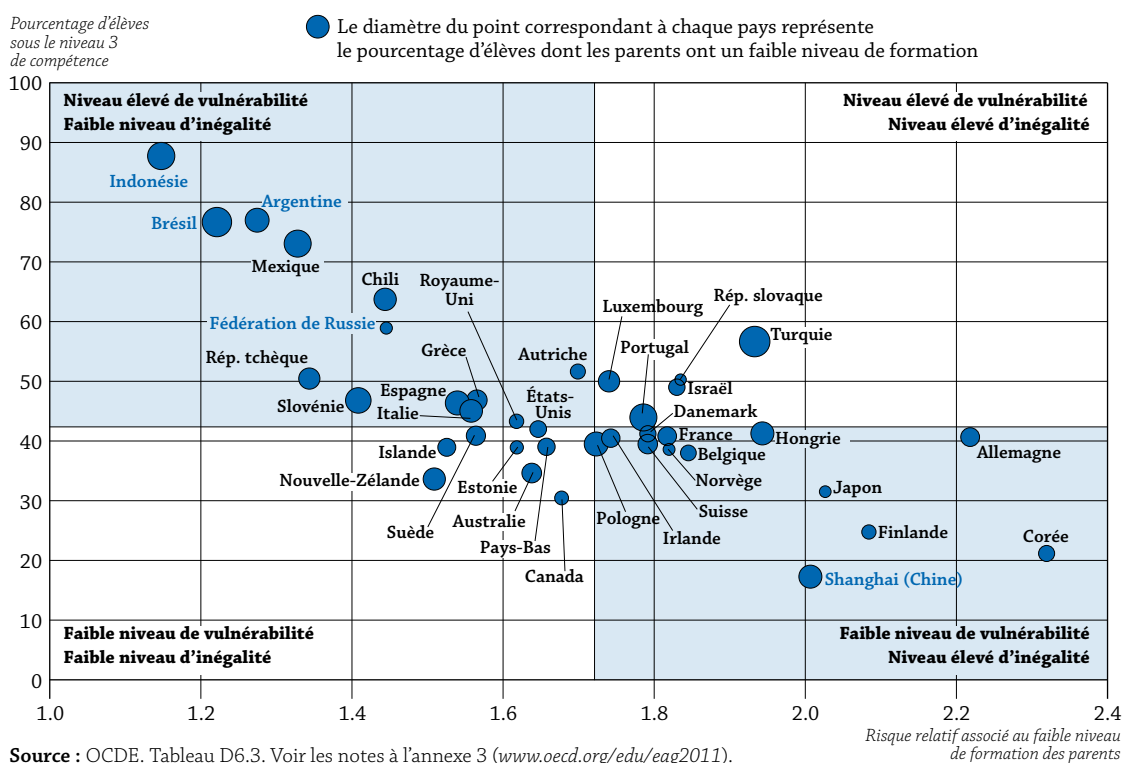


## DANS QUELLE MESURE L'ÉDUCATION ET SON RENDEMENT SONT-ILS ÉQUITABLES ?

- Dans les pays de l'OCDE, plus de 40 % des élèves se classent sous le niveau 3 de compétence de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. Le risque d'accuser de faibles performances en compréhension de l'écrit est environ 1.75 fois plus élevé chez les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Ce risque est 1.5 fois plus grand chez les élèves issus de l'immigration que chez les élèves autochtones et 1.5 fois plus élevé chez les garçons que chez les filles.
- Les élèves dont les parents sont peu instruits sont 1.72 fois plus susceptibles de se situer sous le niveau 3 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit.

**Graphique D6.1. Relation entre la vulnérabilité des élèves et l'inégalité liée au niveau de formation des parents (PISA 2009)**



### Lecture du graphique

Ce graphique montre la relation entre un indicateur de vulnérabilité – les élèves âgés de 15 ans sous le niveau 3 de compétence en compréhension de l'écrit – et un indicateur d'inégalité – le risque associé aux élèves dont les parents sont peu instruits. Le diamètre du point correspondant à chaque pays représente le pourcentage d'élèves dont les parents sont peu instruits. Un pays peut se distinguer par un degré peu élevé d'inégalité, mais accuser un degré élevé de vulnérabilité. Le Chili illustre bien ce phénomène : le risque relatif associé à un niveau de formation peu élevé chez les parents est relativement faible (1.4), mais le pourcentage d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit (64 %) est relativement élevé. En Nouvelle-Zélande, le risque relatif associé à des parents peu instruits est faible également (1.5), du même ordre que celui enregistré au Chili, mais le pourcentage d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit est nettement inférieur (34 %). Par ailleurs, les inégalités peuvent être grandes dans un pays, mais ne concerner qu'un pourcentage minime des effectifs d'élèves. La Finlande et le Japon en sont de bons exemples : le pourcentage d'élèves dont les parents sont peu instruits y est inférieur à 5 %.

### ■ Contexte

Ces vingt dernières années, la demande de travailleurs très compétents en compréhension de l'écrit a augmenté, alors que la demande de travailleurs peu qualifiés a diminué. Les jeunes qui n'acquièrent pas de bonnes compétences en compréhension de l'écrit durant leurs études primaires

et secondaires sont vulnérables, car ils courent plus de risques d'être au chômage, de souffrir de problèmes de santé ou de troubles mentaux, et de tomber dans la criminalité. L'acquisition de compétences non cognitives, telles que la persévérance, la motivation et l'engagement social et intellectuel, est tout aussi importante pour le bien-être et la santé à long terme (Heckman, 2008). Les élèves qui n'acquièrent pas ces compétences sont vulnérables aussi. Selon Willms (1997), la compréhension de l'écrit est une caractéristique qui définit la classe sociale : « Les individus intègrent leur culture au travers de sa langue, qu'ils utilisent pour nouer des relations sociales qui leur permettent d'étoffer leurs connaissances et de développer leur potentiel. Comblar les inégalités en compréhension de l'écrit est donc essentiel pour progresser sur la voie de la tolérance, de la cohésion sociale et de l'égalité des chances dans une société moderne » (p. 22).

Pour parvenir à l'égalité du rendement de l'apprentissage, il faut que les élèves défavorisés aient la possibilité de fréquenter un établissement d'enseignement qui se distingue par une dotation de qualité et par des politiques et pratiques efficaces. L'analyse de la prévalence de la vulnérabilité chez les élèves et des sous-groupes de population qui s'exposent à un risque accru de vulnérabilité – un niveau peu élevé de compétence en compréhension de l'écrit et un certain désintérêt de l'école, par exemple – permet aux pays de se fixer des objectifs sensés et réalisables. Dans un pays, l'idéal est d'afficher un degré peu élevé de vulnérabilité et d'inégalité.

### ■ Autres faits marquants

- **Les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé constituent un groupe vulnérable.** En moyenne, dans les pays de l'OCDE, ces élèves sont 1.76 fois plus susceptibles de se situer sous le niveau 3 de l'échelle de compétence en compréhension de l'écrit que leurs condisciples qui appartiennent aux trois quartiles supérieurs de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel*. Le coefficient de risque relatif associé à un milieu socio-économique défavorisé varie entre 1.30 et 2.26 dans les pays de l'OCDE (voir le tableau D6.3).
- **Les élèves âgés de 15 ans dont les parents accusent un niveau de formation peu élevé sont également vulnérables : le coefficient de risque relatif associé à ce facteur varie entre 1.33 et 2.32 dans les pays de l'OCDE.** Dans certains pays, comme en Finlande, ce coefficient de risque relatif est élevé, mais les élèves dont les parents accusent un niveau de formation peu élevé ne sont guère nombreux. La diminution du degré de vulnérabilité qui résulterait de la disparition de l'inégalité dans ce groupe est donc faible.
- **Le risque relatif d'obtenir un score peu élevé en compréhension de l'écrit qui est associé à l'ascendance allochtone représente un coefficient de 1.50, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.**
- **En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons âgés de 15 ans sont environ 1.5 fois plus susceptibles que les filles du même âge d'accuser de faibles scores en compréhension de l'écrit.** Le risque relatif auquel ils s'exposent varie fortement selon les pays de l'OCDE : ce coefficient est compris entre 1.13 et 2.57.
- La mesure dans laquelle les élèves s'identifient à leurs résultats scolaires et y attachent de la valeur est un indicateur clé de leur engagement à l'égard de l'école. Le pourcentage d'adolescents de 15 ans qui **ne valorisent pas la réussite scolaire** varie sensiblement aussi entre les pays. Toutefois, cet indicateur varie moins que la performance en compréhension de l'écrit entre les élèves selon qu'ils sont issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé, que leurs parents sont très instruits ou peu instruits, qu'ils sont ou non issus de l'immigration et qu'ils sont de sexe masculin ou féminin (voir le tableau D6.5).

## Analyse

### Analyse de la vulnérabilité et du risque

Grâce aux données internationales sur la performance des élèves, les analystes peuvent comparer entre les pays non seulement la performance moyenne, mais également la prévalence de la vulnérabilité. Dans cette analyse, les variables de résultats sont associées à des valeurs de référence pour évaluer le pourcentage d'élèves âgés de 15 ans à considérer comme vulnérables, par exemple ceux qui se situent « sous le niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit » ou qui accusent un « degré peu élevé » d'engagement.

Cibler l'analyse sur la vulnérabilité des élèves et le risque auquel ils s'exposent présente au moins trois avantages. En premier lieu, cette analyse aboutit à un indicateur, facile à interpréter par tous, par rapport auquel fixer des objectifs. Déclarer vouloir réformer le système d'éducation en vue de réduire le pourcentage de lecteurs peu performants de 43 % à 25 % au cours des dix prochaines années est, par exemple, plus parlant que d'annoncer la mise en œuvre de telles réformes dans l'intention d'accroître le score de 12 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit.

En deuxième lieu, dans de nombreux pays, il est plus important de réduire le pourcentage d'élèves vulnérables que d'améliorer le niveau de compétence en compréhension de l'écrit de toute la population. En effet, les jeunes peu performants en compréhension de l'écrit et peu engagés à l'école courent plus de risque d'être au chômage et de souffrir de problèmes de santé et de troubles mentaux.

En troisième lieu, un pourcentage important d'élèves de 15 ans se situent au bas de l'échelle de compétence de compréhension de l'écrit ou en sont très proches dans de nombreux pays. Toutefois, le score réel de ces élèves pourrait être encore moins élevé que celui qu'ils ont obtenu aux épreuves PISA. En effet, contrairement à la prévalence de la vulnérabilité, le niveau *moyen* de compétence est biaisé à la hausse en fonction du pourcentage d'élèves qui sont proches du bas de l'échelle (Nonoyama-Tarumi et Willms, 2010).

