



**PISA**

# **Les élèves en difficulté**

**POURQUOI DÉCROCHENT-ILS  
ET COMMENT LES AIDER À RÉUSSIR ?**

**Principaux résultats**



Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves



Cofinancé par  
l'Union européenne



PISA

# Les élèves en difficulté

POURQUOI DÉCROCHENT-ILS  
ET COMMENT LES AIDER À RÉUSSIR ?

**Principaux résultats**



Ce document est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions qui y sont exprimées et les arguments qui y sont employés ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

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

Ce document a été cofinancé par l'Union européenne. Les opinions exprimées et les arguments utilisés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'Union européenne.

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.



# Avant-propos

Bien trop nombreux sont les élèves qui, de par le monde, sont pris dans un cercle vicieux de faible performance et de démotivation n'entraînant à leur tour que davantage de mauvaises notes et de désengagement vis-à-vis de l'école. Ce rapport présente la première analyse complète de ce problème et des moyens d'y remédier.

Il montre que dans les pays de l'OCDE, plus d'un élève de 15 ans sur quatre n'atteint pas le niveau seuil de compétences dans au moins l'un des trois domaines majeurs d'évaluation de l'enquête PISA, à savoir les mathématiques, la compréhension de l'écrit et les sciences. En chiffres absolus, cela signifie que dans les 64 pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2012, environ 13 millions d'élèves de 15 ans sont peu performants dans une matière au moins ; dans certains pays, plus d'un élève sur deux est dans ce cas.

D'aucuns pourront s'interroger sur le bien-fondé de comparaisons internationales de la faible performance dans un ensemble de pays aussi varié, ayant, qui plus est, chacun des attentes différentes quant aux compétences de leurs citoyens. Ce rapport place toutefois la barre à un niveau de performance des plus élémentaires, dont on peut raisonnablement attendre que tout jeune du XXI<sup>e</sup> siècle parvienne à l'atteindre. En compréhension de l'écrit, il s'agit de passer du simple déchiffrage à l'utilisation de la lecture à des fins d'apprentissage ; en mathématiques, d'avoir une compréhension élémentaire d'opérations et de concepts fondamentaux.

Comme le met en lumière ce rapport, ce sont les politiques et pratiques éducatives qui peuvent aider les élèves à franchir ce seuil, et pas uniquement le revenu par habitant. La lutte contre la faible performance nécessite la mise en œuvre d'une approche pluridimensionnelle, notamment pour : créer des environnements d'apprentissage stimulants offrant aux élèves le soutien dont ils ont besoin ; impliquer les parents et les collectivités locales ; encourager les élèves à tirer le meilleur parti des possibilités éducatives s'offrant à eux ; identifier les élèves peu performants et offrir un soutien ciblé aux élèves, aux établissements et aux familles ; proposer des programmes spécifiques aux élèves immigrés, parlant une langue minoritaire ou vivant en zone rurale ; lutter contre les stéréotypes de genre ; et réduire les inégalités d'accès à l'éducation de la petite enfance et limiter le recours à la sélection des élèves.

Il est urgent d'agir. L'échec scolaire a des conséquences à long terme, tant pour les individus concernés que pour la société dans son ensemble. Les élèves en difficulté à l'âge de 15 ans présentent un risque élevé de décrochage complet ; et lorsqu'une part importante de la population ne dispose pas des compétences fondamentales, c'est la croissance économique nationale à long terme qui s'en trouve gravement compromise. De fait, les pertes économiques découlant de la mise en œuvre de politiques et de pratiques éducatives inadéquates laissent de nombreux pays dans ce qui pourrait s'apparenter à un état de récession économique permanente – une récession



pouvant en outre s'avérer plus vaste et profonde que celle ayant suivi la crise financière au début des années 2000 et dont de nombreux pays peinent encore à se sortir. Sous un autre angle, pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, la valeur actualisée des gains économiques qu'ils enregistreraient s'ils parvenaient à garantir que l'ensemble de leurs jeunes de 15 ans atteignent au moins le niveau seuil de compétences PISA s'élèverait à 13 fois leur PIB actuel et entraînerait une augmentation moyenne de leur PIB de 28 % au cours des 80 prochaines années. Pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, qui présentent généralement de meilleurs résultats en matière d'apprentissage, ces gains entraîneraient une augmentation moyenne de leur PIB de 16 %. Autrement dit, les gains retirés de la lutte contre la faible performance dépassent, et de très loin, les coûts de l'amélioration, aussi élevés soient-ils.

**Andreas Schleicher**

Directeur, Direction de l'éducation et des compétences



## Synthèse

Bien trop nombreux sont les élèves qui, de par le monde, sont pris dans un cercle vicieux de faible performance et de démotivation n'entraînant à leur tour que davantage de mauvaises notes et de désengagement vis-à-vis de l'école. Pire encore : l'échec scolaire a des conséquences à long terme, tant pour les individus concernés que pour la société dans son ensemble. Les élèves en difficulté à l'âge de 15 ans présentent un risque élevé de décrochage complet. Lorsqu'une part importante de la population ne dispose pas des compétences fondamentales, c'est la croissance économique nationale à long terme qui s'en trouve gravement compromise.

Selon les résultats de l'enquête PISA 2012, dans les pays de l'OCDE, plus d'un élève de 15 ans sur quatre n'atteint pas le niveau seuil de compétences dans au moins l'un des trois domaines majeurs d'évaluation de l'enquête PISA, à savoir les mathématiques, la compréhension de l'écrit et les sciences. En chiffres absolus, cela signifie que dans les 64 pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2012, environ 13 millions d'élèves de 15 ans sont peu performants dans une matière au moins.

La réduction du nombre d'élèves peu performants est non seulement un objectif en soi, mais aussi un moyen efficace d'améliorer la performance globale d'un système d'éducation – et son équité, les élèves peu performants venant de façon disproportionnée de familles défavorisées sur le plan socio-économique. Entre 2003 et 2012, l'Allemagne, le Brésil, la Fédération de Russie, l'Italie, le Mexique, la Pologne, le Portugal, la Tunisie et la Turquie sont par exemple parvenus à améliorer leur performance en mathématiques en réduisant leurs pourcentages d'élèves peu performants dans cette matière. Quelles caractéristiques ces pays ont-ils donc en commun ? Pas grand-chose en fait : sur le plan socio-économique et culturel, ce groupe de pays ne pourrait être plus divers. Mais c'est bien là que réside la clef : tous les pays peuvent améliorer la performance de leurs élèves, pourvu qu'ils adoptent les mesures adéquates et qu'ils aient la volonté de les mettre en œuvre.

### *De multiples facteurs de risque à l'œuvre simultanément*

Les analyses montrent que l'obtention de mauvais résultats scolaires à l'âge de 15 ans ne résulte pas de l'action d'un facteur de risque isolé, mais plutôt de la combinaison et de l'accumulation de différents obstacles et désavantages entravant le parcours des élèves tout au long de leur vie.



Qui sont les élèves les plus susceptibles d'être peu performants en mathématiques ? En moyenne, dans les pays de l'OCDE, une fille issue d'un milieu socio-économique défavorisé, vivant dans une famille monoparentale en zone rurale, issue de l'immigration, parlant en famille une autre langue que la langue d'enseignement, n'ayant pas été préscolarisée, ayant déjà redoublé une classe et suivant une filière professionnelle a une probabilité de 83 % d'être peu performante.

Si ces facteurs contextuels peuvent affecter l'ensemble des élèves, parmi les moins performants, la combinaison des facteurs de risque est plus préjudiciable aux élèves issus d'un milieu défavorisé qu'à leurs pairs favorisés. En effet, l'ensemble des caractéristiques démographiques considérées dans ce rapport, ainsi que l'absence de préscolarisation, augmentent davantage la probabilité de faible performance chez les élèves défavorisés que chez leurs pairs favorisés, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Seuls le redoublement et la scolarisation dans une filière professionnelle pénalisent davantage les élèves favorisés. En d'autres termes, les facteurs de risque tendent non seulement à être plus nombreux pour les élèves défavorisés, mais ils ont également une incidence plus forte sur leur performance.

### *Des attitudes moins positives à l'égard de l'école et de l'apprentissage*

Les élèves peu performants tendent à faire preuve d'un niveau moindre de persévérance, de motivation et de confiance en soi en mathématiques que leurs pairs plus performants, mais aussi à sécher davantage de cours ou de journées de classe. Les élèves ayant séché des cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA sont ainsi près de 3 fois plus susceptibles d'être peu performants en mathématiques que leurs pairs n'en ayant séché aucun.

Étonnamment peut-être, les élèves peu performants en mathématiques consacrent néanmoins un temps similaire à certaines activités en rapport avec cette matière – comme la programmation informatique ou les compétitions de mathématiques – que leurs pairs plus performants. Ils sont en outre plus susceptibles que ces derniers d'être membres d'un club de mathématiques et de jouer aux échecs après les cours, peut-être parce que ces activités sont présentées sous un jour ludique et fondées sur l'interaction sociale.

### *Un soutien moindre de la part des enseignants et des établissements*

Les élèves fréquentant des établissements où le soutien et le moral des enseignants sont meilleurs sont moins susceptibles d'être peu performants, tandis que les élèves dont les enseignants ont un niveau faible d'attentes à leur égard et sont absents plus souvent sont plus susceptibles d'être peu performants en mathématiques, même après contrôle du niveau socio-économique des élèves et des établissements.

En outre, dans les établissements présentant une plus forte concentration d'élèves peu performants, la qualité des ressources pédagogiques est moindre et la prévalence de la pénurie d'enseignants, plus importante, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, même après contrôle du niveau socio-économique des élèves et des établissements. Dans les pays et économies où les ressources pédagogiques sont réparties plus équitablement entre les établissements, le pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques est plus faible et celui des élèves très performants, plus important, même lorsque la comparaison porte sur des systèmes d'éducation offrant des ressources pédagogiques de qualité similaire.





Il ressort également des analyses que la fréquentation des mêmes établissements par les élèves favorisés et leurs pairs défavorisés (l'inclusion sociale) est plus fortement corrélée au niveau du système à des pourcentages plus faibles d'élèves peu performants qu'à des pourcentages plus importants d'élèves très performants. Ces constats laissent penser que les systèmes répartissant à la fois leurs ressources pédagogiques et leurs élèves plus équitablement entre les établissements peuvent être bénéfiques aux élèves peu performants, sans pour autant porter préjudice à leurs pairs plus performants.

### **Mesures pouvant aider à briser le cercle du désengagement et de la faible performance**

Il s'agit avant tout pour les décideurs de faire de la lutte contre la faible performance une priorité de leur politique d'éducation – et de traduire cette priorité en ressources supplémentaires. Au vu du degré de variation du profil des élèves peu performants entre les pays, la lutte contre la faible performance nécessite une approche pluridimensionnelle, adaptée aux contextes nationaux et locaux. Pour réduire la prévalence de la faible performance, les pays peuvent ainsi notamment :

- Lever les différents obstacles à l'apprentissage.
- Créer à l'école des environnements d'apprentissage stimulants offrant aux élèves le soutien dont ils ont besoin.
- Proposer le plus tôt possible une aide aux élèves en difficulté.
- Favoriser l'implication des parents et des collectivités locales.
- Encourager les élèves à tirer le meilleur parti des possibilités éducatives s'offrant à eux.
- Identifier les élèves peu performants et concevoir des stratégies d'intervention adaptées.
- Offrir un soutien ciblé aux familles et/ou aux établissements défavorisés.
- Proposer des programmes spécifiques aux élèves immigrés, parlant une langue minoritaire ou vivant en zone rurale.
- Lutter contre les stéréotypes de genre et aider les familles monoparentales.
- Réduire les inégalités d'accès à l'éducation de la petite enfance et limiter le recours à la sélection des élèves.

■ Tableau 0.1 [Partie 1/2] ■

## POURCENTAGE D'ÉLÈVES PEU PERFORMANTS EN MATHÉMATIQUES, EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET EN SCIENCES


	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants est <b>inférieur</b> à la moyenne de l'OCDE
	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants est <b>supérieur</b> à la moyenne de l'OCDE

	Pourcentage d'élèves peu performants en :												
	Mathématiques				Compréhension de l'écrit					Sciences			
	2012			Total : évolution entre 2003 et 2012	2012				Total : évolution entre 2003 et 2012	2012			Total : évolution entre 2006 et 2012
	Total	Sous le niveau 1	Niveau 1		Total	Sous le niveau 1b	Niveau 1b	Niveau 1a		Total	Sous le niveau 1	Niveau 1	
	%	%	%	Diff. de %	%	%	%	%	Diff. de %	%	%	%	Diff. de %
<b>Moyenne OCDE</b>	23.0	8.0	15.0	<b>0.7</b>	18.0	1.3	4.4	12.3	<b>-1.7</b>	17.8	4.8	13.0	<b>-2.1</b>
Shanghai (Chine)	3.8	0.8	2.9	m	2.9	0.1	0.3	2.5	m	2.7	0.3	2.4	m
Singapour	8.3	2.2	6.1	m	9.9	0.5	1.9	7.5	m	9.6	2.2	7.4	m
Hong-Kong (Chine)	8.5	2.6	5.9	-1.9	6.8	0.2	1.3	5.3	<b>-5.3</b>	5.6	1.2	4.4	<b>-3.2</b>
Corée	9.1	2.7	6.4	-0.4	7.6	0.4	1.7	5.5	0.9	6.6	1.2	5.5	<b>-4.6</b>
Estonie	10.5	2.0	8.6	m	9.1	0.2	1.3	7.7	m	5.0	0.5	4.5	<b>-2.6</b>
Macao (Chine)	10.8	3.2	7.6	-0.4	11.5	0.3	2.1	9.0	1.8	8.8	1.4	7.4	-1.5
Japon	11.1	3.2	7.9	-2.3	9.8	0.6	2.4	6.7	<b>-9.3</b>	8.5	2.0	6.4	<b>-3.6</b>
Finlande	12.3	3.3	8.9	<b>5.5</b>	11.3	0.7	2.4	8.2	<b>5.6</b>	7.7	1.8	5.9	<b>3.6</b>
Suisse	12.4	3.6	8.9	-2.1	13.7	0.5	2.9	10.3	-3.0	12.8	3.0	9.8	<b>-3.2</b>
Taipei chinois	12.8	4.5	8.3	m	11.5	0.6	2.5	8.4	m	9.8	1.6	8.2	-1.8
Canada	13.8	3.6	10.2	<b>3.7</b>	10.9	0.5	2.4	8.0	1.4	10.4	2.4	8.0	0.4
Liechtenstein	14.1	3.5	10.6	1.8	12.4	0.0	1.9	10.5	2.0	10.4	0.8	9.6	-2.5
Viet Nam	14.2	3.6	10.6	m	9.4	0.1	1.5	7.8	m	6.7	0.9	5.8	m
Pologne	14.4	3.3	11.1	<b>-7.7</b>	10.6	0.3	2.1	8.1	<b>-6.2</b>	9.0	1.3	7.7	<b>-8.0</b>
Pays-Bas	14.8	3.8	11.0	<b>3.9</b>	14.0	0.9	2.8	10.3	2.5	13.1	3.1	10.1	0.2
Danemark	16.8	4.4	12.5	1.4	14.6	0.8	3.1	10.7	-1.9	16.7	4.7	12.0	-1.7
Irlande	16.9	4.8	12.1	0.1	9.6	0.3	1.9	7.5	-1.4	11.1	2.6	8.5	<b>-4.4</b>
Allemagne	17.7	5.5	12.2	<b>-3.9</b>	14.5	0.5	3.3	10.7	<b>-7.8</b>	12.2	2.9	9.3	-3.2
Autriche	18.7	5.7	13.0	-0.1	19.5	0.8	4.8	13.8	-1.2	15.8	3.6	12.2	-0.6
Belgique	19.0	7.0	12.0	<b>2.5</b>	16.1	1.6	4.1	10.4	-1.8	17.7	5.9	11.8	0.7
Australie	19.7	6.1	13.5	<b>5.3</b>	14.2	0.9	3.1	10.2	2.3	13.6	3.4	10.2	0.8
Lettonie	19.9	4.8	15.1	-3.8	17.0	0.7	3.7	12.6	-1.1	12.4	1.8	10.5	<b>-5.1</b>
Slovénie	20.1	5.1	15.0	m	21.1	1.2	4.9	15.0	m	12.9	2.4	10.4	-1.0
République tchèque	21.0	6.8	14.2	<b>4.4</b>	16.9	0.6	3.5	12.7	-2.4	13.8	3.3	10.5	-1.8
Islande	21.5	7.5	14.0	<b>6.5</b>	21.0	2.3	5.4	13.3	2.5	24.0	8.0	16.0	<b>3.4</b>
Royaume-Uni	21.8	7.8	14.0	m	16.6	1.5	4.0	11.2	m	15.0	4.3	10.7	-1.8
Norvège	22.3	7.2	15.1	1.5	16.2	1.7	3.7	10.8	-1.9	19.6	6.0	13.6	-1.4
France	22.4	8.7	13.6	<b>5.7</b>	18.9	2.1	4.9	11.9	1.4	18.7	6.1	12.6	-2.4
Nouvelle-Zélande	22.6	7.5	15.1	<b>7.6</b>	16.3	1.3	4.0	11.0	1.8	16.3	4.7	11.6	2.6
Espagne	23.6	7.8	15.8	0.6	18.3	1.3	4.4	12.6	-2.8	15.7	3.7	12.0	<b>-3.9</b>
Fédération de Russie	24.0	7.5	16.5	<b>-6.3</b>	22.3	1.1	5.2	16.0	<b>-11.7</b>	18.8	3.6	15.1	-3.5
Luxembourg	24.3	8.8	15.5	<b>2.6</b>	22.2	2.0	6.3	13.8	-0.6	22.2	7.2	15.1	0.1

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Les pays/économies sont classés par ordre croissant de leur pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 1.1, 1.2, 1.9, 1.11 et 1.12.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/88893315931>



■ Tableau 0.1 [Partie 2/2] ■

## POURCENTAGE D'ÉLÈVES PEU PERFORMANTS EN MATHÉMATIQUES, EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET EN SCIENCES

	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants est <b>inférieur</b> à la moyenne de l'OCDE
	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants est <b>supérieur</b> à la moyenne de l'OCDE

