieu socio-économique défavorisé

Plusieurs sources de données montrent que la corrélation entre établissements défavorisés et faible performance est forte. Dans la Troisième étude internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences (TIMSS, 2007), il existe une corrélation positive entre les établissements accueillant moins d'élèves issus de foyers économiquement défavorisés et de meilleurs résultats en mathématiques, avec un écart de presque 50 points (Mullis, Martin et Foy, 2008). Les résultats de l'enquête PISA vont également dans ce sens (OCDE, 2010b)³. Le graphique 3.2 montre la mesure dans laquelle la performance en compréhension de l'écrit des jeunes de 15 ans varie entre et au sein des établissements d'enseignement dans chaque pays⁴.

Graphique 3.2. Différences inter-établissements et intra-établissement des performances en compréhension de l'écrit

Variation inter-établissements et intra-établissement de la performance en compréhension de l'écrit, et variation expliquée par le statut socio-économique de l'effectif de l'établissement en pourcentage de la variance de la performance des élèves à l'évaluation PISA (2009)



Comment interpréter ce graphique : ce graphique montre dans quelle mesure les écarts de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves sont expliqués par l'établissement qu'ils fréquentent (variance inter-établissements) ou par d'autres facteurs (variance intra-établissement). La variation de la performance est décrite avant et après contrôle du statut socio-économique des élèves et des établissements. En Finlande, par exemple, la plus grande part de la variation de la performance s'observe au sein des établissements et non entre ces derniers, ce qui indique que les établissements ont des niveaux de réussite similaires et ne sélectionnent pas les élèves en fonction de leurs aptitudes scolaires. Les différences de statut socio-économique des établissements n'expliquent qu'une part limitée des écarts de performance déjà faibles entre les établissements, ce qui laisse à penser qu'il n'y a que peu de ségrégation basée sur des critères socio-économiques. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932561101>

Si la variance intra-établissement de la performance est forte dans tous les pays, la variance inter-établissements est elle aussi marquée dans la plupart des pays et s'explique pour bonne part par la composition sociale des effectifs des établissements : la réussite d'un élève est influencée par le milieu socio-économique moyen de ses pairs. Des pays comme l'Allemagne, l'Italie, la Hongrie, le Luxembourg et la Turquie présentent de fortes différences inter-établissements, qui s'expliquent par le milieu socio-économique des établissements et des élèves.

À l'opposé, la performance des élèves est faiblement corrélée à l'établissement qu'ils fréquentent dans les pays nordiques (Finlande, Norvège, Islande, Danemark, Suède), en Estonie, en Espagne, au Canada et en Pologne.

Les établissements défavorisés tendent à accentuer les inégalités socio-économiques entre les élèves : le graphique 3.3 montre la mesure dans laquelle un élève qui fréquente un établissement dont l'effectif d'élèves est socio-économiquement plus défavorisé a plus de risques d'obtenir de moins bons résultats en compréhension de l'écrit à l'évaluation PISA. L'ampleur des écarts de performance imputables à la composition socio-économique de l'établissement est considérable, en particulier en Allemagne, en Autriche, en Belgique, en Israël, au Japon⁵, aux Pays-Bas et en République tchèque.

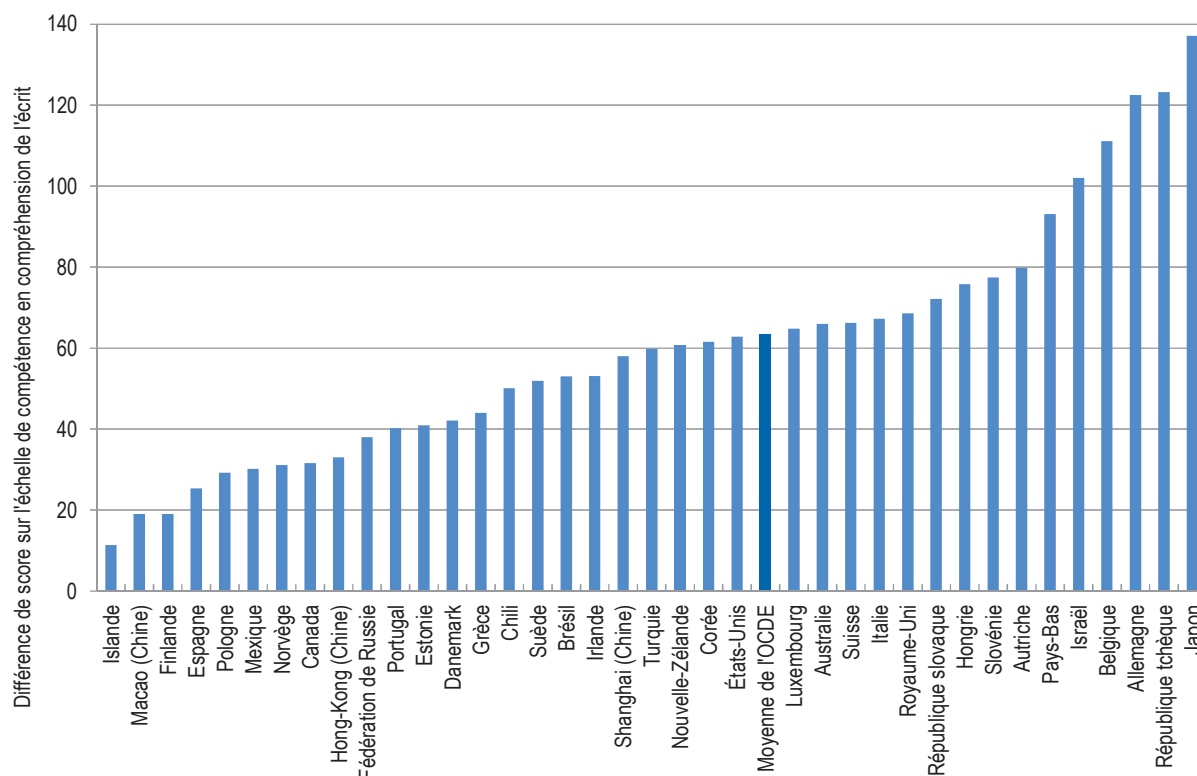
Pour examiner ces chiffres en termes plus concrets, prenons le cas hypothétique de deux élèves de l'un quelconque de ces pays issus de milieux socio-économiques moyens. Un élève fréquente un établissement favorisé, dans lequel la plupart de ses pairs sont issus de familles plus aisées⁶. L'autre élève fréquente un établissement plus défavorisé socio-économiquement⁷. Les analyses indiquent que, en moyenne dans les pays de l'OCDE, le premier élève devrait obtenir en compréhension de l'écrit un score supérieur de 32 points à celui du second élève, un écart qui pourrait dépasser 50 points dans plusieurs pays.

Ces chiffres confirment que des établissements défavorisés tendent à renforcer les inégalités socio-économiques des élèves. Cela représente un double handicap pour les élèves défavorisés, dans la mesure où les établissements n'atténuent pas l'impact négatif du milieu défavorisé des élèves sur leur performance, mais amplifient au contraire son effet négatif. En outre, les données disponibles montrent que dans les pays où la ségrégation au niveau des établissements est plus importante, l'impact de la composition socio-économique des établissements est plus marqué.

Les élèves eux-mêmes sont une ressource clé au sein de tout établissement : un élève défavorisé a plus de chances de réussir s'il ou elle fréquente un établissement où les élèves ont des attentes élevées et sont impliqués intellectuellement (Hanushek et Woessmann, 2006 ; Ammermüller, 2005).

Graphique 3.3. Incidence du statut socio-économique de l'établissement sur les résultats des élèves

Différence de score associée à l'augmentation d'une unité à l'indice PISA de statut économique, social et culturel des établissements, PISA 2009



Comment interpréter ce graphique : ce graphique montre l'impact moyen du statut socio-économique de l'établissement sur la performance des élèves. Aux Pays-Bas, les résultats d'un élève avec des performances moyennes en compréhension de l'écrit augmenteraient de 93 points si l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) de l'établissement augmentait d'une unité. Il s'agit d'une estimation réalisée à partir des moyennes obtenues. L'impact pour les élèves issus de milieux plus défavorisés ou plus favorisés peut varier. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932561120>

Ces conclusions soulignent la nécessité : de comprendre les facteurs qui contribuent à la ségrégation socio-économique inter-établissements⁸ et d'atténuer leurs effets – voire de les compenser ; et de s'assurer que tous les élèves – favorisés ou non – sont fortement impliqués et soutenus.

Il est important de souligner le fait que bien que l'établissement influence fortement les performances des élèves, d'autres facteurs externes y contribuent également, notamment le lieu de résidence, le niveau de pauvreté et l'état de santé. Si les établissements peuvent avoir un impact important sur leurs élèves, le niveau de formation des parents ne peut pas être amélioré à court terme et le niveau de richesse d'une famille moyenne est étroitement lié au développement économique à long terme du pays, aux mesures de réduction de la pauvreté et autres politiques sociales. Cependant, il a été

démontré que certains pays parviennent à réduire l'impact du milieu socio-économique sur l'apprentissage.

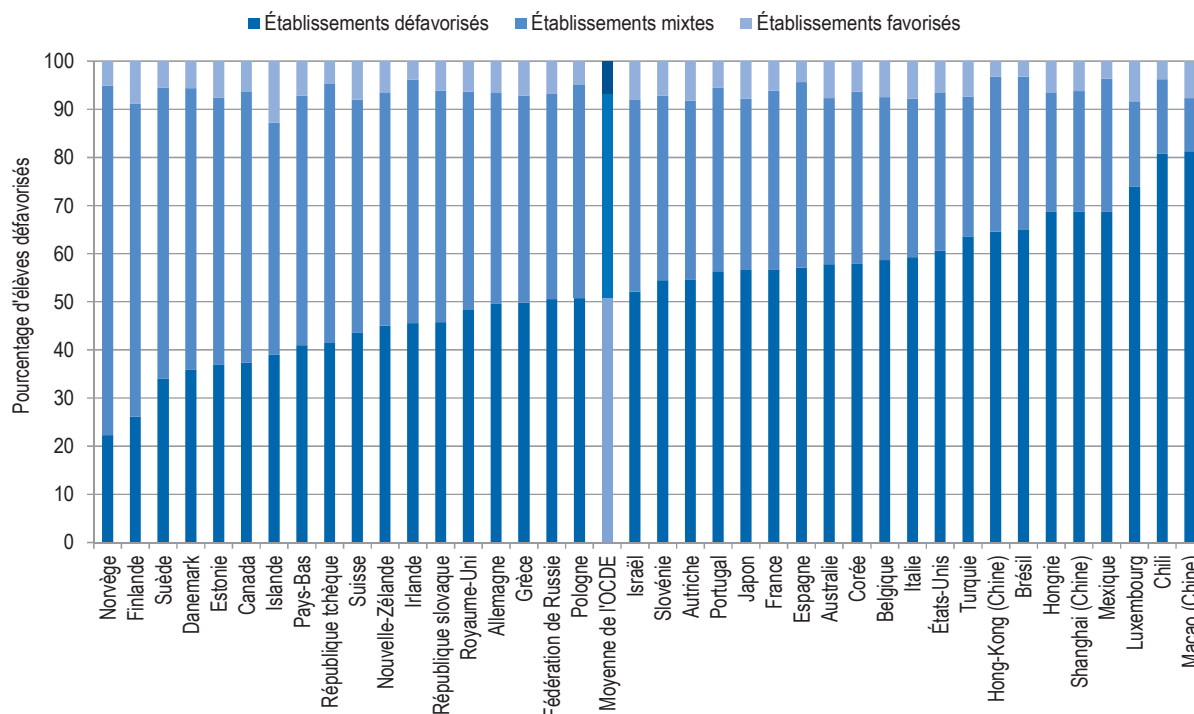
Le défi n'est pas simple : comment aider les établissements défavorisés à s'améliorer afin qu'ils puissent atténuer, voire compenser, l'impact du milieu des élèves ? Comment peuvent-ils s'assurer que chaque élève réussit, indépendamment de son milieu socio-économique ? Les sections suivantes examinent ces défis et formulent des recommandations susceptibles d'aider les établissements défavorisés et la réussite de leurs élèves.

Comprendre les défis auxquels les établissements défavorisés sont confrontés

Les établissements peuvent être classés comme étant favorisés, mixtes ou défavorisés en fonction du milieu socio-économique moyen de leur effectif d'élèves par rapport au niveau national. Dans les pays qui présentent un plus grand nombre d'établissements mixtes, ce qui implique une ségrégation socio-économique plus faible, les élèves défavorisés sont répartis de façon plus homogène entre les établissements favorisés, mixtes et défavorisés. À l'inverse, dans les pays présentant un taux d'exclusion sociale élevé, les élèves défavorisés sont surreprésentés dans les établissements défavorisés, comme l'indique le graphique 3.4.

Graphique 3.4. Les élèves défavorisés sont surreprésentés dans les établissements défavorisés

Répartition des élèves défavorisés dans les établissements défavorisés, mixtes et favorisés



Comment interpréter ce graphique : ce graphique présente le type d'établissements fréquentés par les élèves défavorisés. Les établissements sont classés comme favorisés, mixtes ou défavorisés en fonction du milieu socio-économique moyen de leur effectif d'élèves par rapport au niveau national. Le milieu des élèves est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC). Au Chili, 81 % des élèves défavorisés fréquentent des établissements dans lesquels les élèves défavorisés sont surreprésentés, ce qui laisse penser qu'il existe un niveau de ségrégation élevé entre les établissements. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source : OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.

Les établissements qui concentrent de plus fortes proportions d'élèves défavorisés ont plus de risque de connaître tout un ensemble de problèmes sociaux et économiques pouvant freiner l'apprentissage : des niveaux de chômage plus élevés et des revenus plus faibles dans leur quartier et dans les familles des élèves, une plus forte proportion de familles monoparentales, plus de problèmes de santé, des taux de criminalité plus élevés et la migration des jeunes plus qualifiés sont autant de facteurs qui peuvent contribuer à une faible performance scolaire (Lupton, 2004).

De plus, une proportion plus forte d'élèves défavorisés peut avoir des effets négatifs sur l'organisation et le fonctionnement des établissements, engendrant pour eux des défis éducatifs spécifiques. Ces établissements peuvent avoir un environnement émotionnel chargé, avec une plus forte proportion d'élèves anxieux, en colère ou vulnérables, et des parents qui peuvent être moins en mesure d'offrir un environnement stable et confortable à leurs enfants. Par ailleurs, les élèves qui fréquentent des établissements défavorisés ont souvent des aptitudes de niveaux très différents, en raison de l'hétérogénéité de leur niveau scolaire antérieur. En particulier, les élèves les moins performants peuvent avoir des besoins pédagogiques spéciaux très importants auxquels il est parfois difficile de répondre (Lupton, 2004).

Parfois, l'inefficacité des établissements est moins imputable au milieu socio-économique des élèves qu'à la réponse inadéquate apportée par les établissements aux besoins des élèves, à l'insuffisance du soutien apporté au personnel, ou à une mauvaise gestion et des pratiques professionnelles insatisfaisantes. Les établissements défavorisés sont souvent dans l'incapacité d'attirer et de retenir du personnel compétent (Harris et Chapman, 2004 ; Muijs *et al.*, 2004), et de lui offrir des perspectives de développement professionnel intéressantes (Leithwood, 2010). Le soutien systémique approprié offert aux établissements est, dans nombre des cas, insuffisant, et les établissements se retrouvent « seuls », coincés entre des environnements pédagogiques exigeants et des systèmes de soutien inadéquats. De plus, comme nous l'analyserons ci-après, certaines caractéristiques systémiques peuvent parfois limiter davantage encore l'offre de réponses éducatives adéquates aux élèves de ces établissements. Dans la mesure où ces facteurs ont une incidence sur l'apprentissage et l'enseignement qui est dispensé dans les établissements, les solutions doivent être pensées pour les établissements *et* pour les classes.

Pourtant, un autre défi réside dans le fait que les différents pays ont des conceptions différentes des établissements défavorisés et de la manière dont il convient d'intervenir (encadré 3.1).

Encadré 3.1. Difficultés à définir les « établissements défavorisés » dans les différents pays de l'OCDE

Il peut être très complexe de définir ce qu'on entend par établissement défavorisé : les établissements défavorisés peuvent avoir en commun certaines caractéristiques socio-économiques et être confrontés à des défis similaires, mais chacun de ces établissements peut être différent. Il n'existe aucune conception ou définition commune, parmi les pays de l'OCDE, des établissements défavorisés et/ou peu performants. Dans la mesure où chaque contexte national – voire régional – est unique, les critères utilisés sont très divers. Une analyse des approches des pays pour définir et soutenir ces établissements peut donner une idée des éléments pris en considération par les pays pour catégoriser les établissements défavorisés ou peu performants :

- les résultats des élèves (notes, niveaux de qualification, progrès, amélioration) ;
- le capital physique et humain (finances, infrastructures, personnel, direction) ;
- les caractéristiques de l'effectif d'élèves (statut socio-économique, migrant, groupes spécifiques, barrières linguistiques, besoins éducatifs particuliers) ;
- le contexte dans lequel les établissements opèrent (ex., violence) ;
- les zones géographiques ou les régions ; et
- les problématiques liées à l'histoire ou aux traditions (comme soutenir un groupe ethnique spécifique considéré comme défavorisé).

Enfin, il est important de souligner que tous les établissements des quartiers défavorisés ou dont l'effectif d'élèves est défavorisé ne sont pas systématiquement sous-performants et vecteurs d'un enseignement médiocre. De nombreux établissements dispensent un enseignement de qualité bien qu'ils opèrent dans des environnements défavorisés et il existe de nombreux exemples nationaux de stratégies de soutien ciblées qui sont efficaces. Ces derniers sont présentés dans les sections suivantes⁹. Même si le statut socio-économique des établissements en lui-même est difficile à changer, des données indiquent que certains pays parviennent à réduire son impact sur les résultats scolaires : par exemple, en Finlande, en Islande et en Norvège, les différences de statut socio-économique des établissements expliquent moins de 30 % des écarts – déjà faibles – de performance entre les établissements. Dans ces pays, les élèves ont les mêmes chances de réussir, indépendamment du statut défavorisé ou non de leur l'établissement.

De la même manière, même si les enfants qui évoluent dans un contexte économique et social difficile éprouvent souvent des difficultés à maîtriser les compétences de base en lecture, en écriture et en mathématiques, une part importante des élèves défavorisés réussit très bien à l'école (OCDE, 2011a). Ces établissements et ces élèves sont des exemples positifs en matière de bonnes pratiques qui démontrent que les difficultés économiques et sociales n'engendrent pas nécessairement de faibles performances. À partir de données empiriques et de l'analyse des pratiques des pays, ce chapitre présente cinq recommandations qui peuvent favoriser la réussite des établissements défavorisés et de leurs élèves.

Une stratégie pour les établissements défavorisés peu performants afin d'améliorer les performances de leurs élèves

Améliorer les performances des établissements peu performants dont l'effectif d'élèves est relativement défavorisé nécessite d'agir sur les deux dimensions de l'équité : l'inclusion, en s'assurant que ces établissements peuvent fournir un enseignement de qualité ; et l'égalité des chances, en s'assurant que les élèves défavorisés ne sont pas doublement pénalisés – par leur milieu défavorisé et parce qu'ils fréquentent des établissements qui accentuent ce handicap.

La conception de stratégies qui renforcent la capacité de ces établissements à s'améliorer constitue un défi – mais aussi une possibilité d'amélioration significative des systèmes d'éducation dans leur ensemble. Un examen des pratiques nationales montre qu'il existe une multitude d'initiatives différentes pour les établissements défavorisés, allant du soutien intensif ciblé et de l'aide financière à la fermeture de ces établissements¹⁰. Cette section réunit les données empiriques et les pratiques des pays (présentées dans les rapports nationaux de base de l'examen de l'OCDE *En finir avec l'échec scolaire : Les mesures efficaces*) qui ont démontré leur efficacité dans les établissements défavorisés.

Le chapitre présente une stratégie visant à soutenir l'amélioration des établissements défavorisés peu performants qui s'articule autour de cinq recommandations axées sur les chefs d'établissement, les enseignants, l'environnement d'apprentissage dans les établissements et dans les classes, et les relations tissées avec les parents et les communautés. Ces recommandations visent avant tout à améliorer les expériences éducatives d'élèves comme Tom et ses pairs, évoqués précédemment, afin de les aider à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour terminer leurs études avec succès et réussir dans leur vie d'adulte.

Instaurer des changements prend du temps, et les réformes des politiques d'éducation régionales et nationales n'atteignent pas immédiatement les établissements. Il est non seulement long de mettre en œuvre les politiques, mais les établissements sont également des organisations complexes dotées de cultures spécifiques et composées de multiples personnes différentes ; « les changer » n'est pas chose aisée. Cela implique de concevoir des stratégies appropriées, puis de modifier les attentes, les convictions et les pratiques d'un grand nombre d'individus différents, ainsi que de changer des systèmes, des structures et des cultures collectives. Il est nécessaire de commencer par définir clairement des objectifs de qualité et d'équité, qui doivent être diffusés auprès du système d'éducation et du public afin d'obtenir leur adhésion dans cette démarche d'amélioration. Les étapes spécifiques de cette amélioration sont difficiles à définir et peuvent varier en fonction des défis et des ressources de chaque établissement (Stoll et Myers, 1998). Les études sur l'amélioration des établissements semblent indiquer que trois à cinq ans sont en général nécessaires pour voir une amélioration des résultats des élèves (Aladjem *et al.*, 2010 ; Borman *et al.*, 2003).

Cependant, il est bien connu que les améliorations commencent en axant les méthodes d'enseignement et d'apprentissage sur la réussite des élèves, d'autres composantes intervenant par la suite si nécessaire. Si les pratiques d'apprentissage efficaces en classe constituent sans doute l'élément le plus important pour l'amélioration des résultats des élèves, ces dernières sont façonnées par d'autres facteurs, tels que la direction et le climat de l'établissement, la politique à l'égard des enseignants et les liens avec les parents et les communautés. L'évaluation des établissements dans une optique d'amélioration et de responsabilisation doit également être prise en compte (Faubert, 2009). L'alignement systématique des politiques et pratiques dans ces cinq domaines, associé à l'alignement de la mise en œuvre et de l'évaluation, constituent des jalons essentiels à la réussite de cette approche. Il est possible que tous les pays ne soient pas en mesure de gérer toutes ces questions en même temps ou de la même manière, mais il n'en demeure pas moins que chacune d'entre elles doit être envisagée à un moment ou un autre (OCDE, 2010c).

Bien que les politiques d'éducation contribuent à la réduction des écarts de performance, dans nombre de cas, elles ne suffisent pas à elles seules (Lupton, 2004). D'autres politiques sociales peuvent contribuer à réduire les effets du milieu d'un élève sur son expérience éducative, et ces stratégies globales sont en général très efficaces pour la réduction de l'échec scolaire (Lyche, 2010).