En revanche, l'utilisation de valeurs de référence pour définir la vulnérabilité présente un inconvénient : il n'est pas sûr que les analystes ou les responsables politiques s'accordent sur les valeurs retenues. Identifier deux valeurs de référence, voire davantage, permet jusqu'à un certain point de contourner le problème. La valeur de référence choisie dans cette analyse est, par exemple, « sous le niveau 3 » de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, et non « sous le niveau 2 », car le pourcentage d'élèves sous le niveau 3 subit moins l'influence de la variation du taux d'exclusion d'élèves de l'échantillon entre les pays. De plus, la majorité des élèves qui se classent au niveau 2 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit n'ont pas les compétences requises pour suivre des études secondaires. Aux États-Unis, par exemple, 42 % des élèves se situent sous le niveau 3 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, alors que 26 % des effectifs des établissements publics se situent sous le seuil de compétence aux épreuves de 8<sup>e</sup> année utilisé dans l'*US National Report Card*. Ce seuil de compétence dénote « une acquisition partielle des connaissances et compétences indispensables, qui sont fondamentales pour obtenir de bons résultats dans chaque année d'études » (National Centre for Education Statistics, 2010). Selon les conclusions de cette étude, deux tiers environ des élèves qui se classent sous le niveau 3 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit se situeraient sous ce seuil de compétence, et le tiers restant, juste au-dessus de ce seuil.

Le fait que la demande de bonnes compétences en compréhension de l'écrit a augmenté ces vingt dernières années justifie aussi de retenir une valeur de référence plus élevée dans cette analyse. Dans leur ouvrage de 2008, Goldin et Katz décrivent près d'un siècle de « course » entre éducation et technologie : les salaires et la croissance économique dépendent du rythme auquel les travailleurs parviennent à s'adapter à l'évolution de la complexité de leur profession.

Il n'en reste pas moins que la valeur de référence « sous le niveau 2 » est également un indicateur important de la vulnérabilité, en particulier dans les pays où le score moyen en compréhension de l'écrit est très peu élevé. Quelque 19 % des élèves se classent sous le niveau 2 en compréhension de l'écrit, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et ce pourcentage dépasse 25 % dans certains pays. C'est pourquoi cette valeur de référence est retenue également pour définir la vulnérabilité (voir le tableau D6.4). Le risque relatif de vulnérabilité est 2.3 fois plus élevé chez les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, 2 fois plus élevé chez les élèves issus de l'immigration que chez les élèves autochtones et 2.2 fois plus élevé chez les garçons que chez les filles.

**Encadré D6.1. Description succincte des sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit**

Niveau	Score minimum	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur	Caractéristiques des tâches
<b>6</b>	698	0.8 %	Les tâches de ce niveau demandent généralement aux élèves de faire de nombreuses inférences, de se livrer à des comparaisons et d'opposer des contrastes, dans le détail et avec précision. Pour y répondre correctement, les élèves doivent bien comprendre un ou plusieurs textes en profondeur, voire intégrer des informations provenant de plusieurs textes. Dans certaines tâches, les élèves sont confrontés à des idées qui ne leur sont pas familières, en présence d'informations concurrentes saillantes, ou doivent produire des catégories abstraites à des fins d'interprétation. Dans certaines tâches de réflexion et d'évaluation, les élèves doivent formuler des hypothèses ou se livrer à une évaluation critique à propos d'un texte complexe sur un thème qui ne leur est pas familier, compte tenu de nombreux critères ou perspectives, en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de notions extérieures au texte. À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction présentent deux caractéristiques : les élèves doivent faire des analyses d'une grande précision et doivent être très attentifs à des détails enfouis dans les textes.
<b>5</b>	626	7.6 %	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis et d'identifier les informations pertinentes par déduction. Les tâches de réflexion passent par un processus d'évaluation critique ou la formulation d'hypothèses sur la base de connaissances spécialisées. Pour mener à bien les tâches d'interprétation et de réflexion, les élèves doivent comprendre en profondeur des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Quel que soit leur aspect, les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'aborder des concepts qui sont contraires aux attentes.
<b>4</b>	553	28.3 %	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité. D'autres tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent bien des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur est pas nécessairement familier.
<b>3</b>	480	57.2 %	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. Pour mener à bien certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre des textes en rapport avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes.
<b>2</b>	407	81.2 %	À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles.
<b>1a</b>	335	94.3 %	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple entre des informations du texte et des connaissances courantes. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont saillantes et il n'y a guère, voire pas du tout, d'informations concurrentes. Les élèves sont explicitement orientés vers les facteurs pertinents de la tâche et du texte.
<b>1b</b>	262	98.9 %	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers (une narration ou une liste simple, par exemple). Les textes sont conçus pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations concurrentes y sont de surcroît peu nombreuses. Dans les tâches d'interprétation, les élèves peuvent avoir à établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres.

Source : OCDE (2010a).

Les élèves dont les parents accusent un niveau de formation peu élevé sont 2.25 fois plus susceptibles de se classer sous le niveau 2 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit.

Le fait de concentrer l'analyse sur la prévalence de la vulnérabilité permet d'étudier divers sous-groupes de population qui s'exposent au « risque » de vulnérabilité. Dans cette analyse, quatre groupes ont été retenus parmi les élèves âgés de 15 ans : les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé, en l'occurrence les élèves qui se situent dans le quartile inférieur de l'*indice PISA de statut économique, social et culturel* (SESC) (les 25 % d'élèves les plus défavorisés), les élèves dont les parents accusent un niveau de formation peu élevé, les élèves issus de l'immigration et les garçons. Le handicap socio-économique est étudié en valeur *relative* : les résultats des 25 % d'élèves les plus défavorisés dans chaque pays sont comparés à ceux des 25 % d'élèves les plus favorisés.

Le niveau de formation des parents est étudié en valeur *absolue* : les résultats des élèves âgés de 15 ans dont les parents ou tuteurs ont terminé avec succès moins de 12 années d'études sont comparés à ceux des élèves dont au moins un des deux parents ou tuteurs a terminé avec succès 12 années d'études au moins. Par élèves issus de l'immigration, on entend les élèves de la première ou de la deuxième génération. Les garçons ont été choisis comme groupe à risque, car dans la plupart des pays, les garçons ont obtenu un score moins élevé que les filles en compréhension de l'écrit. Toutefois, les résultats des filles peuvent être facilement déduits à partir des résultats des garçons.

Le « risque relatif » est un indicateur courant en épidémiologie : il s'agit du risque couru par un sous-groupe de la population par rapport à l'ensemble de la population. Par exemple, si la prévalence d'un niveau de compétence peu élevé en compréhension de l'écrit est égale à 60 % chez les élèves issus de l'immigration, mais à 40 % chez les élèves autochtones, le coefficient de risque relatif auquel s'exposent les élèves issus de l'immigration est égal à 1.5.

Les responsables de la politique de l'éducation pourront alors concentrer leurs efforts sur la *réduction de la prévalence de la vulnérabilité* via la *réduction du risque relatif de vulnérabilité parmi les sous-groupes d'élèves*. Cet objectif est différent de celui qui consiste à « combler les écarts de performance », dont l'accomplissement ne réduit pas nécessairement la prévalence de la vulnérabilité. Cette approche permet donc d'évaluer la « pertinence démographique » d'une vulnérabilité accrue dans un sous-groupe de la population. La pertinence démographique correspond à la réduction de la prévalence dans l'ensemble de la population qui résulterait de la réduction de la prévalence dans un sous-groupe (les élèves issus de l'immigration, par exemple) au même niveau que la prévalence dans le groupe non vulnérable (les élèves autochtones, en l'espèce).

Aux Pays-Bas et en Suisse, par exemple, le coefficient de risque relatif de se classer sous le niveau 3 en compréhension de l'écrit s'établit à 1.63 chez les élèves issus de l'immigration. Dans ces deux pays, le pourcentage d'élèves vulnérables, soit ceux qui accusent des scores peu élevés en compréhension de l'écrit, s'élève à 39 % environ. Les Pays-Bas comptent 12.1 % d'élèves âgés de 15 ans issus de l'immigration : si la politique de l'éducation réduit le risque d'obtenir un score peu élevé en compréhension de l'écrit dans le sous-groupe des élèves issus de l'immigration jusqu'à atteindre le risque auquel s'exposent les élèves autochtones, la prévalence globale diminuerait de 7 % environ (soit la pertinence démographique calculée à l'échelle des Pays-Bas). La Suisse compte 23.5 % d'élèves âgés de 15 ans issus de l'immigration : si la politique de l'éducation réduit le risque d'obtenir un score peu élevé en compréhension de l'écrit dans le sous-groupe d'élèves issus de l'immigration jusqu'à atteindre le risque auquel s'exposent les élèves autochtones, la prévalence globale diminuerait de 13 % environ (soit la pertinence démographique calculée à l'échelle de la Suisse) (voir le tableau D6.3).

### Égalité ou équité

Le terme « égalité » est employé au sujet de la variation des résultats scolaires entre les groupes selon la classe sociale à laquelle ils appartiennent, par exemple les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé. Pour parvenir à l'égalité du rendement scolaire, il faut généralement commencer par prendre des mesures en faveur de l'équité, c'est-à-dire une répartition équitable de la dotation de l'éducation. Dans ce contexte, il importe d'analyser la variation, entre les élèves appartenant à des classes sociales différentes, de



facteurs qui affectent les résultats scolaires, par exemple le fait de fréquenter un établissement où les relations entre élèves et enseignants sont bonnes, dont les enseignants sont qualifiés et dont les infrastructures sont de qualité. Il suffit de fixer la valeur de référence de chaque facteur pour utiliser ces statistiques – le risque relatif et la pertinence démographique – en vue de juger de l'équité de la répartition de la dotation de l'éducation.

Les résultats montrent que les élèves âgés de 15 ans de condition modeste ne font pas état de relations nettement plus mauvaises entre élèves et enseignants : leur coefficient de risque relatif s'établit à 1.07. Il en va de même pour les élèves issus de l'immigration (coefficient de risque relatif égal à 1.03). Toutefois, les garçons âgés de 15 ans sont plus susceptibles de faire état de mauvaises relations entre élèves et enseignants (coefficient de risque relatif égal à 1.25) (voir le tableau D6.6).