	Pourcentage d'élèves peu performants en :												
	Mathématiques				Compréhension de l'écrit				Sciences				
	2012			Total : évolution entre 2003 et 2012	2012			Total : évolution entre 2003 et 2012	2012			Total : évolution entre 2006 et 2012	
	Total	Sous le niveau 1	Niveau 1		Total	Sous le niveau 1b	Niveau 1b		Niveau 1a	Total	Sous le niveau 1		Niveau 1
%	%	%	Diff. de %	%	%	%	%	Diff. de %	%	%	%	Diff. de %	
<b>Moyenne OCDE</b>	23.0	8.0	15.0	<b>0.7</b>	18.0	1.3	4.4	12.3	<b>-1.7</b>	17.8	4.8	13.0	<b>-2.1</b>
Italie	24.7	8.5	16.1	<b>-7.3</b>	19.5	1.6	5.2	12.7	<b>-4.4</b>	18.7	4.9	13.8	<b>-6.6</b>
Portugal	24.9	8.9	16.0	<b>-5.2</b>	18.8	1.3	5.1	12.3	<b>-3.1</b>	19.0	4.7	14.3	<b>-5.5</b>
États-Unis	25.8	8.0	17.9	0.1	16.6	0.8	3.6	12.3	-2.8	18.1	4.2	14.0	<b>-6.2</b>
Lituanie	26.0	8.7	17.3	m	21.2	1.0	4.6	15.6	m	16.1	3.4	12.7	<b>-4.3</b>
Suède	27.1	9.5	17.5	<b>9.8</b>	22.7	2.9	6.0	13.9	<b>9.5</b>	22.2	7.3	15.0	<b>5.9</b>
République slovaque	27.5	11.1	16.4	<b>7.5</b>	28.2	4.1	7.9	16.2	3.3	26.9	9.2	17.6	<b>6.7</b>
Hongrie	28.1	9.9	18.2	<b>5.1</b>	19.7	0.7	5.2	13.8	-0.8	18.0	4.1	14.0	3.0
Croatie	29.9	9.5	20.4	m	18.7	0.7	4.0	13.9	m	17.3	3.2	14.0	0.3
Israël	33.5	15.9	17.6	m	23.6	3.8	6.9	12.9	m	28.9	11.2	17.7	<b>-7.3</b>
Grèce	35.7	14.5	21.2	-3.3	22.6	2.6	5.9	14.2	-2.6	25.5	7.4	18.1	1.5
Serbie	38.9	15.5	23.4	m	33.1	2.6	9.3	21.3	m	35.0	10.3	24.7	-3.5
Roumanie	40.8	14.0	26.8	m	37.3	2.5	10.3	24.4	m	37.3	8.7	28.7	<b>-9.6</b>
Turquie	42.0	15.5	26.5	<b>-10.2</b>	21.6	0.6	4.5	16.6	<b>-15.2</b>	26.4	4.4	21.9	<b>-20.2</b>
Bulgarie	43.8	20.0	23.8	m	39.4	8.0	12.8	18.6	m	36.9	14.4	22.5	-5.7
Kazakhstan	45.2	14.5	30.7	m	57.1	4.2	17.3	35.6	m	41.9	11.3	30.7	m
Émirats arabes unis	46.3	20.5	25.8	m	35.5	3.3	10.4	21.8	m	35.2	11.3	23.8	m
Thaïlande	49.7	19.1	30.6	-4.2	33.0	1.2	7.7	24.1	<b>-11.0</b>	33.6	7.0	26.6	<b>-12.5</b>
Chili	51.5	22.0	29.5	m	33.0	1.0	8.1	23.9	m	34.5	8.1	26.3	-5.2
Malaisie	51.8	23.0	28.8	m	52.7	5.8	16.4	30.5	m	45.5	14.5	31.0	m
Mexique	54.7	22.8	31.9	<b>-11.2</b>	41.1	2.6	11.0	27.5	<b>-10.9</b>	47.0	12.6	34.4	-3.9
Uruguay	55.8	29.2	26.5	<b>7.7</b>	47.0	6.4	14.7	25.9	<b>7.3</b>	46.9	19.7	27.2	<b>4.8</b>
Monténégro	56.6	27.5	29.1	m	43.3	4.4	13.2	25.7	m	50.7	18.7	32.0	0.5
Costa Rica	59.9	23.6	36.2	m	32.4	0.8	7.3	24.3	m	39.3	8.6	30.7	m
Albanie	60.7	32.5	28.1	m	52.3	12.0	15.9	24.4	m	53.1	23.5	29.6	m
Argentine	66.5	34.9	31.6	m	53.6	8.1	17.7	27.7	m	50.9	19.8	31.0	-5.4
Tunisie	67.7	36.5	31.3	<b>-10.2</b>	49.3	6.2	15.5	27.6	<b>-13.4</b>	55.3	21.3	34.0	<b>-7.4</b>
Brésil	68.3	36.9	31.4	<b>-8.1</b>	50.8	4.6	15.8	30.4	-0.8	55.2	19.9	35.4	<b>-7.3</b>
Jordanie	68.6	36.5	32.1	m	50.7	7.5	14.9	28.3	m	49.6	18.2	31.4	<b>5.2</b>
Qatar	69.6	41.0	22.6	m	57.1	13.6	18.9	24.6	m	62.6	34.6	28.0	<b>-16.5</b>
Colombie	73.8	41.6	32.2	m	51.4	5.0	15.4	31.0	m	56.2	19.8	36.3	-4.0
Pérou	74.6	47.0	27.6	m	59.9	9.8	20.6	29.5	m	68.5	31.5	37.0	m
Indonésie	75.7	42.3	33.4	-2.4	55.2	4.1	16.3	34.8	-8.0	66.6	24.7	41.9	5.0

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Les pays/économies sont classés par ordre croissant de leur pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 1.1, 1.2, 1.9, 1.11 et 1.12.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933315931>

■ Tableau 0.2 [Partie 1/2] ■


## RECOUPEMENT DES ÉLÈVES PEU PERFORMANTS DANS LES DIFFÉRENTES MATIÈRES

	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants est <b>inférieur</b> à la moyenne de l'OCDE
	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants est <b>supérieur</b> à la moyenne de l'OCDE

	Élèves au-dessus du niveau seuil de compétences dans toutes les matières	Élèves peu performants :						
		En mathématiques uniquement	En compréhension de l'écrit uniquement	En sciences uniquement	En mathématiques et en compréhension de l'écrit	En mathématiques et en sciences	En compréhension de l'écrit et en sciences	Dans toutes les matières
		%	%	%	%	%	%	%
<b>Moyenne OCDE</b>	71.6	5.5	2.6	1.5	2.5	3.4	1.2	11.6
Shanghai (Chine)	95.0	1.1	0.6	0.3	0.5	0.6	0.2	1.6
Hong-Kong (Chine)	89.4	2.6	1.3	0.4	1.2	0.8	0.4	3.9
Corée	88.2	2.4	1.4	0.7	1.3	1.0	0.6	4.4
Singapour	86.7	1.0	2.0	1.4	0.7	1.0	1.6	5.6
Estonie	85.7	3.8	2.8	0.5	2.6	0.9	0.5	3.2
Japon	85.3	2.9	1.9	0.9	1.5	1.2	0.9	5.5
Taipei chinois	83.9	2.7	1.8	0.6	1.7	1.2	0.8	7.2
Macao (Chine)	83.6	2.7	3.1	1.0	1.9	1.2	1.5	5.0
Finlande	83.5	3.5	3.0	0.5	2.3	1.1	0.7	5.3
Viet Nam	82.9	5.6	2.0	0.5	2.8	1.6	0.3	4.3
Pologne	81.9	4.8	2.1	1.0	2.2	1.7	0.6	5.7
Canada	81.8	4.2	2.1	1.2	1.5	2.0	1.1	6.2
Irlande	80.8	5.7	0.9	0.8	1.4	3.0	0.5	6.8
Suisse	80.7	1.9	3.1	2.0	1.4	1.7	1.7	7.5
Liechtenstein	80.5	3.6	3.0	1.2	2.5	2.3	1.3	5.7
Pays-Bas	80.3	2.6	2.4	1.2	1.6	2.0	1.4	8.6
Allemagne	78.5	4.4	2.3	0.6	2.6	2.0	0.8	8.8
Danemark	76.6	3.2	2.3	2.4	1.1	3.1	1.9	9.3
Australie	76.3	5.8	2.1	1.0	2.1	2.7	0.9	9.1
Belgique	75.9	3.3	1.8	1.9	1.3	2.8	1.4	11.5
Royaume-Uni	74.7	5.5	1.8	1.0	3.0	2.2	0.6	11.2
Lettonie	74.2	5.6	3.9	1.1	3.9	2.1	0.8	8.3
Autriche	73.7	3.6	4.6	1.2	2.4	2.0	1.9	10.7
République tchèque	73.3	6.0	3.5	1.2	3.4	2.7	1.0	8.9
Nouvelle-Zélande	73.2	6.2	2.1	1.2	2.2	3.1	0.8	11.1
France	71.9	4.4	2.7	1.7	2.2	3.1	1.3	12.7
Slovénie	71.9	5.3	6.3	0.4	3.6	1.2	1.3	9.9
Norvège	71.6	5.0	2.1	2.4	1.6	4.7	1.5	11.0
États-Unis	71.0	7.2	1.4	1.0	2.2	4.2	0.7	12.2
Espagne	70.9	6.4	3.2	1.3	3.8	3.0	1.0	10.4
Portugal	69.9	6.0	2.4	1.6	2.6	3.7	1.2	12.6
Italie	69.0	6.0	3.2	1.8	3.1	3.7	1.4	11.9
Islande	68.8	2.4	3.2	4.0	1.7	3.8	2.6	13.6

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'élèves se situant au-dessus du niveau seuil de compétences dans toutes les matières.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 1.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933315940>



■ Tableau 0.2 [Partie 2/2] ■


## RECOUPEMENT DES ÉLÈVES PEU PERFORMANTS DANS LES DIFFÉRENTES MATIÈRES

	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants est <b>inférieur</b> à la moyenne de l'OCDE
	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pays/économies où le pourcentage d'élèves peu performants est <b>supérieur</b> à la moyenne de l'OCDE

	Élèves au-dessus du niveau seuil de compétences dans toutes les matières	Élèves peu performants :						
		En mathématiques uniquement	En compréhension de l'écrit uniquement	En sciences uniquement	En mathématiques et en compréhension de l'écrit	En mathématiques et en sciences	En compréhension de l'écrit et en sciences	Dans toutes les matières
		%	%	%	%	%	%	%
<b>Moyenne OCDE</b>	71.6	5.5	2.6	1.5	2.5	3.4	1.2	11.6
Lituanie	68.6	7.2	3.6	0.8	4.5	2.2	1.0	12.1
Hongrie	68.4	7.5	2.1	0.8	3.9	3.6	0.6	13.1
Luxembourg	68.0	4.0	3.5	2.2	2.3	3.7	2.0	14.4
Fédération de Russie	66.8	6.0	4.9	1.8	3.5	3.1	2.5	11.4
Suède	66.3	5.5	3.0	2.0	3.1	3.6	1.7	15.0
Croatie	66.3	10.0	2.4	0.9	4.0	4.1	0.6	11.7
République slovaque	63.2	3.2	4.5	2.2	2.2	3.3	2.7	18.8
Israël	61.2	6.2	1.9	2.1	1.9	6.9	1.3	18.5
Grèce	58.2	10.6	2.6	2.4	3.1	6.2	1.2	15.7
Turquie	53.8	14.6	1.6	1.7	3.6	8.2	0.8	15.6
Serbie	51.0	6.4	4.0	3.4	3.6	6.1	2.7	22.8
Émirats arabes unis	48.3	9.5	2.5	1.6	4.6	5.2	1.4	27.0
Bulgarie	48.0	7.0	4.0	1.5	4.1	4.1	2.8	28.6
Roumanie	46.8	6.5	4.7	3.7	4.6	5.7	3.9	24.0
Thaïlande	44.2	13.7	2.8	1.9	5.7	7.2	1.4	23.1
Chili	44.1	13.8	2.2	1.3	5.4	7.7	0.9	24.6
Monténégro	36.3	7.5	2.6	2.5	3.0	10.4	2.0	35.8
Mexique	36.1	8.7	2.9	4.4	5.3	9.7	1.9	31.0
Malaisie	35.8	6.0	7.3	1.6	5.3	3.9	3.5	36.5
Uruguay	35.4	8.3	3.8	2.7	5.7	6.6	2.4	35.2
Costa Rica	35.2	17.2	1.8	2.4	6.5	12.8	0.7	23.4
Kazakhstan	32.9	4.9	10.9	2.9	9.3	2.2	8.0	28.8
Albanie	27.9	7.9	4.4	3.9	6.7	8.1	3.2	38.0
Argentine	27.4	10.8	3.5	1.3	7.4	6.9	1.3	41.4
Jordanie	26.8	14.0	2.6	1.0	7.0	7.4	1.0	40.1
Bésil	26.5	10.4	2.2	1.9	5.7	10.4	1.1	41.8
Qatar	25.4	6.3	1.9	2.0	3.8	9.2	1.2	50.3
Tunisie	24.9	11.5	2.4	3.2	5.8	11.0	1.7	39.4
Colombie	22.9	13.0	1.5	1.3	6.4	11.3	0.5	43.0
Pérou	19.7	6.2	1.3	3.1	4.3	11.1	1.3	53.0
Indonésie	18.5	9.1	1.5	2.8	4.3	14.4	1.6	47.9

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de leur pourcentage d'élèves se situant au-dessus du niveau seuil de compétences dans toutes les matières.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 1.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933315940>

■ Tableau 0.3 [Partie 1/2] ■


## PROFIL DES ÉLÈVES ET FAIBLE PERFORMANCE

	Pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques selon...					
	... leur milieu socio-économique		... leur sexe		... leur statut au regard de l'immigration	
	Élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé	Différence entre les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé et ceux issus d'un milieu socio-économique défavorisé	Filles	Différence entre les filles et les garçons	Élèves issus de l'immigration	Différence entre les élèves immigrés et les élèves autochtones
	%	Diff. de %	%	Diff. de %	%	Diff. de %
<b>Moyenne OCDE</b>	37.2	-27.7	23.9	1.8	36.0	14.2
Uruguay	77.4	-50.7	58.5	5.7	50.2	-4.8
Chili	75.0	-50.1	57.5	12.2	51.7	0.5
Bulgarie	68.0	-49.6	42.3	-2.9	74.5	32.2
Costa Rica	80.4	-45.8	66.6	14.3	76.5	17.9
Roumanie	60.7	-44.0	41.2	0.8	c	c
Pérou	94.5	-44.0	77.5	6.0	89.9	15.9
Hongrie	50.6	-42.5	28.5	0.9	17.0	-10.8
République slovaque	51.7	-42.3	27.3	-0.3	31.6	4.9
Israël	55.8	-41.4	33.4	-0.2	27.7	-5.3
Bésil	85.0	-40.1	72.0	7.8	83.2	15.9
Monténégro	74.4	-40.0	56.5	-0.3	45.5	-11.1
Argentine	82.4	-39.4	69.7	6.7	83.1	17.8
Malaisie	69.5	-39.2	49.6	-4.5	64.6	13.9
Grèce	53.3	-36.6	36.9	2.4	57.7	25.1
France	40.3	-35.6	22.4	0.0	43.3	25.6
Portugal	42.2	-35.1	25.9	1.9	42.4	20.0
Colombie	88.3	-34.5	79.6	12.2	97.3	24.0
Luxembourg	42.5	-34.5	28.7	8.6	32.8	16.7
Tunisie	80.9	-34.2	71.3	7.7	65.4	-2.0
Turquie	56.9	-34.2	43.2	2.5	49.1	7.6
Émirats arabes unis	67.1	-34.1	44.3	-4.0	31.3	-31.4
Mexique	70.7	-34.1	58.5	7.8	87.7	34.1
Serbie	53.6	-33.1	40.4	3.1	33.4	-5.3
Nouvelle-Zélande	41.0	-33.0	23.6	1.8	24.8	3.9
Jordanie	82.6	-32.0	64.8	-7.7	58.9	-9.5
États-Unis	41.0	-31.5	25.2	-1.3	29.8	6.3
Lituanie	42.8	-31.4	24.3	-3.3	25.8	0.3
Espagne	39.7	-31.4	25.1	3.0	42.7	22.1
Thaïlande	60.2	-29.6	46.3	-7.7	73.7	24.7
Kazakhstan	60.6	-29.4	45.0	-0.5	48.4	4.0
République tchèque	37.5	-29.3	22.7	3.5	30.3	9.8
Croatie	43.4	-28.9	31.0	2.1	35.5	6.6
Belgique	34.0	-28.5	19.3	0.7	38.7	24.3
Autriche	33.9	-27.5	21.2	5.1	36.8	22.1
Indonésie	84.8	-27.1	76.9	2.3	c	c
Slovénie	33.4	-26.6	19.8	-0.6	37.0	18.9
Suède	40.1	-26.3	26.0	-2.2	47.2	25.1
Fédération de Russie	37.9	-26.1	23.3	-1.4	29.6	6.9
Italie	38.4	-25.9	26.7	3.9	42.3	19.7
Lettonie	33.1	-25.6	18.3	-3.2	22.3	2.7
Qatar	85.6	-25.5	68.2	-2.6	50.9	-36.1
Australie	32.9	-25.2	21.1	2.9	15.4	-3.6
Allemagne	31.1	-25.2	18.7	1.9	31.1	17.4
Irlande	29.7	-24.9	18.7	3.5	17.6	1.2
Danemark	30.1	-24.4	18.6	3.5	41.7	28.3
Royaume-Uni	32.0	-23.6	23.8	4.1	27.4	7.4
Taipei chinois	26.6	-23.1	11.4	-2.9	15.9	3.6
Pologne	26.5	-22.7	13.8	-1.2	c	c
Norvège	33.5	-21.8	22.0	-0.6	41.0	21.4
Islande	31.3	-20.2	19.7	-3.5	39.3	19.5
Viet Nam	24.8	-19.2	14.3	0.1	c	c
Pays-Bas	24.9	-18.9	15.8	1.9	28.8	16.5
Suisse	22.8	-18.2	13.1	1.4	24.6	16.6
Canada	21.7	-16.5	14.3	0.9	14.0	1.8
Liechtenstein	24.1	-16.0	17.3	6.1	22.1	12.4
Finlande	20.1	-15.5	10.4	-3.7	44.9	34.4
Japon	19.0	-14.5	11.2	0.3	c	c
Singapour	16.6	-14.4	6.7	-3.1	4.6	-4.1
Estonie	15.9	-12.6	10.4	-0.2	19.0	9.7
Corée	14.0	-9.5	9.1	-0.1	c	c
Hong-Kong (Chine)	13.1	-8.9	8.5	-0.1	8.0	-0.1
Shanghai (Chine)	8.1	-7.2	3.6	-0.3	20.8	17.3
Macao (Chine)	13.9	-6.7	10.0	-1.6	9.2	-3.7
Albanie	m	m	60.3	-0.7	c	c