Recommandation 1. Renforcer et soutenir la direction des établissements

Principales conclusions

La direction des établissements est le point de départ de la transformation des établissements défavorisés peu performants. Cependant, les chefs d'établissement sont souvent mal sélectionnés, et insuffisamment formés et soutenus pour répondre aux besoins de ces établissements et de leurs élèves. C'est pourquoi les politiques doivent avoir pour objectif de préparer et soutenir les chefs d'établissement à travailler dans des établissements défavorisés en :

- s'assurant que les programmes de préparation à la direction des établissements renforcent l'expertise générale des chefs d'établissement en termes d'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement, et apportent également les connaissances spécialisées indispensables pour gérer les défis des établissements défavorisés ;
- renforçant les programmes de coaching et de mentorat pour les chefs d'établissement afin de les soutenir dans leur recherche de solutions, et en créant des réseaux d'établissements pour parvenir à un changement durable des pratiques et à une amélioration viable ;
- développant des stratégies pour attirer et retenir les chefs d'établissement compétents dans les établissements défavorisés peu performants, en leur offrant de bonnes conditions de travail et un soutien systématique, et en mettant en place des incitations pour encourager l'affectation de chefs d'établissement hautement qualifiés dans ces établissements ; et
- en fournissant un soutien systémique, dès que nécessaire, pour restructurer et changer la culture des établissements. Cette restructuration organisationnelle peut nécessiter un soutien supplémentaire ainsi qu'une intervention externe et/ou des ressources complémentaires. Scinder les établissements défavorisés peu performants, fusionner les petits établissements et fermer les établissements en échec peuvent être des options dans certains contextes.

Défi : les établissements défavorisés manquent parfois de « leadership » pour répondre aux défis spécifiques auxquels ils sont confrontés

Chaque établissement défavorisé est unique : les circonstances auxquelles il doit faire face diffèrent, de même que la manière dont il est confronté aux difficultés et sa capacité à s'améliorer et à changer. Pour améliorer les établissements peu performants, les stratégies doivent être adaptées au contexte dans lequel chacun d'eux opère. Les chefs d'établissement sont en général les moteurs des initiatives efficaces et peuvent être soutenus dans cette tâche par des personnes hautement compétentes et motivées, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement.

Ce qui fait souvent défaut aux établissements défavorisés peu performants, c'est la capacité interne à apporter les améliorations nécessaires : le dénominateur commun des performances décevantes est le manque de « leadership » au sein de l'établissement (Muijs, 2007). Une direction de qualité est un pré-

requis essentiel pour l'amélioration des établissements défavorisés dont les performances sont faibles de façon récurrente (Baker et Cooper, 2005). Dans certains cas, l'établissement a besoin d'un changement de culture pour asseoir et consolider son amélioration, et inciter les enseignants à travailler ensemble au sein de communautés d'apprentissage (McBeath *et al.*, 2005). Cependant, tous les établissements n'ont pas cette capacité et souvent, les établissements qui en ont le plus besoin sont ceux qui sont le moins capables d'amener ce changement (Harris et Chapman, 2004). Les directeurs en poste dans ces établissements doivent être soutenus et/ou formés, ou remplacés par une nouvelle direction efficace. Il s'avère souvent nécessaire de combiner un soutien externe et un développement interne pour générer des changements positifs et des améliorations significatives.

Constat : la direction des établissements joue un rôle essentiel dans l'amélioration des établissements défavorisés peu performants

Les chefs d'établissement sont à la base du processus de transformation

Une direction efficace est un déterminant essentiel des résultats des élèves, juste derrière la qualité des enseignants (Augustine *et al.*, 2009). Le chef d'établissement doit définir des attentes élevées pour que tous les élèves et les enseignants réussissent (Matthews, 2009). Les chefs d'établissement influent sur les résultats des élèves principalement de deux façons : le soutien et la formation d'enseignants efficaces ; et la mise en œuvre de processus organisationnels efficaces (Leithwood *et al.*, 2004). Pont, Nusche et Moorman (2008) mettent en lumière quatre fonctions essentielles de la direction d'un établissement qui sont particulièrement applicables aux établissements défavorisés peu performants : a) soutenir, évaluer et développer la qualité des enseignants ; b) définir des objectifs, évaluer et rendre des comptes ; c) gérer de façon stratégique les ressources financières et humaines ; et d) collaborer avec d'autres établissements.

La recherche sur les réformes dans les systèmes d'éducation, comme à Boston (États-Unis), en Angleterre et à Singapour, montre qu'une direction de qualité dans les établissements est essentielle pour faire évoluer rapidement et de façon significative les pratiques scolaires (Barber et Mourshed, 2007). Les données récentes du projet de l'OCDE sur les environnements pédagogiques innovants soulignent également le rôle clé de la direction dans l'amélioration substantielle de l'apprentissage scolaire, en particulier dans les environnements défavorisés (OCDE, à paraître).

Plusieurs études majeures au Royaume-Uni sur des établissements de zones défavorisées se sont intéressées aux établissements performants ou en amélioration afin d'identifier leurs bonnes pratiques (Day *et al.*, 2009). Dans les « établissements exemplaires », une bonne direction fournit un environnement d'enseignement et d'apprentissage efficace qui permet de surmonter les problèmes liés à l'environnement défavorisé. Les établissements défavorisés peu performants s'améliorent en encourageant leur personnel à s'améliorer et en le formant en tenant compte des besoins des établissements (voir la recommandation 3 dans ce chapitre). Les chefs d'établissement qui ont une bonne compréhension des facteurs sociaux, économiques et même politiques qui affectent la vie de leurs élèves sont davantage en mesure d'adopter des stratégies efficaces (Blair et Bourne, 1998).

Les chefs d'établissements défavorisés peu performants ne sont pas toujours sélectionnés, formés et soutenus de façon adéquate

Être chef d'établissement est une tâche complexe, qui est encore plus difficile à assumer dans les établissements défavorisés peu performants. Pour être efficaces, les chefs d'établissement doivent être bien préparés et soutenus. Lorsqu'ils entrent en poste, nombre de chefs d'établissement considèrent qu'ils n'ont pas reçu une formation adéquate. Dans la mesure où la plupart des candidats aux postes de direction des établissements ont une expérience d'enseignants, ils ne sont pas nécessairement préparés à

devenir des responsables pédagogiques et peuvent manquer des compétences nécessaires en gestion des ressources humaines et financières. De plus, dans nombre de pays, les principales tâches et responsabilités des chefs d'établissement ne sont pas clairement définies. Dans le cas des établissements défavorisés peu performants, la situation est encore plus complexe car les postes de direction de ces établissements n'attirent souvent que peu de candidats et sont susceptibles d'être pourvus par ceux qui ont le moins d'expérience et de qualifications pertinentes. Au Royaume-Uni, par exemple, seuls 20 % des chefs d'établissement qui dirigent des établissements défavorisés avaient occupé un poste de directeur d'établissement pendant trois ans ou plus.

Les mesures possibles pour soutenir la direction des établissements défavorisés peu performants

Développer et renforcer la formation des chefs d'établissements défavorisés peu performants

Les connaissances, les compétences et les dispositions nécessaires à l'amélioration des établissements doivent être développées par le biais de programmes ciblés de préparation à la direction des établissements d'enseignement. Les praticiens, les chercheurs et les responsables politiques s'accordent à dire qu'une formation de qualité pour les chefs d'établissement contribue à une direction plus efficace, et donc à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (Pont, Nusche et Moorman, 2008 ; Davis *et al.*, 2005 ; Darling-Hammond *et al.*, 2007). De nombreux pays ont mis ou mettent actuellement en œuvre des formations pointues pour les futurs chefs d'établissement et/ou ceux déjà en poste. L'encadré 3.2 fait la synthèse des composantes clés des programmes efficaces de préparation à la direction des établissements d'enseignement.

Encadré 3.2. Composantes des programmes efficaces de formation des chefs d'établissement

L'examen de l'OCDE *Améliorer la direction des établissements d'enseignement* s'est intéressé à plusieurs programmes de préparation des chefs d'établissement dans les pays de l'OCDE. Il a révélé que les programmes les plus efficaces sont ceux qui :

- préparent et forment les chefs d'établissement, en se concentrant sur le leadership pédagogique et les rôles et responsabilités plus larges dévolus aux chefs d'établissement, les objectifs de l'enseignement et la mise en œuvre de technologies fondamentales axées sur l'obtention des résultats visés ;
- sont conçus pour former des chefs d'établissement qui travaillent avec les enseignants en vue de construire des établissements centrés sur l'élève, à même d'atteindre un niveau de performance élevé et disposant des capacités nécessaires d'apprentissage et d'amélioration continus pour réaliser cet objectif ; et
- adoptent une perspective systémique pour s'aligner sur les objectifs et les processus du système dans son ensemble en ce qui concerne l'amélioration des établissements, les performances des élèves, et le renforcement de l'efficacité et de l'efficacé.

Source : Pont B., D. Nusche et D. Hopkins (2008), *Améliorer la direction des établissements d'enseignement vol. 2. : Études de cas sur la direction des systèmes*, Éditions OCDE.

De plus, afin de développer les capacités à diriger des établissements défavorisés peu performants, les programmes de formation des chefs d'établissement devraient également proposer un savoir et des compétences spécialisés et spécifiques pour mieux comprendre les contextes particuliers de ces établissements, et comment y faire face (Day *et al.*, 2009). Ces programmes doivent s'assurer que les

chefs d'établissement sont préparés à gérer des problèmes plus spécifiques aux établissements défavorisés comme : le comportement, la motivation et l'investissement des élèves ; l'enseignement et l'apprentissage pour les élèves défavorisés et/ou peu performants ; l'amélioration de l'environnement physique de l'établissement ; et l'instauration d'une culture de soutien et de performance (Day *et al.*, 2009). Ils doivent également être préparés à impliquer les parents et la communauté dans son ensemble afin qu'ils contribuent activement à l'amélioration de l'établissement (voir aussi la recommandation 5 dans ce chapitre).

Mettre en place des programmes de « coaching », de mentorat et des réseaux pour les chefs d'établissement

Les chefs d'établissement – en particulier les débutants – qui dirigent des établissements défavorisés peu performants sont très susceptibles d'avoir besoin d'un soutien supplémentaire. Les programmes de « coaching » consistent à créer des tandems de chefs d'établissement débutants et de chefs d'établissement expérimentés afin de soutenir les premiers dans la recherche de stratégies pour remédier aux problèmes rencontrés. Cette stratégie a eu des résultats positifs à Shanghai (Chine) et en Angleterre (OCDE, 2011b). Avec des « coachs », les chefs d'établissement peuvent acquérir de nouvelles compétences et trouver comment répondre aux défis propres à leur établissement au lieu d'appliquer des solutions « toutes faites », et adopter ainsi des approches différentes mais adaptées dans l'exercice de leurs fonctions (Gorham, Finn-Stevenson et Lapin, 2008 ; Bush et Jackson, 2002). Le coaching améliore également leur bien-être dans la mesure où ils se sentent plus soutenus, aspect particulièrement important dans les environnements difficiles (Stichter *et al.*, 2006). Idéalement, les coachs devraient avoir une certaine expérience et avoir réussi dans des établissements présentant les mêmes caractéristiques que celui dans lequel le nouveau chef d'établissement exerce (Morgan et Hawkins, 2004). Ce soutien peut ensuite être supprimé progressivement, à mesure que les compétences du chef d'établissement débutant s'améliorent. Si l'environnement scolaire est très difficile, les chefs d'établissement peuvent avoir besoin d'un soutien plus durable.

En outre, les établissements ne peuvent opérer une transformation en agissant seuls : les réseaux peuvent donner un nouvel élan aux stratégies d'amélioration (Caldwell, 2010). Différentes formes de réseaux peuvent soutenir l'amélioration des établissements en difficulté et y contribuer (Hadfield et Jopling, 2006). La création de réseaux semble être une façon positive et non punitive de changer durablement les pratiques, et donc de pérenniser l'amélioration et le changement culturel opérés. Les réseaux permettent la diffusion de bonnes pratiques dans les systèmes au travers d'un objectif partagé et de la mise en commun des ressources, ainsi que la consolidation d'une identité professionnelle (Morgan et Hawkins, 2004).

Les réseaux peuvent prendre diverses formes, allant de groupes relativement formels et mandatés (comme *Education Action Zones* au Royaume-Uni ou Réseaux Ambition Réussite en France), à des réseaux plus spontanés de chefs d'établissement, en passant par la promotion de responsables de systèmes. Les différents termes utilisés pour décrire ces regroupements – réseaux, groupes, partenariats – reflètent la diversité et le dynamisme de ces collaborations, mais le principal message est que les établissements d'enseignement qui sont confrontés à des circonstances exceptionnellement difficiles peuvent apprendre très directement les uns des autres (McBeath *et al.*, 2005). Cependant, les réseaux et les autres approches collaboratives caractérisés par une communication insuffisante, un manque d'investissement de la part des chefs d'établissement et une orientation inadéquate ont peu de chances d'obtenir un effet positif sur les résultats des élèves. Pour obtenir les résultats souhaités, les projets de collaboration doivent s'aligner sur le soutien et les interventions externes. L'encadré 3.3 présente des exemples de coaching et de réseaux pour les chefs d'établissement.

Encadré 3.3. « Coaching » et création de réseaux en Ontario et au Royaume-Uni

Ontario : renforcer et répartir les capacités de direction pour un changement durable. En 2003, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a lancé sa deuxième réforme du secondaire, *Student Success/Learning to 18 Strategy* (Réussite des élèves/Apprentissage jusqu'à l'âge de 18 ans), pour remédier au manque d'intérêt des élèves dans l'enseignement secondaire. Cette réforme entend offrir à tous les élèves des possibilités d'apprentissage intéressantes et de qualité, ainsi qu'un soutien aux élèves susceptibles de ne pas achever leurs études secondaires. L'un des principaux objectifs de cette réforme est de promouvoir une direction solide et bien ciblée dans les établissements et les conseils scolaires de district (*district school boards*) pour changer la culture des établissements et ainsi obtenir une amélioration systémique durable. Depuis 2003-05, la stratégie s'est concentrée sur les capacités de direction à l'échelle des conseils scolaires de district en créant un nouveau rôle de direction, le *Student Success Leader* (Responsable chargé de la réussite des élèves). Au niveau de l'établissement, un nouveau rôle a également été créé : le *Student Success Teacher* (Enseignant chargé de la réussite des élèves) pour apporter un soutien aux élèves susceptibles de décrocher du système scolaire. De plus, les établissements d'enseignement secondaire ont créé des *Student Success Teams* (Équipes chargées de la réussite des élèves), composées des chefs d'établissement, des enseignants chargés de la réussite des élèves (*Student Success Teachers*) et de membres du personnel, qui non seulement suivent et répondent aux besoins des élèves en difficulté, mais s'emploient aussi à créer des expériences d'apprentissage de qualité pour tous les élèves.

Royaume-Uni : création de réseaux d'établissements. Le gouvernement britannique reconnaît de plus en plus la nécessité pour les établissements d'enseignement de travailler ensemble pour améliorer l'école. Plusieurs initiatives de réseaux ont été mises en œuvre, pour différents types d'établissements : *Excellence in Cities*, le *Leadership Initiative Grant*, *Networked Learning Communities* et *School Federations*. Ces initiatives sont à l'origine de divers dispositifs de coopération : certains établissements se sont proposés spontanément pour travailler ensemble, d'autres établissements ont été amenés à le faire par des mesures incitatives, tandis que d'autres encore ont fait l'objet de pressions externes directes pour collaborer.

Sources : Muijs, D. (2007), « Improving Failing Schools: Towards a Research Based Mode », rapport présenté lors du 20^e Congrès annuel international sur l'efficacité et l'amélioration de l'école ; Fournier, G. et D. Mildon (à paraître), *OECD Country Background Report: Overcoming School, Failure (Equity) in Canada*, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, www.oecd.org/edu/equity ; OCDE (2011b) *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE.

Développer des stratégies pour attirer et retenir les chefs d'établissement compétents dans les établissements défavorisés peu performants

La garantie de bonnes conditions de travail et d'un soutien systémique est essentielle pour attirer et retenir les chefs d'établissement compétents dans les établissements défavorisés. Les pays, en particulier ceux qui ont du mal à attirer les chefs d'établissement dans les établissements défavorisés, devraient s'efforcer d'adapter les niveaux des salaires aux caractéristiques des établissements et faire un usage mesuré des primes et incitations liées aux performances.

Il est important de s'assurer que les chefs d'établissement considèrent le processus comme juste (Pont, Nusche et Moorman, 2008). Si des dispositifs de rémunération liée aux performances sont introduits, il est important de développer des indicateurs fiables et des critères d'évaluation clairs, de préparer et de former des évaluateurs, et de s'assurer que les procédures d'évaluation tiennent compte du contexte dans lequel les chefs d'établissement travaillent. En Corée, par exemple, devenir chef d'établissement dans un établissement défavorisé peu performant est bien vu par la profession, et offre d'importants avantages financiers. Les directeurs de ces établissements sont souvent reconnus comme comptant parmi les plus performants.

Fournir un soutien systémique pour transformer les établissements défavorisés peu performants

Transformer les établissements défavorisés peu performants exige souvent la restructuration des établissements ainsi qu'un changement de culture. La volonté d'améliorer l'apprentissage des élèves de façon durable doit souvent s'accompagner d'une profonde restructuration organisationnelle pour pallier les dysfonctionnements de l'établissement. Il arrive que cette restructuration organisationnelle nécessite un soutien supplémentaire et une intervention externe, et/ou des ressources supplémentaires (Black, 2007). Les données disponibles montrent que les stratégies efficaces doivent tenir compte des éléments clés suivants (voir également l'encadré 3.4.).

- **Des stratégies adaptées au contexte.** Il faut mettre au point des stratégies d'amélioration sur mesure pour chaque établissement ou groupe d'établissements, afin qu'elles soient adaptées à leurs contextes spécifiques (Harris et Chapman, 2004 ; MacBeath *et al.*, 2005). Il est préférable que ces stratégies soient développées au sein des établissements. Les mesures de soutien systémique sont plus bénéfiques pour les établissements lorsqu'elles s'appuient sur les capacités de leur personnel, qui s'approprie alors le processus d'amélioration. Aux Pays-Bas, par exemple, les établissements affichant de façon récurrente de faibles performances sont identifiés par l'inspection. Après avoir défini un plan d'action, l'établissement et l'inspection travaillent en équipe à sa mise en œuvre (Akkerman, *et al.*, 2011).
- **Ressources.** Bien que l'augmentation générale des financements des établissements d'enseignement ne permette pas toujours d'améliorer les résultats des élèves (Woessman, 2008 ; Faubert, 2012), certaines augmentations ciblées de ressources spécifiques des établissements peuvent relever la performance des élèves (Jacob et Ludwig, 2008). Les financements stratégiques peuvent être augmentés à court terme et au cas-par-cas, et des mesures d'incitations peuvent également être offertes aux établissements sur la base des progrès des élèves. Le soutien systémique peut également prendre la forme : de ressources supplémentaires et de plus de temps pour les enseignants, pouvant leur permettre ainsi de participer activement aux réseaux et à la planification commune ; ou encore de conseils en expertise, entre autres (Reynolds *et al.*, 2002).
- **Un temps formellement consacré à la planification commune au sein de l'établissement.** La réorganisation de l'emploi du temps pour libérer des tranches horaires pour les équipes de formation professionnelle et pour la planification commune des stratégies d'amélioration peuvent favoriser un alignement solide entre personnel de l'établissement et résultats tangibles.
- **La reconnaissance des mérites de chaque établissement.** Il est essentiel que les établissements défavorisés qui s'améliorent soient récompensés pour leur succès (et ne soient pas stigmatisés en raison de facteurs contextuels sur lesquels ils n'ont aucune influence). Recevoir un soutien externe et s'inscrire dans le cadre d'une stratégie nationale d'amélioration avec des exemples tangibles de réussite peut donner aux établissements la confiance nécessaire pour s'améliorer. Les établissements qui ont surmonté des obstacles et se sont améliorés peuvent partager leurs connaissances et leur expérience en la matière (MacBeath *et al.*, 2005). Les établissements défavorisés ont parfois développé une expertise et des pratiques qui sont exemplaires et dont l'ensemble du système pourrait bénéficier. À titre d'exemple, à l'heure où les comportements difficiles en classe deviennent une priorité dans de nombreux pays, les établissements qui connaissent des difficultés extrêmes deviennent de véritables viviers d'expertise, dont d'autres établissements pourraient bénéficier.

- **Dans les établissements dont les résultats ne s'améliorent pas, il faut parfois prendre des mesures fermes.** Certains responsables au niveau du système se demandent comment agir face à des établissements peu performants dont les résultats ne s'améliorent pas. Dans de nombreux pays, les efforts déployés pour les améliorer n'ont engendré aucune amélioration significative. Scinder les établissements défavorisés peu performants, fusionner les petits établissements et fermer ceux dont les performances ne s'améliorent pas sont autant de mesures pertinentes dans certains contextes. De telles actions peuvent faciliter un nouveau départ pour changer le climat et la culture de l'établissement (ex., nouvelles pratiques, durée de la journée, recrutement des élèves), et améliorer les relations avec les syndicats enseignants, le conseil d'établissement et les autorités centrales. La fermeture n'est une pratique ni appréciée ni répandue dans les pays de l'OCDE. Bien que cette mesure doive uniquement être envisagée dans les cas extrêmes, la première priorité des pays devrait être d'éviter que les élèves reçoivent systématiquement un enseignement de faible qualité. Il n'est pas juste qu'un élève, quel qu'il soit, soit privé de la possibilité de recevoir un enseignement de qualité.

Encadré 3.4. Un soutien systémique pour une amélioration durable

Au **Québec**, l'initiative du ministère de l'Éducation, « Agir autrement » a pour objet d'opérer une transformation de grande envergure dans les établissements les plus défavorisés de la province afin d'améliorer la réussite des élèves et l'équité. Le ministère de l'Éducation fournit à ces établissements (189 en 2007-08) un accès à une importante base de données de pratiques efficaces qui leur permettent de développer leur expertise. Les conseils d'établissement soutiennent, par l'octroi de ressources et surtout d'aide à la coordination, les équipes dirigeantes des établissements dans la mise en œuvre de pratiques adaptées, conformément aux caractéristiques socio-économiques de leurs élèves.

En **Ontario**, le partenariat d'interventions ciblées de l'Ontario (PICO, depuis 2006-07) fournit un soutien ciblé aux écoles primaires qui « éprouvent des difficultés particulières à atteindre un stade d'amélioration continue », sur la base des résultats des évaluations de la province en lecture, écriture et mathématiques (niveaux 3 et 6). Les financements du PICO sont affectés au développement professionnel, aux ressources supplémentaires d'apprentissage, aux accompagnateurs en littératie et en numératie, et au temps libre accordé aux enseignants afin qu'ils puissent collaborer et suivre une formation complémentaire. En 2006-07, les établissements étaient qualifiés pour recevoir un soutien du programme PICO si moins de 34 % de leurs élèves avaient atteint le niveau 3 au test de lecture (norme provinciale). De plus, depuis 2009-10, les ressources du programme PICO ont été élargies à plus de 1 100 établissements dans lesquels moins de 75 % des élèves avaient atteint les niveaux 3 à 6 aux tests (norme provinciale). Ces programmes ont pour objectif de centraliser et d'améliorer les ressources professionnelles au sein d'un établissement afin que la sous-performance devienne un problème collectif. Il sera réglé, par exemple, par une équipe chargée de l'amélioration de l'établissement ou par l'intervention d'accompagnateurs en littératie et en numératie. Les établissements sélectionnés qui participent au PICO sont souvent des établissements qui desservent des communautés défavorisées où le pourcentage d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers est relativement élevé. Durant la période menant de 2002-03 à 2010-11, le nombre d'établissements où moins de 34 % des élèves atteignaient un niveau 3 en lecture a été réduit de deux tiers (de 19 % à 6 %), montrant l'indéniable réussite de l'Ontario dans la réduction du nombre d'écoles primaires présentant une forte proportion d'élèves en échec scolaire.