Les résultats concernant d'autres facteurs propres aux établissements révèlent que les élèves vulnérables tendent à fréquenter des classes de taille moins élevée – et non plus élevée. À cet égard, le coefficient du risque relatif auquel s'exposent les élèves de 15 ans s'établit à 0.66 s'ils sont de condition modeste et à 0.67 si leurs parents accusent un faible niveau de formation (voir le tableau D6.7 disponible en ligne). Toutefois, dans de nombreux pays, les élèves sont plus susceptibles de fréquenter un établissement mal équipé – atteinte à l'équité – s'ils sont défavorisés (coefficient de risque relatif égal à 1.14) ou issus de l'immigration (1.20) (voir le tableau D6.8 disponible en ligne). Dans de nombreux pays, les élèves sont plus susceptibles d'être pris en charge par des enseignants non qualifiés – atteinte à l'équité – s'ils sont de condition modeste : leur coefficient de risque relatif s'établit à 1.12, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Les garçons âgés de 15 ans sont aussi plus susceptibles que les filles du même âge d'être pris en charge par des enseignants non qualifiés : leur coefficient de risque relatif s'établit à 1.17 (voir le tableau D6.9 disponible en ligne). Les garçons et les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé sont plus susceptibles de fréquenter un établissement où le climat n'est pas propice à l'apprentissage (voir le tableau D6.10 disponible en ligne). Le facteur dont le risque relatif est le plus élevé dans les quatre sous-groupes à l'étude est le redoublement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves âgés de 15 ans courent plus de deux fois plus de risques de redoubler une année d'études s'ils sont de condition modeste, si leurs parents sont peu instruits ou s'ils sont issus de l'immigration. Les garçons âgés de 15 ans sont environ une fois et demie plus susceptibles que les filles de redoubler au moins une année d'études (voir le tableau D6.11 disponible en ligne).

### Établissements inclusifs

Certains systèmes d'éducation sont plus inclusifs que d'autres, même si la plupart des établissements accueillent des élèves dont les aptitudes et le milieu socio-économique diffèrent. L'adjectif « inclusif » est employé au sens large, désignant les établissements qui se distinguent par la diversité de leurs effectifs (UNESCO, 2000). Dans l'ensemble, les systèmes d'éducation plus inclusifs obtiennent de meilleurs résultats et présentent un degré moindre d'inégalité (Willms, 2010). Ce phénomène s'explique par le fait que les élèves constituent des ressources majeures : un élève de condition modeste a plus de chances de réussir s'il fréquente un établissement où les autres élèves ont de hautes aspirations et font preuve d'un plus grand engagement intellectuel. Dans les systèmes d'éducation plus inclusifs, les moyens et les enseignants expérimentés tendent à être répartis de manière plus uniforme entre les établissements. De même, il est plus facile, dans les systèmes d'éducation plus inclusifs, de faire en sorte que les relations entre élèves et enseignants soient positives, que les élèves aient de hautes aspirations et que la sécurité règne dans l'établissement – des facteurs déterminants pour les résultats scolaires.

Dans certains systèmes d'éducation, l'inégalité provient des mécanismes utilisés pour répartir les élèves entre les établissements, dont leur orientation vers des filières différentes selon leurs aptitudes ou leurs résultats scolaires antérieurs, de l'existence d'établissements privés et de l'offre de programmes spécifiques dans le secteur public. Au sein même des établissements, les élèves peuvent être dirigés dans des voies différentes : les programmes conçus pour les élèves ayant des besoins d'éducation spécifiques, le redoublement, les classes dissociées, le regroupement par aptitude, les filières d'enseignement et autres programmes spéciaux. Tous ces mécanismes tendent à répartir les élèves plus ou moins performants dans des établissements différents ou dans des classes différentes au sein des établissements. Willms (2010) parle de ségrégation *verticale* à propos

de ces systèmes d'éducation. En Allemagne, le système d'éducation, qui dirige les élèves dans différents types d'établissement à un âge précoce, illustre bien ce phénomène de ségrégation verticale. Dans cet indicateur, l'expression « inclusion *verticale* » est employée pour désigner les systèmes d'éducation qui se caractérisent par une faible ségrégation verticale.

L'inégalité peut aussi être enracinée dans le système d'éducation en cas de forte ségrégation résidentielle, en particulier dans les grandes villes, et en cas de grandes disparités socio-économiques entre milieu rural et milieu urbain. Ce type de ségrégation caractérise le système d'éducation au Chili et au Mexique. Dans ces pays, les aptitudes des élèves peuvent être du même ordre entre les établissements et au sein même de ceux-ci, mais les élèves sont répartis entre les établissements selon leur milieu socio-économique. Willms (2010) parle de ségrégation *horizontale* à propos de ces systèmes d'éducation. Dans cet indicateur, l'expression « inclusion *horizontale* » est employée pour désigner les systèmes d'éducation qui se caractérisent par une faible ségrégation horizontale.

Les indices d'inclusion verticale et horizontale sont dérivés des données du cycle PISA 2009. Le premier indice est un indicateur d'inclusion verticale : il correspond au pourcentage de variance de la performance en compréhension de l'écrit au sein des établissements. Les systèmes d'éducation où la variation *inter*-établissements est relativement faible, mais où la variation *intra*-établissement est relativement élevée, se caractérisent par un degré élevé d'inclusion verticale. Le degré d'inclusion *verticale* est élevé en Finlande, en Islande et en Norvège, mais faible en Allemagne, en Hongrie, en Italie, aux Pays-Bas et en Turquie. Les systèmes d'éducation qui répartissent les élèves dans différents types d'établissements selon leurs aptitudes tendent à afficher un niveau faible d'inclusion verticale (voir le tableau D6.2).

Le deuxième indice correspond au pourcentage de variance du milieu socio-économique au sein des établissements. Il indique dans quelle mesure les élèves issus d'un milieu socio-économique différent sont répartis de manière uniforme entre les établissements. Le degré d'inclusion horizontale est élevé en Finlande, en Norvège, en Suède et en Suisse, mais faible au Chili, en Hongrie et au Mexique. La valeur de cet indicateur est relativement peu élevée dans les pays où les individus se répartissent entre des quartiers pauvres et des quartiers riches en milieu urbain. Toutefois, des politiques d'éducation en faveur de l'inclusion peuvent contribuer à accroître l'inclusion horizontale (voir le tableau D6.2).

Adopter des politiques qui améliorent l'inclusion verticale et horizontale est l'un des meilleurs moyens de parvenir à l'égalité et à l'équité. Accroître le degré d'inclusion verticale est souvent difficile politiquement parlant, dans la mesure où il peut être ardu de convaincre des parents dont l'enfant est très performant qu'il obtiendra des résultats équivalents, voire supérieurs, dans un établissement qui accueille des élèves aux aptitudes variables. Dans les systèmes qui se caractérisent par une faible inclusion horizontale, les attributs économiques et sociaux à l'origine de la ségrégation résidentielle ou des disparités socio-économiques entre milieu rural et milieu urbain sont plus nombreux. Dans ces cas, octroyer une dotation compensatoire supplémentaire aux établissements qui accueillent un grand nombre d'élèves de condition modeste permet d'améliorer l'égalité comme l'équité (Willms, 2008). Les politiques qui confèrent une plus grande liberté de choix de l'établissement peuvent accroître le degré d'inclusion horizontale, mais leur efficacité n'est pas garantie dans la mesure où les parents défavorisés sont moins à même d'exercer ce droit au libre choix (Ladd, Fiske, et Ruijs, 2009).

## Définitions

Le **climat peu propice à l'apprentissage** correspond à la moyenne du quartile inférieur de l'*indice PISA de climat de discipline* (DISCLIMA) à l'échelle de l'OCDE. La valeur de référence (-0.547) est la moyenne du 25<sup>e</sup> centile de l'indice DISCLIMA dans les pays de l'OCDE calculée en fonction d'une pondération équivalente de chaque pays. L'indice DISCLIMA est dérivé des réponses des élèves au questionnaire « Élèves ».

Par **redoublement**, on entend le fait de recommencer une année d'études dans l'enseignement primaire, dans le premier cycle de l'enseignement secondaire ou dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Les chiffres sont dérivés des réponses des élèves au questionnaire « Élèves ».

Les **élèves issus de l'immigration** sont ceux qui sont nés à l'étranger (dits de la « première génération ») et ceux qui sont nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger (dits de la « deuxième génération »). L'ascendance autochtone ou allochtone est dérivée des réponses des élèves au questionnaire « Élèves ».

Les **classes nombreuses** sont celles appartenant au quartile supérieur de l'indice, tous pays de l'OCDE confondus. La valeur de référence est celle de la moyenne du 75<sup>e</sup> centile des pays de l'OCDE calculée en fonction d'une pondération équivalente de chaque pays. Les classes sont dites nombreuses à partir d'un effectif de 30 élèves. La taille des classes est dérivée des réponses des élèves au questionnaire « Élèves ».

Les **parents dont le niveau de formation est peu élevé** sont ceux qui ont suivi moins de 12 années d'études. Le nombre d'années d'études des parents (PARED) est dérivé du niveau de formation le plus élevé des deux parents (HISCED). Le niveau de formation des parents est dérivé des réponses des élèves au questionnaire « Élèves ».

Les **établissements mal équipés** sont ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice *PISA de qualité des ressources éducatives* (SCMATEDU) des établissements. La valeur de référence (-0.560) correspond à la moyenne du 25<sup>e</sup> centile de la répartition des élèves de l'indice SCMATEDU tous pays de l'OCDE confondus, calculée en fonction d'une pondération équivalente de chaque pays. L'indice SCMATEDU est dérivé des réponses des chefs d'établissement au questionnaire « Établissements ».

Les **piètres relations entre élèves et enseignants** sont celles du quartile inférieur de l'indice *PISA de relations entre élèves et enseignants* (STUDREL). La valeur de référence (-0.626) correspond à la moyenne du 25<sup>e</sup> centile de la répartition des élèves de l'indice STUDREL tous pays de l'OCDE confondus, calculée en fonction d'une pondération équivalente de chaque pays. L'indice STUDREL est dérivé des réponses des élèves au questionnaire « Élèves ».

Les **élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé** sont ceux qui se situent dans le quartile inférieur de l'indice *PISA de statut économique, social et culturel* (SESC). La valeur de référence correspond à la moyenne du 25<sup>e</sup> centile de la répartition des élèves de l'indice SESC tous pays de l'OCDE confondus, calculée en fonction d'une pondération équivalente de chaque pays. L'indice SESC est dérivé des réponses des élèves au questionnaire « Élèves ».

Les **élèves** soumis aux épreuves PISA avaient entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois lorsqu'ils ont passé les épreuves, et avaient accompli au moins six années d'études dans le cadre institutionnel à ce moment, quelle que soit leur filière d'enseignement. L'expression « adolescents de 15 ans » et le terme « élèves » sont employés indifféremment dans cet indicateur pour les désigner.