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Les pays/économies sont classés par ordre croissant de la différence de pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques entre les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé et ceux issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 2.1, 2.3a, 2.6, 2.14, 2.16 et 2.18.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933315951>



■ Tableau 0.3 [Partie 2/2] ■  
**PROFIL DES ÉLÈVES ET FAIBLE PERFORMANCE**

	Pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques selon...					
	... leur scolarisation ou non dans l'enseignement préprimaire		... le fait qu'ils aient déjà redoublé une classe ou non		... leur filière d'enseignement	
	Élèves n'ayant pas été scolarisés dans l'enseignement préprimaire	Différence entre les élèves n'ayant pas été scolarisés dans l'enseignement préprimaire et ceux l'ayant été plus d'un an	Élèves ayant déjà redoublé une classe	Différence entre les élèves ayant déjà redoublé une classe et ceux n'ayant jamais redoublé	Élèves suivant une filière professionnelle	Différence entre les élèves suivant une filière professionnelle et ceux suivant une filière générale
	%	Diff. de %	%	Diff. de %	%	Diff. de %
<b>Moyenne OCDE</b>	41.5	21.7	54.5	36.3	40.6	20.4
Uruguay	75.2	27.3	85.8	49.0	78.4	23.2
Chili	74.1	27.9	81.1	40.0	49.6	-2.0
Bulgarie	64.2	25.0	90.6	50.1	53.2	15.9
Costa Rica	73.1	18.4	82.9	35.0	46.3	-15.0
Roumanie	64.1	26.3	70.9	31.7	c	c
Pérou	90.8	22.3	92.8	25.4	c	c
Hongrie	56.0	29.3	71.1	48.6	68.3	46.9
République slovaque	65.7	43.0	82.1	59.5	30.6	4.7
Israël	69.2	40.5	71.6	40.6	91.5	59.8
Bésil	79.8	19.6	87.3	31.4	c	c
Monténégro	65.4	17.8	77.7	22.1	70.5	40.8
Argentine	87.4	27.4	87.2	33.3	63.5	-3.5
Malaisie	62.2	20.4	c	c	58.4	7.7
Grèce	63.1	31.8	87.2	54.2	75.7	46.3
France	62.7	43.4	57.1	49.1	31.7	11.1
Portugal	33.6	15.2	56.1	48.8	49.3	29.3
Colombie	83.9	14.2	85.7	20.2	64.1	-13.0
Luxembourg	40.1	19.2	47.8	36.3	35.3	14.0
Tunisie	75.5	18.4	93.1	42.2	c	c
Turquie	48.0	21.7	77.4	41.5	57.4	24.9
Émirats arabes unis	64.0	27.4	78.8	37.3	33.9	-12.7
Mexique	73.4	21.7	83.6	34.6	45.2	-12.7
Serbie	45.6	13.6	86.5	49.1	47.3	32.6
Nouvelle-Zélande	40.8	22.4	45.4	24.6	c	c
Jordanie	77.7	21.2	92.3	26.7	c	c
États-Unis	40.9	16.9	53.6	33.2	c	c
Lituanie	34.1	13.4	77.7	53.2	70.1	44.3
Espagne	44.3	24.1	51.7	42.5	64.6	41.3
Thaïlande	72.6	25.4	64.6	15.5	74.3	30.6
Kazakhstan	49.1	14.2	65.6	20.7	53.0	8.4
République tchèque	46.4	27.4	76.4	58.3	20.4	-0.9
Croatie	35.1	11.3	49.1	20.1	40.9	37.0
Belgique	48.2	31.6	39.9	33.1	31.4	22.3
Autriche	35.8	18.5	38.0	22.1	20.6	6.2
Indonésie	86.6	25.0	90.0	17.0	71.2	-5.7
Slovénie	25.1	7.9	66.6	48.4	30.8	22.8
Suède	46.7	23.9	69.7	45.4	c	c
Fédération de Russie	32.7	12.2	64.5	41.6	29.3	5.6
Italie	47.6	25.6	50.9	31.9	34.1	18.7
Lettonie	22.5	3.9	68.8	53.7	c	c
Qatar	82.2	26.7	86.1	19.6	c	c
Australie	36.7	20.4	38.1	20.5	27.0	8.2
Allemagne	31.7	18.2	39.4	28.3	21.8	4.1
Irlande	21.0	4.4	33.5	18.3	71.3	54.8
Danemark	43.6	30.6	48.5	33.8	c	c
Royaume-Uni	43.3	25.4	58.3	38.2	55.0	33.6
Taïpei chinois	28.8	17.6	53.7	41.2	19.9	10.8
Pologne	28.4	17.3	59.6	47.2	c	c
Norvège	32.7	12.7	c	c	c	c
Islande	35.2	15.1	46.7	26.0	c	c
Viet Nam	35.8	25.0	57.4	46.9	c	c
Pays-Bas	28.2	14.2	26.8	17.1	49.5	44.6
Suisse	39.6	27.6	31.2	23.6	2.6	-11.0
Canada	18.3	8.2	36.1	25.2	13.8	c
Liechtenstein	c	c	24.3	12.5	c	c
Finlande	34.5	24.8	54.0	44.0	c	c
Japon	28.3	18.2	c	c	17.0	7.8
Singapour	20.1	13.0	27.9	20.9	c	c
Estonie	12.0	2.4	46.0	37.1	c	c
Corée	15.3	7.1	17.6	9.0	21.2	15.1
Hong-Kong (Chine)	30.7	23.3	21.0	15.2	c	c
Shanghai (Chine)	18.1	15.7	17.1	14.7	6.7	3.7
Macao (Chine)	19.5	11.0	21.5	18.5	9.9	-0.9
Albanie	62.0	1.3	51.8	-9.7	64.4	4.1

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Les pays/économies sont classés par ordre croissant de la différence de pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques entre les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé et ceux issus d'un milieu socio-économique défavorisé.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 2.1, 2.3a, 2.6, 2.14, 2.16 et 2.18.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933315951>

■ Tableau 0.4 [Partie 1/2] ■


## ENGAGEMENT, PERSÉVÉRANCE ET CONFIANCE EN SOI PARMIS LES ÉLÈVES PEU PERFORMANTS EN MATHÉMATIQUES

	Élèves peu performants en mathématiques					Différence entre les élèves peu performants en mathématiques et ceux se situant au-dessus du niveau seuil de compétences dans cette matière				
	Élèves ayant séché les cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA	Indice du sentiment d'appartenance à l'école	Nombre d'heures consacrées aux devoirs	Indice de persévérance	Indice d'efficacité perçue en mathématiques	Élèves ayant séché les cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA	Indice du sentiment d'appartenance à l'école	Nombre d'heures consacrées aux devoirs	Indice de persévérance	Indice d'efficacité perçue en mathématiques
	%	Indice moyen	Nombre moyen d'heures	Indice moyen	Indice moyen	Diff. de %	Diff. d'indice moyen	Diff. de nombre moyen d'heures	Diff. d'indice moyen	Diff. d'indice moyen
Moyenne OCDE	22.6	-0.1	3.5	-0.3	-0.7	<b>10.2</b>	<b>-0.15</b>	<b>-1.8</b>	<b>-0.34</b>	<b>-0.83</b>
Argentine	62.6	-0.3	3.2	-0.1	-0.5	<b>13.2</b>	<b>-0.16</b>	<b>-1.5</b>	<b>-0.25</b>	<b>-0.34</b>
Italie	59.4	-0.2	5.6	-0.1	-0.6	<b>14.9</b>	0.03	<b>-4.1</b>	<b>-0.25</b>	<b>-0.64</b>
Turquie	52.0	0.1	3.7	0.3	-0.4	<b>-3.9</b>	-0.08	<b>-1.0</b>	<b>-0.31</b>	<b>-0.65</b>
Émirats arabes unis	47.8	-0.1	4.4	0.2	-0.3	<b>16.0</b>	<b>-0.24</b>	<b>-3.2</b>	<b>-0.48</b>	<b>-0.58</b>
Jordanie	47.4	-0.1	3.6	0.2	-0.2	<b>12.6</b>	<b>-0.26</b>	<b>-1.6</b>	<b>-0.55</b>	<b>-0.53</b>
Australie	44.5	-0.3	3.5	-0.3	-0.7	<b>15.6</b>	<b>-0.24</b>	<b>-3.1</b>	<b>-0.50</b>	<b>-0.94</b>
Roumanie	43.4	-0.4	5.0	-0.1	-0.4	<b>15.4</b>	<b>-0.15</b>	<b>-3.8</b>	<b>-0.19</b>	<b>-0.40</b>
Espagne	42.8	0.3	4.7	-0.1	-0.5	<b>19.2</b>	<b>-0.15</b>	<b>-2.3</b>	<b>-0.31</b>	<b>-0.73</b>
Lettonie	41.6	-0.2	4.8	-0.1	-0.6	<b>23.6</b>	-0.01	<b>-1.7</b>	<b>-0.33</b>	<b>-0.57</b>
Bulgarie	38.3	-0.3	3.8	0.3	-0.3	<b>23.2</b>	<b>-0.26</b>	<b>-3.0</b>	<b>-0.42</b>	<b>-0.39</b>
Lituanie	36.7	-0.2	4.9	-0.1	-0.5	<b>23.9</b>	<b>-0.44</b>	<b>-2.3</b>	<b>-0.27</b>	<b>-0.79</b>
Malaisie	36.4	-0.2	3.1	0.1	-0.5	<b>16.4</b>	<b>-0.08</b>	<b>-3.4</b>	<b>-0.20</b>	<b>-0.51</b>
Israël	35.6	0.4	3.7	0.3	-0.4	<b>7.6</b>	-0.05	<b>-1.3</b>	-0.02	<b>-0.76</b>
Nouvelle-Zélande	35.1	-0.2	2.7	-0.3	-0.8	<b>23.1</b>	-0.04	<b>-1.9</b>	<b>-0.43</b>	<b>-0.76</b>
Costa Rica	34.7	0.4	2.7	0.4	-0.5	<b>8.1</b>	-0.03	<b>-1.9</b>	<b>-0.18</b>	<b>-0.32</b>
Estonie	33.7	-0.4	5.0	0.2	-0.7	<b>20.6</b>	-0.09	<b>-2.1</b>	-0.10	<b>-0.72</b>
Fédération de Russie	33.4	-0.2	7.8	0.3	-0.6	<b>15.9</b>	-0.08	<b>-2.5</b>	<b>-0.20</b>	<b>-0.63</b>
Canada	31.6	-0.2	3.7	-0.2	-0.7	<b>10.9</b>	<b>-0.15</b>	<b>-2.0</b>	<b>-0.46</b>	<b>-0.95</b>
Portugal	30.4	-0.1	2.4	-0.1	-0.5	<b>14.6</b>	<b>-0.20</b>	<b>-1.8</b>	<b>-0.55</b>	<b>-1.03</b>
Slovénie	30.1	-0.1	3.3	0.0	-0.3	<b>19.9</b>	-0.07	-0.5	<b>-0.16</b>	<b>-0.73</b>
Monténégro	29.5	0.0	3.5	0.2	-0.5	<b>11.1</b>	0.13	<b>-1.9</b>	<b>-0.37</b>	<b>-0.49</b>
Grèce	28.7	-0.2	3.6	-0.4	-0.7	<b>10.9</b>	-0.07	<b>-2.5</b>	<b>-0.42</b>	<b>-0.77</b>
Uruguay	28.3	0.2	4.0	0.1	-0.5	<b>10.6</b>	0.01	<b>-1.5</b>	<b>-0.26</b>	<b>-0.45</b>
États-Unis	27.8	-0.2	3.7	0.1	-0.5	<b>9.0</b>	<b>-0.19</b>	<b>-3.2</b>	<b>-0.42</b>	<b>-0.83</b>
Royaume-Uni	27.1	-0.1	3.1	-0.3	-0.7	<b>11.7</b>	<b>-0.14</b>	<b>-2.3</b>	<b>-0.50</b>	<b>-0.97</b>
Singapour	26.7	-0.3	3.8	0.1	-0.5	<b>13.3</b>	<b>-0.15</b>	<b>-6.1</b>	<b>-0.21</b>	<b>-1.06</b>
Pologne	26.6	-0.3	5.0	-0.4	-0.7	<b>12.6</b>	0.01	<b>-1.8</b>	<b>-0.48</b>	<b>-0.97</b>
Croatie	25.6	0.1	4.3	0.0	-0.5	<b>18.3</b>	-0.03	<b>-2.2</b>	<b>-0.14</b>	<b>-0.79</b>
Kazakhstan	25.3	0.3	7.4	0.6	-0.1	<b>10.2</b>	<b>-0.15</b>	<b>-2.5</b>	<b>-0.33</b>	<b>-0.36</b>
Mexique	25.2	0.0	4.0	0.2	-0.4	<b>9.4</b>	<b>-0.13</b>	<b>-2.7</b>	<b>-0.34</b>	<b>-0.43</b>
Tunisie	24.0	-0.2	3.3	0.0	-0.5	<b>10.2</b>	<b>-0.12</b>	<b>-0.6</b>	<b>-0.39</b>	<b>-0.52</b>

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques ayant séché les cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 3.1, 3.3, 3.8, 3.12 et 3.15.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933315961>





■ Tableau 0.4 [Partie 2/2] ■


## ENGAGEMENT, PERSÉVÉRANCE ET CONFIANCE EN SOI PARMIS LES ÉLÈVES PEU PERFORMANTS EN MATHÉMATIQUES

	Élèves peu performants en mathématiques					Différence entre les élèves peu performants en mathématiques et ceux se situant au-dessus du niveau seuil de compétences dans cette matière				
	Élèves ayant séché les cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA	Indice du sentiment d'appartenance à l'école	Nombre d'heures consacrées aux devoirs	Indice de persévérance	Indice d'efficacité perçue en mathématiques	Élèves ayant séché les cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA	Indice du sentiment d'appartenance à l'école	Nombre d'heures consacrées aux devoirs	Indice de persévérance	Indice d'efficacité perçue en mathématiques
Moyenne OCDE	22.6	-0.1	3.5	-0.3	-0.7	<b>10.2</b>	<b>-0.15</b>	<b>-1.8</b>	<b>-0.34</b>	<b>-0.83</b>
Thaïlande	23.9	-0.2	3.9	0.1	-0.4	<b>11.4</b>	<b>-0.25</b>	<b>-3.4</b>	<b>-0.25</b>	<b>-0.22</b>
Viet Nam	23.8	-0.2	3.6	0.4	-0.6	<b>17.0</b>	0.02	<b>-2.6</b>	-0.09	<b>-0.43</b>
Bésil	21.3	-0.2	2.9	0.1	-0.6	<b>3.0</b>	-0.04	<b>-1.3</b>	<b>-0.25</b>	<b>-0.49</b>
Finlande	20.4	-0.4	2.4	-0.4	-1.0	<b>11.3</b>	<b>-0.16</b>	<b>-0.5</b>	<b>-0.50</b>	<b>-0.78</b>
Serbie	19.6	0.0	3.7	0.1	-0.6	<b>10.9</b>	-0.03	<b>-1.2</b>	<b>-0.24</b>	<b>-0.59</b>
Danemark	18.9	-0.2	3.9	-0.5	-0.8	<b>11.1</b>	<b>-0.13</b>	<b>-0.4</b>	<b>-0.46</b>	<b>-0.79</b>
France	18.0	-0.3	3.3	-0.7	-0.6	<b>10.9</b>	<b>-0.27</b>	-2.2	<b>-0.34</b>	<b>-0.77</b>
Pérou	16.7	-0.1	4.8	0.3	-0.3	<b>9.9</b>	<b>-0.13</b>	<b>-2.6</b>	<b>-0.26</b>	<b>-0.34</b>
Qatar	16.2	-0.3	3.6	0.1	-0.3	-0.4	<b>-0.32</b>	<b>-2.1</b>	<b>-0.48</b>	<b>-0.59</b>
Taipei chinois	15.6	-0.2	1.9	-0.4	-1.1	<b>13.0</b>	-0.02	<b>-4.0</b>	<b>-0.34</b>	<b>-1.51</b>
Hongrie	15.6	-0.1	4.0	-0.2	-0.6	<b>12.2</b>	<b>-0.25</b>	<b>-3.0</b>	<b>-0.22</b>	<b>-0.96</b>
République slovaque	15.5	-0.5	2.5	-0.7	-0.5	<b>8.4</b>	<b>-0.19</b>	<b>-0.9</b>	<b>-0.31</b>	<b>-0.79</b>
Norvège	14.9	-0.1	3.8	-0.8	-0.8	<b>10.0</b>	<b>-0.17</b>	-1.2	<b>-0.64</b>	<b>-1.04</b>
Luxembourg	14.1	0.0	3.4	-0.2	-0.6	<b>9.2</b>	<b>-0.32</b>	-1.5	<b>-0.22</b>	<b>-0.91</b>
Suède	14.0	-0.1	3.3	-0.6	-0.5	<b>9.2</b>	<b>-0.14</b>	<b>-0.4</b>	<b>-0.43</b>	<b>-0.77</b>
Macao (Chine)	13.8	-0.5	2.9	-0.1	-0.6	<b>10.0</b>	0.00	<b>-3.4</b>	<b>-0.27</b>	<b>-0.83</b>
Belgique	13.7	-0.2	3.1	-0.5	-0.7	<b>10.1</b>	<b>-0.19</b>	<b>-2.8</b>	<b>-0.21</b>	<b>-0.75</b>
Albanie	13.6	0.4	5.1	0.7	0.0	-2.9	0.07	0.0	0.01	-0.01
Indonésie	13.5	0.0	4.1	0.2	-0.3	<b>6.3</b>	<b>-0.16</b>	<b>-2.9</b>	<b>-0.19</b>	<b>-0.29</b>
Suisse	13.0	0.2	3.1	-0.3	-0.6	<b>9.2</b>	<b>-0.26</b>	<b>-1.0</b>	<b>-0.22</b>	<b>-0.96</b>
Autriche	12.8	0.3	3.4	-0.2	-0.6	<b>5.8</b>	<b>-0.25</b>	<b>-1.4</b>	<b>-0.23</b>	<b>-0.82</b>
Hong-Kong (Chine)	11.5	-0.5	2.7	-0.1	-0.9	<b>8.2</b>	-0.07	<b>-3.6</b>	<b>-0.29</b>	<b>-1.26</b>
Chili	10.9	0.1	2.8	0.2	-0.4	<b>6.6</b>	-0.06	-1.5	<b>-0.24</b>	<b>-0.49</b>
République tchèque	10.0	-0.5	2.3	-0.2	-0.5	<b>5.3</b>	<b>-0.17</b>	<b>-1.0</b>	<b>-0.16</b>	<b>-0.70</b>
Allemagne	10.0	0.2	3.7	-0.2	-0.4	<b>5.8</b>	-0.13	<b>-1.1</b>	<b>-0.23</b>	<b>-0.86</b>
Corée	9.9	-0.6	1.4	-0.4	-1.4	<b>8.9</b>	<b>-0.27</b>	-1.6	<b>-0.34</b>	<b>-1.19</b>
Pays-Bas	7.7	-0.2	3.7	-0.2	-0.8	<b>5.9</b>	<b>-0.18</b>	<b>-2.5</b>	<b>-0.12</b>	<b>-0.76</b>
Irlande	6.9	-0.1	4.5	-0.2	-0.7	<b>3.4</b>	-0.06	<b>-3.4</b>	<b>-0.46</b>	<b>-0.86</b>
Japon	6.2	-0.3	1.9	-1.0	-1.5	<b>5.2</b>	<b>-0.12</b>	<b>-2.1</b>	<b>-0.41</b>	<b>-1.17</b>
Colombie	5.0	0.2	4.4	0.4	-0.5	<b>2.2</b>	<b>-0.16</b>	<b>-3.3</b>	<b>-0.16</b>	<b>-0.26</b>
Islande	4.7	0.2	3.7	-0.5	-0.7	<b>3.4</b>	<b>-0.22</b>	-0.5	<b>-0.53</b>	<b>-0.98</b>
Shanghai (Chine)	4.0	-0.4	4.1	0.1	-0.5	<b>3.4</b>	-0.11	<b>-10.2</b>	-0.17	<b>-1.54</b>
Liechtenstein	1.6	c	c	c	c	-0.5	c	c	c	c