En **Espagne**, depuis 2011, des contrats pour établissements peu performants (*Contratos-programa con Centros Educativos para el Incremento del Éxito Escolar*) peuvent être signés entre les départements régionaux en charge de l'éducation et les établissements qui souhaitent s'améliorer. Ils s'engagent à améliorer la réussite scolaire et personnelle de leurs élèves grâce à la mise en œuvre de projets d'amélioration. En échange, les autorités en charge de l'éducation s'engagent à fournir les ressources nécessaires.

Encadré 3.4. Un soutien systémique pour une amélioration durable (suite)

En **Irlande**, le programme DEIS (*Delivering Equality of opportunity In Schools*, lancé en 2005) se concentre sur les besoins des établissements hautement défavorisés. Ce programme a développé un système standardisé pour identifier le niveau de désavantage des établissements et fournit un ensemble de mesures de soutien (670 écoles primaires et 195 établissements d'enseignement secondaire), notamment : la réduction du nombre d'élèves par enseignant (pour les écoles primaires en milieu urbain dans les communautés comportant les plus fortes concentrations de désavantages); l'assignation de directeurs administratifs; l'octroi d'allocations supplémentaires en fonction du degré de désavantage; l'octroi d'aides financières supplémentaires pour les manuels scolaires; l'accès à des supports et des programmes de numératie/littératie au niveau primaire; l'accès aux services de liaison Maison-École-Communauté; l'accès au Programme d'achèvement des études; le renforcement des services d'orientation et de conseil au niveau secondaire; une aide renforcée à la planification; l'accès au *Junior Certificate Schools Programme* et au *Leaving Cert Applied*; et l'accès à la bibliothèque scolaire et à des aides pour la consultation des ouvrages pour les établissements d'enseignement secondaire présentant les plus fortes concentrations de désavantages. Le dernier rapport sur la rétention des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire a démontré que le taux moyen de rétention du *Leaving Certificate* dans les établissements DEIS a augmenté de 68.2 % à 73.2 % pour les élèves qui ont débuté leurs études secondaires entre 2001 et 2004.

Sources: *OECD Country Background Report: Overcoming School Failure (Equity) in Canada*, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada; IFIIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Spanish National Report*, Ministère de l'Éducation, Madrid, www.oecd.org/edu/equite; Ministère irlandais de l'Éducation et des Compétences (à paraître), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Ireland*, www.oecd.org/edu/equite.

Recommandation 2. Promouvoir un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage

Principales conclusions

Les établissements défavorisés sont plus susceptibles d'être confrontés à des problèmes de comportement des élèves et à des climats d'apprentissage détériorés. Cependant, l'apprentissage requiert un environnement ordonné et coopératif dans les établissements pour avoir un impact positif sur le comportement des élèves et leur engagement dans l'apprentissage. Les politiques doivent garantir que les établissements défavorisés soient en mesure de créer un environnement propice à l'apprentissage en :

- privilégiant le développement d'une ambiance de travail positive dans les classes en favorisant des relations élèves-enseignant et élèves-pairs positives, et en évitant de mettre l'accent uniquement sur la discipline ;
- promouvant l'usage des systèmes d'information comme outil de diagnostic pour identifier les élèves en difficulté et les facteurs à l'origine des perturbations de l'apprentissage ;
- s'assurant que les établissements défavorisés apportent à leurs élèves un soutien adéquat et opportun, sous la forme de conseils, de tutorat ou de transitions plus progressives entre les différents niveaux d'enseignement ; et
- en considérant des façons alternatives d'organiser le temps d'instruction sur la journée, la semaine ou l'année. En constituant, dans des cas spécifiques et sous certaines conditions, des classes à effectif plus réduit et des établissements plus petits pour permettre aux élèves défavorisés de bénéficier d'un enseignement et d'un apprentissage plus efficaces.

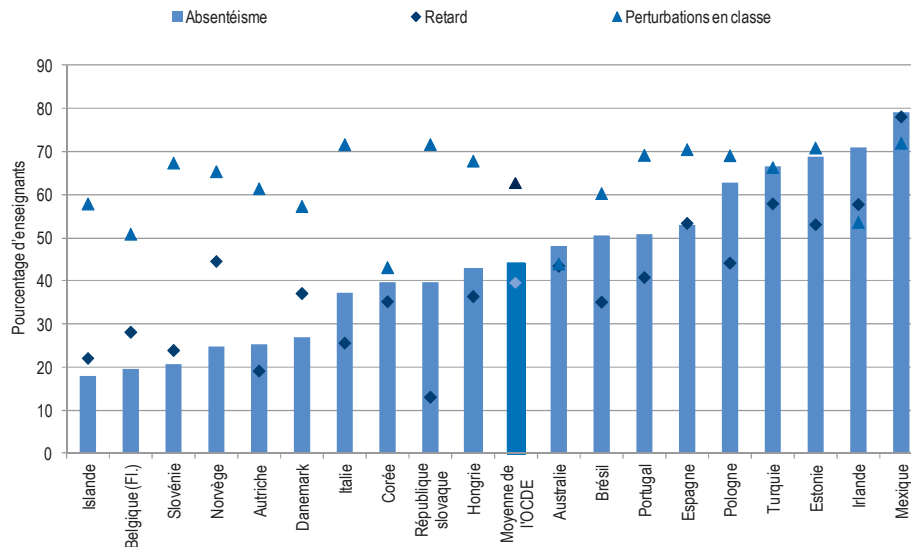
Défi : les établissements défavorisés sont plus susceptibles d'être confrontés à des climats scolaires détériorés

Le niveau de désavantage des élèves est corrélé à leur comportement au sein de l'établissement : un statut socio-économique défavorisé accroît le risque que les enfants montrent des problèmes de comportements (Webster-Stratton et Reid, 2001 ; Thomas *et al.*, 2008)¹¹. Les établissements défavorisés ont donc plus de risques d'être confrontés à des niveaux significatifs de comportements perturbateurs chez leurs élèves.

Les classes et les établissements qui accueillent une forte proportion d'élèves agressifs et perturbateurs voient la qualité de leurs classes se détériorer de façon significative, dans la mesure où de tels comportements renforcent les réactions agressives chez d'autres élèves, exacerbant ainsi les problèmes de comportement au sein de l'établissement (Barth *et al.*, 2004 ; Thomas *et al.*, 2008). Certains établissements, et en particulier les établissements défavorisés, passent beaucoup de temps à gérer les problèmes de discipline, ce qui signifie que les enseignants ont moins de temps à consacrer à l'enseignement et l'apprentissage (Murphy, 2010). Le graphique 3.5 montre la mesure dans laquelle différents facteurs liés aux élèves perturbent l'enseignement dans les établissements de manière générale.

Graphique 3.5. Impact sur l'apprentissage des facteurs du climat de l'établissement liés aux élèves

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire dont le chef d'établissement a déclaré que les comportements d'élèves suivants nuisaient considérablement ou dans une certaine mesure à l'enseignement au sein de son établissement (TALIS 2007-08)



Comment interpréter ce graphique : ce graphique montre dans quelle mesure les chefs d'établissement considèrent que l'absentéisme, les retards et les perturbations en classe affectent la qualité de l'enseignement dans leur établissement. Les pays sont classés par ordre croissant de l'impact de l'absentéisme. En Corée, par exemple, les facteurs du climat de l'établissement liés aux élèves ont un faible impact sur l'enseignement, alors qu'au Mexique, les chefs d'établissement signalent que ces facteurs sont à l'origine de difficultés pour de nombreux enseignants. Des économies qui ne font pas partie de l'OCDE ont été ajoutées à titre de comparaison.

Source: OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932561158>

Constat : le climat et les relations dans les établissements ont une forte incidence sur l'engagement des élèves

Les élèves qui s'investissent dans leurs études réussissent mieux à l'école à bien des niveaux : les élèves qui se concentrent sur les activités pédagogiques, qui évitent les comportements perturbateurs et qui respectent les règles de l'établissement obtiennent en général de meilleures notes et réussissent mieux aux évaluations standardisées (Wang et Holcombe, 2010). De plus, et surtout, ces élèves ont à cœur de participer à des expériences pédagogiques d'« apprentissage authentique », pour approfondir leur apprentissage et mieux gérer les tâches complexes (Dumont, Istance et Benavides, 2010). Les élèves perturbateurs et démotivés sont plus susceptibles de redoubler une année que les élèves disciplinés. Ils requièrent des services éducatifs spéciaux et montrent de graves problèmes comportementaux à l'adolescence (Thomas *et al.*, 2008). Le problème du désinvestissement est particulièrement grave dans l'enseignement secondaire (OCDE, 2011c).

Un bon environnement scolaire : la clé d'un bon apprentissage

Des données probantes montrent que les environnements scolaires extrêmes – comme le bruit excessif ou la chaleur extrême – ont des effets négatifs sur les élèves et leur apprentissage, et qu'améliorer ces éléments peut engendrer d'importants bénéfices (Higgins *et al.*, 2005). Les espaces physiques non entretenus ou abandonnés renvoient aux élèves une image négative et, d'une certaine façon, dénotent un manque de morale. Or le comportement des élèves tend à être influencé par l'image qu'ils se font de leur établissement (Roeser, Urda et Stephens, 2009 ; Eccles et Roeser, 2011). Lorsque l'environnement physique de l'établissement atteint un niveau de qualité minimum, la corrélation avec la qualité de l'apprentissage devient moins évidente (Higgins *et al.*, 2005). Cependant, l'impact qu'un changement environnemental concerté peut avoir sur la facilité à nouer le dialogue avec les élèves, les enseignants et les autres utilisateurs des bâtiments et des infrastructures scolaires mérite d'être souligné.

Outre l'environnement physique de l'établissement, les caractéristiques de son contexte organisationnel et de sa culture ont un impact sur la motivation des élèves à apprendre et leur réussite (Roeser, Urda et Stephens, 2009). Deux déterminants importants du climat d'un établissement et des possibilités d'apprentissage que ce dernier offre ont été identifiés : l'incitation à s'investir et l'absence de perturbations (HayMcBer, 2000).

L'apprentissage requiert un environnement paisible et bienveillant au sein de l'établissement, à l'intérieur et à l'extérieur de la classe (MacIver et MacIver, 2009 ; Eccles et Roeser, 2011). Les résultats de l'enquête PISA 2009 semblent indiquer que les établissements et les pays où les élèves travaillent dans un climat caractérisé par des attentes élevées en termes de performance, la volonté de s'investir et de bonnes relations élèves-enseignant tendent à obtenir de meilleurs résultats (OCDE, 2010b). Un tel cadre d'apprentissage incite les élèves à venir régulièrement à l'école et encourage d'autres comportements positifs.

La recherche a également révélé que le sentiment de proximité avec les enseignants et les autres élèves au sein de l'établissement est associé à plusieurs indicateurs de motivation et d'investissement scolaire, en particulier l'investissement émotionnel (Wang et Holcombe, 2010). Les élèves, en particulier les élèves défavorisés, apprennent mieux et ont moins de problèmes disciplinaires lorsqu'ils ont le sentiment que leurs enseignants ont à cœur qu'ils réussissent. Le sentiment de soutien de la part des enseignants peut également réduire dans certains cas l'écart de niveau entre les élèves issus de minorités et ceux qui ne le sont pas (Baysu et Phaet, à paraître).

L'organisation de l'apprentissage et son impact sur les élèves défavorisés

La recherche sur les compétences cognitives a montré que les écarts de performance en compréhension de l'écrit et en mathématiques entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents se creusent principalement durant les vacances d'été (Downey, Von Hippel et Broh, 2004). L'effet cumulatif des différences d'apprentissage au cours de l'été est la principale cause du creusement des écarts de performance entre les élèves défavorisés et les élèves plus privilégiés (Smith et Brewer, 2007). En effet, la qualité des environnements non scolaires des enfants varie considérablement, et en général, les enfants défavorisés ont des possibilités d'apprentissage plus réduites en dehors de l'école. C'est pourquoi, il peut s'avérer utile pour les élèves et/ou les établissements défavorisés de structurer autrement le temps d'apprentissage en mettant en place des programmes après l'école (Black *et al.*, 2008).

Taille de la classe et de l'établissement

La taille des classes est souvent sujette à controverse. Les enseignants et les parents pensent généralement que les classes à effectif réduit sont bénéfiques car elles permettent aux enseignants de se concentrer davantage sur les besoins individuels des élèves et de varier davantage les pratiques pédagogiques. En effet, les classes à effectif réduit peuvent être avantageuses pour les élèves défavorisés et issus de minorités, particulièrement au cours des premières années de la scolarité (Krueger, 2002), et certaines données démontrent que les classes de plus petite taille peuvent permettre d'établir des relations élèves-enseignant plus positives.

Cependant, la recherche fait état de mises en garde importantes. Les bénéfices ne sont pas automatiques : un examen des systèmes d'éducation européens démontre qu'en moyenne, dans la plupart des pays, il semble que la taille des classes n'ait aucune incidence sur les compétences cognitives acquises par les élèves (Wossmann et Schütz, 2006). Les améliorations semblent être davantage liées aux pratiques pédagogiques mises en place dans les classes à effectif réduit qu'à la taille des classes en elle-même (Faubert, 2012).

De même, concernant la taille des établissements, les données suggèrent qu'en moyenne, les variations de taille ont un effet peu significatif sur la réussite des élèves (Bloom *et al.*, 2010¹² ; Hattie, 2009 ; Faubert, 2012). Néanmoins, comme pour la taille des classes, les établissements plus petits peuvent avoir un impact positif sur les élèves défavorisés (Leithwood et Jantzi, 2009). Plus la proportion d'élèves issus de minorités est importante, plus la taille optimale de l'établissement est petite (Faubert, 2012). Les établissements plus petits, dans certains contextes, peuvent stimuler davantage l'engagement des élèves et leur sentiment d'appartenance que les établissements plus grands (Crosnoe, Kirkpatrick et Elder, 2004 ; Roeser, Urdan et Stephens, 2009).

Les changements de taille de l'établissement doivent être accompagnés de réformes au sein de l'établissement et des classes, pour permettre l'utilisation spécifique de pratiques pédagogiques propres aux « petits établissements ». Par ailleurs, la réduction de la taille de l'établissement ou des classes ne suffit pas à elle seule à accroître le temps total accordé à chaque élève, de même qu'elle n'implique pas que les enseignants adoptent nécessairement des stratégies d'enseignement plus efficaces. Ce qui compte, c'est à la fois la fréquence et la qualité des interactions élèves/élèves et élèves/enseignant dans les petits établissements et les petites classes. Passer d'une taille à une autre nécessite une modification de l'enseignement (Faubert, 2012).

Mesures envisageables pour créer un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage

Privilégier le développement d'environnements sûrs et positifs, adaptés à l'apprentissage

Les responsables des politiques d'éducation doivent s'assurer que les établissements défavorisés travaillent à créer un climat positif au sein de l'établissement et des classes, et à supprimer les sources de distraction qui perturbent l'enseignement et l'apprentissage. Un climat positif peut avoir un impact puissant et significatif sur les résultats et le bien-être des élèves dans les établissements défavorisés (Garcia Palomer et Paredes, 2010 ; Riley et Coleman, 2011). Diverses mesures, présentées ci-dessous et dans l'encadré 3.5, permettent de créer des environnements positifs :

- Faire du bien-être des élèves une priorité et développer des programmes visant à contribuer aux relations positives entre pairs au sein de l'établissement, car elles améliorent les performances scolaires, le bien-être et la santé mentale (un effet qui s'étend jusqu'à l'âge adulte). Le renforcement du sentiment d'appartenance à un établissement peut réduire les comportements perturbateurs et améliorer la confiance et l'estime personnelle des élèves (Jenson *et al.*, 2004). Les secteurs scolaires à Manitoba ont mis en place un certain nombre de programmes qui forment les élèves à devenir des mentors pour leurs pairs, des exemples à suivre en termes de comportement, et des médiateurs pour les conflits mineurs entre pairs au sein des établissements.
- Privilégier les stratégies visant à améliorer les relations entre enseignants et élèves, car elles améliorent l'environnement d'apprentissage et d'enseignement, et se traduisent donc par une plus grande satisfaction chez les enseignants et de meilleurs résultats chez les élèves (Gray, 2000 ; Crosnoe, Kirkpatrick et Elder, 2004). Lorsque les élèves se sentent reconnus et ne craignent pas d'être humiliés ou comparés à leurs pairs, ils sont davantage susceptibles d'avoir une image positive de l'école, d'utiliser des stratégies cognitives qui contribuent à leur réussite et d'avoir confiance en leur capacité à apprendre. Pour ce faire, les établissements peuvent recourir au feedback et au renforcement positifs (Harrop et Swinson, 2007), et à l'attention personnalisée (Levin, 2008). Ceci est particulièrement important pour les élèves qui reçoivent peu de soutien – voire aucun – à la maison.
- Réfléchir au rôle de la discipline : si le renforcement de la discipline peut aider à gérer les perturbations mineures au sein de la classe et les mauvaises conduites les moins graves, des problèmes plus graves nécessitent une analyse plus suivie et plus approfondie (Gray, 2000). Les responsables politiques et les établissements doivent se montrer prudents lorsqu'ils ont seulement recours à une discipline autoritaire pour gérer les mauvaises conduites des élèves¹³, car elle aggrave les problèmes comportementaux en ajoutant au négativisme (Wickham, 2010). Les élèves qui sont constamment punis et contraints de connaître l'échec sont plus exposés aux risques de désinvestissement, de comportements perturbateurs et de décrochage (Jenson *et al.*, 2004). Les élèves dont les enseignants utilisent des pratiques de gestion positives présentent moins de problèmes de comportement que les élèves soumis à des attitudes plus punitives (Webster-Stratton et Reid, 2001, Thomas *et al.*, 2008).
- Instaurer des programmes anti-violence pour les établissements défavorisés, qui peuvent avoir un effet positif sur des compétences clés comme la maîtrise de soi et la prise de décision, ainsi que sur les problèmes de comportement (Lyche, 2010). Dans certains cas, les établissements peuvent évaluer ou fournir des solutions alternatives

pour les élèves les plus perturbateurs, de préférence sur place, pour garantir la continuité de leur expérience d'apprentissage.

Encadré 3.5. Pratiques visant à améliorer le climat scolaire en France et en Espagne

En **France**, le programme ECLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition et la réussite) a été lancé en septembre 2010 afin d'améliorer le climat scolaire des établissements qui connaissent un niveau de perturbation très élevé en raison des comportements et de la violence de leurs élèves. Il a un double objectif : garantir un meilleur environnement d'apprentissage pour tous les élèves, et retenir et motiver les enseignants et le reste du personnel scolaire. Il se fonde sur : l'alignement des besoins éducatifs et des ressources pédagogiques ; des ressources humaines supplémentaires (et plus adéquates) (et une plus grande autonomie du chef d'établissement en matière de recrutement) ; et des mesures spécifiques pour améliorer la sécurité des établissements. Ce programme a été mis en œuvre pendant un an dans les 105 établissements d'enseignement les plus perturbés avant d'être étendu à 324 établissements du premier cycle du secondaire et à 1 911 écoles primaires en septembre 2011.

En **Espagne**, un Observatoire national du climat scolaire a été créé afin de promouvoir la recherche sur les mécanismes permettant d'instaurer un climat d'étude et de travail propice à l'apprentissage dans les établissements d'enseignement. L'observatoire s'inspire de projets éducatifs privilégiant une culture de la non-violence et de l'apprentissage. Il promeut les échanges d'expériences et de bonnes pratiques entre les enseignants et les universitaires, par le biais de conférences et de sites web.

Sources : Moisan. C. (2011) « Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces », Projet de rapport national de base de la France, www.oecd.org/edu/equite ; IFIIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Spanish National Report*, Ministère de l'Éducation, Madrid, www.oecd.org/edu/equite.

Promouvoir et utiliser les données disponibles pour identifier les élèves en difficulté et intervenir tôt

Un fort absentéisme, des problèmes comportementaux et l'échec dans certaines matières (MacIver, 2009) sont des prédictors efficaces du désinvestissement des élèves et de l'échec scolaire, et ils peuvent être utilisés pour identifier les élèves en difficultés très tôt (Kieffer, Marinell et Stephenson, 2011). La création d'un environnement d'apprentissage positif doit s'accompagner d'un diagnostic précis, se fondant sur des systèmes d'information fiables et des données précises. Les chefs d'établissement peuvent utiliser ces données pour comprendre quels éléments font obstacle à la création d'un environnement d'apprentissage positif et ainsi éclairer leurs décisions stratégiques et quotidiennes (Faubert, 2012). À cette fin, il est important que les responsables politiques encouragent le développement et l'utilisation des données disponibles pour et par les établissements défavorisés :

- Les établissements d'enseignement devraient avoir accès à la fois aux données nationales officielles (comme les évaluations standardisées) et aux données internes aux établissements d'enseignement (ex., bulletins scolaires, rapports des enseignants sur les progrès annuels, rapports sur les comportements des élèves, feuilles d'appel, etc.)¹⁴.
- Les établissements d'enseignement ont besoin de stratégies pour l'analyse et l'utilisation de ces données qui viendront éclairer la prise de décisions au sein de l'établissement et dans la classe. Ces données peuvent permettre aux établissements de créer des environnements de prévention et d'apprentissage efficaces qui favorisent l'engagement et la réussite scolaire.
- Les données doivent être utilisées en soutien à l'apprentissage et non pour réorienter les élèves vers des filières avec des exigences plus faibles (ou différentes). Le même principe s'applique

au niveau de l'établissement, où les données doivent être utilisées comme point d'appui, et non comme base de sanctions.

Il est important que les données reflètent la contribution des établissements d'enseignement individuels, plutôt que les différentes conditions socio-économiques dans lesquelles les enseignants travaillent. Par exemple, un modèle à valeur ajoutée permet aux utilisateurs des données de distinguer la contribution des établissements et des enseignants aux performances des élèves des facteurs contextuels qui sont hors de contrôle en classe (OCDE, 2008a). Au niveau de l'établissement, les matières, les notes et les groupes d'élèves peuvent être utilisés pour souligner les points sur lesquels l'établissement apporte le plus de valeur ajoutée et ceux sur lesquels des améliorations sont nécessaires.

Encadré 3.6. L'utilisation des données pour améliorer les performances des établissements d'enseignement et des élèves aux Pays-Bas

Le Numéro d'identification personnelle (PGN) qui a été attribué à chaque enfant de plus de 3 ans et demi au niveau national est une ressource importante pour la recherche et le suivi. Connu sous le nom de numéro d'éducation, il fonctionne sur le même mode que le numéro fiscal ou de sécurité sociale. Les établissements d'enseignement transmettent aux autres établissements le PGN, ainsi que d'autres données sur les élèves, à mesure que l'élève progresse dans le système d'éducation. Ces données sont de plus en plus utilisées pour suivre le parcours scolaire des élèves, vérifier leur assiduité ou identifier les élèves qui décrochent, entres autres.