Les **élèves pris en charge par des enseignants non qualifiés** sont ceux scolarisés dans un établissement où le pourcentage d'enseignants qualifiés se situe dans le quartile inférieur de la répartition des élèves, tous pays de l'OCDE confondus. La valeur de référence (0.889, soit 89.9 %) correspond à la moyenne du 25<sup>e</sup> centile de la répartition des élèves en fonction de cette variable tous pays de l'OCDE confondus, calculée en fonction d'une pondération équivalente de chaque pays. Cette variable est dérivée des réponses des chefs d'établissement au questionnaire « Établissements ».

La **valorisation de la réussite scolaire** est un indice qui montre la valeur que les élèves attachent à la réussite scolaire. Cet indice est dérivé des réponses des élèves à l'item 33 dans le questionnaire « Élèves ». Les réponses des élèves ont été recodées selon une échelle croissante de 1 à 10, les valeurs plus élevées indiquant une plus grande valorisation de la réussite scolaire. Les réponses des élèves dénotent une faible valorisation de la réussite scolaire si leur valeur se situe dans le quartile inférieur de la répartition des élèves, tous pays de l'OCDE confondus. La valeur de référence correspond à la moyenne du 25<sup>e</sup> centile de la répartition des élèves de l'indice tous pays de l'OCDE confondus, calculée en fonction d'une pondération équivalente de chaque pays.



## Méthodologie

Ce rapport rend compte de deux indicateurs d'équité et d'égalité : le risque relatif et la pertinence démographique, deux dimensions connues en épidémiologie sous le nom de risque attribuable. Dans cet indicateur, le risque relatif est celui d'appartenir à un groupe vulnérable (par exemple les élèves issus de l'immigration) par rapport à celui de *ne pas* appartenir à ce groupe (les élèves autochtones en l'espèce). Par exemple, si 40 % des élèves issus de l'immigration accusent un niveau de compétence peu élevé en compréhension de l'écrit, mais que ce pourcentage est égal à 20 % chez les élèves autochtones, le coefficient du risque relatif auquel s'exposent les élèves issus de l'immigration est égal à 2.0. La pertinence démographique correspond au pourcentage de l'effectif total de la population qui doit le résultat obtenu (en l'occurrence un niveau peu élevé de compétence en compréhension de l'écrit) au fait d'appartenir à un groupe vulnérable.

Prenons l'exemple d'un effectif fictif de 1 000 élèves âgés de 15 ans soumis aux épreuves PISA, dont 20 % (200) sont issus de l'immigration. Dans cet exemple, 30 % (300) des élèves se situent sous le niveau 3 de l'échelle PISA de compétence en compréhension de l'écrit : 100 des 200 élèves issus de l'immigration et 200 des 800 élèves autochtones. Ces chiffres sont indiqués dans le tableau 1 ci-dessous.

**Tableau 1. Pourcentage d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit dans un effectif fictif de 1 000 élèves dont 20 % sont issus de l'immigration**

	Sous le niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit	À partir du niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit	Total
Élèves issus de l'immigration	100	100	200
Élèves autochtones	200	600	800
	300	700	N =1 000

Le « risque » d'obtenir un score peu élevé en compréhension de l'écrit, ou prévalence, est de 50 % (100/200) parmi les élèves issus de l'immigration et de 25 % (200/800) chez les élèves autochtones. Le coefficient de risque relatif s'élève donc à 2.0 (50/25).

La pertinence démographique donne la mesure de la réduction de la prévalence dans l'ensemble de la population qui résulterait de la réduction du risque dans le groupe vulnérable (les élèves issus de l'immigration en l'espèce) jusqu'à atteindre la prévalence associée aux groupes non vulnérables (les élèves autochtones en l'occurrence). Dans l'exemple présenté dans le tableau 1, la prévalence d'un niveau peu élevé de compétence en compréhension de l'écrit est de 30 % (300/1 000) dans l'ensemble de la population et de 25 % dans le groupe des élèves autochtones. Si la mise en œuvre de politiques et pratiques en faveur de l'équité donnait lieu à la réduction du risque auquel s'exposent les élèves issus de l'immigration de 50 % à 25 % (soit le risque auquel s'exposent les élèves autochtones), la prévalence passerait de 30 % à 25 %, tous élèves confondus. Une réduction de 5 % dans ce groupe représente une réduction de 16.7 % dans l'ensemble de l'effectif, ce que l'on appelle la pertinence démographique.

Il y a lieu de souligner que la pertinence démographique dépend non seulement du risque relatif associé au groupe vulnérable, mais aussi de la taille de ce groupe. Prenons l'exemple (voir le tableau 2) d'un autre effectif fictif d'élèves dont 2 % seulement sont issus de l'immigration.

**Tableau 2. Pourcentage d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit dans un effectif fictif de 1 000 élèves dont 2 % sont issus de l'immigration**

	Sous le niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit	À partir du niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit	Total
Élèves issus de l'immigration	10	10	20
Élèves autochtones	245	735	980
	255	845	N =1 000

Dans cet exemple, le « risque » d'obtenir un score peu élevé en compréhension de l'écrit, ou prévalence, est de 50 % (10/20) parmi les élèves issus de l'immigration et de 25 % (245/980) chez les élèves autochtones. Le coefficient de risque relatif s'élève donc à 2.0 (50/25), comme dans l'exemple précédent. Toutefois, si le risque auquel s'exposent les élèves issus de l'immigration était réduit au niveau du risque auquel s'exposent les élèves autochtones, la prévalence passerait de 25.5 % à 25 %, soit une diminution de 2 % environ. La pertinence démographique est donc nettement moindre que dans le premier exemple.

Les données relatives à la performance sont dérivées des résultats des élèves aux épreuves de compréhension de l'écrit administrées dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mis en œuvre par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Les dernières épreuves PISA en date ont été administrées durant l'année scolaire, en 2009.

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.

## Références

Goldin, C. et L. Katz (2008), *The Race Between Education and Technology*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Heckman, J.J. (2008), « Schools, Skills and Synapses », *NBER Working Papers*, n° 14064, National Bureau of Economic Research, Inc.

Ladd, H., E.B. Fiske et N. Ruijs (2009), « Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation », dossier préparé pour la National Conference on School Choice, Duke University, Durham, NC.

National Centre for Education Statistics (2010), *The Nation's Report Card: Reading 2009*, US Department of Education, Washington DC.

Nonoyama-Tarumi, Y. et J.D. Willms (2010), « The Relative and Absolute Risks of Disadvantaged Family Background and Low Levels of School Resources on Student Literacy », *Economics of Education Review*, vol. 29, n° 2, pp. 214-224.

OCDE (2010a), *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.






UNESCO (2000), *Inclusive Education and Education for All: A Challenge and a Vision*, UNESCO, Paris.

Willms, J.D. (1997), « Literacy Skills and Social Class Gradients », *Policy Options*, vol. 18, n° 6, pp. 22-26.

Willms, J.D. (2006), *Learning Divides: Ten Policy Questions about the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal.

Willms, J.D. (publié en ligne en septembre 2009 ; 2010), « School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 4, pp. 3-4.

D'autres documents en rapport avec cet indicateur sont disponibles en ligne :

- **Tableau D6.7. L'élève fréquente des classes de grande taille (PISA 2009)**  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473131>
- **Tableau D6.8. L'élève fréquente un établissement d'enseignement mal équipé (PISA 2009)**  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473150>
- **Tableau D6.9. L'élève suit des cours dispensés par des enseignants non qualifiés (PISA 2009)**  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473169>
- **Tableau D6.10. L'élève fréquente un établissement dont le climat n'est pas propice à l'apprentissage (PISA 2009)**  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473188>
- **Tableau D6.11. L'élève a déjà redoublé au moins une fois (PISA 2009)**  
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473207>


**Tableau D6.1. Pourcentage d'élèves de 15 ans potentiellement vulnérables (PISA 2009)**
*Résultats fondés sur les déclarations des élèves*

	Pourcentage d'élèves dont les parents présentent un faible niveau de formation <sup>1</sup>		Pourcentage d'élèves issus de l'immigration (première et deuxième générations)	
	%	Er. T.	%	Er. T.
	(1)	(2)	(3)	(4)
<b>OCDE</b>				
Australie	14.0	(0.5)	23.2	(1.1)
Autriche	4.8	(0.4)	15.2	(1.2)
Belgique	5.7	(0.3)	14.8	(1.1)
Canada	3.4	(0.3)	24.4	(1.3)
Chili	23.2	(1.2)	0.5	(0.1)
Rép. tchèque	18.9	(0.7)	2.3	(0.2)
Danemark	6.5	(0.4)	8.6	(0.4)
Estonie	2.8	(0.3)	8.0	(0.6)
Finlande	3.9	(0.3)	2.6	(0.3)
France	11.3	(0.7)	13.1	(1.4)
Allemagne	11.7	(0.6)	17.6	(1.0)
Grèce	16.0	(1.0)	9.0	(0.8)
Hongrie	26.3	(1.2)	2.1	(0.3)
Islande	9.7	(0.5)	2.4	(0.2)
Irlande	10.7	(0.6)	8.3	(0.6)
Israël	6.8	(0.5)	19.7	(1.1)
Italie	24.5	(0.5)	5.5	(0.3)
Japon	1.7	(0.2)	0.3	(0.1)
Corée	6.3	(0.4)	0.0	(0.0)
Luxembourg	19.3	(0.6)	40.2	(0.7)
Mexique	49.7	(0.9)	1.9	(0.2)
Pays-Bas	8.5	(0.8)	12.1	(1.4)
Nouvelle-Zélande	22.8	(0.8)	24.7	(1.0)
Norvège	1.9	(0.2)	6.8	(0.6)
Pologne	30.8	(0.9)	0.0	(0.0)
Portugal	50.0	(1.3)	5.5	(0.5)
Rép. slovaque	1.6	(0.3)	0.5	(0.1)
Slovénie	39.7	(0.9)	7.8	(0.4)
Espagne	31.4	(1.0)	9.5	(0.5)
Suède	12.6	(0.6)	11.7	(1.2)
Suisse	13.5	(0.6)	23.5	(0.9)
Turquie	80.9	(1.2)	0.5	(0.1)
Royaume-Uni	4.0	(0.4)	10.6	(1.0)
États-Unis	7.3	(0.7)	19.5	(1.3)
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>17.1</b>	<b>(0.1)</b>	<b>10.4</b>	<b>(0.1)</b>
<b>Autres G20</b>				
Argentine	30.4	(1.3)	3.6	(0.5)
Brésil	69.4	(0.7)	0.8	(0.1)
Indonésie	51.3	(2.1)	0.3	(0.1)
Féd. de Russie	2.0	(0.3)	12.1	(0.7)
Shanghai (Chine)	26.2	(1.2)	0.5	(0.1)