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques ayant séché les cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 3.1, 3.3, 3.8, 3.12 et 3.15.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933315961>

■ Tableau 0.5 [Partie 1/3] ■


## QUELS LIENS ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTABLISSEMENTS ET LA FAIBLE PERFORMANCE ?

Pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques scolarisés dans des établissements où...										
... les chefs d'établissement indiquent que le faible niveau d'attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves affecte beaucoup ou dans une certaine mesure l'apprentissage		... les chefs d'établissement indiquent que l'absentéisme des enseignants affecte beaucoup ou dans une certaine mesure l'apprentissage		... le regroupement par aptitudes est pratiqué dans tous les cours de mathématiques		... des cours supplémentaires de mathématiques sont proposés après la journée de classe		... les chefs d'établissement indiquent qu'il n'existe que peu, voire pas du tout, de pression de la part des parents pour élever le niveau de performance scolaire		
Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements où le faible niveau d'attentes des enseignants n'affecte que très peu, voire pas du tout, l'apprentissage	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements où l'absentéisme des enseignants n'affecte que très peu, voire pas du tout, l'apprentissage	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements ne pratiquant le regroupement par aptitudes dans aucun cours	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements ne proposant aucun cours supplémentaire de mathématiques	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements soumis à une pression constante de la part de nombreux parents	
	%		Diff. de %		%		Diff. de %		%	Diff. de %
Moyenne OCDE	30.6	<b>9.1</b>	27.6	<b>4.7</b>	26.3	<b>7.3</b>	25.4	<b>3.4</b>	28.6	<b>15.0</b>
Lituanie	47.2	<b>22.8</b>	c	c	27.1	4.3	33.1	<b>9.1</b>	26.4	5.1
France	42.3	<b>21.6</b>	28.1	6.4	25.9	7.8	21.5	-1.4	24.4	<b>14.9</b>
Chili	63.5	<b>18.7</b>	61.9	<b>14.4</b>	57.1	<b>12.9</b>	61.4	<b>14.1</b>	68.1	<b>37.5</b>
Allemagne	33.0	<b>16.4</b>	20.8	4.1	27.8	<b>17.7</b>	25.8	<b>12.3</b>	20.4	c
Uruguay	65.6	<b>15.6</b>	63.0	<b>20.7</b>	52.6	3.4	62.5	8.2	58.3	24.7
Belgique	33.0	<b>15.4</b>	30.2	<b>15.2</b>	28.1	<b>13.4</b>	22.7	<b>6.2</b>	23.2	<b>15.7</b>
Bulgarie	56.6	<b>15.2</b>	42.0	-2.5	38.0	1.7	50.6	<b>10.8</b>	53.1	<b>28.6</b>
Thaïlande	62.2	<b>14.3</b>	59.2	10.6	45.4	-8.3	71.8	<b>24.4</b>	54.5	<b>16.4</b>
Croatie	40.3	<b>14.2</b>	20.5	<b>-10.2</b>	31.9	<b>16.7</b>	48.6	<b>21.0</b>	35.1	c
République slovaque	39.6	<b>13.8</b>	20.2	-7.9	35.1	<b>12.7</b>	31.3	5.8	36.4	<b>22.2</b>
Grèce	45.5	<b>13.7</b>	27.0	<b>-9.9</b>	44.3	11.6	34.2	-5.2	42.8	<b>19.7</b>
Qatar	81.0	<b>13.6</b>	73.7	<b>4.7</b>	70.5	<b>-7.2</b>	56.1	<b>-16.6</b>	87.2	<b>31.8</b>
Irlande	28.6	<b>13.5</b>	22.1	5.7	15.7	c	14.9	-3.1	32.7	<b>23.5</b>
Malaisie	63.2	<b>13.5</b>	59.2	8.6	52.3	20.1	35.7	<b>-17.6</b>	57.7	<b>28.0</b>
Nouvelle-Zélande	33.4	<b>13.4</b>	30.7	<b>9.5</b>	23.2	c	28.1	7.0	28.9	<b>15.3</b>
Costa Rica	70.1	<b>12.9</b>	63.8	5.5	56.2	-4.5	56.7	-6.1	62.3	<b>17.8</b>
États-Unis	36.2	<b>12.8</b>	33.5	8.9	22.7	-8.4	23.7	-2.9	32.8	<b>15.5</b>
Émirats arabes unis	56.0	<b>12.5</b>	58.5	<b>15.5</b>	45.2	-0.8	51.4	<b>8.5</b>	53.1	<b>19.3</b>
Turquie	50.2	<b>12.4</b>	36.0	-6.4	47.4	<b>19.7</b>	43.6	3.4	46.7	<b>32.0</b>
Indonésie	87.4	<b>12.3</b>	84.4	8.7	79.2	1.7	86.6	<b>14.6</b>	72.9	-2.4
Argentine	76.5	<b>11.9</b>	73.8	<b>13.9</b>	73.1	10.7	57.7	<b>-15.2</b>	69.1	11.4
Autriche	28.4	<b>11.5</b>	20.9	3.0	43.8	<b>33.1</b>	20.0	3.2	20.5	c

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques entre les élèves scolarisés dans des établissements où le faible niveau d'attentes des enseignants affecte beaucoup ou dans une certaine mesure l'apprentissage et ceux scolarisés dans des établissements où le faible niveau de ces attentes n'affecte que très peu, voire pas du tout, l'apprentissage.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 4.6, 4.8, 4.14, 4.16 et 4.20.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933315975>



## ■ Tableau 0.5 [Partie 2/3] ■

### QUELS LIENS ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTABLISSEMENTS ET LA FAIBLE PERFORMANCE ?

Pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques scolarisés dans des établissements où...										
... les chefs d'établissement indiquent que le faible niveau d'attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves affecte beaucoup ou dans une certaine mesure l'apprentissage		... les chefs d'établissement indiquent que l'absentéisme des enseignants affecte beaucoup ou dans une certaine mesure l'apprentissage		... le regroupement par aptitudes est pratiqué dans tous les cours de mathématiques		... des cours supplémentaires de mathématiques sont proposés après la journée de classe		... les chefs d'établissement indiquent qu'il n'existe que peu, voire pas du tout, de pression de la part des parents pour élever le niveau de performance scolaire		
Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements où le faible niveau d'attentes des enseignants n'affecte que très peu, voire pas du tout, l'apprentissage	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements où l'absentéisme des enseignants n'affecte que très peu, voire pas du tout, l'apprentissage	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements ne pratiquant le regroupement par aptitudes dans aucun cours	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements ne proposant aucun cours supplémentaire de mathématiques	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements soumis à une pression constante de la part de nombreux parents	
	%		Diff. de %		%		Diff. de %		%	Diff. de %
Moyenne OCDE	30.6	<b>9.1</b>	27.6	<b>4.7</b>	26.3	<b>7.3</b>	25.4	<b>3.4</b>	28.6	<b>15.0</b>
Royaume-Uni	32.4	11.3	31.0	<b>11.2</b>	21.3	c	11.3	<b>-11.2</b>	31.7	17.5
Italie	32.3	<b>11.1</b>	30.8	8.1	31.0	<b>10.8</b>	31.2	8.1	33.1	<b>23.0</b>
Australie	28.6	<b>11.1</b>	27.0	<b>8.3</b>	18.8	2.3	21.6	<b>3.1</b>	30.2	<b>16.7</b>
Israël	41.6	11.0	37.9	6.6	29.7	5.1	35.2	1.4	44.3	<b>27.0</b>
Monténégro	64.7	<b>10.3</b>	c	c	57.2	<b>22.0</b>	59.6	3.6	56.9	c
Brésil	74.5	<b>10.3</b>	72.9	<b>6.9</b>	65.1	3.8	74.1	<b>10.9</b>	70.7	<b>20.6</b>
Serbie	46.3	10.1	37.5	-1.6	38.9	10.4	56.3	<b>18.5</b>	47.6	<b>28.7</b>
République tchèque	30.5	10.0	22.9	2.0	32.8	<b>14.8</b>	22.0	1.1	26.7	<b>15.6</b>
Pérou	82.5	<b>10.0</b>	82.1	<b>9.0</b>	71.9	-1.3	79.4	<b>10.7</b>	78.3	<b>14.9</b>
Portugal	32.4	8.3	50.0	<b>25.1</b>	28.3	<b>13.1</b>	28.4	3.1	33.5	<b>20.0</b>
Hongrie	35.8	8.3	c	c	30.7	1.4	41.2	<b>15.7</b>	44.3	<b>35.5</b>
Jordanie	73.1	<b>8.2</b>	72.6	<b>8.1</b>	68.9	8.5	71.8	4.5	70.3	9.1
Japon	17.5	<b>8.0</b>	c	c	12.5	3.4	15.6	6.2	16.8	c
Norvège	28.3	<b>7.9</b>	21.3	-0.6	22.9	1.5	22.6	2.0	25.5	<b>10.5</b>
Pologne	21.5	7.4	17.5	3.6	13.7	-1.5	15.2	0.9	15.5	<b>5.0</b>
Espagne	29.1	<b>7.3</b>	29.8	<b>6.7</b>	25.1	5.9	22.7	-2.2	25.7	<b>11.7</b>
Corée	14.1	<b>7.1</b>	c	c	7.0	<b>-9.5</b>	17.4	<b>9.0</b>	14.6	c
Suisse	18.8	6.7	16.6	4.4	15.0	<b>13.3</b>	12.3	0.0	9.2	-2.4
Mexique	59.1	<b>6.0</b>	61.7	<b>8.5</b>	55.4	<b>5.9</b>	65.4	<b>17.9</b>	54.9	<b>6.1</b>
Danemark	22.1	5.4	22.5	6.2	16.2	0.9	16.3	-1.8	18.8	<b>6.8</b>
Canada	18.2	4.7	12.5	-1.4	13.7	-1.2	15.0	1.6	19.4	<b>10.2</b>
Estonie	14.8	4.6	17.0	<b>7.1</b>	11.6	0.8	10.2	0.0	10.8	0.8

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques entre les élèves scolarisés dans des établissements où le faible niveau d'attentes des enseignants affecte beaucoup ou dans une certaine mesure l'apprentissage et ceux scolarisés dans des établissements où le faible niveau de ces attentes n'affecte que très peu, voire pas du tout, l'apprentissage.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 4.6, 4.8, 4.14, 4.16 et 4.20.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933315975>

■ Tableau 0.5 [Partie3/3] ■


## QUELS LIENS ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTABLISSEMENTS ET LA FAIBLE PERFORMANCE ?

	Pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques scolarisés dans des établissements où...									
	... les chefs d'établissement indiquent que le faible niveau d'attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves affecte beaucoup ou dans une certaine mesure l'apprentissage		... les chefs d'établissement indiquent que l'absentéisme des enseignants affecte beaucoup ou dans une certaine mesure l'apprentissage		... le regroupement par aptitudes est pratiqué dans tous les cours de mathématiques		... des cours supplémentaires de mathématiques sont proposés après la journée de classe		... les chefs d'établissement indiquent qu'il n'existe que peu, voire pas du tout, de pression de la part des parents pour élever le niveau de performance scolaire	
	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements où le faible niveau d'attentes des enseignants n'affecte que très peu, voire pas du tout, l'apprentissage	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements où l'absentéisme des enseignants n'affecte que très peu, voire pas du tout, l'apprentissage	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements ne pratiquant le regroupement par aptitudes dans aucun cours	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements ne proposant aucun cours supplémentaire de mathématiques	Pourcentage d'élèves scolarisés dans ces établissements	Différence entre les élèves scolarisés dans ces établissements et ceux scolarisés dans des établissements soumis à une pression constante de la part de nombreux parents
	%	Diff. de %	%	Diff. de %	%	Diff. de %	%	Diff. de %	%	Diff. de %
Moyenne OCDE	30.6	<b>9.1</b>	27.6	<b>4.7</b>	26.3	<b>7.3</b>	25.4	<b>3.4</b>	28.6	<b>15.0</b>
Colombie	77.4	4.5	77.5	4.2	67.7	-11.2	77.1	<b>9.9</b>	74.1	1.3
Singapour	12.4	<b>4.4</b>	14.5	<b>6.5</b>	8.5	c	7.4	-0.9	15.0	<b>9.1</b>
Finlande	15.8	3.6	9.7	<b>-3.0</b>	14.4	3.6	11.8	-0.8	12.7	<b>5.3</b>
Hong-Kong (Chine)	10.8	3.5	15.6	7.9	c	c	c	c	5.0	c
Fédération de Russie	26.5	3.3	25.4	1.7	22.4	-1.3	25.6	1.6	26.5	<b>8.6</b>
Slovénie	21.6	3.2	18.2	-0.7	27.2	7.2	26.9	<b>9.9</b>	24.1	<b>14.0</b>
Suède	29.0	2.5	28.6	2.0	26.4	-4.1	26.1	-1.2	30.0	7.0
Albanie	62.2	2.0	56.8	-4.2	60.6	c	62.0	1.6	62.9	3.6
Taipei chinois	14.3	1.9	20.9	<b>8.9</b>	15.4	2.1	17.5	5.5	19.5	<b>11.9</b>
Lettonie	20.8	0.9	17.0	-3.2	20.6	1.9	24.9	<b>6.5</b>	20.1	c
Shanghai (Chine)	3.9	0.3	4.5	1.1	3.4	c	5.5	<b>3.5</b>	4.8	c
Tunisie	69.0	-0.3	67.9	-2.5	71.2	7.5	75.4	9.8	71.3	<b>20.5</b>
Kazakhstan	44.9	-1.1	47.3	3.2	41.1	11.1	41.1	-4.6	48.7	<b>14.8</b>
Macao (Chine)	9.4	<b>-1.8</b>	17.1	<b>7.5</b>	21.1	<b>13.9</b>	c	c	10.3	c
Pays-Bas	14.0	-2.8	15.5	-1.0	17.9	<b>15.9</b>	19.5	6.8	27.8	<b>22.5</b>
Roumanie	36.5	-4.8	35.6	-5.6	41.2	1.1	45.5	6.0	39.2	9.7
Islande	17.3	-4.8	25.7	<b>4.6</b>	22.6	2.8	22.6	2.6	24.2	3.5
Viet Nam	9.8	-5.7	c	c	13.7	-16.5	c	c	25.5	<b>17.3</b>
Luxembourg	c	c	c	c	27.7	<b>14.5</b>	c	c	20.1	<b>-3.3</b>
Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c

Remarque : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Les pays/économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques entre les élèves scolarisés dans des établissements où le faible niveau d'attentes des enseignants affecte beaucoup ou dans une certaine mesure l'apprentissage et ceux scolarisés dans des établissements où le faible niveau de ces attentes n'affecte que très peu, voire pas du tout, l'apprentissage.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 4.6, 4.8, 4.14, 4.16 et 4.20.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933315975>




■ Tableau 0.6 ■

## QUELS LIENS ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES DES SYSTÈMES D'ÉDUCATION ET LA FAIBLE PERFORMANCE ? CORRÉLATIONS AU NIVEAU NATIONAL

Coefficients de corrélation de Pearson	Pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques	Pourcentage d'élèves très performants en mathématiques
Indice d'inclusion socio-économique	<b>-0.52</b>	<b>0.29</b>
Indice de qualité des infrastructures	<b>-0.50</b>	<b>0.32</b>
Indice de qualité des ressources pédagogiques	<b>-0.65</b>	<b>0.61</b>
Indice de pénurie des enseignants	0.24	0.00
Taille des classes de la langue d'enseignement	0.21	0.19
Équité de l'affectation des ressources	<b>-0.60</b>	<b>0.32</b>
Indice de responsabilité des établissements dans l'affectation des ressources	-0.15	0.08
Indice de responsabilité des établissements dans le choix des programmes et des évaluations	<b>-0.36</b>	<b>0.35</b>
Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements publics	0.09	-0.23
Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés subventionnés par l'État	-0.24	<b>0.25</b>
Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements privés indépendants	<b>0.30</b>	0.00
Concurrence entre les établissements	-0.05	0.24
Responsabilisation des établissements	-0.03	-0.16
Indice de stratification verticale	<b>0.41</b>	-0.16
Indice de stratification horizontale inter-établissements	0.01	0.10
Indice de stratification horizontale intra-établissement	<b>0.26</b>	-0.21

**Remarque** : les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 5.1, 5.2 et 5.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933315983>



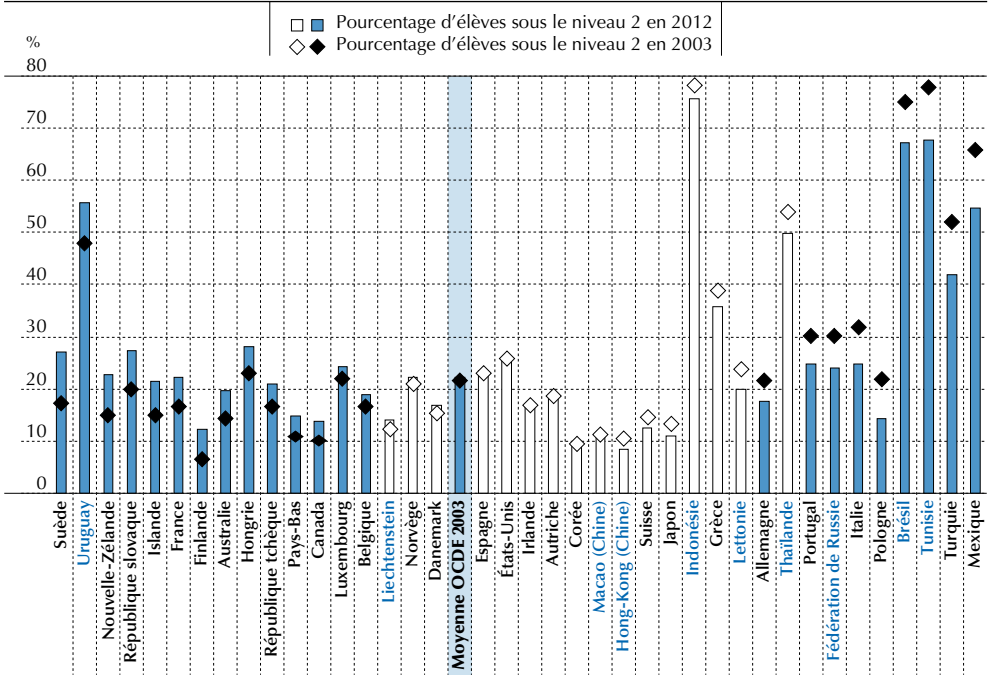
# Les élèves peu performants : Qui sont-ils et d'où viennent-ils ?