Le PGN est très utile dans le plan d'action de lutte contre le décrochage scolaire, car il offre des données exhaustives et fiables sur les taux à l'échelle nationale et régionale, et aux niveaux des municipalités et des secteurs. Tous les établissements d'enseignement secondaire sont censés enregistrer les absences et les décrochages, et un rapport mensuel est mis à la disposition des municipalités et des établissements d'enseignement afin qu'ils puissent accorder une attention accrue aux élèves en difficulté. De plus, ces données sont reliées aux données socio-économiques (données démographiques, citoyens néerlandais autochtones, minorités ethniques, chômage, personnes qui ont droit à des prestations sociales, etc.) par région, ville et secteur, et fournissent une multitude d'informations utiles pour la mise en œuvre et les ajustements éventuellement nécessaires des politiques adoptées. Ce suivi des résultats permet aux autorités d'évaluer quelles mesures sont efficaces, et donc, la diffusion de bonnes pratiques.

Source : Akkerman, Y. *et al.* (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Background Report for the Netherlands*, Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, www.oecd.org/edu/equite.

Cependant, l'utilisation de ces données de façon concrète dans les établissements est relativement complexe, notamment à cause des comportements des enseignants, du risque d'impact négatif sur les élèves, de la saturation de données et de la capacité limitée des enseignants à utiliser les données de façon efficace (Herman *et al.*, 2008 ; Lachat et Smith, 2005). La diffusion publique des données peut faciliter la prise de décision des parents et des élèves, mais dans certaines circonstances, elle peut avoir un effet négatif sur le moral et les attentes de l'établissement, du personnel et des élèves. L'encadré 3.6 présente une initiative réussie menée aux Pays-Bas.

Fournir un soutien continu pour les élèves en difficulté dans les établissements défavorisés

Identifier quelles perturbations nuisent à l'apprentissage dans les établissements d'enseignement et quels élèves sont en difficulté n'est qu'une partie de la stratégie : il est essentiel de leur fournir en temps utile un soutien adéquat pour les inciter non seulement à rester à l'école, mais aussi à tirer le maximum

de profit de leurs années d'études. Les environnements d'apprentissage qui offrent un soutien éducatif et émotionnel fort aux élèves à risque contribuent à améliorer les résultats et les relations élèves-enseignant (Hamre et Pianta, 2005)¹⁵. Un environnement chaleureux et bienveillant, où les élèves savent qu'ils peuvent avoir de l'aide s'ils en ont besoin, est particulièrement important pour les élèves défavorisés (Hopkins et Reynolds, 2001). En Suède, par exemple, chaque élève a légalement le droit à un soutien personnalisé et les autorités scolaires ont l'obligation d'offrir à tous les élèves la possibilité de réaliser leurs objectifs¹⁶. Les données disponibles mettent en évidence différentes approches qui peuvent aider les élèves dans les établissements défavorisés :

- **Le « coaching » et le mentorat :** le mentorat et le « coaching » permettent de renforcer la confiance des élèves et d'élever le niveau de leurs attentes à l'égard de l'école. Pour ce faire, il est possible d'encourager le développement des relations élèves-adultes (Mass Insight, 2007), et d'aménager des moments d'interaction intensive avec les enseignants (Levin, 2008). La plupart des enfants qui ne veulent pas aller à l'école n'aiment pas non plus leur école et leur(s) enseignant(s), et comme on peut s'y attendre, sont en échec scolaire (Hattie, 2009 ; Faubert, 2012).
- **Les services d'orientation et de conseil** peuvent aider les élèves à naviguer au travers des différents parcours éducatifs et des différentes options qui s'offrent à eux, et à maintenir leurs attentes et leur niveau d'investissement. Ils jouent un rôle essentiel lorsqu'ils sont dispensés tôt et peuvent compenser le manque de possibilités éducatives offertes aux jeunes enfants (Tough, 2006 ; Heckman, 2008). Au Québec, des services d'orientation et de conseil sont mis à disposition dès l'enseignement primaire. En Autriche, où l'enseignement et la formation professionnels jouent un rôle de premier plan, l'orientation professionnelle s'articule autour de trois niveaux d'intervention : les cours d'orientation professionnelle, dispensés par des enseignants spécialisés en orientation ; des conseils personnalisés, fournis par les conseillers d'orientation ; et un service de psychologie scolaire, qui vient compléter ces deux approches et peut fournir une aide spécialisée. Les cours d'orientation professionnelle sont dispensés par les enseignants spécialisés en orientation dans le cadre d'un programme scolaire élaboré en conformité avec certaines normes, suivant un rythme de 32 heures par an durant la 7^e et à la 8^e année (voir le point 4 du chapitre 2 pour plus d'informations sur les services de conseil et d'orientation professionnelle dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire) (Steiner et Styrian Association for Education and Economics, 2011).
- **Des mesures spécifiques pour soutenir les élèves dans leur transition vers le secondaire :** lorsque les élèves passent du primaire au secondaire, ils doivent quitter leurs salles de classe autonomes pour suivre les cours de différents enseignants, à un stade de leur vie où ils sont déjà mis à l'épreuve par l'adolescence. Une transition en douceur peut éviter aux élèves de prendre du retard et éventuellement de décrocher (OCDE, 2011c). Elle peut également inciter les élèves à s'investir davantage dans leurs études et développer leur sentiment d'appartenance à l'établissement qu'ils fréquentent (Longaretti, 2006).

L'encadré 3.7 donne des exemples de la manière dont certains pays de l'OCDE mettent en œuvre les mesures visant à soutenir les élèves en difficulté.

Encadré 3.7. Exemples de mesures de soutien aux élèves en Irlande, en France et aux Pays-Bas

Irlande : le programme d'achèvement des études (SCP – *School Completion Programme*) cible spécifiquement plus de 36 000 jeunes scolarisés dans 464 établissements d'enseignement primaire et 227 établissements d'enseignement secondaire, avec pour objectif d'empêcher ces élèves de prendre du retard et de décrocher à ces niveaux d'enseignement. Il cible de façon individuelle les jeunes qui sont le plus susceptibles de décrocher. De plus, certaines stratégies s'adressent à des groupes plus larges (ex., activités sportives et de loisirs) ou incluent l'effectif de l'établissement dans son ensemble pour éviter de stigmatiser davantage encore les élèves.

Ce programme comprend différentes activités pour soutenir les élèves en fonction des circonstances particulières propres à chaque établissement et des besoins des élèves. Les activités peuvent inclure : des clubs de petit-déjeuner / des cours de soutien scolaire après les cours / des groupes d'aide aux devoirs ; des programmes pour faciliter la transition entre l'école primaire et l'enseignement secondaire ; des programmes extra-scolaires ; des programmes de vacances ; des programmes de tutorat ; des programmes de soutien à l'apprentissage ; des programmes d'épanouissement social et de développement personnel ; et un soutien thérapeutique.

France : en 2008, des possibilités de soutien personnalisé ont été mises à la disposition de tous les élèves du primaire et du secondaire. De plus, la France a mis au point un programme (les Dispositifs Relais) qui a pour objectif de réintégrer les élèves démobilisés du premier cycle du secondaire dans l'enseignement général ou professionnel grâce à des passerelles spécialement conçues à cette fin (dont la durée va de quelques semaines à une année). Ce programme est proposé dans 450 établissements et prend en charge 8 800 élèves par an. Parmi les élèves qui ont fréquenté des classes relais, 88 % ont intégré des établissements d'enseignement traditionnel ou un programme d'apprentissage. Ce programme est complété par deux autres politiques : les établissements de réinsertion scolaire (ERS), pour tous les élèves de premier cycle du secondaire en rupture, mettent un accent particulier sur le respect des règles sociales et éducatives ; tandis que les internats d'excellence (IE) offrent des conditions de scolarité favorables aux élèves qui n'ont pas la chance d'en bénéficier dans leur environnement familial.

Pays-Bas : les « écoles élargies » proposent un grand nombre de services pour les enfants, comme des services de garde, des services de santé et d'aide sociale, et des activités sportives et culturelles. Ces écoles s'adressent principalement aux élèves défavorisés. L'objectif de cette coopération est de promouvoir le développement des enfants en leur offrant de l'aide lorsqu'ils rencontrent des problèmes à l'école ou dans leur environnement familial, et en proposant des activités supplémentaires (par exemple, culturelles, sportives) auxquelles ils ont rarement accès, et dans certains cas, un enseignement complémentaire. Le concept de l'école élargie provient d'une initiative menée par les acteurs locaux, comme les municipalités, les conseils d'établissement et les services sociaux.

Sources : Ministère irlandais de l'Éducation et des Compétences (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Ireland* ; Moisan, C. (2011), « Comment en finir avec l'échec scolaire : Les mesures efficaces », Projet de rapport national de fond de la France ; Akkerman, Y. et al. (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Background Report for the Netherlands*, Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, www.oecd.org/edu/equite.

Étudier d'autres modes d'organisation du temps d'apprentissage à l'école

L'organisation du temps d'apprentissage tout au long de l'année peut être reconfigurée pour tenir compte des retards éventuels des élèves défavorisés dus aux vacances scolaires et à des environnements familiaux moins propices à l'apprentissage en général. Les données disponibles semblent indiquer que l'augmentation du nombre d'heures d'enseignement améliore les résultats des élèves défavorisés en sciences (Muskens, 2009 ; OCDE, 2011a). Offrir aux élèves défavorisés la possibilité de passer plus de temps à l'école par le biais d'activités extrascolaires et sociales peut avoir des effets positifs sur leur

performance scolaire et leur motivation, en particulier si les élèves sont impliqués dans ces activités (Lauer *et al.*, 2006). Il est capital que l'école mette en place des infrastructures ainsi que du personnel à disposition des élèves qui ne bénéficient pas du soutien de leur environnement familial pour préparer la journée d'école suivante.

Les différentes options du temps d'apprentissage peuvent inclure l'organisation de programmes après l'école et pendant les vacances, le soutien scolaire ou des clubs offrant le petit déjeuner (Mahoney, Lord et Carryl, 2005 ; MacBeath *et al.*, 2005). Cependant, il semble que les enfants défavorisés sont moins susceptibles de participer à ces activités pour plusieurs raisons, notamment leur coût, l'accès et le manque d'information sur les modalités de participation (Horgan, 2009). Des solutions doivent être élaborées pour garantir que les élèves défavorisés et/ou peu performants puissent y avoir accès et les trouvent attractives.

Dans certains cas, les établissements d'enseignement peuvent également envisager d'organiser autrement le temps d'apprentissage en modifiant le nombre d'heures par jour et/ou le nombre de jours par semaine. Certaines stratégies prometteuses dans plus de 30 systèmes d'éducation sont actuellement étudiées dans le cadre du projet de l'OCDE « Des environnements pédagogiques innovants » (OCDE, à paraître). En Espagne, par exemple, depuis 2006, certains établissements peuvent offrir aux élèves plus d'heures d'enseignement, et/ou organiser autrement le temps d'apprentissage pour mieux servir les élèves (IFIIE, 2011). En Grèce, toutes les écoles primaires se tournent progressivement vers un accueil des enfants sur toute la journée. Dans ces écoles, les enfants peuvent arriver dès 7h00 du matin et rester jusqu'à 16h00, période durant laquelle ils peuvent bénéficier d'un soutien scolaire supplémentaire (de façon individuelle et en groupe). Le programme a été enrichi avec des activités créatives de différentes sortes (étude de langues étrangères, sports, etc.). La durée de l'année scolaire a également été légèrement allongée (Ministère grec de l'Éducation, 2011).

Associer des classes et des établissements à effectif réduit à des pratiques d'enseignement efficaces

Certains pays ont réduit la taille des classes afin de mieux répondre aux besoins des élèves en termes d'apprentissage. Cependant, comme indiqué précédemment, la réduction de la taille des classes doit s'accompagner de meilleures pratiques au sein des classes (Bascia *et al.*, 2008 ; Leithwood *et al.*, 2004) et de meilleures conditions de travail pour les élèves (Hanushek, 2002) pour permettre l'amélioration des résultats scolaires.

Un effectif réduit dans l'établissement peut engendrer des résultats positifs pour les élèves défavorisés lorsqu'il offre un environnement adapté pour mettre en place des pratiques d'enseignement spécifiques aux « petits établissements ». L'essentiel est que les établissements offrent aux élèves davantage d'opportunités d'apprentissage, plus de possibilités d'interactions élèves-élèves et élèves-enseignant, ainsi qu'un meilleur climat au sein de l'établissement. L'effectif optimal semble être compris entre 250 et 900 élèves, en fonction du contexte démographique de l'établissement (Faubert, 2012).

L'amélioration des environnements d'apprentissage rendue possible par la réduction de la taille des établissements et des classes permet l'instauration de relations élèves-enseignant de meilleure qualité et un recours accru aux méthodes d'enseignement individualisé. Cette approche repose sur la fréquence et la qualité des interactions : l'enseignement personnalisé, l'évaluation formative continue, une meilleure utilisation de l'espace, et différentes stratégies et activités de regroupement. Les différentes options peuvent inclure le fait de garder les mêmes élèves pendant plusieurs années, une période de travail prolongée avec le même enseignant ou le même groupe d'enseignants (système de « boucle ») et l'enseignement interdisciplinaire.

Recommandation 3. Attirer, soutenir et retenir des enseignants de qualité

Principales conclusions

Les établissements défavorisés ne disposent pas toujours d'enseignants efficaces. L'effet important que les enseignants ont sur la performance des élèves devrait inciter les pays à développer des politiques cohérentes pour recruter, former, soutenir et retenir des enseignants de qualité, en particulier dans les établissements défavorisés peu performants :

- Aligner la formation initiale des enseignants sur les besoins des établissements défavorisés afin de s'assurer que les enseignants reçoivent les compétences et les connaissances indispensables dont ils ont besoin pour travailler dans ces établissements.
- Proposer un système de tutorat aux enseignants débutants qui travaillent dans ces établissements : des programmes bien structurés peuvent améliorer l'efficacité des enseignants et augmenter le niveau de rétention des établissements défavorisés.
- Offrir des conditions de travail favorables pour retenir les enseignants compétents dans les établissements défavorisés. Les enseignants sont plus susceptibles de rester dans les établissements où ils peuvent travailler efficacement et voir les résultats de leurs efforts. Sans cela, ces enseignants peuvent se sentir inefficaces et être tentés de changer d'établissement ou de renoncer à l'enseignement purement et simplement.
- Élaborer des systèmes d'incitations financières et professionnelles adaptées pour attirer et retenir les enseignants de qualité dans les établissements défavorisés.

Défi : les enseignants de qualité ne vont pas toujours travailler dans des établissements défavorisés

Les chercheurs et les responsables politiques reconnaissent que les enseignants jouent un rôle important dans la réussite des élèves et que, de tous les professionnels travaillant au sein des établissements, ce sont les enseignants qui ont le plus grand effet sur les performances des élèves (Santiago, 2002 ; Schacter et Thum, 2004 ; et Eide, Goldhaber et Brewer, 2004). Pour les établissements défavorisés, le fait d'avoir des enseignants compétents constitue un élément essentiel de leur réussite.

Cependant, la recherche menée sur les préférences des enseignants en matière d'établissements a révélé que les établissements les moins prisés sont ceux situés dans les zones rurales et reculées, ainsi que ceux accueillant une proportion plus élevée d'enfants défavorisés et issus de minorités ethniques et linguistiques (OCDE, 2005). Ainsi, les établissements dans ces environnements sont davantage susceptibles de manquer d'enseignants (Ingvarson et Rowe, 2007), et leurs élèves tendent à se retrouver dans des classes avec les enseignants les moins expérimentés et les moins qualifiés (OCDE, 2005).

Tableau 3.1. Rapport entre les ressources pédagogiques des établissements d'enseignement et leur milieu socio-économique moyen

	Corrélation simple entre le milieu socio-économique moyen de l'établissement et :	
	Le pourcentage d'enseignants à temps plein	Le pourcentage d'enseignants titulaires d'un diplôme universitaire parmi les enseignants à temps plein
Australie	- 0.21	0.02
Autriche	- 0.13	0.64
Belgique	- 0.18	0.58
Canada	0.01	0.03
Chili	- 0.04	0.25
République tchèque	- 0.32	0.37
Danemark	0.01	0.16
Estonie	0.14	0.00
Finlande	0.17	- 0.01
France	w	w
Allemagne	- 0.15	- 0.02
Grèce	- 0.11	0.24
Hongrie	- 0.33	0.07
Islande	0.20	0.30
Irlande	0.12	- 0.08
Israël	- 0.08	0.20
Italie	- 0.06	0.13
Japon	- 0.14	0.20
Corée	- 0.14	- 0.03
Luxembourg	- 0.16	0.39
Mexique	- 0.09	- 0.04
Pays-Bas	- 0.34	0.62
Nouvelle-Zélande	- 0.04	0.07
Norvège	- 0.05	0.15
Pologne	- 0.02	- 0.05
Portugal	0.14	0.04
République slovaque	- 0.09	- 0.21
Slovénie	0.46	0.55
Espagne	- 0.29	m
Suède	0.05	- 0.04
Suisse	- 0.11	0.24
Turquie	0.12	0.04
Royaume-Uni	- 0.36	- 0.03
États-Unis	- 0.42	0.10
Moyenne de l'OCDE	- 0.07	0.15

Note : *Bleu* : Les établissements défavorisés sont plus susceptibles d'avoir des ressources plus nombreuses ou de meilleure qualité, en *gras* si la corrélation s'écarte de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. *Gris* : Les établissements favorisés sont plus susceptibles d'avoir des ressources plus nombreuses ou de meilleure qualité, en *gras* si la corrélation s'écarte de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. *Blanc* : la corrélation au sein du pays n'est pas statistiquement significative.

Source : OCDE (2010a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932561234>

Les résultats de l'enquête PISA 2009 de l'OCDE confirment que dans la majorité des pays de l'OCDE, les élèves de ces établissements ont accès à davantage d'enseignants à temps plein¹⁷. Cependant, ces établissements défavorisés ont tendance à disposer de moins d'enseignants de qualité,

définis dans le cas présent comme les enseignants ayant suivi un cursus universitaire avancé, que les établissements favorisés en Autriche, en Belgique, au Chili, en Islande, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en République tchèque et en Slovaquie (tableau 3.1). D'autres études comparatives confirment que dans de nombreux pays, les élèves défavorisés sont moins susceptibles d'avoir des enseignants qualifiés ou expérimentés (Akiba, LeTendre et Scribner, 2007).

Cette concentration plus élevée d'enseignants moins qualifiés ou débutants dans les établissements qui accueillent des élèves défavorisés a un impact négatif sur la performance de ces élèves (Darling-Hammond, 2010), diminuant ainsi encore leurs chances de réussite. Selon la manière dont la carrière des enseignants est gérée et les incitations financières, les enseignants plus compétents évitent souvent ces établissements ou les quittent lorsqu'ils ont acquis suffisamment d'expérience, ce qui se traduit dans de nombreux cas par une très forte rotation des enseignants¹⁸ (tableau 3.2) et suscite des inquiétudes quant à la continuité des programmes éducatifs dans ces établissements (OCDE, 2005).

Tableau 3.2. Les établissements défavorisés ont du mal à attirer et à retenir les enseignants

Pays étudié	Conclusions	Étude
Australie	Les établissements situés en zone rurale qui accueillent une plus forte proportion d'élèves autochtones sont considérés comme moins attrayants, et ont de ce fait du mal à recruter et à retenir les enseignants.	Michaelson, 2006
Japon	Les chefs d'établissement indiquent qu'il est difficile de recruter et de retenir les enseignants dans les établissements accueillant des élèves d'origine étrangère.	Gordon, 2006
Nouvelle-Zélande	Les enseignants des établissements qui accueillent une proportion plus forte d'élèves au statut socio-économique défavorisé sont plus susceptibles de quitter leur établissement.	Richie, 2004
Norvège	Les établissements qui accueillent une plus forte proportion d'élèves issus de minorités ont plus de mal à recruter du personnel et les enseignants des établissements qui accueillent une plus forte proportion d'élèves issus de minorités et d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont beaucoup plus susceptibles de quitter leur établissement.	Bonesrønning, Falch et Strøm, 2005
États-Unis	Les enseignants des établissements qui accueillent une plus forte proportion d'élèves dont le statut socio-économique est défavorisé ou d'élèves issus de minorités sont plus susceptibles de quitter leur établissement.	Hanushek, Kain et Rivkin, 2004
France	Les enseignants les plus qualifiés sont moins susceptibles d'enseigner dans les établissements qui accueillent des enfants défavorisés ou issus de minorités.	OCDE, 2005

Constat : Les enseignants très compétents sont essentiels pour les établissements défavorisés

Les enseignants compétents sont particulièrement importants pour les établissements défavorisés et leurs élèves. D'abord, des enseignants très compétents peuvent avoir des effets positifs considérables sur les performances des élèves, des effets suffisants pour combler les écarts de performance entre les élèves défavorisés et les élèves favorisés. Ensuite, ces enseignants peuvent aider les élèves peu performants à rattraper leur retard et à s'améliorer. Alors qu'un enseignement efficace est particulièrement utile pour les élèves peu performants, ces derniers sont souvent ceux qui sont le moins susceptibles de le recevoir (OCDE, 2005 ; Darling-Hammond, 2000 in Field, Kuczera et Pont, 2007).

La clé de la réussite de certains pays – comme la Finlande et la Corée – qui conjuguent équité et performances élevées, réside dans leur capacité à mettre à la disposition de tous les élèves d'excellents enseignants (OCDE, 2011b). Il est donc fondamental de concevoir des mécanismes permettant d'attirer les enseignants compétents et qualifiés dans les établissements défavorisés. Cette question est à la fois complexe et multidimensionnelle, dans la mesure où elle révèle plusieurs défis : comment élargir le nombre de candidatures d'enseignants qualifiés, recruter des enseignants dans les établissements qui en ont le plus besoin, répartir les enseignants de façon équitable et efficiente, et retenir les enseignants qualifiés dans la durée (Rice, Roellke et Sparks, 2009). La solution à ces problèmes de recrutement des enseignants doit donc être multidimensionnelle.

Mesures possibles pour attirer, soutenir et retenir les enseignants de qualité dans les établissements peu performants

Des politiques ciblées et cohérentes sont essentielles pour permettre aux enseignants d'être efficaces dans les établissements défavorisés. Par exemple, les incitations peuvent permettre d'attirer des candidats de qualité, mais il est possible d'améliorer encore la situation de ces enseignants en leur offrant un soutien continu qui leur permet d'améliorer leur efficacité. Une formation de qualité et un soutien continu permettent en effet de retenir davantage ces enseignants (Johnson *et al.*, 2004).

Il est également important, afin de répondre aux besoins des établissements défavorisés, d'accroître la diversité des enseignants. Les enseignants issus de milieux similaires à ceux de leurs élèves peuvent ainsi leur servir de modèles, ce qui peut être pour ces élèves une source de motivation supplémentaire (OCDE, 2010e). Pour ce faire, des politiques doivent être élaborées en vue d'attirer et de retenir des enseignants de milieux divers dans le corps enseignant.

Aligner les programmes de formation des enseignants sur les besoins des établissements d'enseignement défavorisés

La formation initiale des enseignants et la formation professionnelle continue jouent un rôle essentiel pour garantir que les enseignants acquièrent les compétences et les connaissances qui leur permettent de gérer chaque situation en classe. Ce constat vaut particulièrement pour les enseignants des établissements défavorisés qui sont confrontés à des groupes d'élèves très hétérogènes et donc à des défis sociaux, économiques et éducatifs plus importants (OCDE, 2010e).