1. Élèves dont les parents ont effectué moins de 12 années d'études.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

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

 StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473017>

**Tableau D6.2. Indice d'inclusion sociale (PISA 2009)**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves et leur performance

OCDE	Indice d'inclusion verticale <sup>1</sup>	Indice d'inclusion horizontale <sup>2</sup>
	Part de la variance intra-établissement de la performance des élèves	Part de la variance intra-établissement de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) des élèves
	(1)	(2)
Australie	73.9	76.4
Autriche	44.4	69.2
Belgique	47.5	69.8
Canada	78.3	82.4
Chili	45.0	48.6
Rép. tchèque	51.0	75.1
Danemark	84.1	83.6
Estonie	78.2	81.5
Finlande	91.3	89.2
France	w	w
Allemagne	39.8	76.0
Grèce	53.9	68.0
Hongrie	33.3	54.2
Islande	85.9	82.8
Irlande	71.3	76.7
Israël	51.4	76.7
Italie	37.9	73.9
Japon	51.4	78.2
Corée	65.8	74.1
Luxembourg	56.4	73.3
Mexique	51.9	56.2
Pays-Bas	35.4	76.2
Nouvelle-Zélande	75.8	78.9
Norvège	89.7	91.2
Pologne	81.2	73.3
Portugal	66.9	73.2
Rép. slovaque	60.4	76.6
Slovénie	42.8	75.0
Espagne	78.2	77.1
Suède	81.5	85.7
Suisse	67.4	85.4
Turquie	33.2	63.5
Royaume-Uni	70.7	81.6
États-Unis	64.0	70.7
Moyenne OCDE	61.4	74.8
<b>Autres G20</b>		
Argentine	39.5	59.8
Brésil	51.6	64.7
Indonésie	56.8	61.3
Féd. de Russie	74.8	71.5
Shanghai (Chine)	61.6	66.3

1. L'indice d'inclusion verticale est calculé comme suit :  $100 \times (1 - \rho)$ , où  $\rho$  est la corrélation intra-classe de la performance, c'est-à-dire la variance inter-établissements de la performance des élèves, divisée par la somme des variances intra- et inter-établissements de la performance des élèves.

2. L'indice d'inclusion horizontale est calculé comme suit :  $100 \times (1 - \rho)$ , où  $\rho$  est la corrélation intra-classe du milieu socio-économique, c'est-à-dire la variance inter-établissements de l'indice PISA de statut économique, social et culturel des élèves, divisée par la somme des variances intra- et inter-établissements du milieu socio-économique des élèves.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473036>

Tableau D6.3. **Pourcentage d'élèves de 15 ans sous le niveau 3 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit (PISA 2009)**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves et leur performance

	Pourcentage d'élèves sous le niveau 3 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit		Milieu socio-économique défavorisé (défavorisé versus favorisé)				Faible niveau de formation des parents (niveau faible versus niveau élevé)				Élèves issus de l'immigration (issus de l'immigration versus autochtones)				Sexe (garçons versus filles)					
			Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>			
			%	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	34.7	(0.9)	1.94	(0.03)	19	(0.5)	1.64	(0.03)	8	(0.4)	0.93	(0.03)	-2	(0.7)	1.54	(0.04)	21	(1.2)	
	Autriche	51.7	(1.3)	1.61	(0.03)	13	(0.6)	1.70	(0.04)	3	(0.3)	1.58	(0.04)	8	(0.7)	1.39	(0.04)	16	(1.5)	
	Belgique	38.0	(1.0)	2.03	(0.04)	21	(0.7)	1.85	(0.06)	5	(0.3)	1.87	(0.06)	11	(0.8)	1.34	(0.03)	15	(1.3)	
	Canada	30.5	(0.7)	1.65	(0.04)	14	(0.7)	1.68	(0.07)	2	(0.2)	1.13	(0.04)	3	(0.9)	1.59	(0.03)	23	(0.7)	
	Chili	63.7	(1.5)	1.44	(0.03)	10	(0.6)	1.44	(0.03)	9	(0.6)	c	c	c	c	1.15	(0.02)	7	(1.1)	
	Rép. tchèque	50.5	(1.4)	1.59	(0.04)	13	(0.7)	1.34	(0.03)	6	(0.5)	1.12	(0.06)	0	(0.1)	1.56	(0.05)	23	(1.7)	
	Danemark	41.2	(1.1)	1.82	(0.04)	17	(0.7)	1.79	(0.08)	5	(0.4)	1.82	(0.04)	7	(0.3)	1.41	(0.04)	17	(1.3)	
	Estonie	39.0	(1.5)	1.50	(0.04)	11	(0.8)	1.62	(0.10)	2	(0.3)	1.43	(0.07)	3	(0.5)	1.76	(0.07)	28	(2.0)	
	Finlande	24.8	(0.9)	1.84	(0.07)	17	(1.2)	2.08	(0.12)	4	(0.5)	2.27	(0.17)	3	(0.5)	2.57	(0.09)	44	(1.5)	
	France	40.8	(1.4)	1.92	(0.05)	19	(0.9)	1.82	(0.06)	8	(0.6)	1.67	(0.06)	8	(0.8)	1.48	(0.05)	19	(1.5)	
	Allemagne	40.7	(1.3)	2.13	(0.08)	22	(1.2)	2.22	(0.06)	12	(0.6)	1.73	(0.05)	11	(0.7)	1.47	(0.04)	19	(1.4)	
	Grèce	46.9	(1.9)	1.67	(0.04)	14	(0.8)	1.57	(0.04)	8	(0.6)	1.56	(0.07)	5	(0.6)	1.54	(0.04)	21	(1.2)	
	Hongrie	41.3	(1.5)	2.17	(0.07)	23	(1.1)	1.94	(0.05)	20	(0.9)	0.88	(0.08)	0	(0.2)	1.48	(0.05)	19	(1.6)	
	Islande	39.0	(0.8)	1.49	(0.04)	11	(0.8)	1.53	(0.05)	5	(0.4)	1.94	(0.09)	2	(0.2)	1.62	(0.05)	23	(1.4)	
	Irlande	40.5	(1.3)	1.85	(0.06)	18	(1.0)	1.74	(0.05)	7	(0.5)	1.39	(0.07)	3	(0.6)	1.47	(0.05)	19	(1.7)	
	Israël	49.0	(1.3)	1.75	(0.05)	16	(0.9)	1.83	(0.05)	5	(0.3)	1.05	(0.04)	1	(0.8)	1.38	(0.04)	16	(1.3)	
	Italie	45.1	(0.8)	1.69	(0.02)	15	(0.4)	1.56	(0.02)	12	(0.3)	1.69	(0.03)	4	(0.2)	1.58	(0.03)	23	(1.1)	
	Japon	31.6	(1.4)	1.79	(0.05)	16	(0.8)	2.03	(0.15)	2	(0.3)	c	c	c	c	1.67	(0.09)	26	(2.7)	
	Corée	21.2	(1.4)	2.26	(0.11)	24	(1.6)	2.32	(0.14)	8	(0.8)	c	c	c	c	2.07	(0.18)	36	(4.1)	
	Luxembourg	50.0	(0.6)	1.84	(0.03)	17	(0.5)	1.74	(0.04)	13	(0.6)	1.50	(0.03)	17	(0.8)	1.32	(0.02)	14	(0.7)	
	Mexique	73.1	(0.8)	1.30	(0.01)	7	(0.2)	1.33	(0.01)	14	(0.5)	1.33	(0.01)	1	(0.0)	1.13	(0.01)	6	(0.4)	
	Pays-Bas	39.1	(2.7)	1.72	(0.04)	15	(0.8)	1.66	(0.07)	5	(0.6)	1.63	(0.09)	7	(1.1)	1.32	(0.04)	14	(1.4)	
	Nouvelle-Zélande	33.7	(1.0)	1.98	(0.06)	20	(1.1)	1.51	(0.07)	10	(1.2)	1.23	(0.05)	5	(1.1)	1.67	(0.05)	25	(1.4)	
	Norvège	38.6	(1.2)	1.70	(0.06)	15	(1.1)	1.82	(0.10)	2	(0.2)	1.66	(0.06)	4	(0.4)	1.75	(0.06)	28	(1.5)	
	Pologne	39.5	(1.3)	1.75	(0.05)	16	(0.9)	1.72	(0.06)	18	(1.3)	c	c	c	c	1.81	(0.05)	29	(1.4)	
	Portugal	44.0	(1.6)	1.67	(0.04)	14	(0.7)	1.79	(0.05)	28	(1.3)	1.37	(0.06)	2	(0.3)	1.50	(0.03)	20	(0.9)	
	Rép. slovaque	50.3	(1.3)	1.60	(0.04)	13	(0.8)	1.83	(0.08)	1	(0.2)	c	c	c	c	1.64	(0.03)	24	(1.0)	
	Slovénie	46.8	(0.6)	1.65	(0.04)	14	(0.7)	1.41	(0.04)	14	(1.2)	1.48	(0.04)	4	(0.3)	1.70	(0.03)	26	(0.8)	
Espagne	46.4	(1.1)	1.61	(0.04)	13	(0.7)	1.54	(0.04)	14	(1.0)	1.66	(0.03)	6	(0.3)	1.36	(0.02)	15	(0.9)		
Suède	40.9	(1.3)	1.78	(0.04)	16	(0.8)	1.56	(0.04)	7	(0.5)	1.71	(0.05)	8	(0.8)	1.59	(0.03)	23	(0.9)		
Suisse	39.5	(1.0)	1.81	(0.04)	17	(0.7)	1.79	(0.04)	10	(0.5)	1.63	(0.04)	13	(0.7)	1.54	(0.04)	22	(1.2)		
Turquie	56.7	(1.8)	1.56	(0.03)	12	(0.7)	1.93	(0.07)	43	(1.8)	c	c	c	c	1.43	(0.05)	18	(1.7)		
Royaume-Uni	43.3	(1.1)	1.75	(0.03)	16	(0.6)	1.62	(0.06)	2	(0.3)	1.19	(0.04)	2	(0.5)	1.29	(0.03)	12	(1.2)		
États-Unis	42.0	(1.5)	1.83	(0.06)	17	(1.0)	1.65	(0.06)	4	(0.4)	1.27	(0.04)	5	(0.8)	1.28	(0.04)	12	(1.5)		
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>42.8</b>	<b>(0.2)</b>	<b>1.76</b>	<b>(0.04)</b>	<b>16</b>	<b>(0.8)</b>	<b>1.72</b>	<b>(0.01)</b>	<b>9</b>	<b>(0.1)</b>	<b>1.50</b>	<b>(0.07)</b>	<b>4</b>	<b>(0.5)</b>	<b>1.54</b>	<b>(0.05)</b>	<b>21</b>	<b>(1.4)</b>		
Autres G20	Argentine	77.0	(1.7)	1.31	(0.02)	7	(0.4)	1.27	(0.02)	8	(0.5)	1.12	(0.03)	0	(0.1)	1.13	(0.01)	5	(0.6)	
	Brésil	76.7	(1.1)	1.26	(0.01)	6	(0.3)	1.22	(0.02)	13	(1.0)	1.25	(0.03)	0	(0.0)	1.10	(0.01)	5	(0.6)	
	Indonésie	87.7	(1.6)	1.10	(0.02)	2	(0.4)	1.15	(0.02)	7	(0.8)	c	c	c	c	1.12	(0.01)	6	(0.6)	
	Féd. de Russie	58.9	(1.4)	1.41	(0.03)	9	(0.6)	1.45	(0.04)	1	(0.1)	1.20	(0.04)	2	(0.4)	1.41	(0.04)	17	(1.2)	
	Shanghai (Chine)	17.3	(1.1)	2.22	(0.15)	23	(2.2)	2.01	(0.12)	21	(2.0)	c	c	c	c	2.36	(0.13)	40	(2.3)	