## Que nous apprennent les résultats ?

- En moyenne, dans les pays de l'ODE, quelque 28 % des élèves se situent en deçà du niveau seuil de compétences dans au moins l'un des trois domaines majeurs d'évaluation de l'enquête PISA (compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences). Le pourcentage d'élèves peu performants est plus élevé en mathématiques (23 %) qu'en compréhension de l'écrit et en sciences (18 % chacun). Environ 12 % des élèves sont peu performants dans l'ensemble de ces trois matières, et 3 % s'y situent sous le niveau 1 de compétences.
- Dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans peu performants sont près de 4 millions en mathématiques, et près de 3 millions en compréhension de l'écrit et en sciences. Dans les 64 pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2012, ces chiffres s'élèvent respectivement à 11.5 millions, 8.5 millions et 9 millions.
- Neuf pays sont parvenus à réduire leurs pourcentages d'élèves peu performants en mathématiques entre les évaluations PISA 2003 et PISA 2012. Pour quatre d'entre eux (le Brésil, le Mexique, la Tunisie et la Turquie), cette amélioration résulte de la réduction de leurs pourcentages d'élèves se situant sous le niveau 1, tandis que pour les cinq autres (l'Allemagne, la Fédération de Russie, l'Italie, la Pologne et le Portugal), elle s'explique par la réduction simultanée de leurs pourcentages d'élèves se situant au niveau 1 et de ceux se situant en deçà de ce niveau.



## Évolution de la faible performance en mathématiques entre les enquêtes PISA 2003 et PISA 2012



Remarques : les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée.

La moyenne OCDE 2003 n'inclut que les pays de l'OCDE disposant de données comparables depuis 2003.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence de pourcentage d'élèves se situant sous le niveau 2 de compétences en mathématiques entre 2003 et 2012 (PISA 2012 - PISA 2003).

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 1.9.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933315258>



# Profil des élèves et faible performance

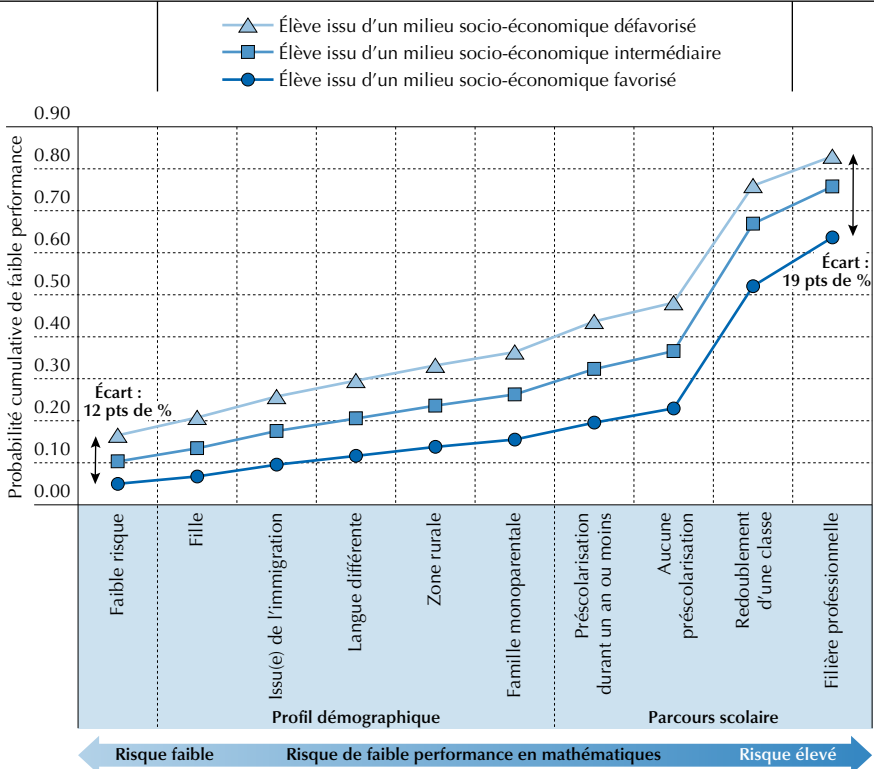
## Que nous apprennent les résultats ?

- Les différences de profil socio-économique, démographique et scolaire des élèves expliquent 15 % de la variation de la prévalence de la faible performance parmi les effectifs, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un élève issu d'un milieu socio-économique intermédiaire, de sexe masculin, autochtone, vivant dans une famille biparentale, parlant en famille la même langue qu'à l'école, vivant en zone urbaine, ayant suivi plus d'un an d'enseignement préprimaire, n'ayant jamais redoublé de classe et scolarisé dans une filière/un établissement général(e) a une probabilité de 10 % d'être peu performant en mathématiques, tandis que pour un élève issu du même milieu socio-économique, mais qui est une fille vivant dans une famille monoparentale, issue de l'immigration, parlant en famille une autre langue qu'à l'école, vivant en zone rurale, n'ayant pas suivi d'enseignement préprimaire, ayant déjà redoublé une classe et scolarisée en filière professionnelle, cette probabilité s'élève à 76 %.
- Outre le milieu socio-économique, le redoublement est le facteur le plus étroitement corrélé à la faible performance. Après contrôle du milieu socio-économique et d'autres caractéristiques des élèves, la probabilité de faible performance en mathématiques est ainsi 6.4 fois plus élevée parmi les élèves ayant déjà redoublé une classe dans l'enseignement primaire ou secondaire que parmi ceux n'ayant jamais redoublé, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.





## Probabilité cumulative de faible performance en mathématiques parmi les différents profils de risque *Moyenne OCDE*



**Remarques :** les profils de risque se fondent sur les caractéristiques socio-économiques, démographiques et scolaires des élèves.

Le profil d'un élève à faible risque est celui d'un garçon autochtone, parlant en famille la même langue que la langue de l'évaluation, vivant dans une famille biparentale, scolarisé dans un établissement en zone urbaine, ayant suivi plus d'un an d'enseignement préprimaire, n'ayant jamais redoublé et suivant une filière générale.

Par élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé / défavorisé / intermédiaire, on entend les élèves se situant respectivement dans le quartile supérieur / le quartile inférieur / les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> quartiles de l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Les estimations de coefficients sont issues d'une régression logistique multivariée où la faible performance en mathématiques est le résultat et chacune des variables considérées dans ce graphique, une covariable.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.21.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933315444>



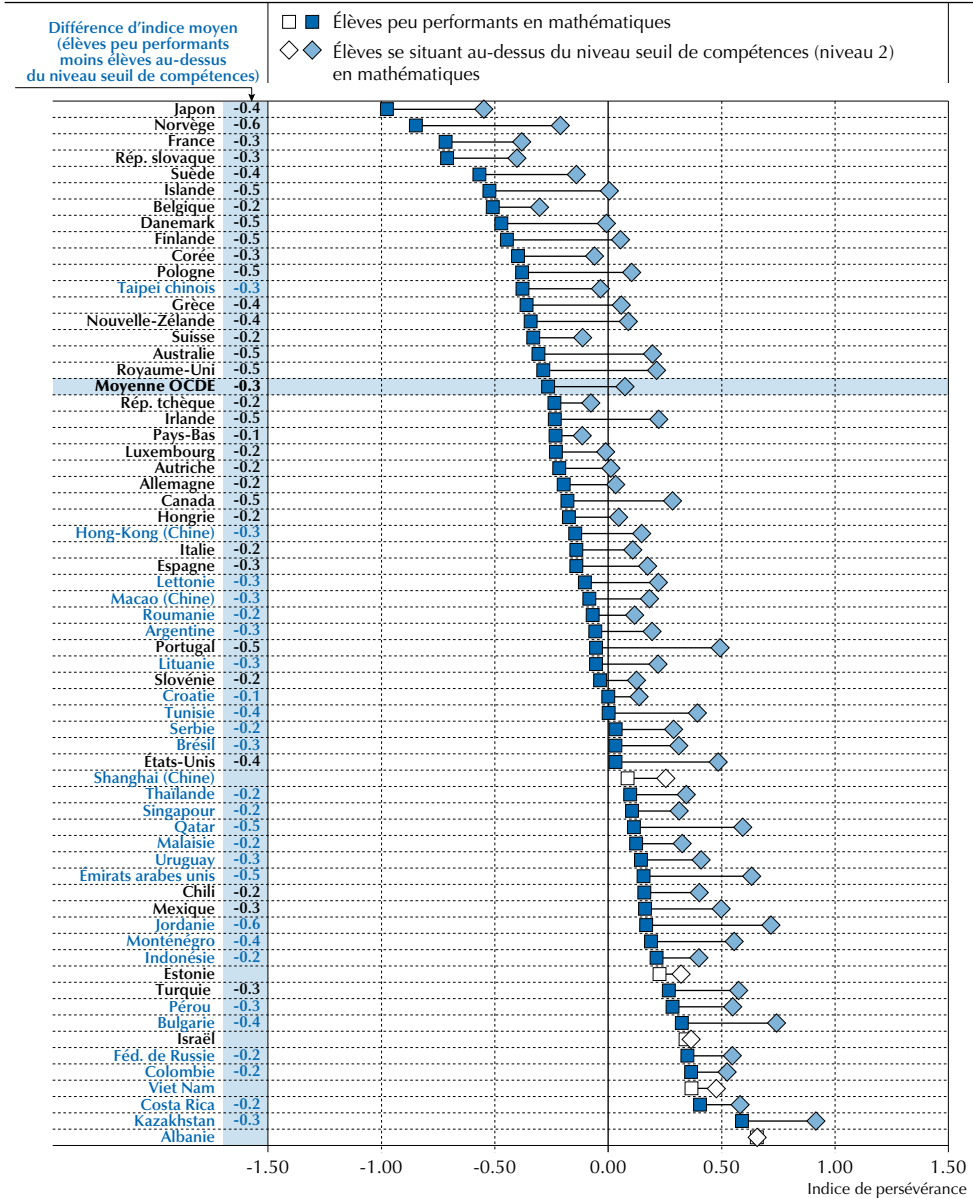
# Engagement, motivation et confiance en soi chez les élèves peu performants

## Que nous apprennent les résultats ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves peu performants tendent à sécher davantage de cours ou de journées de classe que leurs pairs plus performants, et à faire preuve d'un niveau moindre de persévérance, de motivation et de confiance en soi en mathématiques. Toutefois, ils consacrent un temps similaire à certaines activités en rapport avec les mathématiques – comme la programmation informatique ou les compétitions de mathématiques – et sont plus susceptibles d'être membres d'un club de mathématiques et de jouer aux échecs après les cours.
- Les élèves ayant séché des cours au moins une fois durant les deux semaines précédant l'évaluation PISA sont 3 fois plus susceptibles d'être peu performants en mathématiques que leurs pairs n'en ayant séché aucun.
- Par comparaison avec leurs pairs plus performants, les élèves peu performants en mathématiques sont moins susceptibles d'indiquer mener à bien certaines tâches avec succès – comme « faire leurs devoirs à temps » ou « bien préparer leurs examens » – que de déclarer « travailler dur à leurs devoirs » ou « étudier beaucoup pour les contrôles ». Ces constats laissent penser que leur investissement dans les activités d'apprentissage après l'école pourrait s'avérer relativement peu fructueux.



## Différence de persévérance entre les élèves peu performants et leurs pairs plus performants



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les élèves peu performants et les autres sont indiquées dans une couleur plus foncée en regard des noms des pays/économies.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de l'indice de persévérance parmi les élèves peu performants en mathématiques.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 3.8.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933315534>



# Quels liens entre les caractéristiques des établissements et la faible performance ?

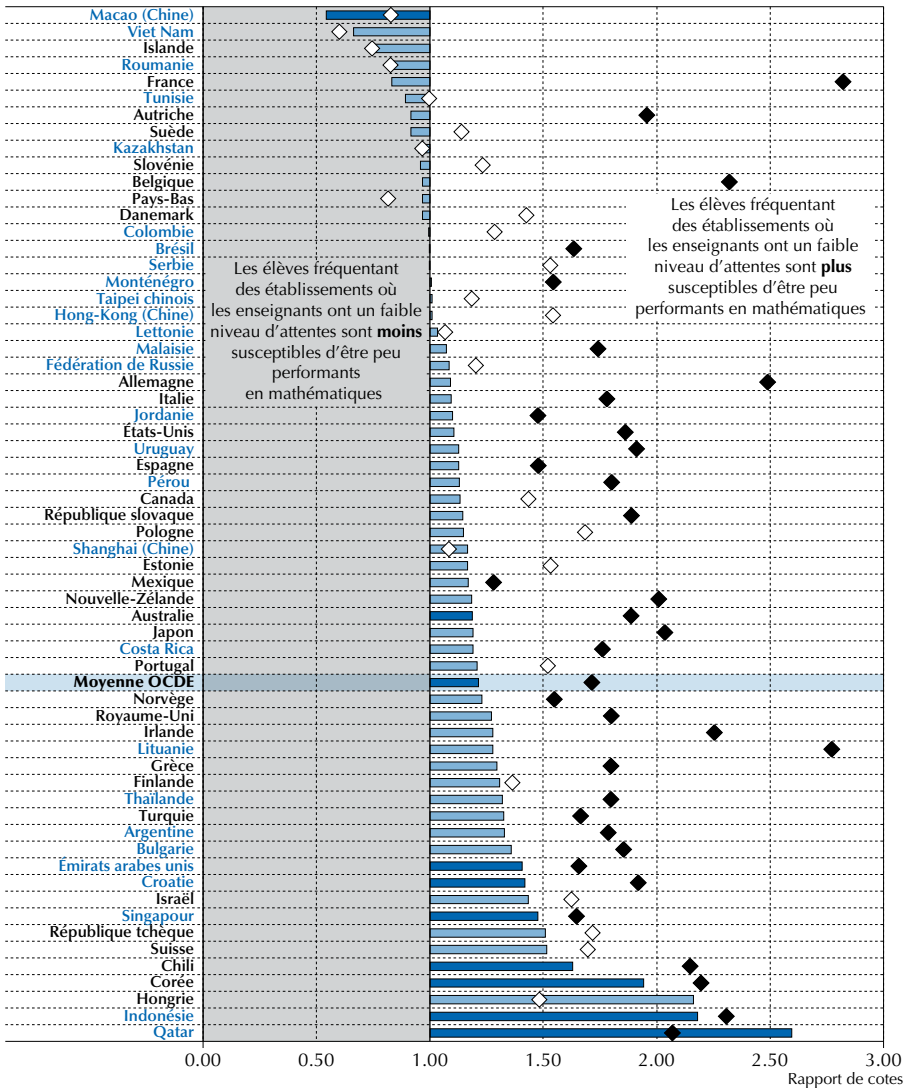
## Que nous apprennent les résultats ?

- Environ 35 % de la variation du pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques au sein des pays sont imputables à des différences entre les établissements, en moyenne, dans les pays de l'OCDE.
- Quelque 14 % de l'ensemble des élèves fréquentent des établissements où au moins un élève sur deux est peu performant.
- Les élèves fréquentant des établissements où le soutien et le moral des enseignants sont meilleurs sont moins susceptibles d'être peu performants, tandis que les élèves dont les enseignants ont un niveau faible d'attentes à leur égard et sont absents plus souvent sont plus susceptibles d'être peu performants en mathématiques, même après contrôle du niveau socio-économique des élèves et des établissements.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la qualité des ressources pédagogiques est moindre et la prévalence de la pénurie d'enseignants, plus élevée, dans les établissements présentant une forte concentration d'élèves peu performants, même après contrôle du niveau socio-économique des élèves et des établissements.



## Attentes des enseignants et probabilité de faible performance en mathématiques

- ◆ Avant contrôle du niveau socio-économique des élèves et des établissements
- Après contrôle du niveau socio-économique des élèves et des établissements



Remarque : les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la probabilité (rapport de cotes) de faible performance en mathématiques parmi les élèves fréquentant des établissements où, d'après les chefs d'établissement, le faible niveau d'attentes des enseignants à leur égard affecte beaucoup ou dans une certaine mesure leur apprentissage, par comparaison avec les élèves fréquentant des établissements où le faible niveau d'attentes des enseignants à leur égard n'affecte que très peu, voire pas du tout, leur apprentissage, après contrôle du niveau socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 4.7.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933315687>



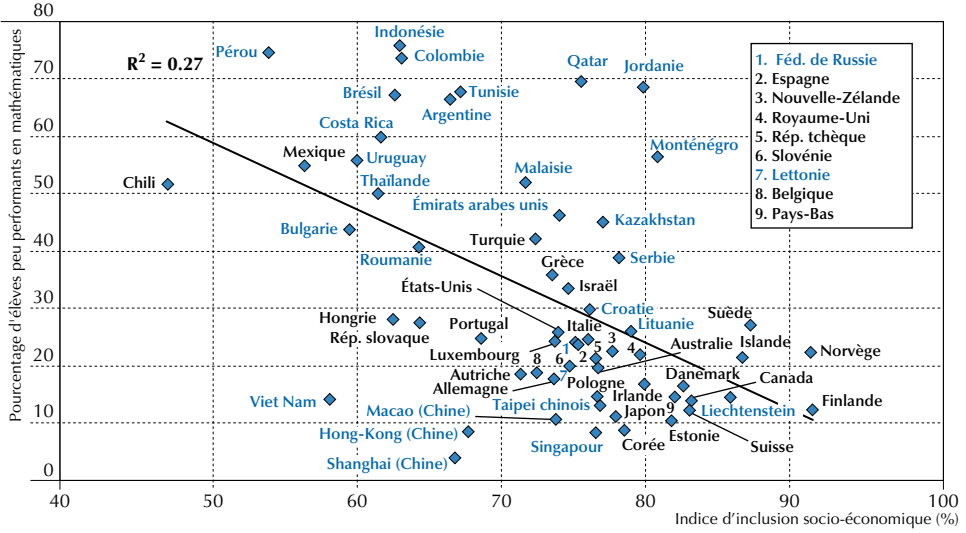
# Politiques régissant les systèmes d'éducation et faible performance

## Que nous apprennent les résultats ?

- Dans les pays et économies participant à l'enquête PISA, une meilleure qualité des ressources pédagogiques et des infrastructures est associée à une moindre prévalence de la faible performance en mathématiques. Cette corrélation ne s'observe toutefois plus lorsque la qualité des ressources est supérieure à la moyenne de l'OCDE.
- Dans les pays et économies où les ressources pédagogiques sont réparties plus équitablement entre les établissements, la prévalence de la faible performance en mathématiques est moindre, même lorsque la comparaison porte sur des systèmes d'éducation offrant des ressources pédagogiques de qualité similaire.
- Lorsque les établissements jouissent d'une plus grande autonomie en matière de programmes et d'évaluations, le pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques est plus faible au niveau du système d'éducation ; cette association ne s'observe toutefois plus quand le renforcement de l'autonomie des établissements concerne l'affectation des ressources.