L'élaboration de la formation des enseignants doit être contextualisée (Musset, 2010) et devrait former des enseignants compétents pour les établissements défavorisés. Pour ce faire, il faut :

- Renforcer les programmes de formation initiale des enseignants, et y inclure des contenus spécifiques pour les enseignants qui se spécialisent dans les établissements et les élèves défavorisés (OCDE, 2010e)¹⁹.
- Concevoir des programmes qui s'emploient avant tout à développer la capacité de l'enseignant à identifier les problèmes des élèves et à comprendre l'environnement de l'établissement dans lequel ils enseignent.
- Inclure une expérience pratique sur le terrain dans des établissements défavorisés dans le cadre de la formation d'enseignant : les données disponibles montrent que leurs performances en tant qu'enseignant s'en voient améliorées (Musset, 2010 ; OCDE, 2010c).

À titre d'exemple, en Finlande, tous les enseignants sont formés à identifier les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et à adapter leur enseignement aux divers besoins pédagogiques et profils de leurs élèves (OCDE, 2011b)²⁰. C'est également le cas en Suède, où l'on s'efforce de préparer les futurs

enseignants à créer de bonnes conditions pour l'apprentissage et le développement de tous les élèves : tous les enseignants reçoivent une formation spécifique pour enseigner à des élèves issus de milieux divers. Le contraire peut être un obstacle à l'amélioration des élèves. En Allemagne, par exemple, l'une des faiblesses qui pourrait expliquer le résultat relativement faible du pays à l'évaluation du PISA 2000 est que les enseignants n'étaient pas bien formés pour enseigner aux élèves issus de l'immigration (OCDE, 2011b).

Une autre solution peut consister à proposer d'autres voies d'entrée dans la profession d'enseignant. Certains programmes ciblent spécifiquement les établissements défavorisés, et ont pour objet d'attirer les candidats très performants pour enseigner dans ces établissements en leur proposant une formation qui les mènera directement à ces établissements. Ces programmes permettent aux enseignants postulants de commencer à enseigner à l'issue de courtes périodes de formation spécifique. Cependant, certaines données indiquent que ces programmes ne fournissent pas toujours la formation adéquate permettant aux candidats de devenir des enseignants efficaces dans les établissements défavorisés (Darling-Hammond, 2010 ; Boyd *et al.*, 2008).

Le développement professionnel peut permettre d'améliorer la qualité du personnel en poste, et d'adapter les compétences et les connaissances des enseignants aux besoins des établissements et des élèves. Il peut apporter aux enseignants les outils et les connaissances nécessaires pour affronter les défis tangibles des établissements. En Autriche et en Grèce, par exemple, un contenu spécifique axé sur des pratiques d'apprentissage individualisées centrées sur l'élève est actuellement intégré dans la formation initiale et dans la formation continue des enseignants (Steiner et Styrian Association for Education and Economics, 2011 ; Ministère grec de l'Éducation, à paraître).

Le développement professionnel est plus efficace lorsqu'il est continu (aussi longtemps qu'il est nécessaire), systématique et en adéquation avec les besoins et les objectifs des établissements (Darling-Hammond, 2010 ; Musset, 2010).

Pour les enseignants qui travaillent dans des établissements défavorisés, il est essentiel d'examiner de façon systématique les différents problèmes qui peuvent se présenter, notamment le contenu de l'enseignement et les questions d'ordre pédagogique, mais aussi les autres questions liées aux environnements d'apprentissage (ex., gérer les relations avec les parents et les questions disciplinaires). Cette formation doit tenir compte d'autres éléments : par exemple, la réduction de la taille des classes peut ne pas avoir l'effet escompté si les enseignants ne reçoivent pas la formation adéquate qui leur permettra d'adapter leurs pratiques pédagogiques à de plus petites classes (Paul et Troncin, 2004). Des mécanismes efficaces d'évaluation des enseignants peuvent aider les enseignants à identifier leurs atouts et les domaines dans lesquels ils doivent s'améliorer.

Fournir des systèmes de tutorat aux enseignants dans les établissements défavorisés

De nombreux pays proposent des programmes d'initiation avec des systèmes de tutorat, étant donné que les études démontrent que les enseignants expérimentés en profitent tout autant que les nouveaux enseignants²¹. Ces programmes associés à des systèmes de tutorat peuvent améliorer l'efficacité des enseignants et améliorer le niveau de rétention des enseignants débutants, en diminuant les effets négatifs du manque d'expérience et en augmentant l'expérience de l'équipe enseignante en retenant les enseignants qui gagnent en expérience. Le tutorat est particulièrement important pour les nouveaux enseignants dans les établissements défavorisés car il peut les aider à devenir compétents et efficaces plus rapidement (Charles A. Dana Center, 2002). Les enseignants plus expérimentés peuvent : les aider à identifier plus rapidement les enjeux principaux d'un établissement donné et de ses élèves ; et les aider à développer des stratégies pédagogiques et relationnelles adéquates pour répondre aux besoins des élèves. Les programmes de tutorat et d'initiation efficaces peuvent également améliorer le taux de

réduction des enseignants débutants (Fuller, 2003 ; Smith et Ingersoll, 2004), réduire le taux de sortie de la profession (Johnson et Birkeland, 2003) et renforcer l'intégration au sein du personnel de l'établissement. L'encadré 3.8 répertorie des exemples prometteurs de programmes de tutorat et d'initiation.

Un tutorat efficace requiert une sélection et une préparation adaptées des tuteurs. Le problème qui se pose dans un grand nombre d'établissements défavorisés est que les tuteurs n'ont pas assez de temps pour mener à bien leurs tâches ou qu'il n'y a pas suffisamment d'enseignants pouvant assumer ce rôle. Afin de s'assurer que le tutorat fonctionne, les tuteurs doivent suivre des programmes de préparation adaptés (Hobson *et al.*, 2009).

Encadré 3.8. Sélection d'exemples de programmes de tutorat et d'initiation

Japon : les centres d'initiation proposent une formation pratique à tous les nouveaux enseignants ; au sein des établissements, les enseignants observent régulièrement les autres enseignants et reçoivent un retour sur leurs propres cours de démonstration. Les enseignants réalisent également des projets de recherche sur une leçon en classe.

Nouvelle-Zélande : tous les enseignants ont au moins 20 % de temps libre pendant leurs deux premières années d'enseignement pour participer au programme de conseil et d'orientation dans le cadre duquel un enseignant expérimenté prend en charge un groupe de soutien à de jeunes collègues et les enseignants débutants ont régulièrement l'occasion d'observer les autres enseignants.

Shanghai (Chine) : tous les nouveaux enseignants participent à des ateliers et à des séances de tutorat et d'observation de leurs pairs. Ils analysent également des leçons en groupe avec des enseignants expérimentés, prennent part à des groupes de recherche pédagogique avec des enseignants plus expérimentés pour débattre des techniques d'enseignement et peuvent voir leur excellence en tant qu'enseignants débutants récompensée dans le cadre de concours organisés au niveau des districts.

Suisse : tous les nouveaux enseignants participent à des groupes de pratiques collaboratives dirigés par des enseignants formés et expérimentés, ont accès à des services de conseils et suivent des formations régulières (volontaires et obligatoires) pour améliorer leurs pratiques.

Source : Wong, H., T. Britton et T. Ganser (2005), « What the World Can Teach Us About New Teacher Induction », *Phi Delta Kappan*, vol. 86, n° 5, pp. 379-384.

Améliorer les conditions de travail pour garantir le succès des enseignants dans les établissements défavorisés

Les données indiquent que la plupart des enseignants sont intrinsèquement motivés par le désir d'aider les élèves à apprendre, et qu'ils sont donc plus susceptibles de rester dans des établissements dans lesquels ils peuvent travailler de façon efficace avec les élèves (OCDE, 2005). S'ils pensent qu'ils peuvent avoir un impact sur leurs élèves et qu'ils ont les ressources à disposition pour ce faire, les enseignants s'investiront davantage. Sans conditions de travail favorables, les enseignants risquent de se sentir inefficaces et seront davantage susceptibles de se faire muter dans d'autres établissements ou d'abandonner complètement l'enseignement.

Le soutien du chef d'établissement, la collaboration avec les collègues et l'adéquation des ressources jouent un rôle significatif dans la décision des enseignants de rester dans un établissement défavorisé et peuvent donc améliorer le taux de rétention dans ces établissements (Allensworth, Ponisciak et Mazzeo, 2009). Par exemple, comme le montre le tableau 3.1, un grand nombre de pays de l'OCDE affectent des enseignants supplémentaires dans les établissements défavorisés, mesure qui peut améliorer les conditions de travail en réduisant la taille des classes si nécessaire ou en fournissant une aide supplémentaire.

L'amélioration des conditions de travail pour tenir compte des caractéristiques propres aux établissements défavorisés doit également inclure l'octroi du temps et des infrastructures nécessaires pour les réunions, les temps de planification collective, ainsi qu'un soutien et des ressources supplémentaires. Les enseignants doivent planifier et préparer attentivement leurs stratégies à appliquer en classe, et pouvoir rencontrer leurs collègues et débattre des problèmes cruciaux avec eux (par ex., comment utiliser les données au service de l'amélioration de l'enseignement, comment atteindre un consensus sur ce qui permet de progresser dans le programme scolaire, etc.). Si les enseignants n'ont pas l'opportunité de travailler ensemble, alors les stratégies d'enseignement, d'évaluation et de mise en œuvre des programmes scolaires sont susceptibles d'être inefficaces²² (voir la recommandation 4 ci-après).

Offrir des incitations financières adéquates pour attirer et retenir les enseignants dans les établissements d'enseignement défavorisés

La décision des enseignants de changer d'établissement semble être très influencée par la perception que ces derniers ont des établissements défavorisés, à savoir des établissements où il est plus difficile d'enseigner (Hanushek, Kain et Rivkin, 2004). Cependant, les enseignants compétents et/ou expérimentés sont une ressource importante pour les établissements défavorisés, et les incitations – augmentations de salaires et autres types d'incitations financières – peuvent s'avérer un moyen efficace de récompenser le travail plus difficile qu'ils accomplissent dans ces établissements. La plupart des pays de l'OCDE offrent de telles incitations, comme des primes annuelles ou exceptionnelles, aux enseignants qui enseignent dans une zone défavorisée et/ou reculée.

Ces incitations doivent être suffisantes pour faire la différence ; leur efficacité dépend en partie du niveau du salaire des enseignants par rapport à d'autres professions (Chevalier, Dolton et McIntosh, 2005). À titre d'exemple, Hanushek, Kain et Rivkin (2004) estiment qu'aux États-Unis, les établissements qui accueillent des élèves défavorisés, afro-américains ou hispaniques pourraient avoir à verser à leurs enseignants un salaire supérieur de 20 %, voire de 50 %, à celui versé par les établissements plus favorisés afin d'éviter le départ des enseignants. En même temps, ces mécanismes doivent être bien pensés pour éviter que certains établissements ne soient étiquetés comme « difficiles », ce qui pourrait décourager les élèves, les enseignants et les parents (Field, Kuczera et Pont, 2007)²³.

De plus, les incitations financières ne sont efficaces que lorsque les enseignants ont la capacité de réussir dans des établissements défavorisés, ce qui implique de leur fournir également un soutien et des possibilités de formation adéquats. La combinaison de mesure d'incitation et de soutien pour les nouveaux candidats à l'enseignement peut s'avérer le moyen le plus efficace d'améliorer la qualité des enseignants et les résultats des élèves dans les établissements défavorisés. Par exemple, la Corée offre un bonus supplémentaire et des classes à effectif réduit aux enseignants qui travaillent dans des établissements défavorisés (Darling-Hammond, 2010 ; Sclafani et Trucker, 2006). L'encadré 3.9 présente quelques exemples de programmes d'incitation efficaces.

Le fait de travailler dans des établissements défavorisés doit être valorisé de façon formelle dans la carrière de l'enseignant. En d'autres termes, cela signifie que le choix de rester dans ce type d'établissement doit être reconnu comme une décision stratégique pour l'avancement de leur carrière.

Encadré 3.9. Incitations pour les enseignants des établissements défavorisés en Caroline du Nord et en Corée

Caroline du Nord : aux États-Unis, la Caroline du Nord a adopté des projets d'amélioration de la qualité de l'enseignement s'articulant autour de cinq mesures fondamentales : des exigences accrues en matière de qualification initiale des enseignants ; des augmentations de salaires subordonnées à la réalisation d'objectifs de performance ; un nouveau dispositif de mentorat pour les enseignants ; des possibilités de développement professionnel continu pour tous les enseignants ; et des bourses et des programmes de remise de dette visant à recruter des candidats de grande qualité pour enseigner dans les établissements défavorisés. L'État offre également des incitations pour attirer les candidats très qualifiés et améliorer l'efficacité des nouveaux enseignants et des enseignants déjà en poste par le biais d'une formation initiale rigoureuse, d'un système de mentorat et de possibilités de développement continu. La Caroline du Nord a offert une prime de fidélisation (1 800 dollars US) aux enseignants diplômés en mathématiques, en sciences ou en éducation spécialisée dans les établissements d'enseignement très pauvres et peu performants. De manière générale, le programme de prime a diminué le taux de rotation des enseignants de 17 %, soit une économie d'environ 36 000 dollars US pour chaque enseignant qui choisit de ne pas quitter un établissement ou de ne pas en changer, ou de le faire plus tard. Avant la mise en œuvre du programme de prime, un tiers des enseignants dans ces matières n'était pas diplômé et se concentrait dans des établissements défavorisés.

Corée : en Corée, tous les enseignants doivent se conformer à des exigences de haut niveau qui contribuent aux performances élevées du pays et à la répartition équitable des enseignants. Les autres éléments qui contribuent à la qualité du corps enseignant sont le statut très respecté des enseignants, la stabilité de l'emploi, un salaire élevé et des conditions de travail favorables, notamment une forte collaboration entre enseignants (Kang et Hong, 2008). En Corée, les élèves dont le statut socio-économique est défavorisé sont en fait *plus* susceptibles que les élèves dont le statut socio-économique est favorisé d'avoir des professeurs de mathématiques de qualité, telle qu'elle est mesurée par des caractéristiques comme : les qualifications requises, une spécialisation en mathématiques ou en enseignement des mathématiques, et au moins 3 ans d'expérience. De nombreuses incitations sont offertes aux enseignants qui travaillent dans des établissements en grande difficulté. Ces incitations incluent des suppléments de revenus, des classes à effectif réduit, moins d'heures d'enseignement, l'obtention d'un crédit supplémentaire permettant d'accéder par la suite à des postes administratifs, et la possibilité de choisir le prochain établissement dans lequel l'enseignant travaillera.

Sources : Akiba, M. *et al.* (2007), « Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 Countries », *Educational Researcher*, vol. 36, pp. 369-387 ; Kang, N. et M. Hong (2008), « Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea », *Educational Researcher*, n° 37, pp. 200-207 ; OCDE (2011b), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE ; Clotfelter, C. *et al.* (2008), « Teacher Bonuses and Teacher Retention in Low Performing Schools: Evidence from the North Carolina USD1,800 Teacher Bonus Program », *Public Finance Quarterly*, vol. 36, n° 1, pp. 63-87.

Recommandation 4. Mettre au point des stratégies pédagogiques efficaces pour la classe

Principales conclusions

Les établissements d'enseignement défavorisés ont souvent des attentes peu élevées pour leurs élèves, tendance qui doit être combattue. Des données indiquent que, si elles sont adaptées et mises en œuvre comme il convient, certaines pratiques pédagogiques peuvent faire une différence pour les élèves peu performants. Pour améliorer l'enseignement dans les classes, les politiques doivent s'assurer que les établissements défavorisés allient les pratiques suivantes :

- Promouvoir l'utilisation d'une combinaison équilibrée de méthodes pédagogiques centrées sur l'élève et d'ajustement des programmes scolaires et des pratiques d'évaluation. L'utilisation d'outils de diagnostic et d'évaluations formatives et sommatives permet aux enseignants de suivre les progrès des élèves et de s'assurer qu'ils acquièrent une bonne compréhension et les connaissances requises pour la pleine réalisation de leur potentiel.
- S'assurer qu'un programme avec un niveau d'exigences élevé est appliqué dans les établissements : un programme de ce type permet de promouvoir une culture de la réussite.

Défi : des attentes peu élevées pour les élèves défavorisés

Les élèves diffèrent dans leur apprentissage à plusieurs niveaux fondamentaux : aptitudes, conceptions de l'apprentissage, styles et stratégies d'apprentissage, intérêt, motivation, confiance dans leur propre efficacité, ainsi que milieu linguistique, culturel et social d'origine. Les élèves arrivent dans la classe avec des connaissances antérieures différentes qui influent de façon significative sur le processus d'apprentissage, et l'apprentissage s'effectue dans une interaction permanente et complexe entre les aptitudes et l'expérience (Hinton et Fischer ; Schneider, Keesler et Morlock, in Dumont, Istance et Benavides, 2010). Les élèves apprennent donc à des rythmes différents (Comber *et al.*, 2001) et les enseignants des établissements défavorisés doivent s'adapter à ces rythmes et développer des pratiques pédagogiques diversifiées pour répondre à ce large éventail de besoins pédagogiques.

Le graphique 3.3 montrait la forte variation des performances des élèves au sein des établissements dans les pays de l'OCDE. C'est pourquoi il est important de comprendre les différents milieux et les bases avec lesquelles les jeunes arrivent à l'école, les atouts et les limites des apprenants (au niveau individuel et en groupe), et les motivations et les aspirations qui façonnent le processus d'apprentissage. Pour autant, dans les différents pays, il n'est pas rare que de nombreux établissements défavorisés accueillent des enseignants et des administrateurs qui, malgré les meilleures intentions du monde, ont des attentes modestes concernant les résultats scolaires de leurs élèves (Gray, 2000). Ces faibles attentes ont des conséquences néfastes sur les programmes scolaires proposés aux élèves, la qualité de l'enseignement dispensé par les enseignants et enfin, point important s'il en est, l'estime de soi des élèves, leur aspirations et leur envie d'apprendre (Leithwood, 2010 ; Dumont, Istance et Benavides, 2010).

Constat : certaines stratégies pédagogiques sont importantes pour les élèves défavorisés

Ce qui se passe dans la classe est crucial, car c'est là que l'essentiel de l'apprentissage s'effectue (Faubert, 2012), en particulier dans les établissements défavorisés peu performants. Un examen récent des données internationales sur l'apprentissage présente une série de principes directeurs à même de

façonner la manière dont l'enseignement est planifié et dispensé dans les établissements et dans les classes. Ces principes tiennent compte de l'équité et de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage en classe sont le facteur le plus critique pour la performance et l'investissement des élèves (Black, 2007). Les données disponibles mettent en évidence des pratiques pédagogiques concrètes permettant d'améliorer les conditions d'apprentissage de tous les élèves, de renforcer l'équité et de réaliser les objectifs d'apprentissage dans les établissements défavorisés. Faubert (2012) identifie des pratiques spécifiques d'enseignement, d'évaluation et de programmes scolaires bénéfiques pour tous les élèves, mais particulièrement pour les élèves défavorisés. Lorsque ces pratiques sont bien conçues et adaptées, elles permettent de mobiliser les élèves et de les encourager à apprendre par le biais de la réflexion, de la résolution de problèmes, de la communication, de projets d'élèves et d'une évaluation efficace (encadré 3.10).

Encadré 3.10. Comment garantir un apprentissage efficace ?

Un examen récent de données internationales sur l'apprentissage présente un ensemble de principes qui peuvent structurer la façon dont l'éducation est planifiée et dispensée dans les établissements et les classes. Ces principes tiennent compte de l'équité et de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils prônent un apprentissage :

Centré sur l'apprenant : l'environnement doit être centré sur l'apprentissage en tant qu'activité principale, non comme substitut au rôle critique des enseignants et d'autres professionnels de l'enseignement, mais de façon interdépendante.

Structuré et bien conçu : un apprentissage « centré sur l'apprenant » requiert une conception rigoureuse et un niveau élevé de professionnalisme, tout en laissant encore une ample marge pour l'investigation et l'apprentissage autonome.

Personnalisé : l'environnement d'apprentissage est sensible aux particularités individuelles et collectives liées au milieu d'origine, aux connaissances antérieures, à la motivation et aux aptitudes, et offre un feedback personnalisé et précis.

Inclusif : l'apprentissage est attentif aux particularités individuelles et collectives, notamment aux apprenants les plus faibles, et définit un projet éducatif n'excluant personne.

Social : l'apprentissage est efficace lorsqu'il s'effectue dans le cadre de groupes, lorsque la collaboration entre les apprenants est une composante explicite de l'environnement d'apprentissage et lorsqu'il est en lien avec la communauté.

Source : Dumont H., D. Istance et F. Benavides (2010), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE.

Enseignement, évaluation et programmes scolaires pour les élèves défavorisés

Il est particulièrement bénéfique pour les élèves défavorisés que l'enseignement, l'évaluation et les programmes scolaires se recoupent systématiquement (malgré la difficulté de cet aspect). La recherche encourage les enseignants à développer un important répertoire d'approches pédagogiques adaptées aux besoins des élèves et une planification rigoureuse de sa mise en œuvre.

La recherche recommande l'utilisation de méthodes d'enseignement directes et centrées sur l'élève. L'enseignement direct se construit autour de problèmes assortis de solutions claires qui peuvent être apprises rapidement. Un enseignement centré sur l'élève implique que les enseignants facilitent l'investigation autonome des élèves en leur laissant le temps de trouver par eux-mêmes les solutions aux problèmes posés avant de leur montrer comment résoudre un problème (OCDE, 2009 ; Rowe, 2007)²⁴.

S'il n'y a aucun consensus dans la recherche sur la meilleure approche à adopter, il n'est pas recommandé de miser exclusivement sur l'une ou l'autre (OCDE, 2008b ; Rowe, 2007).

Répartir les élèves dans des groupes particuliers peut améliorer à la fois la participation des élèves à la leçon et leurs résultats. Les méthodes d'apprentissage coopératif, qui impliquent que l'enseignant répartit les élèves d'une même classe en petits groupes temporaires constitués d'élèves aux aptitudes diverses et leur confie des tâches les obligeant à tirer parti des compétences des uns et des autres, tendent à être aussi efficaces pour tous les types d'élèves (Slavin, 2010). La recherche semble indiquer que les bons élèves tirent autant parti de l'apprentissage coopératif (par comparaison avec les bons élèves des classes traditionnelles) que les élèves faibles et moyens. Ceci s'explique en partie par le fait que les méthodes collectives efficaces stimulent les apprenants de toutes aptitudes ; et en partie par le fait que les bons élèves apprennent en secondant leurs camarades de classe plus faibles dans leur apprentissage. Cependant, il n'existe que peu de recherches sur la façon d'apprendre aux élèves à travailler efficacement dans des groupes hétérogènes.