1. Le risque relatif est celui d'appartenir à un groupe vulnérable (par exemple, les élèves issus de l'immigration) par rapport à celui de ne pas appartenir à ce groupe (les élèves autochtones en l'espèce).

2. La pertinence démographique correspond au pourcentage de l'effectif total de la population qui doit le résultat obtenu (en l'occurrence un niveau peu élevé de compétence en compréhension de l'écrit) au fait d'appartenir à un groupe vulnérable.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473055>



Tableau D6.4. **Pourcentage d'élèves de 15 ans sous le niveau 2 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit (PISA 2009)**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves et leur performance

	Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de l'échelle PISA de compréhension de l'écrit		Milieu socio-économique défavorisé (défavorisé versus favorisé)				Faible niveau de formation des parents (niveau faible versus niveau élevé)				Élèves issus de l'immigration (issus de l'immigration versus autochtones)				Sexe (garçons versus filles)			
			Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>	
	%	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
<b>OCDE</b>	Australie	14.2 (0.6)	2.50 (0.08)	27 (1.1)	1.97 (0.07)	12 (0.7)	0.93 (0.05)	-2 (1.1)	2.17 (0.08)	36 (1.5)								
	Autriche	27.6 (1.3)	2.27 (0.09)	24 (1.3)	2.52 (0.13)	7 (0.6)	2.16 (0.11)	15 (1.4)	1.74 (0.08)	27 (2.3)								
	Belgique	17.7 (0.9)	2.84 (0.11)	31 (1.4)	2.43 (0.16)	8 (0.8)	2.52 (0.13)	18 (1.4)	1.56 (0.08)	22 (2.5)								
	Canada	10.3 (0.5)	2.12 (0.10)	22 (1.6)	2.37 (0.23)	4 (0.7)	1.25 (0.07)	6 (1.6)	2.39 (0.12)	41 (2.0)								
	Chili	30.6 (1.5)	2.07 (0.07)	21 (1.1)	2.01 (0.07)	19 (1.2)	c	c	1.46 (0.05)	19 (1.6)								
	Rép. tchèque	23.1 (1.3)	2.09 (0.07)	21 (1.1)	1.44 (0.05)	8 (0.8)	1.43 (0.19)	1 (0.4)	2.16 (0.12)	38 (2.5)								
	Danemark	15.2 (0.9)	2.46 (0.12)	27 (1.6)	2.48 (0.24)	9 (1.3)	2.77 (0.18)	13 (1.2)	1.66 (0.10)	25 (2.7)								
	Estonie	13.3 (1.0)	1.72 (0.10)	15 (1.8)	1.88 (0.24)	2 (0.7)	1.82 (0.15)	6 (1.1)	2.58 (0.21)	45 (3.4)								
	Finlande	8.1 (0.5)	2.18 (0.20)	23 (3.1)	2.83 (0.42)	7 (1.4)	3.92 (0.48)	7 (1.2)	4.07 (0.41)	61 (3.3)								
	France	19.8 (1.2)	2.68 (0.13)	30 (1.7)	2.43 (0.12)	14 (1.0)	2.19 (0.17)	14 (1.9)	1.82 (0.07)	28 (1.6)								
	Allemagne	18.5 (1.1)	3.07 (0.13)	34 (1.4)	3.29 (0.13)	21 (1.0)	2.24 (0.11)	18 (1.2)	1.89 (0.10)	31 (2.3)								
	Grèce	21.3 (1.8)	2.37 (0.11)	25 (1.5)	2.20 (0.09)	16 (1.1)	2.05 (0.17)	9 (1.4)	2.25 (0.12)	38 (2.4)								
	Hongrie	17.6 (1.4)	3.53 (0.22)	39 (2.2)	2.70 (0.19)	31 (2.4)	0.69 (0.14)	-1 (0.3)	2.09 (0.19)	35 (3.9)								
	Islande	16.8 (0.6)	1.87 (0.11)	18 (1.9)	1.97 (0.14)	9 (1.1)	2.75 (0.23)	4 (0.5)	2.41 (0.14)	41 (2.5)								
	Irlande	17.2 (1.0)	2.40 (0.10)	26 (1.4)	2.05 (0.11)	10 (0.9)	1.87 (0.14)	7 (1.0)	2.06 (0.14)	35 (3.1)								
	Israël	26.5 (1.2)	2.22 (0.08)	23 (1.1)	2.36 (0.10)	8 (0.6)	0.99 (0.05)	0 (0.9)	1.77 (0.06)	27 (1.6)								
	Italie	21.0 (0.6)	2.17 (0.06)	23 (0.8)	1.86 (0.05)	18 (0.8)	2.42 (0.08)	7 (0.5)	2.28 (0.07)	40 (1.5)								
	Japon	13.6 (1.1)	2.02 (0.12)	20 (1.9)	2.16 (0.29)	2 (0.5)	c	c	2.36 (0.18)	41 (3.3)								
	Corée	5.8 (0.8)	3.49 (0.26)	38 (2.6)	3.75 (0.39)	15 (1.8)	c	c	3.65 (0.48)	58 (4.7)								
	Luxembourg	26.0 (0.6)	2.57 (0.12)	28 (1.6)	2.35 (0.08)	21 (1.1)	2.16 (0.07)	32 (1.4)	1.72 (0.09)	27 (2.3)								
	Mexique	40.1 (1.0)	1.80 (0.03)	17 (0.5)	1.82 (0.03)	29 (0.8)	2.15 (0.07)	2 (0.2)	1.36 (0.02)	15 (0.7)								
	Pays-Bas	14.3 (1.5)	1.72 (0.10)	15 (1.7)	1.77 (0.17)	6 (1.3)	1.76 (0.22)	8 (2.4)	1.67 (0.09)	25 (2.6)								
	Nouvelle-Zélande	14.3 (0.7)	2.57 (0.16)	28 (2.1)	1.68 (0.10)	13 (1.7)	1.39 (0.09)	9 (1.9)	2.64 (0.13)	46 (2.0)								
	Norvège	15.0 (0.8)	2.32 (0.11)	25 (1.6)	2.42 (0.33)	3 (0.6)	2.26 (0.21)	8 (1.3)	2.57 (0.14)	44 (2.3)								
	Pologne	15.0 (0.8)	2.44 (0.12)	26 (1.6)	2.20 (0.10)	27 (1.7)	c	c	3.05 (0.22)	51 (2.6)								
	Portugal	17.6 (1.2)	2.26 (0.12)	24 (1.7)	2.22 (0.13)	38 (2.4)	1.49 (0.13)	3 (0.7)	2.29 (0.13)	39 (2.4)								
	Rép. slovaque	22.2 (1.2)	2.18 (0.11)	23 (1.7)	3.35 (0.22)	4 (0.5)	c	c	2.56 (0.13)	44 (2.0)								
	Slovénie	21.2 (0.6)	2.13 (0.07)	22 (1.1)	1.55 (0.05)	18 (1.4)	1.79 (0.12)	6 (0.8)	2.92 (0.14)	49 (1.8)								
	Espagne	19.6 (0.9)	2.26 (0.08)	24 (1.2)	1.98 (0.08)	23 (1.5)	2.26 (0.10)	11 (0.8)	1.68 (0.06)	26 (1.6)								
	Suède	17.4 (0.9)	2.61 (0.11)	29 (1.4)	2.10 (0.12)	12 (1.2)	2.51 (0.14)	15 (1.5)	2.31 (0.13)	40 (2.4)								
Suisse	16.8 (0.9)	2.49 (0.10)	27 (1.3)	2.32 (0.08)	15 (0.8)	2.30 (0.13)	23 (1.8)	1.93 (0.09)	32 (2.0)									
Turquie	24.5 (1.4)	2.30 (0.12)	24 (1.8)	2.76 (0.34)	58 (4.9)	c	c	2.23 (0.13)	39 (2.6)									
Royaume-Uni	18.4 (0.8)	2.31 (0.11)	25 (1.5)	2.03 (0.16)	4 (0.6)	1.42 (0.12)	4 (1.2)	1.65 (0.07)	24 (2.0)									
États-Unis	17.6 (1.1)	2.43 (0.14)	26 (1.9)	1.90 (0.13)	6 (0.8)	1.29 (0.09)	5 (1.5)	1.57 (0.10)	23 (3.1)									
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>18.8 (0.2)</b>	<b>2.37 (0.11)</b>	<b>25 (1.6)</b>	<b>2.27 (0.03)</b>	<b>15 (0.2)</b>	<b>2.02 (0.48)</b>	<b>7 (1.0)</b>	<b>2.19 (0.13)</b>	<b>36 (2.4)</b>									
<b>Autres G20</b>	Argentine	51.6 (1.9)	1.68 (0.05)	15 (0.8)	1.54 (0.04)	14 (0.8)	1.31 (0.07)	1 (0.2)	1.30 (0.02)	12 (0.9)								
	Brésil	49.6 (1.3)	1.53 (0.02)	12 (0.4)	1.27 (0.03)	16 (1.3)	1.86 (0.09)	1 (0.1)	1.30 (0.02)	12 (0.6)								
	Indonésie	53.4 (2.3)	1.27 (0.03)	6 (0.7)	1.40 (0.05)	17 (1.7)	c	c	1.57 (0.05)	22 (1.4)								
	Féd. de Russie	27.4 (1.3)	1.83 (0.06)	17 (1.1)	1.87 (0.19)	2 (0.4)	1.39 (0.08)	4 (0.9)	1.95 (0.09)	32 (2.0)								
	Shanghai (Chine)	4.1 (0.5)	2.64 (0.22)	29 (2.7)	2.03 (0.24)	21 (3.9)	c	c	4.19 (0.45)	61 (3.4)								

1. Le risque relatif est celui d'appartenir à un groupe vulnérable (par exemple, les élèves issus de l'immigration) par rapport à celui de ne pas appartenir à ce groupe (les élèves autochtones en l'espèce).