### Inclusion socio-économique et faible performance en mathématiques



Remarques : l'indice d'inclusion socio-économique indique le degré de variation du niveau socio-économique des élèves au sein des établissements, mesuré en pourcentage de la variation totale du niveau socio-économique des élèves au sein du système d'éducation. La relation est statistiquement significative ( $p < 0.10$ ).

Seuls sont inclus les pays et économies dont les données sont disponibles.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 5.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933315796>







# Cadre stratégique de lutte contre la faible performance

Des millions d'élèves de 15 ans de par le monde ne possèdent pas les compétences fondamentales dans des domaines aussi essentiels que les mathématiques, la compréhension de l'écrit et les sciences. Ce chapitre analyse une série d'outils stratégiques susceptibles de pallier chacun des facteurs de risque de faible performance identifiés tout au long de ce rapport. Décideurs, enseignants, parents et élèves eux-mêmes : tous ont un rôle clé à jouer.

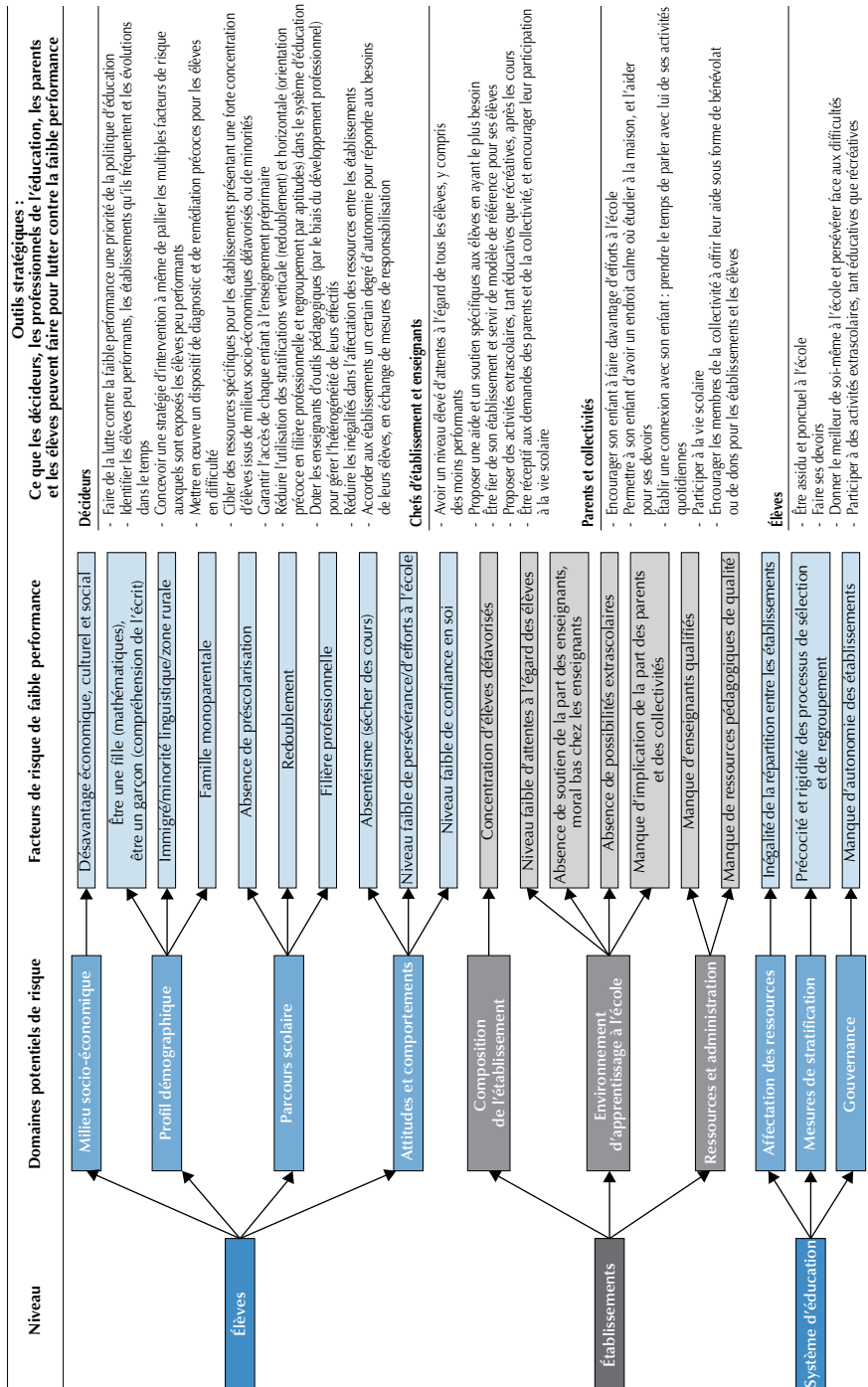
Les résultats de l'enquête PISA 2012 montrent clairement qu'aucun pays ou économie ne peut encore affirmer que tous ses élèves de 15 ans ont acquis un bagage de compétences minimum en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences. Le nombre d'élèves peu performants dans les 64 pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2012 laisse sans voix : sur les quelque 28 millions d'élèves de 15 ans représentés par les données PISA, les élèves peu performants sont 11.5 millions en mathématiques, 8.5 millions en compréhension de l'écrit et 9 millions en sciences. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un élève de 15 ans sur quatre n'atteint pas le niveau seuil de compétences dans au moins l'un des trois domaines majeurs d'évaluation de l'enquête PISA. Même dans les pays et économies les plus performants, environ un élève sur dix est dans ce cas.

La définition du problème, et de son ampleur, ne constitue qu'une étape liminaire – bien qu'essentielle. Il s'agit ensuite de mettre en place une réflexion constructive sur les stratégies que les gouvernements, les établissements, les enseignants, les parents et les élèves eux-mêmes peuvent adopter pour améliorer la performance des élèves afin que chacun d'entre eux acquière un bagage minimum de compétences. Or l'élaboration et la mise en œuvre de ces stratégies requièrent de la créativité, de la volonté et éventuellement l'apport de ressources supplémentaires. Le graphique 6.1 présente une sélection de politiques et de mesures pouvant pallier les différents facteurs de risque de faible performance à chacun des trois niveaux étudiés dans ce rapport, à savoir les niveaux Élève, Établissement et Système.

À la lecture de ces recommandations stratégiques, il convient de garder à l'esprit que l'enquête PISA n'établit pas de liens de causalité, mais identifie plutôt des corrélations empiriques s'observant de façon systématique dans les différents pays entre les résultats des élèves et les caractéristiques des établissements et des systèmes d'éducation. Les recommandations stratégiques présentées ici se fondent sur ces données corrélationnelles et des travaux de recherche antérieurs.

■ Graphique 6.1

**Facteurs de risque de faible performance et outils stratégiques**





## FAIRE DE LA RÉDUCTION DU NOMBRE D'ÉLÈVES PEU PERFORMANTS UNE PRIORITÉ

Les données présentées dans ce rapport laissent penser que tous les pays et économies sont en mesure de réduire leurs pourcentages d'élèves peu performants, et même d'y parvenir en relativement peu de temps. Il s'agit avant tout pour les décideurs de faire de la lutte contre la faible performance une priorité de leur politique d'éducation – et de traduire cette priorité en ressources supplémentaires.

Comme le montre le chapitre 1, certains pays sont parvenus à réduire leurs pourcentages d'élèves peu performants : 9 pays en mathématiques entre 2003 et 2012 ; 11 pays en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2012 ; et 20 pays et économies en sciences entre 2006 et 2012, avec une diminution très marquée. Ces pays et économies présentent des profils très variés tant en termes de richesse nationale que de pourcentages initiaux d'élèves peu performants. Ainsi, en Allemagne et en Italie – deux pays à revenu élevé –, les pourcentages d'élèves peu performants en mathématiques ont diminué entre 2003 et 2012, pour passer respectivement de 22 % à 18 % et de 32 % à 25 %, tandis qu'au Mexique et en Tunisie – pays dont le revenu par habitant est comparativement plus faible –, une réduction des pourcentages d'élèves peu performants dans cette matière a également été enregistrée, respectivement de 66 % à 55 % et de 78 % à 68 % (voir les tableaux 1.9, 1.11 et 1.12 sur <http://dx.doi.org/10.1787/888933318324>).

Aussi variés ces pays et économies soient-ils, ils ont néanmoins un point commun : la mise en œuvre récente d'une réforme de leur système d'éducation ciblant spécifiquement certains des principaux facteurs de risque de faible performance. L'Allemagne a ainsi modifié la structure de son système d'éducation à plusieurs égards, en repoussant par exemple l'âge de la sélection des élèves dans les différentes filières d'enseignement et en réduisant le nombre de ces dernières, afin de limiter l'incidence du niveau socio-économique sur les résultats d'éducation. En outre, des dispositifs fédéraux ont amélioré l'offre et la qualité des programmes d'enseignement préprimaire et de la formation linguistique pour les élèves ne parlant pas couramment l'allemand. Les réformes scolaires mises en œuvre en Allemagne ont également tenté de répondre au sentiment de manque de transparence et de responsabilisation éprouvé à l'égard de l'ensemble du système d'éducation avant le « choc PISA » qui a frappé le pays en 2000 (OCDE, 2011).

Au Mexique, un certain nombre de programmes et d'initiatives visant à promouvoir l'accès des élèves défavorisés à une éducation de qualité ont été introduits ces dernières années, notamment l'offre de transferts monétaires aux familles démunies afin de relever les taux de scolarisation dans l'enseignement secondaire, en particulier chez les filles, et celle de financements ciblés, de ressources pédagogiques et d'infrastructures aux établissements présentant de fortes concentrations d'élèves défavorisés ou peu performants (OCDE, 2013a).

## LEVER LES DIFFÉRENTS OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE

Les analyses de ce rapport montrent que l'obtention de mauvais résultats scolaires à l'âge de 15 ans ne résulte pas de l'action d'un facteur de risque isolé, mais plutôt de la combinaison et de l'accumulation de différents obstacles et désavantages entravant le parcours des élèves tout au long de leur vie.



Le désavantage socio-économique est sans doute l'obstacle le plus difficile à franchir pour réussir à l'école, mais il n'est pas impossible à surmonter. Le chapitre 2 montre ainsi que les élèves défavorisés de 15 ans n'ayant jamais redoublé de classe et suivant une filière générale ont une probabilité de 48 % de se situer au-dessus du niveau seuil de compétences en mathématiques (soit le niveau 2), en moyenne, dans les pays de l'OCDE. De nombreux élèves défavorisés parviennent à déjouer les pronostics et à se classer, à force d'efforts et d'attitudes positives, parmi les élèves les plus performants à l'échelle internationale. Les analyses présentées au chapitre 3 révèlent ainsi que les élèves faisant preuve d'attitudes et de dispositions positives à l'égard de l'école en général, et des mathématiques en particulier, tendent à obtenir de meilleurs résultats, et ce indépendamment de leur milieu socio-économique. À l'inverse, les élèves peu performants, quel que soit le milieu socio-économique dont ils sont issus, font preuve des mêmes attitudes et comportements négatifs à l'égard de l'école, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ce rapport met également en évidence que, même après contrôle du milieu socio-économique des élèves, tout un ensemble de facteurs liés à leur profil démographique et scolaire (chapitre 2), à leurs attitudes et comportements (chapitre 3), aux établissements (chapitre 4) et aux systèmes d'éducation (chapitre 5) influent également sur la probabilité de faible performance.

Les élèves doivent souvent surmonter simultanément plusieurs obstacles potentiels à leur réussite scolaire. Ainsi, les élèves défavorisés sont plus susceptibles que leurs pairs favorisés d'être issus de l'immigration, de vivre en zone rurale et dans une famille monoparentale, d'avoir déjà redoublé une classe et de suivre une filière professionnelle – toutes caractéristiques qui, dans la plupart des pays, augmentent la probabilité de faible performance. En outre, les obstacles liés au profil démographique, notamment les stéréotypes de genre, les difficultés linguistiques, le manque de temps des parents ou d'aide de leur part pour les devoirs, et l'isolement géographique, ont une incidence plus marquée sur la performance des élèves défavorisés que sur celle de leurs pairs plus favorisés, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le chapitre 2). Les élèves défavorisés sont également plus susceptibles de fréquenter des établissements où la concentration d'autres élèves défavorisés est plus forte, la prévalence de la pénurie d'enseignants, plus grande, la qualité des ressources pédagogiques, moindre, et le niveau d'attentes des enseignants à l'égard de leurs élèves, plus faible.

Ainsi, quel que soit le pays ou la région, la lutte contre la faible performance nécessite l'adoption d'une approche pluridimensionnelle. Les gouvernements et les établissements doivent faire tomber les obstacles à l'apprentissage liés au profil socio-économique et démographique. Au vu de la variation entre les pays du nombre d'élèves défavorisés, immigrés, vivant dans des familles monoparentales ou en zone rurale – et de la variation de l'intensité de l'incidence de ces facteurs sur la performance des élèves –, il convient d'adapter les politiques et mesures aux contextes nationaux et locaux. Les pays doivent également organiser leurs établissements et leur système d'éducation de manière à : offrir à tous des possibilités d'accès à l'éducation de la petite enfance (accès universel à l'enseignement préprimaire) ; identifier le plus tôt possible les élèves en difficulté (idéalement dans l'enseignement primaire) ; proposer un soutien scolaire (soit durant les heures normales de classe, soit après l'école) ; et offrir un soutien psycho-social, par le biais de psychologues scolaires, de mentorat par les pairs, de conseillers d'orientation et/ou d'une assistance aux familles.



## CRÉER À L'ÉCOLE DES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE STIMULANTS OFFRANT AUX ÉLÈVES LE SOUTIEN DONT ILS ONT BESOIN

Le chapitre 4 analyse comment les chefs d'établissement peuvent lutter contre la faible performance en encourageant un niveau d'attentes scolaires élevé à l'égard de l'ensemble des élèves de leur établissement. Les programmes de formation et de développement professionnel destinés aux chefs d'établissement pourraient ainsi mettre l'accent sur cet aspect de la direction d'établissement. La création de réseaux entre les chefs d'établissement pourrait également aider à diffuser les bonnes pratiques concernant les stratégies à adopter pour améliorer la performance des élèves. Le programme « Education Action Zone » au Royaume-Uni et les réseaux reliant établissements urbains et ruraux à Shanghai (Chine) sont autant d'exemples d'initiatives permettant aux établissements de mutualiser leurs pratiques et ressources, et d'en débattre (OCDE, 2015a, 2011). En outre, les évaluations des établissements, qu'elles soient internes ou externes, pourraient mettre l'accent sur l'existence ou non d'un soutien aux élèves en difficulté, et le cas échéant, sur ses modalités.

Des enseignants plus qualifiés et compétents sont bénéfiques aux élèves peu performants (voir le chapitre 4). Les stratégies visant à améliorer la qualité des enseignants sont complexes et variées, et incluent tous les aspects de la formation et de la pratique des enseignants. Certains pays ayant réduit leurs pourcentages d'élèves peu performants ont mis en place de nouvelles prescriptions en matière de qualifications et de formation des enseignants, ainsi que de nouvelles incitations afin de recruter et de maintenir dans la profession les diplômés les plus talentueux, notamment une revalorisation salariale et des gratifications en cas de bonnes performances. La Corée a par exemple mis en place de multiples mesures incitatives à l'intention des enseignants travaillant dans des établissements défavorisés, notamment une revalorisation salariale, la réduction de la taille des classes et du temps d'enseignement, l'octroi de crédits supplémentaires en vue de la promotion à des postes administratifs, et la possibilité de choisir le prochain établissement où ils seront en poste. Les programmes de formation initiale des enseignants doivent apprendre aux enseignants comment évaluer la performance de leurs élèves et comment offrir un enseignement individualisé répondant aux besoins spécifiques de chacun (OCDE, 2013b).

Comme le met en lumière le chapitre 4, les enseignants manifestant de l'intérêt pour l'apprentissage de chacun de leurs élèves, les aidant lorsqu'ils en ont besoin, continuant à leur expliquer le contenu de leur cours jusqu'à ce qu'ils aient compris, et leur donnant l'occasion d'exprimer leurs opinions, sont bénéfiques aux élèves en difficulté. Ce soutien revêt une importance toute particulière pour les élèves peu performants, dans la mesure où ils peuvent avoir le sentiment que leur investissement dans l'apprentissage est relativement peu fructueux (voir le chapitre 3). Les enseignants travaillant avec enthousiasme, fiers de leur établissement et accordant de l'importance à la réussite scolaire sont plus susceptibles de rendre les activités et les tâches proposées à l'école plus attrayantes aux yeux des élèves. Les pays peuvent envisager de mettre l'accent sur ce type de compétences, d'attitudes et de comportements dans leurs programmes de formation initiale et de développement professionnel des enseignants. À titre d'exemple, l'Allemagne, dont le pourcentage d'élèves peu performants a connu un net recul ces dix dernières années, met en avant les compétences tant pédagogiques que psychologiques dans ses programmes de formation initiale des enseignants.