Les méthodes d'évaluation sommatives et formatives sont toutes deux précieuses et font partie intégrante du processus d'apprentissage. L'évaluation sommative fait la synthèse des résultats d'un élève à un moment donné ; l'évaluation formative évalue les progrès d'un élève par rapport aux objectifs d'apprentissage définis, et utilise ensuite l'information pour définir des mesures applicables pour la suite (Harlen, 2006)²⁵. L'évaluation formative est porteuse de bénéfices éducatifs plus importants pour tous les élèves et de renforcement de l'équité dans les résultats des élèves (OCDE, 2005). Elle doit être intégrée dans les pratiques de classe pour être efficace : « l'évaluation continue de l'apprentissage des élèves devrait être utilisée en permanence pour façonner l'organisation et la pratique au sein de l'environnement d'apprentissage, et adapter l'enseignement aux besoins des élèves » (William in Dumont, Istance et Benavides, 2010). La réussite en classe requiert que l'évaluation sommative et l'évaluation formative soient pratiquées systématiquement²⁶.

La recherche montre que le programme scolaire devrait être commun et définir des attentes élevées pour tous, être relié à des objectifs d'apprentissage clairs, et être en lien avec le prochain niveau d'enseignement (ou le marché du travail). Dans la mesure du possible, les activités en classe qui s'inscrivent dans le cadre du programme scolaire devraient développer les connaissances que les élèves ont des problèmes du monde réel (Dumont, Istance et Benavides, 2010 ; Faubert 2012 ; OCDE, 2008b). Les établissements et les enseignants devraient moins se préoccuper des sujets traités que de leur stratégie d'apprentissage. Ils devraient s'appuyer sur plusieurs modèles, modules et matières intégrés plutôt que sur des « unités de six semaines déconnectées et isolées », très courantes dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2008b). Le programme scolaire doit pouvoir s'adapter aux différences individuelles substantielles et pousser chaque apprenant au-delà de ce dont il se pense normalement capable (Dumont, Istance et Benavides, 2010). Cependant, en raison des différences entre pays²⁷ en matière d'autonomie dans le choix du programme scolaire, il est difficile d'établir des directives claires concernant le programme scolaire au niveau des établissements d'enseignement.

Mesures possibles pour soutenir des pratiques de classe efficaces dans les établissements d'enseignement défavorisés peu performants

S'assurer que les établissements combinent stratégies pédagogiques diversifiées et flexibles et évaluation

Les établissements d'enseignement ont besoin de directives qui encouragent le recours aux méthodes d'enseignement tant directes que centrées sur l'élève, et aux méthodes d'évaluation tant sommatives que formatives (Faubert, 2012). Les méthodes d'enseignement directes sont particulièrement utiles pour enseigner aux élèves les connaissances et compétences de base. Une fois les

connaissances de base acquises, l'enseignant peut recourir à des approches centrées sur l'élève qui sont conçues pour encourager les élèves à trouver des réponses à leurs propres questions. L'encadré 3.11 présente quelques pratiques pédagogiques qui s'avèrent efficaces dans des environnements défavorisés.

L'évaluation formative peut stimuler l'apprentissage si elle est conçue correctement²⁸. La confiance des élèves s'améliore avec des évaluations utiles, systématiques et détaillées qui sont pertinentes par rapport aux objectifs d'apprentissage et renforcent l'implication des élèves. Les établissements défavorisés peuvent bénéficier du recours à un ensemble d'outils d'évaluation sommative et formative mixte, équilibré et bien pensé (Faubert, 2012). Pour soutenir le recours à l'évaluation, les enseignants ont besoin d'outils de diagnostic et d'évaluation qui leur permettent de suivre l'apprentissage des élèves et de s'y adapter afin de s'assurer qu'ils acquièrent un degré de compréhension et de connaissances approfondi.

- *Évaluation (sommative ou formative) suivie d'un feedback* : pour être utile, un feedback doit répondre aux caractéristiques suivantes : être spécifique à la tâche ou à la lacune ; être fourni dans les délais, régulier, bien formaté, clair et constructif ; participer à la transparence du processus d'apprentissage ; éviter les commentaires sur le comportement ; et fournir des indications sur les étapes à suivre pour permettre aux élèves de progresser par eux-mêmes (Black et William, 2005 ; Hamilton *et al.*, 2009 ; Hattie, 2009 ; OCDE, 2008b).
- *Utilisation formative des évaluations sommatives* : les enseignants et les élèves sont encouragés à utiliser les évaluations sommatives de façon formative. Un exemple pratique est présenté dans Pashler *et al.* (2007) : dans le cadre de la préparation d'une évaluation sommative, les élèves révisent puis font une pause (par ex., une heure, une journée ou une semaine). Après cette interruption, les élèves essaient ensuite de donner des mots-clés et des définitions, et résument les grandes lignes de ce qu'ils ont révisé. Lorsque les élèves comparent leurs réponses aux véritables résultats, ils prennent conscience de leur niveau de connaissances réel et peuvent alors adapter leur temps de travail en conséquence (Black et William, 2005 ; OCDE, 2005 ; Pashler *et al.*, 2007).
- *Évaluation formative des programmes de préparation des enseignants* : les enseignants devraient suivre une formation sur la façon de réaliser une évaluation formative de leur propre programme d'enseignement. Hattie (2009) a révélé que le fait d'aider les enseignants à évaluer efficacement leur progression dans leur programme d'enseignement permettait d'améliorer les résultats des élèves de différents âges, et d'optimiser la durée des tâches et la fréquence des mesures (Hattie, 2009). Pour un effet optimal, les enseignants sont encouragés à multiplier les sources de données (par ex., des données récoltées dans le cadre d'une évaluation en classe, des données de niveau établissement) lorsqu'ils procèdent à l'évaluation de leurs programmes, car l'auto-évaluation des professeurs ne produira pas à elle seule l'effet recherché.

Encadré 3.11. Pratiques d'enseignement directes et centrées sur l'élève

Enseignement direct

Un apprentissage espacé au fil du temps : les élèves sont exposés plus d'une fois au matériel pédagogique.

La proposition de problèmes résolus suivis de problèmes similaires irrésolus : les exemples de problèmes résolus doivent inclure un énoncé du problème et la méthode à suivre pour résoudre le problème.

Des concepts représentés de façon concrète et abstraite : une approche possible baptisée *concreteness fading* consiste à utiliser une représentation concrète pour introduire un concept ou des principes, puis à remplacer de façon systématique les éléments pertinents de la représentation concrète par des représentations abstraites. (Ex., introduire le concept des fractions en coupant une tarte en parts et en montrant quelle portion de tarte disparaîtrait si une part était offerte à un ami). Une autre approche baptisée *concept mapping* (carte conceptuelle) est un processus par lequel l'enseignant introduit un nouveau concept abstrait d'abord en résumant les principaux points de la leçon, puis en identifiant et en faisant la synthèse des principales idées, thèmes et relations entre les parties concrètes et abstraites.

Des questions approfondies : une fois que les élèves maîtrisent le contenu factuel d'un sujet particulier, les enseignants peuvent poser des questions approfondies ou d'un niveau plus élevé qui mettent au défi la compréhension que les élèves ont du concept, notamment : comment X s'est produit, quelle comparaison peut être établie entre X et Y, quelles sont les données disponibles pour X, et en quoi X est important.

Enseignement centré sur l'élève

Un enseignement adapté à la culture des élèves : implique que l'enseignant accorde de l'importance aux préoccupations, aux besoins et aux réalités des élèves (ex., famille, communauté).

Un apprentissage structuré en équipe : implique de récompenser les équipes en fonction des progrès de leurs membres. Les équipes reposent également sur un principe de responsabilité individuelle, selon lequel la réussite de l'équipe dépend de l'apprentissage individuel, non des produits du groupe.

Des méthodes informelles d'apprentissage collectif : englobe des méthodes davantage axées sur des interactions sociales, des projets et la discussion que sur la maîtrise d'un contenu bien défini.

Des méthodes d'apprentissage par investigation : l'utilisation de problèmes signifiants du monde réel vise à renforcer la pertinence de l'apprentissage.

Sources : Faubert, B. (2012), « In-School Policies and Practices for Overcoming School Failure: A Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 68, Éditions OCDE ; Barron, L. et L. Darling-Hammond (2010), « Perspectives et défis des méthodes d'apprentissage par investigation », in Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE ; Slavin, R. (2010), « L'apprentissage coopératif : Pourquoi ça marche ? », in Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE.

Élaborer un programme scolaire exigeant, en phase avec l'enseignement et les méthodes d'évaluation

Les stratégies visant à améliorer les établissements défavorisés peu performants doivent reposer sur un programme scolaire cohérent et équilibré qui donne à chaque élève les bases nécessaires lui permettant de progresser dans son apprentissage, allié à un soutien approprié pour aider chaque élève à réaliser son potentiel (Riley et Coleman, 2011). Le programme scolaire doit être cohérent et bien structuré tout au long des différents niveaux d'enseignement.

Les établissements doivent définir des attentes élevées concernant ce que chaque enfant est capable d'accomplir, quel que soit son niveau socio-économique et son niveau scolaire à son arrivée dans l'établissement. Ces attentes élevées peuvent être complétées par des structures et des services de soutien : les environnements d'apprentissage favorables offrent un soutien éducatif et émotionnel fort (Hamre et Pianta, 2005). L'encadré 3.12 résume une initiative menée aux États-Unis qui avait pour objet de concevoir des programmes scolaires à même de soutenir les élèves défavorisés peu performants.

Encadré 3.12. Mobiliser les élèves par le biais des programmes scolaires aux États-Unis

Une mesure éducative qui semble avoir un fort impact consiste à placer les élèves peu performants dans des programmes de niveau supérieur au lieu de diminuer les attentes les concernant. Les programmes préparatoires pour l'université comme *Advancement via Individual Determination* (AVID) optent pour l'accélération plutôt que pour la répétition pour améliorer les performances des élèves. Outre leur intégration dans des classes de niveau supérieur, les élèves reçoivent une heure de coaching par jour par des pairs ou des enseignants qui les aident à améliorer leurs aptitudes à étudier et leur réflexion critique (www.avid.org). Les programmes comme AVID réduisent les taux de décrochage et augmentent le taux d'inscription à l'université. En Californie, par exemple, les établissements AVID ont vu leurs taux de décrochage diminuer de 34 %, contre 14 % dans les autres établissements qui n'appliquent pas ce programme (*American Youth Policy Forum*, www.aypf.org). Les programmes AVID impliquent également une série d'activités extrascolaires et mobilisent la famille à plusieurs niveaux. L'évaluation de la mesure a montré que toutes les composantes étaient nécessaires pour obtenir des résultats positifs.

Source : Lyche, C. (2010), « Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 53, Éditions OCDE.

Il est difficile d'établir un lien systématique entre l'enseignement, l'évaluation et les programmes scolaires. Les recherches doivent être poursuivies pour déterminer quelles combinaisons de pratiques sont optimales, car à ce jour, les données disponibles ne permettent pas d'identifier clairement les pratiques efficaces. Par exemple, les professionnels ont besoin de savoir quelles stratégies d'évaluation associer aux différentes méthodes pédagogiques et aux divers objectifs des programmes scolaires pour accroître l'efficacité des pratiques adoptées pour les élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques (OCDE, 2005 ; 2008b).

Les établissements doivent adapter ces pratiques pédagogiques à leurs besoins, et pas nécessairement reproduire les pratiques qui sont efficaces dans d'autres établissements dont les élèves ont des caractéristiques et des besoins différents. À titre d'exemple, on s'accorde généralement à dire que pour améliorer les résultats des élèves dans l'enseignement primaire, il est important de se concentrer sur la littératie. Cependant, les pédagogies spécifiques utilisées dans les établissements plus privilégiés peuvent ne pas fonctionner avec les élèves défavorisés, et les stratégies visant à améliorer les performances des jeunes lecteurs peuvent varier d'un établissement à l'autre (Corallo et McDonald, 2002). De même, les élèves qui intègrent le secondaire avec des compétences scolaires médiocres auront également besoin d'être soutenus pour améliorer leurs compétences en lecture et en écriture, mais les stratégies utilisées seront très différentes dans les établissements défavorisés (Herlihy et Quint, 2006).

Les données peuvent aider les enseignants et éclairer leurs décisions pédagogiques. Des exemples de données utiles pour la classe incluent les données sur les résultats scolaires de chaque élève (données des évaluations formatives, des contrôles et des bulletins de notes), le temps d'enseignement, les rapports de discipline et l'absentéisme. Aux Pays-Bas, par exemple, 85 % des établissements utilisent un « système de suivi de l'apprentissage », qui contient les résultats aux évaluations et est utilisé pour suivre les progrès et le développement des élèves (Akkerman *et al.*, 2011).

Recommandation 5. Établir des liens entre les établissements d'enseignement et les parents et les communautés

Principales conclusions

Les parents défavorisés tendent à être moins impliqués dans la scolarité de leurs enfants pour diverses raisons économiques et sociales. Les parents investis incitent à des attitudes plus positives à l'égard de l'école, améliorent les habitudes de travail à la maison, réduisent l'absentéisme et le décrochage, et ont un effet positif sur les résultats scolaires. Les politiques doivent être conçues afin de s'assurer que les établissements défavorisés s'efforcent de tisser des relations avec les parents et les communautés en suivant les mesures suivantes :

- Améliorer et diversifier les stratégies de communication pour harmoniser les efforts des établissements et des parents. Les stratégies les plus efficaces ciblent les parents plus difficiles à atteindre, et leur fournissent des directives claires sur la meilleure façon de soutenir leurs enfants.
- Identifier et encourager les individus issus des communautés où se trouve l'établissement défavorisé à soutenir les élèves et à les aider dans leur apprentissage. Cette approche peut être particulièrement efficace pour améliorer les résultats scolaires. Il peut également être utile d'établir des liens avec les acteurs locaux, comme les entreprises.

Défi : les parents des élèves défavorisés peuvent être moins impliqués dans l'éducation de leurs enfants

La famille est le premier et principal système social au sein duquel les jeunes enfants commencent à acquérir les compétences cognitives et sociales fondamentales nécessaires à l'école (Machida, Taylor et Kim, 2002 in OCDE, 2010f ; Heckman, 2008). Les attentes des parents concernant l'éducation de leurs enfants constituent l'un des mécanismes clés par le biais duquel ils peuvent influencer la scolarité de leur enfant²⁹. Les parents peuvent jouer un rôle vital dans l'apprentissage et le développement de leurs enfants en s'investissant en tant que partenaires d'apprentissage dès leur plus jeune âge, durant les années de la scolarité, et ce jusqu'au début de l'âge adulte. Familiariser les parents avec les activités scolaires peut améliorer leurs attentes concernant l'éducation de leurs enfants.

En comparaison avec les parents plus aisés, les parents défavorisés sont moins susceptibles d'être activement impliqués dans la scolarité de leur enfant (West, 2007)³⁰, ce qui semble également être le cas des parents immigrés (OCDE, 2010f). Des niveaux moins élevés d'implication parentale peuvent être influencés par des pressions découlant de difficultés économiques et sociales, un manque de flexibilité dans les heures de travail, des journées de travail extrêmement longues et la monoparentalité. De plus, certains parents immigrés ne parlent pas couramment la langue d'enseignement et sont peu instruits, ce qui rend difficile leur participation aux progrès scolaires de leur enfant et leur suivi de ces derniers. En outre, certains parents ne savent pas très bien quel rôle ils peuvent avoir à l'école et dans l'éducation de leur enfant, ou n'ont pas conscience de son importance (Leithwood, 2010) : par exemple, les parents de la classe ouvrière en Angleterre semblent plus enclins à percevoir une séparation entre la maison et l'école, et sont donc plus susceptibles de déléguer cette responsabilité à l'enseignant (West, 2007).

Constat : l'implication parentale produit des résultats positifs pour les élèves

Une plus grande implication parentale dans l'éducation 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, et a un effet positif sur les résultats scolaires. « Les enfants ont plus de chances d'apprendre s'ils ont des environnements structurés à la maison, avec des attentes claires concernant leur apprentissage mais adaptées à leurs besoins et à leur personnalité » (Schneider *et al.* in Dumont, Istance et Benavides, 2010).

L'implication des parents dans l'éducation s'opère par le biais de deux grands vecteurs (OCDE, 2010f) : le soutien que les parents apportent à l'enfant à la maison, comme discuter des activités scolaires et aider les enfants à faire leurs devoirs ; et les activités à l'école, comme participer aux réunions de parents et aux autres activités de l'école (Nusche, 2009 ; Dumont, Istance et Benavides, 2010).

Les données disponibles montrent que l'implication des parents – indépendamment des contraintes économiques et sociales – peut faire une différence dans le développement cognitif et social de leurs enfants (Schneider *et al.* in Dumont, Istance et Benavides, 2010). Les familles peuvent contribuer au développement de valeurs et attitudes qui incitent les élèves à s'investir dans leurs études et les motivent pour réussir. Par exemple, lorsque les parents aident leurs enfants à faire leurs devoirs, ils consolident non seulement les leçons et les concepts appris à l'école, mais font également la démonstration d'attitudes et de comportements associés à la réussite scolaire (Desforges, 2003 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995).

Les élèves très performants dans les établissements défavorisés sont plus susceptibles d'avoir des parents impliqués dans leur apprentissage à la maison et qui participent activement à leur scolarité (Ingram, Wolfe et Lieberman, 2007). Il peut être bénéfique pour les établissements qui ont du mal à améliorer les faibles résultats de leurs élèves de développer la capacité des parents à aider leurs enfants et d'encourager des activités pédagogiques à la maison. Cependant, de nombreux établissements défavorisés doivent investir beaucoup plus de temps que les autres établissements dans la communication avec les parents pour nouer un dialogue fructueux (MacBeath *et al.*, 2005).

Mesures possibles pour nouer des liens entre les établissements d'enseignement et les parents et les communautés

Dans la mesure où les mauvaises performances sont parfois liées à des environnements à la maison qui n'incitent pas les enfants à s'investir dans leurs études (Murphy, 2010), les établissements doivent s'efforcer de nouer un dialogue avec les parents, en particulier avec ceux qui pourraient avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour s'investir dans l'apprentissage de leur enfant. Pour être efficaces, les efforts déployés doivent s'aligner sur les objectifs et les activités de l'établissement (Schneider *et al.* in Dumont, Istance et Benavides, 2010) et être perçus comme positifs par toutes les parties. Par exemple, si l'implication parentale crée un antagonisme entre les enseignants et les parents, il pourra être difficile d'établir des relations de confiance privilégiant avant tout le bien-être des enfants. L'incapacité des établissements à établir ces relations de confiance nuit à l'apprentissage (Bryk et Schneider, 2002). Des politiques spécifiques doivent donc être conçues afin de s'assurer que les établissements défavorisés ont la capacité d'impliquer les parents de diverses façons incitant à la réussite scolaire de leurs enfants, créant ainsi des partenariats.

S'assurer que les établissements ont la capacité de soutenir l'investissement des parents en mettant en place des stratégies de communication spécifiques

Une bonne communication entre les parents et les établissements permet de mieux coordonner les activités pédagogiques menées à l'école et à la maison. Les devoirs peuvent être un moyen de communiquer avec les parents sur les objectifs de l'école. D'autres approches peuvent être mises en place pour que les parents jouent un rôle plus actif dans les activités d'apprentissage de leurs enfants à la maison. Cependant, comme mentionné précédemment, cette approche peut s'avérer difficile pour les familles qui sont éloignées de la culture scolaire et pour celles qui ne sont pas familières à son fonctionnement. Les stratégies efficaces présentent un certain nombre de caractéristiques essentielles, parmi lesquelles :

- **Utiliser divers moyens de communication :** Les dispositifs formels utilisés pour nouer des liens entre les parents et les établissements d'enseignement peuvent ne pas être efficaces pour les groupes défavorisés (Field, Kuczera et Pont, 2007). La communication avec des groupes de parents hétérogènes doit être renforcée, et dans de nombreux cas diversifiée (au-delà des traditionnels bulletins de notes et bulletins d'information). Les établissements doivent identifier des moyens de travailler avec les parents pour améliorer leurs compétences et leur permettre d'apporter un soutien plus éclairé à leurs enfants. Cette approche peut inclure des dispositifs de soutien financier et logistique et de conseil spécialisé, et des mesures comme des visites à domicile et des initiatives communautaires en matière d'éducation des adultes et d'éducation parentale (MacBeath *et al.*, 2005).
- **Instaurer une communication équilibrée :** En particulier pour les enfants dont les parents sont moins familiers avec le fonctionnement des établissements, le comportement et les résultats des enfants doivent être relayés auprès des parents de façon équilibrée (Field, Kuczera et Pont, 2007). 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. Un corps enseignant diversifié (voir la recommandation 3) peut également faciliter la communication entre les établissements et les parents, et favoriser une présentation plus pertinente des informations.
- **Cibler les efforts déployés pour établir un contact avec certains parents :** Esler, Godber et Christenson (2008) recommandent que les établissements d'enseignement identifient en amont et de façon systématique les familles qui ne sont pas encore impliquées dans la scolarité de leurs enfants, et les invitent de façon personnalisée à s'investir davantage (que leur enfant soit performant ou non à l'école). C'est un moyen de signifier aux parents que l'établissement accorde de l'importance à l'enfant et à ses progrès (Dumont, Istance et Benavides, 2010). L'encadré 3.13 présente des programmes efficaces visant à obtenir le soutien de groupes de parents spécifiques.
- **Fournir des directives claires sur les attentes à l'égard des parents :** Les établissements doivent encourager l'interaction entre les enseignants et les parents en fournissant des directives explicites sur la manière dont les parents peuvent contribuer à la scolarité de leur enfant, et plus particulièrement à leurs devoirs. Parmi les directives possibles, citons : trouver un endroit approprié pour étudier ; consacrer un temps suffisant aux devoirs ; aider les enfants sans faire leurs devoirs à leur place ; et leur expliquer l'utilité des devoirs et en particulier leur corrélation avec les objectifs éducatifs des enfants et ceux de l'établissement.

Encadré 3.13. Nouer le dialogue avec les parents et les communautés aux Pays-Bas, en Irlande et en France

Aux Pays-Bas, des initiatives spécifiques s'adressent aux parents immigrés, qui sont en général plus difficiles à atteindre et moins impliqués dans l'éducation de leurs enfants. Une plateforme spéciale pour les « Parents issus de minorités ethniques » a été créée pour inciter les parents immigrés à s'investir dans l'éducation de leurs enfants. Les activités menées pour établir un contact avec les parents issus de minorités ethniques incluent des visites à domicile par les enseignants, l'aménagement au sein de l'établissement d'une salle pour les parents dans laquelle des cours peuvent éventuellement leur être dispensés (ex., cours de langue), et la création de points d'information pour les parents dans l'établissement. De nombreux établissements d'enseignement (primaire) accueillant une forte proportion d'élèves immigrés s'efforcent de développer une vision et une politique visant à encourager les parents à participer à l'éducation de leurs enfants. Au niveau local, la municipalité apporte son soutien aux initiatives parentales et améliore l'information des parents.