2. La pertinence démographique correspond au pourcentage de l'effectif total de la population qui doit le résultat obtenu (en l'occurrence un niveau peu élevé de compétence en compréhension de l'écrit) au fait d'appartenir à un groupe vulnérable.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473074>

Tableau D6.5. **L'élève ne valorise pas les résultats scolaires (PISA 2009)**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Pourcentage d'élèves ne valorisant pas les résultats scolaires		Milieu socio-économique défavorisé (défavorisé versus favorisé)				Faible niveau de formation des parents (niveau faible versus niveau élevé)				Élèves issus de l'immigration (issus de l'immigration versus autochtones)				Sexe (garçons versus filles)				
			Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		
			%	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	
OCDE	Australie	19.0	(0.4)	1.31	(0.03)	7	(0.6)	1.34	(0.04)	5	(0.5)	1.00	(0.03)	0	(0.6)	1.06	(0.02)	3	(1.0)
	Autriche	26.3	(0.9)	1.04	(0.03)	1	(0.8)	0.95	(0.08)	0	(0.4)	0.78	(0.04)	-4	(0.7)	1.19	(0.03)	8	(1.3)
	Belgique	24.9	(0.6)	1.00	(0.03)	0	(0.7)	0.94	(0.04)	0	(0.2)	0.97	(0.03)	0	(0.5)	1.20	(0.03)	9	(1.1)
	Canada	21.7	(0.4)	1.13	(0.02)	3	(0.5)	0.97	(0.05)	0	(0.2)	0.84	(0.02)	-4	(0.6)	1.21	(0.02)	10	(0.9)
	Chili	17.9	(0.6)	0.99	(0.04)	0	(0.9)	1.00	(0.04)	0	(1.0)	c	c	c	c	0.95	(0.03)	-3	(1.6)
	Rép. tchèque	29.0	(0.8)	0.95	(0.02)	-1	(0.6)	0.89	(0.03)	-2	(0.6)	1.11	(0.08)	0	(0.2)	1.17	(0.03)	8	(1.3)
	Danemark	22.9	(0.7)	1.38	(0.04)	9	(0.8)	1.56	(0.07)	3	(0.4)	1.01	(0.04)	0	(0.4)	1.19	(0.04)	9	(1.5)
	Estonie	19.4	(0.7)	1.11	(0.05)	3	(1.2)	0.78	(0.19)	-1	(0.5)	0.92	(0.05)	-1	(0.4)	1.42	(0.05)	18	(1.7)
	Finlande	20.0	(0.6)	1.49	(0.04)	11	(0.8)	1.40	(0.09)	2	(0.4)	0.75	(0.09)	-1	(0.3)	1.68	(0.05)	25	(1.4)
	France	22.5	(0.9)	1.22	(0.04)	5	(1.0)	1.21	(0.06)	2	(0.6)	0.92	(0.04)	-1	(0.6)	1.56	(0.05)	21	(1.4)
	Allemagne	30.4	(0.8)	0.85	(0.03)	-4	(0.7)	0.93	(0.04)	-1	(0.5)	0.90	(0.03)	-2	(0.6)	1.29	(0.03)	13	(1.3)
	Grèce	37.4	(1.0)	0.77	(0.02)	-6	(0.5)	0.74	(0.03)	-4	(0.5)	0.72	(0.04)	-3	(0.4)	1.07	(0.03)	3	(1.1)
	Hongrie	21.9	(0.8)	1.06	(0.04)	1	(1.1)	0.98	(0.04)	-1	(1.1)	0.80	(0.08)	0	(0.2)	1.28	(0.04)	12	(1.7)
	Islande	23.1	(0.7)	1.45	(0.05)	10	(1.0)	1.45	(0.06)	4	(0.5)	0.83	(0.10)	0	(0.2)	1.36	(0.04)	15	(1.5)
	Irlande	19.5	(0.7)	1.34	(0.06)	8	(1.2)	1.19	(0.08)	2	(0.8)	0.93	(0.07)	-1	(0.6)	1.16	(0.04)	8	(1.7)
	Israël	31.0	(0.9)	0.95	(0.03)	-1	(0.7)	0.83	(0.05)	-1	(0.3)	1.19	(0.04)	4	(0.6)	1.27	(0.04)	12	(1.4)
	Italie	20.8	(0.4)	0.98	(0.02)	-1	(0.5)	0.91	(0.02)	-2	(0.4)	1.01	(0.04)	0	(0.2)	1.42	(0.03)	18	(0.9)
	Japon	45.6	(0.7)	1.10	(0.02)	3	(0.4)	0.96	(0.05)	0	(0.1)	c	c	c	c	1.13	(0.02)	6	(0.8)
	Corée	42.9	(0.9)	0.89	(0.02)	-3	(0.6)	0.91	(0.03)	-1	(0.2)	c	c	c	c	0.99	(0.02)	0	(1.1)
	Luxembourg	32.3	(0.7)	0.86	(0.02)	-4	(0.5)	0.87	(0.02)	-3	(0.5)	0.69	(0.02)	-14	(0.9)	1.32	(0.03)	14	(1.1)
	Mexique	12.6	(0.3)	1.27	(0.03)	6	(0.7)	1.26	(0.03)	11	(1.1)	2.33	(0.14)	2	(0.3)	1.54	(0.04)	21	(1.2)
	Pays-Bas	24.7	(0.8)	1.00	(0.03)	0	(0.7)	0.95	(0.06)	0	(0.5)	1.02	(0.06)	0	(0.7)	1.26	(0.04)	11	(1.5)
	Nouvelle-Zélande	17.2	(0.6)	1.44	(0.06)	10	(1.1)	1.39	(0.06)	8	(1.1)	0.84	(0.03)	-4	(0.8)	1.16	(0.05)	8	(2.0)
	Norvège	33.6	(0.8)	1.26	(0.03)	6	(0.8)	1.39	(0.08)	1	(0.1)	0.88	(0.03)	-1	(0.2)	1.15	(0.03)	7	(1.1)
	Pologne	37.3	(0.9)	0.89	(0.02)	-3	(0.5)	0.87	(0.02)	-4	(0.6)	c	c	c	c	1.21	(0.02)	9	(1.0)
	Portugal	12.4	(0.5)	1.13	(0.05)	3	(1.1)	0.95	(0.04)	-3	(2.0)	1.18	(0.09)	1	(0.5)	1.70	(0.07)	26	(1.8)
	Rép. slovaque	25.9	(0.8)	1.01	(0.04)	0	(0.9)	0.88	(0.10)	0	(0.2)	c	c	c	c	1.40	(0.05)	16	(1.6)
	Slovénie	25.0	(0.7)	0.99	(0.04)	0	(0.9)	1.01	(0.02)	1	(0.9)	1.06	(0.05)	0	(0.4)	1.35	(0.04)	15	(1.4)
	Espagne	19.7	(0.5)	1.16	(0.03)	4	(0.8)	1.08	(0.03)	3	(0.8)	1.00	(0.04)	0	(0.4)	1.55	(0.04)	22	(1.3)
	Suède	28.3	(0.8)	1.20	(0.03)	5	(0.7)	1.15	(0.05)	2	(0.6)	0.94	(0.04)	-1	(0.5)	1.34	(0.03)	15	(1.3)
	Suisse	28.1	(0.8)	0.98	(0.03)	0	(0.7)	0.90	(0.03)	-1	(0.4)	0.82	(0.02)	-4	(0.6)	1.37	(0.04)	16	(1.3)
	Turquie	19.8	(0.7)	0.81	(0.04)	-5	(1.0)	0.62	(0.02)	-44	(3.5)	c	c	c	c	1.28	(0.04)	13	(1.6)
Royaume-Uni	18.5	(0.5)	1.52	(0.05)	11	(0.9)	1.25	(0.08)	1	(0.3)	1.04	(0.05)	0	(0.5)	0.95	(0.03)	-3	(1.5)	
États-Unis	18.9	(0.6)	1.21	(0.03)	5	(0.7)	1.01	(0.06)	0	(0.4)	0.84	(0.03)	-3	(0.7)	1.31	(0.04)	14	(1.6)	
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>25.0</b>	<b>(0.1)</b>	<b>1.11</b>	<b>(0.03)</b>	<b>2</b>	<b>(0.8)</b>	<b>1.05</b>	<b>(0.01)</b>	<b>-1</b>	<b>(0.2)</b>	<b>1.10</b>	<b>(0.07)</b>	<b>-1</b>	<b>(0.4)</b>	<b>1.28</b>	<b>(0.04)</b>	<b>12</b>	<b>(1.4)</b>	
Autres G20	Argentine	21.7	(0.7)	0.87	(0.04)	-3	(1.0)	0.82	(0.03)	-6	(1.0)	0.86	(0.09)	0	(0.3)	1.19	(0.04)	8	(1.7)
	Brésil	12.1	(0.5)	0.90	(0.03)	-3	(0.9)	0.91	(0.03)	-7	(2.2)	1.87	(0.22)	1	(0.2)	1.38	(0.04)	15	(1.3)
	Indonésie	7.8	(0.5)	1.15	(0.07)	4	(1.6)	0.98	(0.05)	-1	(2.8)	c	c	c	c	1.49	(0.08)	19	(2.7)
	Féd. de Russie	15.7	(0.5)	0.92	(0.04)	-2	(1.2)	0.99	(0.14)	0	(0.3)	1.00	(0.06)	0	(0.7)	1.42	(0.05)	17	(1.8)
	Shanghai (Chine)	35.5	(0.7)	0.94	(0.02)	-1	(0.6)	0.91	(0.02)	-2	(0.6)	c	c	c	c	1.08	(0.02)	4	(0.9)

1. Le risque relatif est celui d'appartenir à un groupe vulnérable (par exemple, les élèves issus de l'immigration) par rapport à celui de ne pas appartenir à ce groupe (les élèves autochtones en l'espèce).