Les élèves peu performants n'ont souvent pas chez eux d'endroit calme où faire leurs devoirs ou étudier, et peuvent ne pas avoir accès à des activités de loisir créatives. Les pouvoirs publics peuvent allouer des financements supplémentaires afin de permettre aux établissements de rester ouverts après les heures normales de classe pour proposer des activités extrascolaires éducatives ou créatives. Des pays aussi divers que l'Allemagne, la Grèce et le Mexique ont introduit des programmes visant à allonger la journée d'école en proposant des cours supplémentaires après la classe, notamment en technologie de l'information et de la communication, et en langue d'enseignement (OCDE, 2013a). Les pouvoirs publics peuvent également soutenir financièrement des organismes externes proposant des activités extrascolaires et/ou des camps d'été aux élèves issus de familles défavorisées et/ou immigrées. Les programmes « Aide aux devoirs » en Norvège et « Alliance pour l'éducation » en Allemagne sont deux initiatives de ce type (OCDE, 2015a). Dans les systèmes d'éducation où les cours particuliers sont courants après l'école, comme en Corée, à Hong-Kong (Chine), au Japon, à Shanghai (Chine) et à Singapour, il serait possible d'améliorer le niveau d'équité en favorisant l'accès à ces activités et en limitant peut-être leur durée.

## PROPOSER LE PLUS TÔT POSSIBLE UNE AIDE AUX ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

Il est essentiel de briser le cercle de faible performance susceptible d'entraîner un désengagement précoce des élèves. Les évaluations diagnostiques, généralement réalisées en début d'année scolaire ou d'unité d'apprentissage, sont des outils permettant d'identifier les élèves présentant un risque d'échec scolaire, de repérer les raisons de leurs difficultés d'apprentissage, et de planifier une stratégie adéquate d'intervention ou de remédiation. Ce type d'évaluations peut inclure des tests normalisés, mais s'avère plus efficace lorsqu'il s'inscrit dans le cadre d'une évaluation plus large comprenant tout un ensemble de tâches et de tests formatifs. Les programmes de développement professionnel peuvent aider les enseignants à comprendre comment utiliser les résultats de ces évaluations de façon pertinente en fonction des cas et des objectifs visés (OCDE, 2013b). Il importe tout particulièrement d'identifier et de cibler les élèves rencontrant des difficultés dans plus d'une matière (voir le chapitre 1).

La mise en œuvre d'un dispositif de diagnostic précoce et de remédiation pour les élèves en difficulté peut constituer un outil stratégique efficace afin d'éviter aux élèves de se retrouver pris au piège d'un cercle de faible performance scolaire et de désengagement (voir le chapitre 3). En Finlande, par exemple, un enseignant spécialisé, spécifiquement formé pour travailler avec les élèves en difficulté, est nommé dans chaque établissement, où il travaille en étroite collaboration avec les autres enseignants pour identifier les élèves ayant besoin d'une aide supplémentaire. Des groupes d'accompagnement pluridisciplinaires, composés du chef d'établissement, de l'enseignant en charge des besoins éducatifs particuliers, de l'infirmière et du psychologue scolaires, d'un travailleur social, d'enseignants et de parents, se réunissent périodiquement pour discuter de cas individuels d'élèves dans chaque établissement (OCDE, 2011).

Singapour propose un soutien à ses élèves ne possédant pas les compétences et connaissances fondamentales en numération nécessaires pour pouvoir suivre le programme de mathématiques à l'école (« Learning Support for Maths » [LSM], ou soutien à l'apprentissage des mathématiques). Ces élèves sont identifiés à l'aide d'un test diagnostique réalisé au début de la première année et reçoivent le soutien d'un enseignant spécialisé à raison de 4 à 8 sessions par semaine.



Les enseignants LSM sont affectés en supplément des enseignants déjà en poste dans chaque établissement, en fonction des besoins, et reçoivent le cas échéant une formation et des ressources pédagogiques supplémentaires pour les élèves LSM (voir l'encadré 1.2 dans le rapport complet) (OCDE, 2011).

## FAVORISER L'IMPLICATION DES PARENTS ET DES COLLECTIVITÉS LOCALES

Les parents ont un rôle clé à jouer, tant direct qu'indirect. Leur rôle direct consiste à : encourager leurs enfants à travailler dur à l'école ; les aider à faire leurs devoirs ; faire la lecture à leurs plus jeunes enfants ; et prendre le temps de discuter avec leurs aînés de leurs activités quotidiennes. Quant à leur rôle indirect, il consiste à : s'impliquer dans l'établissement de leur enfant ; et se tenir au courant des possibilités éducatives supplémentaires dont leur enfant pourrait bénéficier, telles que les cours particuliers gratuits après les cours. Comme analysé au chapitre 4, la prévalence de la faible performance est moindre dans les établissements où les chefs d'établissement indiquent qu'il existe une pression de la part des parents pour maintenir des exigences très élevées en matière de performance scolaire.

Le fait d'impliquer les parents de façon formelle dans la gestion des établissements, en les incluant par exemple dans le conseil d'école, est une façon d'introduire une forme de responsabilisation « horizontale » dans les établissements (c'est-à-dire une redevabilité envers les parents et la collectivité, par opposition à celle envers les autorités supérieures en charge de l'éducation) (OCDE, 2013b). À titre d'exemple, les réformes scolaires mises en place au Japon encouragent les parents et les membres de la collectivité à assumer certaines responsabilités dans la gestion des établissements et à dispenser un enseignement individualisé aux élèves pendant les cours si nécessaire (OCDE, 2011). Ces initiatives semblent porter leurs fruits, les élèves de ce pays faisant part en 2012 d'un sentiment d'appartenance plus fort, de taux de retard plus faibles et d'attitudes plus positives à l'égard de l'école que leurs homologues en 2003.

Les établissements peuvent en outre aller à la rencontre des parents semblant se désintéresser de la scolarité de leur enfant et leur fournir des recommandations claires sur la façon dont ils peuvent aider leur enfant et participer à la communauté scolaire. Aux Pays-Bas, la Plateforme pour les parents issus de minorités ethniques s'attache à favoriser l'implication des parents immigrés dans la scolarité de leur enfant. Parmi les activités proposées figurent des cours de langue pour les parents immigrés et des visites des enseignants à domicile, qui leur permettent de se faire une meilleure idée des conditions de vie et d'apprentissage de leurs élèves (Akkerman et al., 2011 ; Schleicher, 2014). En Irlande, le programme « Home School Community Liaison » (visant à faire le lien entre les familles et la communauté scolaire), cible les enfants des zones défavorisées pouvant être fragilisés par des problèmes familiaux. Dans le cadre de ce dispositif, des agents de liaison effectuent des visites régulières au domicile des élèves pour promouvoir de bonnes relations entre les familles et l'école, et identifier les besoins essentiels des parents afin d'y répondre. Ce programme repose sur le principe selon lequel plus la confiance en soi des parents est bonne, plus l'influence qu'ils ont sur l'éducation de leur enfant est positive (Ministère irlandais de l'Éducation et des Compétences, 2014).



De nombreuses initiatives visant à aider les élèves en difficulté viennent des collectivités et d'acteurs locaux proposant leur aide sous forme de bénévolat ou de dons. Ainsi, au Japon, dans le cadre du projet de centres régionaux de soutien scolaire, des membres des collectivités locales proposent aux enfants en difficulté des cours de soutien après l'école, en consultation avec les établissements d'enseignement (OCDE, 2011). Les programmes de mentorat, qui mettent les élèves en contact avec des adultes « mentors » exerçant différents types de professions, peuvent également aider à renforcer la motivation des élèves. Au Canada, la province du Manitoba offre tout un ensemble de programmes de mentorat dans le cadre scolaire, notamment l'initiative « Big Brother, Big Sister » (grand frère, grande sœur) proposant à des élèves plus âgés ou à des pairs de jouer un rôle de mentor auprès d'élèves en difficulté.

## ENCOURAGER LES ÉLÈVES À TIRER LE MEILLEUR PARTI DES POSSIBILITÉS ÉDUCATIVES S'OFFRANT À EUX

Les élèves faisant preuve d'attitudes et de comportements plus positifs à l'égard de l'école et de l'apprentissage – soit les élèves assidus et ponctuels, consacrant davantage de temps à leurs devoirs, plus persévérants et manifestant un plus grand intérêt pour ce qu'ils apprennent, et participant à des activités extrascolaires – sont moins susceptibles d'être peu performants. Même si les élèves défavorisés ne peuvent pas faire grand-chose pour changer les conditions matérielles dans lesquelles ils vivent et étudient, ils peuvent néanmoins tirer le meilleur parti des possibilités s'offrant à eux.

Il est essentiel de développer des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage en général, et des mathématiques en particulier (voir le chapitre 3). Nombreuses sont les mesures et pratiques pouvant avoir une incidence directe ou indirecte sur le niveau d'engagement, de motivation et de confiance en soi des élèves peu performants. D'après certains travaux de recherche, les mesures visant à enseigner aux élèves défavorisés des « compétences socio-cognitives », notamment l'auto-régulation, le traitement de l'information sociale et la résolution de conflits, alliées à des cours de soutien personnalisés, peuvent avoir une incidence tangible sur les élèves de lycée (Cook et al., 2014). Les élèves peu performants pourraient également gagner à adopter un état d'esprit de « développement personnel », partant du principe que l'intelligence, le caractère et la créativité ne sont pas de simples caractéristiques innées, mais au contraire des qualités susceptibles d'être acquises et développées (Dweck, 2006).

## IDENTIFIER LES ÉLÈVES PEU PERFORMANTS ET CONCEVOIR DES STRATÉGIES D'INTERVENTION ADAPTÉES

Pour concevoir des stratégies adéquates de lutte contre la faible performance, les pays/économies doivent avant tout identifier leurs élèves peu performants. Ont-ils certaines caractéristiques socio-économiques et/ou démographiques en commun ? Se trouvent-ils dans tous les établissements ou seulement dans certains ? La prévalence de la faible performance a-t-elle évolué à la hausse dans le temps ? Les réponses à ces questions serviront de base à l'élaboration de toute stratégie d'intervention.

Les pays et économies où la majorité des élèves de 15 ans se situent sous le niveau seuil de compétences dans un, deux, voire les trois domaines majeurs d'évaluation de l'enquête PISA





pourraient envisager la mise en œuvre d'une réforme globale de leur système d'éducation. Plus d'un élève sur deux est peu performant en mathématiques dans 15 pays<sup>1</sup>, en compréhension de l'écrit dans 10 pays<sup>2</sup>, et en sciences dans 9 pays<sup>3</sup>. Il s'agit là principalement : de pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure d'Amérique latine (Brésil, Colombie, Costa Rica, Mexique et Pérou), d'Europe (Albanie et Monténégro), d'Asie de l'Est (Malaisie), d'Asie centrale (Kazakhstan), et du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord (Jordanie et Tunisie) ; de trois pays à revenu élevé d'Amérique latine (Argentine, Chili et Uruguay) et d'un du Moyen-Orient (Qatar) ; et d'un pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure d'Asie de l'Est (Indonésie)<sup>4</sup>.

Dans l'ensemble de ces pays, le niveau de développement économique – et des dépenses d'éducation par élève – est inférieur à la moyenne de l'OCDE (OCDE, 2013a). Des analyses antérieures menées dans le cadre de l'enquête PISA estiment que des dépenses cumulées par élève de l'ordre de 50 000 USD entre l'âge de 6 et 15 ans représentent le seuil au-delà duquel une augmentation des investissements ne s'accompagne pas nécessairement d'une amélioration de la performance des élèves. Ainsi, une stratégie d'intervention clé pour ces pays consisterait à accroître autant que possible les ressources financières investies dans l'éducation, afin d'atteindre le niveau minimum de personnel qualifié et de ressources matérielles dont les établissements ont besoin pour donner à chaque élève une chance de réussir.

Comme l'illustrent les chapitres 4 et 5 de ce rapport, la qualité des ressources pédagogiques des établissements, et le degré d'équité de la répartition de ces ressources au sein du système d'éducation, influent sur la probabilité pour un élève d'être peu performant. Le chapitre 5 montre qu'en matière d'affectation des ressources pédagogiques, la stratégie la plus bénéfique pour les élèves peu performants consiste à investir plus, et plus équitablement. Les pays doivent ainsi mettre en place des mécanismes d'affectation des financements à même de garantir que chaque établissement reçoit les ressources dont il a besoin. La révision des mécanismes de financement afin d'éviter le manque de matériel pédagogique, d'enseignants qualifiés et de personnels cadres dans les établissements accueillant des élèves peu performants et issus de milieux socio-économiques défavorisés constitue une composante essentielle de toute réforme éducative visant à aider les élèves peu performants. Pour autant, ce type de réformes globales ne dispense pas de mettre en œuvre des réformes ciblées, au vu des écarts de performance considérables qui s'observent entre les différents groupes socio-économiques et démographiques dans la plupart des pays.

Dans les pays/économies où les élèves peu performants ne représentent qu'une minorité des effectifs scolarisés, la mise en œuvre de mesures et de programmes ciblés peut s'avérer une stratégie plus opportune qu'une réforme globale du système d'éducation. Le pourcentage d'élèves peu performants s'élève à 15 % au plus en mathématiques dans 14 pays et économies<sup>5</sup>, en compréhension de l'écrit dans 19 pays et économies<sup>6</sup>, et en sciences dans 22 pays et économies<sup>7</sup>. Ces pays et économies se caractérisent tous par un revenu élevé, à l'exception du Viet Nam, pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure où moins de 15 % des élèves sont peu performants dans l'un des domaines majeurs d'évaluation de l'enquête PISA<sup>8</sup>.

Bien que ces pourcentages soient relativement faibles – dans les pays/économies les plus performants, seuls 8 % des élèves, voire moins, sont peu performants en mathématiques –, ils



représentent néanmoins un nombre important d'élèves. Au Japon, par exemple, où le score moyen en mathématiques est significativement supérieur à la moyenne de l'OCDE, 11 % des élèves sont peu performants dans cette matière, soit quelque 134 000 jeunes de 15 ans n'ayant pas encore acquis les compétences fondamentales en mathématiques (voir le tableau 1.7a sur <http://dx.doi.org/10.1787/888933318324>).

Dans tous ces pays/économies, l'adoption de mesures ciblant les facteurs de risque de faible performance ayant la plus forte incidence sur leurs élèves pourrait être plus bénéfique. Comme le montre ce rapport, l'incidence de chaque facteur de risque varie considérablement entre les pays. La corrélation entre le statut au regard de l'immigration et la faible performance est ainsi statistiquement significative, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et particulièrement marquée en Belgique, au Danemark, en Estonie, en Finlande, en France, en Islande, au Mexique et en Suisse, alors qu'en Australie, aux Émirats arabes unis, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine), au Monténégro, au Qatar et à Singapour, ce sont les élèves immigrés qui devancent les élèves autochtones, après contrôle du niveau socio-économique des élèves (voir le tableau 2.7 sur <http://dx.doi.org/10.1787/888933318331>). De même, la corrélation entre l'absence de préscolarisation et la faible performance est particulièrement marquée en France, en Israël, en République slovaque et à Shanghai (Chine). Ces constats mettent en évidence la nécessité de cibler les mesures d'intervention pour venir à bout de la faible performance.

Les pays et économies qui sont parvenus à réduire leurs pourcentages d'élèves peu performants peuvent nécessiter l'adoption d'approches différentes de celles mises en œuvre dans les pays et économies où ces pourcentages sont restés stables ou ont augmenté dans le temps. Le pourcentage d'élèves peu performants a augmenté en mathématiques dans 14 pays entre 2003 et 2012, en compréhension de l'écrit dans 4 pays entre 2000 et 2012, et en sciences dans 6 pays entre 2006 et 2012 (voir les tableaux 1.9, 1.11 et 1.12 sur <http://dx.doi.org/10.1787/888933318324>). Depuis 2000, la Suède a enregistré une hausse inquiétante de ses pourcentages d'élèves peu performants dans chacun de ces trois domaines majeurs d'évaluation. Face à cette situation, le pays a récemment entrepris une analyse approfondie de son système d'éducation afin de mettre au jour la ou les causes éventuelles de ce problème (OCDE, 2015b). Certains pays – dont le Brésil, le Mexique, la Tunisie et la Turquie – qui sont parvenus à réduire leurs pourcentages d'élèves n'atteignant pas le niveau 1 de compétences en mathématiques, doivent encore relever le défi de hisser un nombre considérable d'élèves au-dessus du niveau seuil de compétences. Pour ce faire, un changement de stratégie pourrait s'avérer nécessaire.

## OFFRIR UN SOUTIEN CIBLÉ AUX FAMILLES ET/OU AUX ÉTABLISSEMENTS DÉFAVORISÉS

Selon ce rapport, les élèves fréquentant des établissements qui présentent une forte concentration d'élèves défavorisés sont plus susceptibles d'être peu performants, même après contrôle du milieu socio-économique des élèves à titre individuel (voir le tableau 4.5 sur <http://dx.doi.org/10.1787/888933318354>). Ce type d'établissements est courant dans les pays de l'OCDE, notamment en Allemagne, en Hongrie, aux Pays-Bas et en Slovaquie (voir le tableau 4.1 sur <http://dx.doi.org/10.1787/888933318354>). Dans ces pays, et dans d'autres, l'affectation de ressources supplémentaires aux établissements en fonction du nombre ou du pourcentage



d'élèves défavorisés qu'ils accueillent peut être un moyen efficace et équitable d'aider les élèves peu performants (OCDE, 2012).

Certains pays accordent aux établissements eux-mêmes, ou aux exécutifs locaux, l'autonomie pour décider des modalités d'utilisation des ressources supplémentaires. Au Chili, par exemple, le Programme de subvention préférentielle (« Ley de Suvencción Preferencial ») alloue des financements supplémentaires au titre de chaque élève défavorisé scolarisé dans un établissement. Si les établissements peuvent décider de la façon dont ils souhaitent dépenser ces ressources supplémentaires, ils doivent néanmoins le faire dans le respect de certaines réglementations et de certains mécanismes de responsabilisation. Ils sont, par exemple, tenus d'élaborer et de mettre en œuvre un plan d'amélioration qui fait l'objet d'une évaluation au bout de 5 ans (OCDE, 2015a ; Brandt, 2010). En accordant davantage d'autonomie, tout en exigeant une certaine redevabilité, les pouvoirs publics rapprochent le processus de prise de décisions des classes, tout en permettant aux autorités centrales en charge de l'éducation de contrôler les modalités d'utilisation des ressources supplémentaires.