L'Irlande dispose d'un *Home/School/Community Liaison Scheme* (HSCL) (Dispositif de liaison entre la maison, l'établissement et la communauté), stratégie préventive qui cible les élèves susceptibles de ne pas réaliser leur potentiel dans le système d'éducation en raison de leur milieu d'origine. Ce service concentre ses efforts sur les adultes importants dans la vie scolaire des enfants, en cherchant par ce biais à obtenir des bénéfices indirects pour les enfants eux-mêmes. À ce jour, quelque 400 *home school community liaison coordinators* (coordinateurs chargés de faire la liaison entre l'établissement, la maison et la communauté) sont déployés dans tous les établissements post-primaires défavorisés et les établissements primaires en zone urbaine qui bénéficient d'un soutien supplémentaire. Le programme HSCL a pour objet d'établir un partenariat et une collaboration entre les parents et les enseignants dans l'intérêt de l'apprentissage des enfants, et de travailler avec le personnel des établissements en vue de développer cet esprit de collaboration. Le coordinateur organise des activités locales visant à encourager des contacts accrus entre les parents, les enseignants et les groupes de bénévoles locaux et les organismes officiels afin d'agir sur les problèmes qui nuisent à l'apprentissage au sein de la communauté. En 2011, le programme HSCL a reçu environ 25 millions EUR, et 155 000 élèves fréquentant 545 établissements (200 établissements post-primaires et 345 écoles primaires) y ont accès. Environ 50 000 familles bénéficient des services fournis par les coordinateurs du programme.

En France, suite à son expérimentation dans le secteur de l'Académie de Créteil, « la mallette des parents » a été étendue à 1 300 collèges en septembre 2011. Les parents reçoivent un DVD au début de l'année scolaire contenant des informations sur la scolarité de leurs enfants et sont invités à participer à trois réunions à l'école durant l'année scolaire sur des sujets comme : l'organisation de l'école ; comment aider les enfants à faire leurs devoirs ; et les rythmes de sommeil. Ce projet vise à améliorer la communication entre l'école et les parents, et à assurer une meilleure continuité dans l'apprentissage de l'enfant. Il a obtenu, dès ses débuts, des effets très positifs pour les élèves, en particulier en termes d'absentéisme.

Sources : Moisan, C. (2011), « Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces », Projet de rapport national de base de la France ; Akkerman, Y. et al. (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Background Report for the Netherlands*, Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye ; Ministère irlandais de l'Éducation et des Compétences (à paraître), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Ireland*, www.oecd.org/edu/equite.

Soutenir la mise en place de liens entre les établissements et leurs communautés

L'apprentissage dépend également d'un éventail d'acteurs autour d'une « communauté d'apprentissage » (Field, Kuczera et Pont, 2007) : la communauté environnante est un partenaire indispensable dans l'éducation des enfants. Les communautés offrent une vaste gamme de ressources utiles pour les élèves et les établissements défavorisés, comme des tuteurs bénévoles, des adultes pouvant jouer un rôle de mentors et des programmes d'enrichissement pour les élèves (Furco in Dumont, Istance et Benavides, 2010). L'accompagnement des élèves immigrés, en particulier par des

mentors issus de l'immigration, s'avère souvent être une approche efficace pour apporter un soutien éducatif supplémentaire et améliorer l'estime personnelle des élèves immigrés (OCDE, 2010f).

En échange, les établissements d'enseignement peuvent devenir des centres de ressources pour le développement communautaire (Field, Kuczera et Pont, 2007). Ils peuvent travailler en étroite collaboration avec les services communautaires de santé, de loisirs, de police, pour la jeunesse, et les autres institutions locales pour surmonter les obstacles externes et familiaux à l'apprentissage des élèves. Dans certains systèmes d'éducation, les établissements d'enseignement accueillent dans leur enceinte des professionnels qui fournissent des services complémentaires directement aux élèves et à leurs parents. Les données disponibles montrent que ces services complémentaires attirent des familles qui ne seraient autrement pas disposées à s'impliquer. L'initiative Century Community Learning Center Program aux États-Unis en est un exemple : elle a pour objet de transformer les établissements d'enseignement en centres communautaires en offrant une structure extrascolaire et des cours additionnels, ainsi qu'un soutien supplémentaire en lecture pour tous.

Conclusion : mesures pour aider les établissements défavorisés et leurs élèves à s'améliorer

Les établissements accueillant des proportions plus importantes d'élèves défavorisés présentent un risque plus élevé d'être confrontés à un certain nombre d'obstacles qui peuvent entraîner de faibles performances, affectant les systèmes d'éducation dans leur ensemble. Les établissements défavorisés peu performants n'ont souvent pas la capacité interne ou le soutien nécessaires pour s'améliorer, dans la mesure où leurs chefs d'établissement, leurs enseignants et leurs environnements aux niveaux de l'établissement, des classes et du voisinage ne parviennent souvent pas à offrir une expérience d'apprentissage de qualité aux plus défavorisés. Cinq recommandations politiques s'avèrent efficaces pour soutenir l'amélioration des établissements défavorisés peu performants :

1. Renforcer et soutenir la direction des établissements

La direction de l'établissement est le point de départ pour la transformation des établissements défavorisés peu performants, mais souvent, les chefs d'établissement ne sont pas sélectionnés, préparés ou soutenus correctement pour exercer leur rôle dans ces établissements. Afin de renforcer leurs capacités, les programmes de préparation des chefs d'établissement devraient fournir à la fois des connaissances générales et plus spécifiques pour aborder les défis propres à ces établissements. Des systèmes de « coaching », de tutorat et de réseaux peuvent être développés pour soutenir davantage les chefs d'établissement et les aider à obtenir des changements durables. En outre, pour attirer et retenir des chefs d'établissement compétents dans les établissements défavorisés, des mesures doivent être mises en œuvre pour fournir de bonnes conditions de travail, un soutien systémique et des incitations.

Un soutien pour la restructuration des établissements doit être envisagé si nécessaire. Scinder les établissements défavorisés peu performants, fusionner les plus petits et fermer ceux en situation d'échec peut également constituer une stratégie envisageable dans certains contextes.

2. Promouvoir un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage

Les établissements défavorisés peu performants sont susceptibles d'avoir des environnements peu favorables à l'apprentissage. Les politiques ciblant ces établissements doivent se concentrer davantage sur les éléments suivants : privilégier le développement de relations positives entre les élèves et les enseignants et entre les élèves et leurs pairs ; promouvoir l'utilisation de systèmes d'information pour permettre aux établissements d'identifier les élèves en difficulté et les facteurs de perturbation de

l'apprentissage ; offrir des services de conseil adaptés aux élèves, et des services de tutorat pour soutenir les élèves et faciliter les phases de transition pour la poursuite de leur scolarité. En outre, ces établissements peuvent bénéficier d'une organisation alternative en termes de temps d'apprentissage, notamment concernant la durée de la semaine ou de l'année scolaire, et en termes de taille de l'établissement. Dans certains cas, la réduction de la taille des classes et des établissements peut permettre de renforcer les interactions élèves-élèves et élèves-enseignants, et d'améliorer les stratégies d'apprentissage.

3. Attirer, soutenir et retenir des enseignants de qualité

Malgré l'impact important des enseignants sur les performances des élèves, les établissements défavorisés ne disposent pas toujours des enseignants les plus efficaces. Les politiques doivent améliorer la qualité des enseignants pour les établissements et les élèves défavorisés en : fournissant une formation ciblée aux enseignants pour s'assurer qu'ils aient les compétences et les connaissances nécessaires pour travailler avec des élèves défavorisés ; offrant des programmes de tutorat pour les enseignants débutants ; développant des conditions de travail favorables pour améliorer l'efficacité des enseignants et augmenter leur taux de rétention ; et en développant des incitations financières et professionnelles adéquates pour attirer et retenir des enseignants de qualité dans les établissements défavorisés.

4. Mettre au point des stratégies efficaces pour la classe

Souvent, les attentes sont moins élevées pour les établissements et les élèves défavorisés, alors qu'il est prouvé que certaines pratiques pédagogiques peuvent aider les élèves peu performants. Pour améliorer l'apprentissage en classe, les politiques doivent s'assurer que les établissements défavorisés encouragent l'utilisation d'une combinaison équilibrée de méthodes pédagogiques centrées sur l'élève et de programmes scolaires et pratiques d'évaluation ajustés en conséquence. Les établissements et les enseignants doivent utiliser des outils de diagnostic et des évaluations formatives et sommatives pour suivre les progrès des élèves et s'assurer qu'ils acquièrent une bonne compréhension et de bonnes connaissances. Il semble également très utile de s'assurer que les établissements embrassent une culture de progrès et de réussite pour tous.

5. Établir des liens entre les établissements d'enseignement et les parents et les communautés

Les parents défavorisés ont tendance à moins s'impliquer dans la scolarité de leur enfant, pour de multiples raisons économiques et sociales. Les politiques doivent s'assurer que les établissements défavorisés privilégient leurs liens avec les parents et les communautés, et améliorent leurs stratégies de favorisation pour faire concorder les efforts de l'établissement et ceux des parents. Les stratégies les plus efficaces ciblent les parents qui sont plus difficiles à atteindre, et identifient et encouragent les individus issus des mêmes communautés à parrainer des élèves. La création de liens avec les communautés autour des établissements, que ces dernières soient commerciales ou sociales, peut également renforcer les établissements et leurs élèves.

NOTES

1. L'échec scolaire est défini comme l'échec d'un établissement à proposer des possibilités d'éducation équitables et inclusives qui permettent à tout élève de réaliser son potentiel d'apprentissage (voir chapitre 1).
2. Selon l'enquête PISA, dans les pays de l'OCDE, les établissements dont l'effectif d'élèves a un statut socio-économique défavorisé ont des performances largement inférieures à la moyenne de leur pays (OCDE, 2010a ; 2010b).
3. Trois catégories d'établissements d'enseignement sont identifiées dans l'enquête PISA : les établissements socio-économiquement défavorisés, dans lesquels le milieu socio-économique moyen des élèves est inférieur à la moyenne nationale ; les établissements socio-économiquement favorisés, dans lesquels le milieu socio-économique moyen des élèves est supérieur à la moyenne nationale ; et les établissements socio-économiquement mixtes, dans lesquels le milieu socio-économique moyen des élèves est proche de la moyenne nationale. Les établissements socio-économiquement mixtes affichent des performances conformes à la moyenne nationale ; les établissements socio-économiquement favorisés affichent des performances supérieures à la moyenne nationale ; et les établissements socio-économiquement défavorisés affichent des performances inférieures à la moyenne nationale (OCDE, 2010a).
4. Dans les pays où une proportion importante de jeunes de 15 ans n'est pas scolarisée, la variance de la performance des élèves est susceptible d'être sous-estimée.
5. Au Japon, les écarts de performance en fonction du milieu socio-économique des établissements sont comparativement élevés, mais les différences globales de profil socio-économique entre établissements sont comparativement plus faibles que dans les autres pays. Cette tendance explique pourquoi le Japon a globalement l'un des systèmes d'éducation les plus équitables, alors que d'autres pays présentant des écarts de performance similaires, comme l'Allemagne, ont un système d'éducation moins équitable.
6. Dans ce cas, « aisé » désigne un enfant dont le milieu, selon l'*indice PISA de statut économique, social et culturel*, est supérieur d'un quart de l'écart type (de niveau élève) à la moyenne de l'OCDE.
7. L'indice moyen PISA de statut économique, social et culturel de l'établissement est inférieur d'un quart de l'écart type à la moyenne de l'OCDE.
8. Dans certains pays, la ségrégation socio-économique est profondément enracinée par le biais de la ségrégation résidentielle dans les grandes villes ou du fossé socio-économique entre zones urbaines et zones rurales. Dans d'autres pays, le système scolaire tend à répartir les élèves en groupes de niveaux ou à les orienter vers des filières axées sur des programmes scolaires et des pratiques d'enseignement différents, ce qui engendre souvent une ségrégation socio-économique entre ces filières ou ces groupes de niveaux (OCDE, 2010a).
9. Au Royaume-Uni, seul un établissement pauvre sur six doit améliorer de façon significative la qualité de son enseignement et de son climat (Luton, 2004).
10. Les études d'évaluation existantes sur l'amélioration des établissements restent principalement qualitatives et donnent des résultats ambivalents. Ceci est

principalement dû à la complexité des facteurs mentionnés ci-dessus et à la difficulté de désagréger leur lien de causalité avec la performance et l'amélioration des établissements. Les études sur les établissements défavorisés peu performants sont rares. Il existe donc peu de données sur les processus et les caractéristiques de ces établissements.

11. Cependant, les mécanismes précis par lesquels les facteurs socio-économiques de niveau établissement contribuent au développement de comportements agressifs et perturbateurs restent obscurs.
12. Cette étude sur l'impact des petits établissements aux États-Unis a révélé qu'au cours des trois premières années de lycée, les élèves des petits établissements gagnaient presque un crédit complet de plus pour le diplôme, avaient 7.8 % de risques en moins d'échouer dans une matière principale et 7 % de chances supplémentaires d'obtenir leur diplôme que leurs pairs du groupe de contrôle, entre autres bénéfices (Bloom *et al.*, 2010). Ces résultats sont particulièrement encourageants du fait de l'amélioration des conditions et des résultats pour les élèves issus de milieux défavorisés, et du fait de l'établissement de ces résultats sur la base d'une étude de contrôle aléatoire à grande échelle.
13. L'approche adoptée en matière de récompenses et de sanctions pour gérer les problèmes de comportement dépend du contexte particulier de l'établissement : par exemple, dans certains établissements, les colles sont très efficaces, tandis que dans d'autres, elles s'avèrent contre-productives (Wickham, 2010).
14. Les données pertinentes illustrant le contexte d'un établissement peuvent inclure, par exemple, les résultats des évaluations nationales des acquis des élèves, les notes finales obtenues à un examen trimestriel, la taille de l'établissement et de ses classes, l'assiduité des élèves, le climat de l'établissement et les informations collectées dans le cadre d'enquêtes sur le bien-être d'un élève et sa communauté.
15. Les participants étaient les 910 enfants d'une étude nationale prospective. Les enfants avaient été identifiés comme des enfants à risque à l'âge de 5-6 ans sur la base de leurs caractéristiques personnelles et de la manifestation de multiples problèmes fonctionnels (comportementaux, d'attention, scolaires, sociaux) signalés par leurs enseignants de maternelle. À la fin de la première année, les résultats scolaires et les relations élève-enseignant des élèves à risque placés dans des classes de première année offrant un soutien scolaire et émotionnel fort étaient comparables à ceux de leurs pairs à faible risque ; les élèves à risque placés dans des classes moins attentives à leurs besoins avaient, quant à eux, de moins bons résultats et plus de conflits avec les enseignants.
16. Un élève qui a du mal à suivre les leçons en classe peut recevoir un soutien qui pourra prendre plusieurs formes. Il pourra, par exemple, être suivi par un enseignant d'éducation spécialisée qui lui apportera soutien et assistance pendant la classe, ou il pourra suivre des cours dans un groupe de soutien spécial après la classe. Si ce besoin n'est pas pris en compte par le chef d'établissement, il est possible de se plaindre auprès de l'inspection suédoise, qui peut exiger du chef d'établissement qu'il prenne les mesures nécessaires.
17. Dans 16 pays de l'OCDE, davantage d'enseignants sont affectés dans les établissements défavorisés pour augmenter le taux d'encadrement, dans le but d'atténuer le niveau de désavantage (OCDE, 2010). Cette approche s'observe particulièrement en Belgique, en Italie, en Irlande, en Espagne, en Estonie, en Islande, au Portugal, au Japon, aux Pays-Bas et en Corée. Il n'y a qu'en Turquie, en Slovaquie, en Israël et aux États-Unis

que les établissements défavorisés sont caractérisés par un nombre d'élèves par enseignant plus élevé.

18. Une forte rotation peut avoir une incidence négative sur les résultats des élèves dans la mesure où les enseignants peuvent quitter l'établissement avant d'avoir acquis l'expérience nécessaire pour être efficaces avec les élèves (Rivkin, Hanushek et Kain, 2004).
19. Des exemples de contenus sur la diversité dans les nouveaux programmes de formation des enseignants de quatre universités espagnoles sont inclus dans le chapitre 10 du rapport *Educating Teachers for Diversity* (OCDE, 2010e).
20. Dans la province de Manitoba et au Québec, tous les enseignants doivent suivre, dans le cadre de leur formation initiale, 6 heures de formation spécifique en éducation spécialisée pour apprendre à gérer les élèves ayant des besoins exceptionnels.
21. L'initiation est normalement considérée comme un programme conçu pour soutenir les nouveaux enseignants. Le tutorat fait généralement partie des programmes d'initiation. Le tutorat peut être défini comme le soutien individuel apporté à un débutant ou à une personne moins expérimentée (apprenti) par une personne plus expérimentée (tuteur), conçu principalement pour aider au développement de l'expertise de l'apprenti et pour faciliter son initiation à la culture de la profession (dans ce cas précis, l'enseignement) et au contexte local spécifique (ici les établissements défavorisés) (Hobson *et al.*, 2009).
22. Bien que la littérature démontre de plus en plus qu'il s'agit d'une composante essentielle des établissements efficaces, il y a moins de données disponibles pour établir la fréquence ou la durée optimales des sessions de planification collective. Cependant, il est clair que ces sessions doivent être organisées de façon régulière et être structurées et suffisamment approfondies en termes de contenu pour permettre un véritable échange, débattre des idées et décider des actions appropriées (Hamilton *et al.*, 2009 ; Hattie, 2009 ; Herman *et al.*, 2008).
23. En Caroline du Nord (États-Unis), par exemple, les établissements d'enseignement étiquetés comme « peu performants » ont plus de mal à recruter et à retenir les enseignants qualifiés. Les enseignants expérimentés aussi bien que les débutants étaient environ 25 % plus susceptibles de quitter les établissements étiquetés comme peu performants que les enseignants travaillant dans des établissements dont les élèves ont des performances comparables mais qui ne sont pas étiquetés comme tels.
24. Certains pays, notamment l'Australie, le Canada, les États-Unis, la Finlande, l'Autriche, l'Islande et la Norvège, ont une préférence plus marquée pour les approches centrées sur l'élève. D'autres (la Bulgarie, la Pologne, la République slovaque, l'Italie, le Portugal et l'Espagne) approuvent d'une manière générale les deux approches, avec une légère préférence pour les approches centrées sur l'élève (OCDE, 2009 ; Rowe, 2007).
25. Dans la littérature, l'évaluation sommative est parfois désignée comme l'évaluation *de* l'apprentissage et l'évaluation formative comme l'évaluation *pour* l'apprentissage (Faubert, 2011).
26. L'utilisation que les pays de l'OCDE font de l'évaluation sommative et de l'évaluation formative est variable. Par exemple, en Angleterre, en Allemagne, aux États-Unis et au Mexique, les politiques et les pratiques traditionnellement mises en œuvre ont conduit à l'adoption d'une approche principalement sommative de l'évaluation des

élèves, qui utilise diverses combinaisons d'évaluations conçues par les enseignants et d'évaluations externes. En France, les enseignants n'ont aucun rôle dans l'évaluation sommative des élèves et la pédagogie se fonde largement sur l'évaluation formative.

27. Certains pays laissent aux autorités régionales/locales une plus grande autonomie dans le choix du programme scolaire (Allemagne, Australie), tandis que d'autres optent pour un programme scolaire plus centralisé (Angleterre, France, Japon, Mexique, Nouvelle-Zélande, Suède). Certaines juridictions imposent un certain nombre de cours obligatoires ou des filières clairement définies (France, Suède), tandis que d'autres laissent une plus grande marge de choix aux élèves (Allemagne, Angleterre, États-Unis) (Black et Wiliam, 2005).
28. Le défi évident à relever dans le cadre de ce changement est que les systèmes d'éducation et les acteurs de l'éducation (enseignants, administrateurs, parents et membres de la communauté) dans l'ensemble de la zone OCDE s'appuient depuis des générations sur les notes pour l'évaluation des élèves (Black et Wiliam, 2005 ; OCDE, 2005).
29. Les interactions avec la famille et les amis influencent fortement le mode de comportement des enfants, de la nourriture qu'ils préfèrent à leur style de vêtements, en passant par leur façon de s'exprimer, etc. Les normes et comportements transmis par un modèle culturel peuvent avoir des effets particulièrement durables.
30. Les données disponibles montrent que les parents d'enfants scolarisés dans des établissements peu performants sont perçus comme moins impliqués par les chefs d'établissement : dans l'enseignement primaire, environ deux tiers (69 %) des directeurs d'établissements peu performants, contre 86 % des directeurs des autres établissements, s'estimaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Les parents se rendent fréquemment dans mon établissement ». Dans l'enseignement secondaire, ces proportions s'établissaient à seulement 33 % des directeurs d'établissements peu performants, contre 49 % des directeurs des autres établissements.

RÉFÉRENCES

- Akiba, M., G. LeTendre et J. Scribner (2007), « Teacher Quality, Opportunity Gap, and National Achievement in 46 countries », *Educational Researcher*, vol. 36, pp. 369-387.
- Akkerman, Y. *et al.* (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Background Report for the Netherlands*, Ministère néerlandais de l'Éducation, de la Culture et des Sciences, La Haye, www.oecd.org/edu/equite.
- Aladjem, D. *et al.* (2010), *Achieving Dramatic School Achievement: An Exploratory Study. A Cross-site Analysis from the Evaluation of Comprehensive School Reform Program Implementation and Outcomes Study*, U.S. Department of Education, Washington D.C.
- Allensworth, E., S. Ponisciak et C. Mazzeo (2009), *The Schools Teachers Leave: Teacher Mobility in Chicago Public Schools*, Consortium on Chicago School Research, University of Chicago, Chicago.
- Ammermüller, A. (2005), « Educational Opportunities and the Role of Institutions », Centre for European Economic Research (ZEW), Mannheim and Research Centre For Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University.
- Anguiano, R. et P. Viramontez (2004), « Families and Schools: The Effects of Parental Involvement on High School Completion », *Journal of Family Issues*, vol. 25, n° 1, pp. 61-85.
- Augustine, C. *et al.* (2009), *Improving School Leadership: The Promise of Cohesive Leadership Systems*, RAND.
- Baker, B. et B. Cooper (2005), « Do Principals With Stronger Academic Backgrounds Hire Better Teachers? Policy Implications for Improving High-Poverty Schools », *Educational Administration Quarterly*, vol. 41, n° 3.
- Barber, M. et M. Mourshed (2007), *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*, McKinsey and Company.
- Barron, L. et L. Darling-Hammond (2010), « Perspectives et défis des méthodes d'apprentissage par investigation », in Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*, Éditions OCDE.
- Barth, M. *et al.* (2004), « Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus », *Journal of School Psychology*, vol. 42, pp. 115-133.
- Bascia, N. *et al.* (2008), « Ontario's Primary Class Size Reduction Initiative: Report on Early Implementation », *Canadian Education Association*.