2. La pertinence démographique correspond au pourcentage de l'effectif total de la population qui doit le résultat obtenu (en l'occurrence un niveau peu élevé de compétence en compréhension de l'écrit) au fait d'appartenir à un groupe vulnérable.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

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


StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473093>

Tableau D6.6. **L'élève fréquente un établissement où les relations entre élèves et enseignants sont négatives (PISA 2009)**

Résultats fondés sur les déclarations des élèves

D6


	Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement où les relations entre élèves et enseignants sont négatives	Milieu socio-économique défavorisé (défavorisé versus favorisé)				Faible niveau de formation des parents (niveau faible versus niveau élevé)				Élèves issus de l'immigration (issus de l'immigration versus autochtones)				Sexe (garçons versus filles)					
		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>		Risque relatif <sup>1</sup>		Pertinence démographique <sup>2</sup>			
		%	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.	R. R.	Er. T.	R. A. P (%)	Er. T.
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
OCDE	Australie	19.7	(0.4)	1.43	(0.03)	10	(0.7)	1.32	(0.04)	4	(0.5)	0.83	(0.02)	-4	(0.6)	1.18	(0.02)	8	(1.0)
	Autriche	29.1	(1.0)	0.96	(0.03)	-1	(0.8)	1.02	(0.09)	0	(0.4)	0.92	(0.04)	-1	(0.7)	1.18	(0.04)	8	(1.5)
	Belgique	23.2	(0.6)	0.96	(0.03)	-1	(0.7)	0.84	(0.04)	-1	(0.3)	0.99	(0.04)	0	(0.5)	1.21	(0.03)	10	(1.3)
	Canada	15.3	(0.4)	1.15	(0.03)	4	(0.6)	1.07	(0.07)	0	(0.2)	0.86	(0.03)	-3	(0.7)	1.17	(0.03)	8	(1.1)
	Chili	22.4	(0.9)	0.95	(0.03)	-1	(0.9)	0.96	(0.03)	-1	(0.8)	c	c	c	c	1.11	(0.03)	5	(1.5)
	Rép. tchèque	30.2	(0.9)	0.85	(0.02)	-4	(0.7)	0.86	(0.03)	-3	(0.6)	0.79	(0.06)	0	(0.1)	1.25	(0.04)	12	(1.6)
	Danemark	19.0	(0.7)	1.46	(0.04)	10	(0.8)	1.65	(0.08)	4	(0.5)	1.12	(0.04)	1	(0.4)	1.04	(0.04)	2	(1.7)
	Estonie	22.4	(0.7)	0.98	(0.03)	0	(0.9)	1.01	(0.09)	0	(0.3)	1.17	(0.06)	1	(0.5)	1.34	(0.04)	15	(1.7)
	Finlande	27.8	(0.8)	1.25	(0.03)	6	(0.7)	1.23	(0.06)	1	(0.2)	0.81	(0.07)	0	(0.2)	1.18	(0.03)	8	(1.1)
	France	28.5	(0.9)	1.03	(0.03)	1	(0.8)	0.90	(0.04)	-1	(0.4)	1.16	(0.05)	2	(0.6)	1.37	(0.04)	15	(1.4)
	Allemagne	27.7	(0.9)	0.91	(0.03)	-2	(0.8)	0.96	(0.04)	-1	(0.5)	1.02	(0.04)	0	(0.6)	1.25	(0.04)	11	(1.4)
	Grèce	32.6	(0.8)	0.86	(0.03)	-4	(0.7)	0.81	(0.03)	-3	(0.5)	0.98	(0.04)	0	(0.4)	1.29	(0.03)	12	(1.2)
	Hongrie	22.1	(0.8)	0.97	(0.04)	-1	(1.0)	0.93	(0.04)	-2	(1.1)	1.04	(0.09)	0	(0.2)	1.29	(0.04)	13	(1.6)
	Islande	21.3	(0.8)	1.25	(0.04)	6	(0.9)	1.30	(0.06)	3	(0.6)	0.51	(0.09)	-1	(0.2)	1.30	(0.04)	13	(1.5)
	Irlande	25.8	(0.9)	1.42	(0.04)	10	(0.8)	1.34	(0.05)	4	(0.5)	0.98	(0.05)	0	(0.4)	1.08	(0.04)	4	(1.7)
	Israël	28.8	(0.9)	0.92	(0.03)	-2	(0.7)	0.85	(0.04)	-1	(0.3)	1.04	(0.03)	1	(0.5)	1.33	(0.03)	14	(1.2)
	Italie	25.7	(0.4)	0.89	(0.02)	-3	(0.4)	0.88	(0.02)	-3	(0.4)	0.95	(0.03)	0	(0.2)	1.39	(0.02)	17	(0.7)
	Japon	41.4	(0.8)	1.17	(0.02)	4	(0.5)	1.32	(0.06)	1	(0.1)	c	c	c	c	1.09	(0.02)	5	(0.8)
	Corée	30.6	(0.8)	1.07	(0.03)	2	(0.7)	1.02	(0.05)	0	(0.3)	c	c	c	c	1.09	(0.03)	4	(1.3)
	Luxembourg	30.5	(0.7)	0.79	(0.02)	-6	(0.6)	0.80	(0.03)	-4	(0.6)	0.81	(0.02)	-8	(1.0)	1.31	(0.03)	14	(1.0)
	Mexique	20.1	(0.3)	0.96	(0.02)	-1	(0.5)	0.90	(0.02)	-5	(0.9)	1.64	(0.09)	1	(0.2)	1.30	(0.02)	13	(0.8)
	Pays-Bas	22.5	(0.8)	0.96	(0.03)	-1	(0.8)	1.06	(0.06)	0	(0.5)	1.18	(0.05)	2	(0.6)	1.10	(0.03)	5	(1.5)
	Nouvelle-Zélande	17.2	(0.6)	1.36	(0.05)	8	(1.1)	1.20	(0.05)	4	(1.1)	0.81	(0.03)	-5	(0.8)	1.19	(0.05)	9	(1.9)
	Norvège	32.7	(0.8)	1.24	(0.03)	6	(0.6)	1.40	(0.09)	1	(0.2)	0.95	(0.04)	0	(0.2)	1.15	(0.03)	7	(1.2)
	Pologne	38.2	(0.9)	1.03	(0.02)	1	(0.6)	0.92	(0.02)	-3	(0.6)	c	c	c	c	1.18	(0.02)	8	(1.0)
	Portugal	11.2	(0.5)	0.82	(0.04)	-5	(1.2)	0.82	(0.04)	-10	(2.3)	1.29	(0.11)	2	(0.6)	1.70	(0.08)	26	(2.2)
	Rép. slovaque	24.7	(1.0)	1.01	(0.04)	0	(0.9)	1.09	(0.12)	0	(0.2)	c	c	c	c	1.26	(0.04)	11	(1.6)
	Slovénie	40.5	(0.6)	0.93	(0.02)	-2	(0.5)	0.92	(0.02)	-3	(0.7)	0.91	(0.03)	-1	(0.3)	0.99	(0.02)	-1	(0.9)
	Espagne	26.6	(0.6)	0.97	(0.02)	-1	(0.5)	0.97	(0.02)	-1	(0.7)	0.88	(0.03)	-1	(0.3)	1.47	(0.03)	19	(1.0)
	Suède	19.6	(0.7)	1.21	(0.05)	5	(1.2)	1.13	(0.06)	2	(0.7)	1.13	(0.06)	2	(0.6)	1.34	(0.04)	15	(1.6)
	Suisse	21.9	(0.7)	1.03	(0.03)	1	(0.8)	1.00	(0.03)	0	(0.5)	1.12	(0.03)	3	(0.7)	1.51	(0.04)	21	(1.3)
	Turquie	16.7	(0.7)	0.87	(0.04)	-3	(1.0)	0.70	(0.03)	-31	(4.8)	c	c	c	c	1.57	(0.05)	23	(1.6)
Royaume-Uni	19.0	(0.7)	1.35	(0.05)	8	(1.0)	1.25	(0.08)	1	(0.3)	0.83	(0.06)	-2	(0.7)	1.04	(0.03)	2	(1.4)	
États-Unis	15.3	(0.5)	1.30	(0.04)	7	(1.0)	1.11	(0.07)	1	(0.5)	0.81	(0.04)	-4	(0.9)	1.20	(0.04)	9	(1.8)	
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>25.0</b>	<b>(0.1)</b>	<b>1.07</b>	<b>(0.03)</b>	<b>1</b>	<b>(0.8)</b>	<b>1.05</b>	<b>(0.01)</b>	<b>-1</b>	<b>(0.2)</b>	<b>1.03</b>	<b>(0.06)</b>	<b>-1</b>	<b>(0.4)</b>	<b>1.25</b>	<b>(0.03)</b>	<b>11</b>	<b>(1.4)</b>	
Autres G20	Argentine	23.4	(1.0)	0.59	(0.03)	-11	(1.0)	0.70	(0.03)	-10	(1.1)	0.83	(0.07)	-1	(0.2)	1.10	(0.04)	4	(1.6)
	Brésil	18.3	(0.6)	0.84	(0.03)	-4	(0.7)	0.89	(0.02)	-8	(1.9)	1.78	(0.27)	1	(0.2)	1.22	(0.03)	9	(1.3)
	Indonésie	13.1	(0.6)	0.98	(0.05)	-1	(1.2)	0.86	(0.03)	-8	(1.9)	c	c	c	c	1.15	(0.04)	7	(2.0)
	Féd. de Russie	19.0	(0.6)	0.90	(0.03)	-2	(0.8)	1.12	(0.12)	0	(0.2)	1.02	(0.05)	0	(0.6)	1.34	(0.04)	14	(1.5)
	Shanghai (Chine)	14.5	(0.6)	1.41	(0.06)	9	(1.2)	1.22	(0.05)	5	(1.2)	c	c	c	c	1.23	(0.04)	10	(1.7)

1. Le risque relatif est celui d'appartenir à un groupe vulnérable (par exemple, les élèves issus de l'immigration) par rapport à celui de ne pas appartenir à ce groupe (les élèves autochtones en l'espèce).

2. La pertinence démographique correspond au pourcentage de l'effectif total de la population qui doit le résultat obtenu (en l'occurrence un niveau peu élevé de compétence en compréhension de l'écrit) au fait d'appartenir à un groupe vulnérable.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932473112>