- Båvner, P. *et al.* (2011), *OECD - Overcoming School Failure, Country Gackground Report Sweden*, Bureaux du gouvernement suédois, Ministère suédois de l'Éducation et de la Recherche, www.oecd.org/edu/equite.
- Baysu, G. et K. Phalet (à paraître), « Staying on or Dropping out: The Role of the School Environment in Minority and Non-minority School Careers », *Teachers College Record*.
- Bénabou, R., F. Kramarz et C. Prost (2009), « The French Zones d'Éducation Prioritaire: Much Ado about Nothing? », *Economics of Education Review*, vol. 28, n° 3, pp. 345-356.
- Bjorklund, A. et K. Salvanes (2011), « Education and Family Background: Mechanisms and Policies », *Handbook of the Economics of Education*, vol. 3.
- Black, P. et D. William (2005), « Lessons from around the world: How policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices », *The Curriculum Journal*, vol. 16, n° 2, pp. 249-261.
- Black, R. (2007), *Crossing the Bridge: Overcoming Entrenched Disadvantage through Student-Centred Learning*, Education Foundation Australia, The R.E. Ross Trust.
- Blair, M. et J. Bourne (1998), « Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-Ethnic Schools », *Research Report*, n° 59, DfEE.
- Bloom, H., S. Thompson et R. Unterman (2010), « Transforming the High School Experience – How New York City's New Small Schools Are Boosting Student Achievement and Graduation Rates: Executive Summary », MDRC Building Knowledge to Improve Social Policy.
- Bonesrønning, H., T. Falch et B. Strøm (2005), « Teacher Sorting, Teacher Quality, and Student Composition: Evidence from Norway », *European Economic Review*, vol. 49, n° 2, pp. 457-483.
- Borman, G. *et al.* (2003), « Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 73, n° 2.
- Boyd, D. *et al.* (2008), « Teacher preparation and student achievement », *NBER Working Paper*, n° 14314, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Bryk, A.S. et B. Schneider (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation, New York.
- Bush T. et D. Jackson (2002), « A Preparation for School Leadership: International Perspectives », *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 30.
- Caldwell, B. (2010), « Leadership that Transforms Schools: A Breakthrough in Framing the Research and Development Effort », article préparé pour la discussion à l'occasion de l'Asia Leadership Research and Development Roundtable, Educational Transformations, University of Melbourne.
- Charles A. Dana Center (2002), *Expecting Success: A study of Five High Performing, High Poverty Schools*, Dana Center and the Council of Chief State School Officers, Council of Chief State School Officers, Washington, DC.
- Chevalier, A., P. Dolton, et S. McIntosh (2007), « Recruiting and Retaining Teachers in the U.K.: An Analysis of Graduate Occupation Choice from the 1960s to the 1990s », *Economica*.
- Clotfelter, C. *et al.* (2008), « Teacher Bonuses and Teacher Retention in Low Performing Schools: Evidence from the North Carolina \$1,800 Teacher Bonus Program », *Public Finance Quarterly*, vol. 36, n° 1, pp. 63-87.

- Comber, B.L. *et al.* (2001), *Socio-economically Disadvantaged Students and the Development of Literacies in School: A Longitudinal Study*, University of South Australia.
- Corallo, C. et D. McDonald (2002), « What Works with Low-Performing Schools: A Review of Research », AEL.
- Crosnoe, R., M. Kirkpatrick et G. Elder (2004), « School Size and the Interpersonal Side of Education: An Examination of Race/Ethnicity and Organizational Development », *Social Science Quarterly*, vol. 85, n° 5.
- Darling-Hammond, L. (2000), « Teacher quality and student achievement », *Educational Policy Analysis Archives*, vol. 8, n° 1.
- Darling-Hammond, L. (2010), *Organizing for Success: From Inequality to Quality. The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity will Determine our Future*, Teachers College Press, New York, pp. 234-277.
- Darling-Hammond, L. *et al.* (2007), *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University.
- Davis, S. *et al.* (2005), *Review of Research, School Leadership Study: Developing Successful Principals*, Stanford Educational Leadership Institute and the Wallace Foundation.
- Day, C. *et al.* (2009), « The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes », Research Report n° DCSF-RR108, University of Nottingham.
- Desforges, C. (2003), « The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review », Research Report n° RR433, Department for Education and Skills.
- Downey, D., P. Von Hippel et B. Broh (2004), « Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year », *American Sociological Review*, vol. 69, n° 5, pp. 613-635.
- Dumont, H., D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE.
- Eccles, J. et R. Roeser (2011), « Schools as Developmental Contexts During Adolescence », *Journal of Research on Adolescence*, Journal of Research on Adolescence, vol. 21, n° 1, pp. 225-241.
- Eide, E., D. Goldhaber et D. Brewer (2004), « The Teacher Labour Market and Teacher Quality », *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 20, n° 2, pp. 230-44.
- Esler, A.N., Y. Godber et S.L. Christenson (2008), « Best practices in supporting school-family partnerships », in A. Thomas et J. Grimes (éd.), *Best practices in school psychology*, National Association of School Psychologists, Bethesda, pp. 917-936.
- Faubert, V. (2009), « School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 42, Éditions OCDE.
- Faubert, B. (2012), « In-school policies and practices for overcoming school failure: A Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n°68, Éditions OCDE.
- Field, S., M. Kuczera et B. Pont (2007), *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, Éditions OCDE.

- Fournier, G. et D. Mildon (à paraître), *OECD Country Background Report: Overcoming School Failure (Equity) in Canada*, Conseil des ministres de l'éducation, Canada, www.oecd.org/edu/equite.
- Garcia Palomer, C. et R. Paredes (2010), « Reducing the Educational Gap: Good Results in Vulnerable Groups », *Journal of Development Studies*, vol. 46, n° 3.
- Gordon, J. (2006), « Assigned to the margins: Teachers for minority and immigrant communities in Japan », *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n° 7.
- Gorham, M., M. Finn-Stevenson et B. Lapin (2008), « Enriching School Leadership Development through Coaching », *Research and Policy Brief*, The School of the 21st Century, Yale University.
- Gray, J. (2000), « Causing Concern but Improving: A Review of Schools' Experience », Research Report n° 188, DfEE.
- Ministère grec de l'Éducation (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Greece*, www.oecd.org/edu/equite.
- Hadfield, M. et M. Jopling (2006), *The Potential of Collaboratives to Support Schools in Complex and Challenging Circumstances*, School of Education, University of Wolverhampton.
- Hamilton, L. et al. (2009), *Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education, Washington DC.
- Hamre, B. et R. Pianta (2005), « Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? », *Child Development*, septembre/octobre 2005, vol. 76, n° 5, pp. 949-967.
- Hanushek, E., J. Kain et S. Rivkin (2004), « Why Public Schools Lose Teachers », *Journal of Human Resources*, vol. 39, n° 2.
- Hanushek, E. (2002), « Evidence, politics, and the class size debate », in L. Mishel et R. Rothstein (éd.), *The Class Size Debate*, Economic Policy Institute, Washington DC, pp. 37-65.
- Hanushek, E. et L. Woessmann (2006), « Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries », *NBER Working Paper*, n° 11124, National Bureau of Economic Research.
- Harlen, W. (2006), « On the relationship between assessment for formative and summative purposes », in John Gardner (éd.), *Assessment and Learning*, Sage Publications, Londres, pp. 103-117.
- Harris, A. et C. Chapman (2004), « Improving Schools in Difficult Contexts: Towards a Differentiated Approach », *British Journal of Educational Studies*, vol. 52, n° 4, pp. 417-431.
- Harrop, A. et J. Swinson (2007), « The behavioural approach in schools: A time for caution revisited », *Educational Studies*, vol. 33, n° 1, pp. 41-52.
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, Londres.
- Hay McBer (2000), « Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness », rapport de Hay McBer au Department for Education and Employment, DfEE.

- Heckman, J. (2008), « The case of Investing in Disadvantage Young Children », *Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future*, First Focus, Washington, DC.
- Herlihy, C. et J. Quint (2006), *Emerging Evidence on Improving High School Achievement and Graduation Rates: The Effects of Four Popular Improvement Programs*, American Institutes for Research, Washington, DC.
- Herman, R. et al. (2008), *Turning Around Chronically Low-Performing School: A Practical Guide*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education, Washington DC.
- Higgins, S. et al. (2005), « *The Impact of School Environments: A Literature Review* », The Centre for Learning and Teaching, School of Education, Communication and Language Science, University of Newcastle.
- Hobson, A. et al. (2009), « Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't », *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 25, n° 1, pp. 207-216.
- Hopkins, D. et D. Reynolds (2001), « The Past, Present and Future of School Improvement: towards the Third Age », *British Educational Research Journal*, vol. 27, n° 4.
- Horgan, G. (2009), « 'That child is smart because he's rich': The impact of poverty on young children's experiences of school », *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, n° 4.
- Ingram, M., R. Wolfe et J. Lieberman (2007), « The Role of Parents in High-Achieving Schools Serving Low-Income, At-Risk Populations », *Education and Urban Society*, vol. 39, n° 4, pp. 479-497.
- Ingvarson, L. et K. Rowe (2007), « Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues », *Australian Journal of Education*, vol. 52, n° 1, pp. 5-35.
- Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation (IFIIE) (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, Spanish National Report*, Ministère espagnol de l'Éducation, Madrid, www.oecd.org/edu/equite.
- Ministère irlandais de l'Éducation et des Compétences (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work, National Report Ireland*, www.oecd.org/edu/equite.
- Jacob, B. et J. Ludwig (2008), *Improving Educational Outcomes for Poor Children*, NBER Working Paper, n° 14550, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Johnson, S.M. et S.E. Birkeland (2003), « Pursuing a 'sense of success': New teachers explain their career decisions », *American Educational Research Journal*, vol. 40, n° 3, pp. 581-617.
- Johnson, S.M. et al. (2004), « The Support Gap: New Teachers' Early Experiences in High-Income and Low-Income Schools », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 12, n° 61.
- Kang, N. et M. Hong (2008), « Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea », *Educational Researcher*, n° 37, pp. 200-207.
- Kieffer, M., W. Marinell et N. Stephenson (2011), « The Middle Grades Student Transitions Study: Navigating the Middle and Preparing Students for High School Graduation », *Working Brief*, New York University.

- Krueger, A. (2002), « Understanding the magnitude and effect of class size on student achievement », in A. Krueger, E. Hanushek et J. King Rice (éd.), *the Class Size Debate*, Economic Policy Institute, Washington D.C.
- Lachat, M. et S. Smith (2005), « Practices that Support Data Use in Urban High-Schools », *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 10, n° 3.
- Lauer, P. *et al.* (2006), « Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students », *Review of Educational Research Summer 2006*, vol. 76, n° 2, pp. 275-313.
- Leithwood, K. (2010), « Turning around Underperforming School Systems », article sous la direction du College of Alberta School Superintendents, College of Alberta School Superintendents.
- Leithwood, K. *et al.* (2004), « Review of research: How leadership influences student learning », Wallace Foundation.
- Levin, B. (2008), « In Canada – 20 Minutes to Change a Life? », *Phi Delta Kappan*, vol. 90, n° 5, pp. 384-385.
- Longaretti, L. (2006), « School Transition: Aspirations and Inspirations », article présenté à la Conférence AARE, Adelaide, novembre.
- Lupton, R. (2004), « Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality », Paper n° 76, Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, Londres.
- Lyche, C. (2010), « Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 53, Éditions OCDE.
- MacBeath, J. *et al.* (2005), *Responding to Challenging Circumstances Evaluation of the Schools Facing Exceptionally Challenging Circumstances*, Faculty of Education, University of Cambridge.
- MacIver, D. et M. MacIver (2009), *Beyond the Indicators: An Integrated School-level Approach to Dropout Prevention*, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education, Arlington.
- Mahoney, J., H. Lord et E. Carryl (2005), « An Ecological Analysis of After-School Program Participation and the Development of Academic Performance and Motivational Attributes for Disadvantaged Children », *Child Development*, vol. 76, n° 4, pp. 811-825.
- Mass Insights (2007), « The Turnaround Challenge: Why America's best opportunity to dramatically improve student achievement lies in our worst-performing schools », synthèse, Mass Insights Education and Research Institute.
- Matthews, P. (2009), *Twenty Outstanding Primary Schools: Excelling Against the Odds*, Ofsted, Londres.
- Michaelson, M. (2006), « A Measure of the Strength of the Relationship between the Indigeneity and Desirability of Queensland State Schools », *Australian Journal of Indigenous Education*, vol. 3.
- Moisan, C. (2011), *Comment en finir avec l'échec scolaire : Les mesures efficaces, Projet de rapport national de base de la France*, www.oecd.org/edu/equite.
- Morgan, G. et R. Hawkins (2004), « Generational Change in the Principalship », Leadership Fellowship – Frank Farrell Award, NSW Department of Education and Training.

- Muijs, D. (2007), « Improving Failing Schools: Towards a Research Based Mode », article présenté au 20th Annual World International Congress for Effectiveness and Improvement.
- Muijs, D. *et al.* (2004), « Improving schools in socio-economically disadvantaged areas – A review of research evidence », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, n° 2, pp. 149-75.
- Mullis, I., M. Martin et P. Foy (2008), *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill.
- Murphy, J. (2010), *Understanding and Closing Achievement Gaps*, Corwin, Thousand Oaks.
- Muskens, G. (2009), *Inclusion and Education in European Countries*, INTMEAS.
- Musset, P. (2010), « Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 48, Éditions OCDE.
- Nusche, D. (2009), « What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 22, Éditions OCDE.
- OCDE (2006), *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018051-fr>.
- OCDE (2008a), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, Éditions OCDE.
- OCDE (2008b), « Assessment for learning: Formative assessment », OECD/CERI International Conference Learning in the 21st century: Research, Innovation and Policy, the Centre for Education Research and Innovation, Paris, France.
- OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en>.
- OCDE (2010a), *Improving Schools: Strategies for Action in Mexico*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010b), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Éditions OCDE.
- OCDE (2010c), *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*, Examens de l'OCDE sur la formation des migrants, Éditions OCDE.
- OCDE (2011a), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Éditions OCDE.
- OCDE (2011b), *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences (Volume I)*, Éditions OCDE.
- OCDE (2011c), *Against the Odds*, Éditions OCDE.
- OCDE (2011d), *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers et Successful Reformers in Education*, Éditions OCDE.
- OCDE (2011e), *Improving Lower Secondary Schools in Norway*, Éditions OCDE.

- OCDE (2011f), *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, Éditions OCDE.
- OCDE (à paraître), *Environnements pédagogiques novateurs*, Éditions OCDE.
- Pashler, H. *et al.* (2007), « Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning », National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington DC.
- 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° 1.
- Pont, B., D. Nusche et D. Hopkins (2009), *Améliorer la direction des établissements d'enseignement, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, Éditions OCDE.
- Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2009), *Améliorer la direction des établissements d'enseignement, Volume 1 : Politiques et pratiques*, Éditions OCDE.
- Reynolds, D. *et al.* (2002), « School Improvement for Schools facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice », *School Leadership and Management*, vol. 22, n° 3, pp. 243-256.
- Rice, J.K., C. F. Roellke et D. Sparks (2006), *Hitting the Target? A Multi-level Case Study Analysis of Teacher Policy in Three States*, Economic Policy Institute, Washington, D.C.
- Riley, R. et A. Coleman (2011), « Turning the Page on the Equity Debate in Education: How to Give All Children a Real Opportunity », *American Educator*.
- Ritchie, G. (2004), « Quantifying the effects of teacher movements between schools in New Zealand: To schools that hath, shall be given », *Journal of Education Policy*, vol. 19, n° 1, pp. 57-79.
- Rivkin, S.G., E.A. Hanushek et J. Kain (2005), « Teachers, Schools and Academic Achievement », *Econometrica*, vol. 73, n° 2, pp. 417-458.
- Roeser, R.W., T.C. Urdan et J.M. Stephens (2009), « School as a context of motivation and development », in K.R. Wentzel et A. Wigfield (éd.), *Handbook of Motivation at School*, pp. 381-410, Routledge, New York.
- Rowe, K. (2007), « The imperative of evidence-based instructional leadership: Building capacity within professional learning communities via a focus on effective teaching practice », article de fond présenté pour le discours d'ouverture de la sixième conférence internationale sur la direction éducative, University of Wollongong, 15-16 février 2007.
- Santiago, P. (2002), « Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 1, Éditions OCDE.
- Schacter, J. et Y.M. Thum (2004), « Paying for high- and low-quality teaching », *Economics of Education Review*, vol. 23, n° 4, pp. 411-430.
- Slavin, R. (2010), « L'apprentissage coopératif », in H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (éd.) (2010), *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique*, La recherche et l'innovation dans l'enseignement, Éditions OCDE.
- Smith, M. et D. Brewer (2007), « Stop Summer Academic Loss An Education Policy Priority », *MetaMetrics*.

- Smith, T. et R. Ingersoll (2004), « What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? », *American Educational Research Journal*, vol. 41, n° 3, pp. 681-714.
- Steiner, M. et Styrian Association for Education and Economics (2011), *OECD Country Report Austria, Overcoming School Failure: Policies that Work*, Ministère fédéral autrichien de l'Éducation, des Arts et de la Culture, Vienne, www.oecd.org/edu/equite.
- Stichter, J. et al. (2006), « Assessing Antecedent Variables: The Effects of Instructional Variables on Student Outcomes through In-Service and Peer Coaching Professional Development Models », *Education & Treatment of Children*, novembre, vol. 29, n° 4, pp. 665.
- Stoll, L. et K. Myers (1998), « Introduction », in L. Stoll & K. Myers (éd.), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*, Falmer Press, Londres.
- Thomas, D. et al. (2008), « Double Jeopardy: Child and School Characteristics That Predict Aggressive-Disruptive Behavior in First Grade », *School Psychology Review*, vol. 37, n° 4.
- Tough, P. (2006), « What it Takes to Make a Student », *The New York Times Sunday Magazine*, 26 novembre.
- Wang, M.T. et R. Holcombe (2010), « Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school », *American Education Research Journal*, vol. 47, n° 3, pp. 633-662.
- Wong, H., T. Britton et T. Ganser (2005), « What the World Can Teach Us About New Teacher Induction », *Phi Delta Kappan*, vol. 86, n° 5, pp. 379-384.
- Webster-Stratton C. et M.J. Reid (2001), « The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series: A Multifaceted Treatment Approach for Young Children with Conduct Disorders », www.incredibleyears.com.
- West, A. (2007), « Poverty and Educational Achievement: Why Do Children From Lower-Income Families Tend to Do Less Well At School? », *Benefits*, vol. 15, n° 3, p. 283.
- Wickham, I. (2010), « A Comparative Evaluation to Determine the Effectiveness of the Behaviour Support Classrooms and other Positive Behaviour Management Interventions in Designated Disadvantaged Schools », thèse présentée au Department of Education, Dublin City University.
- Wossmann, L. et G. Schütz (2006), « Efficiency and Equity in European Education and Training Systems », rapport analytique pour la Commission européenne préparé par le Réseau Européen d'Experts en Économie de l'Éducation (EENEE) pour accompagner la Communication et le Document de travail des services de la Commission européenne sous le même titre.

ANNEXE A.

MÉTHODOLOGIE ET RÉSULTATS DE L'EXAMEN

Objet et résultats de l'examen « Comment en finir avec l'échec scolaire : Les mesures efficaces »

Ce rapport est le principal résultat de l'examen thématique de l'OCDE intitulé *Comment en finir avec l'échec scolaire : Les mesures efficaces*. Cet examen a été conçu pour fournir des exemples concrets des mesures qui sont efficaces pour améliorer l'équité en termes d'éducation et réduire les taux d'échec scolaire, en se basant sur l'étude thématique précédente de l'OCDE sur l'Équité en matière d'Éducation et le rapport correspondant, *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable* (2007).

Plus précisément, l'examen avait pour objectif : d'actualiser les recherches sur les pratiques nationales concernant les problèmes d'équité et d'échec scolaire ; d'identifier les politiques et mesures innovantes et efficaces ; de faciliter les échanges d'expériences et de mesures envisageables entre les pays ; et de fournir aux gouvernements un cadre de stratégies potentielles.

En plus des rapports de base nationaux sur les pays participants, l'examen incluait la préparation de quatre rapports analytiques :

- Faubert, B. (2012), « In-School Policies and Practices for Overcoming School Failure: A Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 68, Éditions OCDE.
- Faubert, B. et C. Blacklock, (2012), « Review of Evaluation Studies on Reducing Failure in Schools and Improving Equity », document d'analyse, Éditions OCDE.
- Lyche, C. (2010), « Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 53, Éditions OCDE.
- Musset, P. (2012), « School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 66, Éditions OCDE.

Tous les rapports de base nationaux, les documents de travail et les informations supplémentaires concernant l'examen sont disponibles sur le site web à l'adresse : www.oecd.org/edu/equite.

Pays participants et coordinateurs nationaux

Neuf pays ont participé à l'examen, chaque pays désignant un coordinateur national pour gérer ses contributions et son engagement :

Autriche	Christine Schneider	Ministère Fédéral de l'Éducation, des Arts et de la Culture. Département des Affaires internationales et multilatérales
Canada (CMEC)	Antonella Manca-Mangoff	Coordinatrice, Unité internationale, Conseil des Ministres de l'Éducation, Analyste du Canada
	Sylvie Duong	Conseil International des Ministres de l'Éducation, Canada
République tchèque	Jana Strakova	Institut pour l'Information sur l'Éducation
France	Nadine Prost	Ministère de l'Éducation nationale/Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Grèce	Anna Tsatsaroni	Professeur en Sociologie de l'éducation, Département des politiques sociales et éducatives, Université du Péloponnèse
Irlande	Jim Mulkerrins	Département de l'Éducation et des Compétences, Responsable principal
	Kelly Donagh	Département de l'Éducation et des Compétences, Responsable principal adjoint
	Mary Hearty	Département de l'Éducation et des Compétences, Administrateur principal
Pays-Bas	Ype Akkerman	Ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences
Espagne	Eduardo Coba Arango	Directeur de l'IFIE (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa), Ministère de l'Éducation
Suède	Annika Hellewell	Ministère de l'Éducation et de la Recherche

De plus, le Ministère norvégien de l'Éducation, le Ministère coréen de l'Éducation et la *Fundació Jaume Bofill* ont apporté leur soutien à cet examen en détachant des membres de leur personnel en 2010 et en 2011.

Auteurs du rapport

Francisco Benavides est analyste des politiques, spécialisé dans l'étude de la mise en œuvre des politiques d'éducation, à la Division des politiques pour l'éducation et la formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE.

Pauline Musset est analyste des politiques à la Division des politiques pour l'éducation et la formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE.

Anna Pons Vilaseca est analyste des politiques à la Division des politiques pour l'éducation et la formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE, détachée par la *Fundació Jaume Bofill*.

Beatriz Pont est analyste senior, spécialisée dans l'étude de la mise en œuvre des politiques d'éducation, à la Division des politiques pour l'éducation et la formation de la Direction de l'éducation de l'OCDE.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements 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, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, 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 Slovaquie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne 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.

Équité et qualité dans l'éducation

COMMENT SOUTENIR LES ÉLÈVES ET LES ÉTABLISSEMENTS DÉFAVORISÉS

Dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau minimum de compétences de base. En outre, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont deux fois plus susceptibles d'obtenir de mauvais résultats scolaires. Le manque d'équité et d'inclusion peut entraîner l'échec scolaire : en moyenne, un jeune sur cinq quitte ainsi l'école avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

La réduction de l'échec scolaire est bénéfique, tant pour la société que pour les individus. Les systèmes d'éducation les plus performants des pays de l'OCDE sont ceux qui allient qualité et équité. Ce rapport présente une série de recommandations politiques pour permettre aux systèmes d'éducation d'accompagner l'ensemble de leurs élèves vers la réussite.

Sommaire

Chapitre 1. Il est rentable d'investir dans l'équité éducative

Chapitre 2. Agir sur les politiques de niveau systémique qui nuisent à l'équité dans l'éducation

Chapitre 3. Aider les établissements d'enseignement défavorisés peu performants à améliorer leurs performances

Pour en savoir plus

En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable

www.oecd.org/edu/equite

Veuillez consulter cet ouvrage en ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr>.

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.

Rendez-vous sur le site www.oecd-ilibrary.org pour plus d'informations.