D'autres mesures prévoient l'affectation de biens et/ou de personnels spécifiques aux établissements défavorisés, tels que des enseignants spécialisés dans certains domaines ou d'autres personnel cadres ou administratifs, du matériel pédagogique (par exemple, des ordinateurs, des laboratoires, des manuels scolaires) ou des améliorations des infrastructures scolaires. En Irlande, par exemple, le programme national « Delivering Equality of Opportunity in Schools » (Garantir l'égalité des chances à l'école) identifie les niveaux de désavantage socio-économique dans les établissements en fonction de la collectivité dans laquelle ils sont situés, afin de proposer ensuite différents types de ressources et de soutiens, selon le niveau de désavantage. Ce programme prévoit un accès à l'éducation de la petite enfance pour les élèves défavorisés, un accès à des enseignants/coordonateurs dans les écoles primaires des zones rurales, et l'octroi de financements supplémentaires pour l'achat de livres et les bibliothèques scolaires (OCDE, 2015a). Au Portugal, le programme « Programa Escolar de Reforço Alimentar » (programme scolaire de soutien alimentaire) offre le matin un repas à certains élèves préalablement identifiés par leur établissement, et sensibilise les élèves et leurs familles à l'importance d'une bonne alimentation (OCDE, 2015a).

Au lieu d'allouer des ressources supplémentaires aux établissements, certains pays choisissent de subventionner directement les familles des élèves. Ainsi, certains pays ayant réduit leurs pourcentages d'élèves peu performants, comme le Brésil, le Mexique et le Pérou, ont mis en place des programmes de transferts conditionnels offrant des incitations financières aux familles défavorisées ou marginalisées afin d'encourager la scolarisation et l'assiduité de leurs enfants. Ces programmes ont aidé à accroître les taux de scolarisation et d'assiduité (Anderson, 2005).

En plus de proposer ces programmes, les pays pourraient essayer de réduire la concentration d'élèves défavorisés et peu performants dans certains établissements. Au niveau du système, le renforcement de l'inclusion socio-économique au sein des établissements est associé à la diminution du pourcentage d'élèves peu performants et à l'augmentation de celui des élèves très performants (voir le chapitre 5). Ce constat laisse penser que les mesures visant à renforcer



l'inclusion sociale au sein des établissements peuvent être favorables aux élèves peu performants, sans pour autant porter préjudice aux élèves très performants.

Dans les systèmes d'éducation où l'affectation des élèves dans les différents établissements se fait en fonction de leur lieu de résidence, la concentration de désavantages dans certains établissements résulte en grande partie de la ségrégation résidentielle, et non de la politique d'éducation. La révision des mécanismes d'affectation des financements, afin de garantir une répartition équitable des ressources entre les établissements, peut être une première étape vers la résolution de ce problème (voir le chapitre 5). Dans les systèmes d'éducation permettant aux parents et aux élèves de choisir leur établissement, l'inclusion sociale et scolaire – soit le renforcement de la mixité socio-économique et scolaire – au sein des établissements peut être encouragée par la mise en œuvre de cadres réglementaires, une meilleure diffusion des informations concernant l'éventail de choix disponibles et l'offre d'incitations financières. La législation pourrait garantir que les établissements publics ou privés recevant des financements de l'État soient ouverts à l'ensemble des élèves, en interdisant la discrimination à l'encontre de certains sur la base de leur milieu socio-économique, de leur origine ethnique, de leur religion, de leur orientation sexuelle ou de tout autre critère. Au Chili, par exemple, la Loi générale de 2009 sur l'éducation interdit la sélection des élèves sur la base de leurs résultats scolaires ou des revenus de leurs parents dans tout établissement subventionné par l'État (OCDE, 2015a). D'autres systèmes ont instauré des quotas pour les élèves défavorisés. La Communauté française de Belgique réglemente ainsi la scolarisation dans les établissements du secondaire à l'aide d'un dispositif offrant aux parents une grande latitude de choix. Dans les établissements où le nombre de demandes est supérieur au nombre de places disponibles, un certain pourcentage de ces dernières (20 % environ) est réservé aux élèves venant d'écoles primaires défavorisées (OCDE, 2013a).

### **PROPOSER DES PROGRAMMES SPÉCIFIQUES AUX ÉLÈVES IMMIGRÉS, PARLANT UNE LANGUE MINORITAIRE OU VIVANT EN ZONE RURALE**

La prévalence de la faible performance est plus forte parmi les élèves issus de l'immigration et parlant en famille une autre langue que la langue de l'évaluation. Ce constat s'explique en partie par le fait que ces élèves tendent également à être issus de milieux socio-économiques défavorisés. Toutefois, les élèves immigrés peuvent réussir aussi bien que leurs pairs autochtones. Parmi les stratégies de prévention de la faible performance chez les élèves immigrés et parlant une langue minoritaire figurent les cours de langue, l'élaboration de programmes scolaires spécifiques pour les élèves issus de minorités et l'allongement de la journée d'école. Israël, où le pourcentage d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit est passé de 33 % en 2000 à 24 % en 2012, a instauré des programmes d'enseignement en petits groupes pour les élèves en difficulté. Ce pays a également allongé la journée d'école et amélioré la qualité des ressources pédagogiques et les conditions de travail des enseignants dans les établissements accueillant des élèves issus des minorités arabophones, notamment de familles bédouines (OCDE, 2013a ; Hemmings, 2010). En Allemagne, le Plan d'action national pour l'intégration a récemment mis en place des cours de langue pour les enfants issus de l'immigration (OCDE, 2015a). En Finlande, le Programme national d'enseignement fondamental pour la préparation des immigrés à l'éducation de base propose un programme préparatoire aux élèves issus de



l'immigration, en fonction de leur âge, de leurs aptitudes et de leur maîtrise de la langue du pays. Ce programme vise à aider ces élèves à s'intégrer plus rapidement dans le cursus normal (OCDE, 2015a). En Nouvelle-Zélande, la Stratégie d'éducation pour les Maoris (« Ka Hikitia ») a été conçue pour soutenir les élèves issus des minorités en leur proposant des cours de langue (OCDE, 2015a).

Les mesures visant à aider les élèves des zones rurales recoupent en partie celles destinées aux élèves immigrés défavorisés et parlant une langue minoritaire, dans la mesure où la faible performance parmi les élèves des zones rurales est souvent liée au contexte défavorisé dans lequel vivent les minorités ethniques pauvres. L'isolement géographique et l'accès limité aux emplois et à d'autres ressources qui se concentrent dans les villes constituent des difficultés supplémentaires spécifiques aux élèves peu performants des zones rurales. Des mesures de soutien à ces élèves pourraient inclure des investissements dans l'infrastructure scolaire et les ressources des établissements des zones rurales afin d'encourager la scolarisation universelle dans les zones isolées, et l'offre d'incitations financières aux enseignants qualifiés acceptant des postes en zone rurale. Parallèlement, toute stratégie doit faire face au coût du maintien d'établissements de petite taille accueillant des classes à effectifs réduits. L'Australie a introduit dans ses zones rurales un enseignement « axé sur les localités », qui permet aux élèves y résidant de découvrir les spécificités scientifiques et historiques de leur environnement (Bartholomaeus, 2006). Aux États-Unis, un certain nombre de districts scolaires ont ramené la semaine d'école à quatre jours tout en allongeant la journée d'école afin de réduire les frais généraux et les coûts de transport. Des travaux de recherche mettent au jour les effets positifs de cette initiative sur la performance des élèves (Anderson et Walker, 2015).

## LUTTER CONTRE LES STÉRÉOTYPES DE GENRE ET AIDER LES FAMILLES MONOPARENTALES

Le chapitre 2 montre que les garçons sont plus susceptibles que les filles d'être peu performants en compréhension de l'écrit et en sciences, tandis que c'est l'inverse qui s'observe en mathématiques. Un rapport PISA publié récemment sur les différences entre les sexes en matière d'éducation propose plusieurs outils stratégiques afin de réduire les écarts subsistant entre les sexes, et d'aider garçons et filles à réaliser pleinement leur potentiel (OCDE, 2015c). Former les enseignants à prendre conscience de leurs propres préjugés de genre peut, par exemple, les aider à améliorer leur efficacité en tant qu'enseignants. La Suède a ainsi instauré un dispositif de formation des enseignants dans le cadre duquel chaque faculté et université est tenue de proposer une perspective de genre, et les enseignants doivent se sensibiliser et s'informer sur la question de l'égalité des sexes (Rabo, 2007).

Proposer aux élèves, et en particulier aux garçons, un plus grand choix de lectures est un moyen d'encourager la lecture par plaisir. Cette mesure revêt une importance toute particulière pour les garçons, ces derniers étant moins susceptibles que les filles de lire pendant leur temps libre ; or, lorsque les élèves ne maîtrisent pas bien la lecture, leurs résultats dans les autres matières en pâtissent aussi. En Australie, le programme « Boys, Blokes, Books & Bytes », financé par l'État de Victoria, cible spécifiquement les garçons et vise à promouvoir des modes d'apprentissage plus attractifs pour ces derniers, avec la participation d'hommes adultes comme modèles positifs



de référence et partenaires de lecture (OCDE, 2015c). Les décideurs et les enseignants peuvent également agir davantage pour renforcer la confiance en soi des filles et réduire leur niveau élevé d'anxiété à l'égard des mathématiques. Aux États-Unis, le programme « Race to the Top » promeut l'enseignement des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) auprès de groupes sous-représentés dans ces domaines – en particulier auprès des filles et des femmes (OCDE, 2015c).

Les élèves vivant dans une famille monoparentale tendent à être exposés à un risque plus élevé de faible performance que leurs pairs vivant dans une famille biparentale (voir le chapitre 2). Cet écart de performance pourrait entre autres s'expliquer par le fait que les parents isolés disposent d'un temps et de ressources plus limités pour aider leur enfant sur le plan scolaire. L'allongement de la journée d'école et l'offre d'activités extrascolaires supplémentaires après la classe, comme c'est le cas en Allemagne et en Grèce (OCDE, 2013a ; Ministère grec de l'Éducation, 2011), sont deux façons d'offrir davantage de possibilités aux élèves ne recevant pas chez eux l'aide dont ils ont besoin. Au Japon, le Programme de bénévolat pour le soutien scolaire recrute des bénévoles parmi les étudiants à l'université pour proposer aux enfants une aide aux devoirs et aux révisions (Conseil de l'éducation de Tokyo, 2015).

## RÉDUIRE LES INÉGALITÉS D'ACCÈS À L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE ET LIMITER LE RECOURS À LA SÉLECTION DES ÉLÈVES

Il existe une corrélation étroite entre l'absence de préscolarisation et la faible performance, comme le met en évidence le chapitre 2. Dans la plupart des pays, et en particulier dans les systèmes d'éducation très performants, le fait de n'avoir suivi aucun enseignement préprimaire, ou pas plus d'un an, augmente davantage la probabilité de faible performance chez les élèves défavorisés que chez leurs pairs favorisés. Les pays doivent rapidement faire en sorte de garantir un accès de tous les enfants à un enseignement préprimaire de qualité. Pour ce faire, il est possible d'adopter une législation garantissant à chaque enfant un droit d'accès à l'enseignement préprimaire (comme c'est le cas au Mexique et en Pologne), ou encore de fournir les ressources nécessaires à la mise en place d'un réseau de structures gratuites d'enseignement préprimaire pour les enfants défavorisés.

Parmi toutes les variables analysées dans ce rapport, le redoublement présente la deuxième corrélation la plus forte avec la faible performance, juste après le désavantage socio-économique. Bien que l'on ignore encore si le redoublement est la cause ou l'effet de la faible performance, comme examiné au chapitre 2, des travaux de recherche montrent que le redoublement est une mesure coûteuse dont les bénéfices pour la performance des élèves restent à démontrer, et qui a une incidence négative sur leur engagement vis-à-vis de l'école. L'identification précoce des élèves en difficulté, et l'offre d'un soutien approprié, sont des pratiques plus souhaitables et efficaces que le redoublement. Les pays où le redoublement est une pratique généralisée, notamment la Belgique, l'Espagne, le Luxembourg et la Portugal (voir le tableau 2.16 sur <http://dx.doi.org/10.1787/888933318331>), pourraient envisager de réexaminer leur politique à cet égard. Lorsque les systèmes d'éducation jugent le redoublement bénéfique ou nécessaire, il importe de sensibiliser les parties prenantes au coût de cette pratique et à son incidence négative sur les élèves (OCDE, 2012).



La politique de sélection des élèves dans différentes filières aboutit souvent à un système à deux vitesses dans lequel les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés et les élèves peu performants sont plus susceptibles d'être orientés vers des filières de moins bonne qualité ou moins prestigieuses, qui rendront plus difficile leur accès aux niveaux supérieurs d'enseignement. Comme analysé au chapitre 2, les élèves suivant une filière professionnelle sont plus susceptibles d'être peu performants que leurs pairs suivant une filière générale. Une façon de s'assurer que les élèves scolarisés en filière professionnelle ne soient pas lésés dans leur parcours scolaire est de repousser l'âge de l'orientation et d'allonger la durée de l'enseignement général commun, comme l'a fait la Pologne, ou de faciliter le passage des établissements professionnels aux établissements généraux, comme c'est le cas en Autriche. Une autre possibilité consiste à améliorer la qualité des formations professionnelles et à travailler de concert avec les employeurs afin de s'assurer que les élèves suivant ces filières disposent des compétences adéquates pour réussir leur entrée sur le marché du travail (OCDE, 2010).

## Notes

1. Par ordre décroissant du pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques : Indonésie, Pérou, Colombie, Qatar, Jordanie, Brésil, Tunisie, Argentine, Albanie, Costa Rica, Monténégro, Uruguay, Mexique, Malaisie et Chili.
2. Par ordre décroissant du pourcentage d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit : Pérou, Qatar, Kazakhstan, Indonésie, Argentine, Malaisie, Albanie, Colombie, Brésil et Jordanie.
3. Par ordre décroissant du pourcentage d'élèves peu performants en sciences : Pérou, Indonésie, Qatar, Colombie, Tunisie, Brésil, Albanie, Argentine et Monténégro.
4. D'après la Classification des pays de la Banque mondiale, <http://data.worldbank.org/about/country-and-lending-groups> (consultée le 7 janvier 2016).
5. Par ordre décroissant du pourcentage d'élèves peu performants en mathématiques : Pays-Bas, Pologne, Viet Nam, Canada, Liechtenstein, Taipei chinois, Suisse, Finlande, Japon, Macao (Chine), Estonie, Corée, Hong-Kong (Chine), Singapour et Shanghai (Chine).
6. Par ordre décroissant du pourcentage d'élèves peu performants en compréhension de l'écrit : Danemark, Allemagne, Australie, Pays-Bas, Suisse, Liechtenstein, Taipei chinois, Macao (Chine), Finlande, Canada, Pologne, Singapour, Japon, Irlande, Viet Nam, Estonie, Corée, Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine).
7. Par ordre décroissant du pourcentage d'élèves peu performants en sciences : Royaume-Uni, République tchèque, Australie, Pays-Bas, Slovaquie, Suisse, Lettonie, Allemagne, Irlande, Canada, Liechtenstein, Taipei chinois, Singapour, Pologne, Macao (Chine), Japon, Finlande, Viet Nam, Corée, Hong-Kong (Chine), Estonie et Shanghai (Chine).
8. Au Viet Nam, les élèves ayant passé les évaluations PISA 2012 ne représentent que 56 % des jeunes de 15 ans de ce pays, un pourcentage inférieur à celui observé dans la plupart des autres pays participants (OCDE, 2013a).

## Références

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/education/school/49528317.pdf](http://www.oecd.org/education/school/49528317.pdf).

**Anderson, J.B.** (2005), « Improving Latin America's school quality: Which special interventions work? », *Comparative Education Review*, vol. 49/2, pp. 205-229.

**Anderson, D.M. et M.B. Walker** (2015), « Does shortening the school week impact student performance? Evidence from the four-day school week », *Education Finance and Policy*, vol. 10/3, pp. 314-349.

**Banque mondiale** (2016), *World Bank Country Classification*, <http://data.worldbank.org/about/country-and-lending-groups> (consulté le 7 janvier 2016).

**Bartholomaeus, P.** (2006), « Some rural examples of place-based education », *International Education Journal*, vol. 7/4, pp. 480-489.

**Brandt, N.** (2010), « Chile: Climbing on giant's shoulders: Better schools for all Chilean children », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 784, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5kmd41g7x9g0-en>.

**Conseil de l'éducation de Tokyo** (2015), « Kodomonojisonkanjouyajikokouteikanwotakamemashou » (Comment renforcer le sentiment d'estime de soi chez les enfants ?), [www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/bulletin/h24.html](http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/bulletin/h24.html) (consulté le 4 septembre 2015).

**Cook, P.J., K. Dodge, G. Farkas et al.** (2014), « The (surprising) efficacy of academic and behavioural intervention with disadvantaged youth: Results from a randomized experiment in Chicago », *NBER Working Paper*, n° 19862.

**Dweck, C.S.** (2006), *Mindset*, Random House, New York, NY.

**Hemmings, P.** (2010), « Israeli Education Policy: How to Move Ahead in Reform », *Documents de travail du Département des affaires économiques de l'OCDE*, n° 781, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5kmd3khjif0-en>.

**Ministère grec de l'Éducation** (2011), *Overcoming School Failure: Policies that Work*, Ministère de l'Éducation, Grèce, [www.oecd.org/education/school/49528233.pdf](http://www.oecd.org/education/school/49528233.pdf).

**Ministère irlandais de l'Éducation et des Compétences** (2014), « Home-School Liaison Scheme », site web, <http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Home-School-Community-Liaison-HSCL-Scheme/Information-Booklet-for-DEIS-schools-participating-in-the-Home-School-Community-Liaison-Scheme.pdf>.

**OCDE** (2015a), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>.

**OCDE** (2015b), *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*, OCDE, Paris, [www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf).

**OCDE** (2015c), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr>.

**OCDE** (2013a), *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement (Volume IV) : Ressources, politiques et pratiques*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205369-fr>.

**OCDE** (2013b), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.

**OCDE** (2012), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264028050-fr>.

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





OCDE (2010), *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087491-fr>.

Rabo, A. (2007), « Reorganising teacher education in Sweden: Paradoxes of diversity », in M. Carlson, A. Rabo et F. Gok (éd.), *Education in "Multicultural" Societies Turkish and Swedish Perspective*, Swedish Research Institute in Istanbul, Transactions, vol. 18, Tauris, Londres.

Schleicher, A. (2014), *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*, Sommet international sur la profession enseignante, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264214033-en>.





**PISA**

## **Les élèves en difficulté**

**POURQUOI DÉCROCHENT-ILS ET COMMENT LES AIDER À RÉUSSIR ?**

**Principaux résultats**

### **POUR EN SAVOIR PLUS**

**Contactez :**

[daniel.salinas@oecd.org](mailto:daniel.salinas@oecd.org) et [alfonso.echazarra@oecd.org](mailto:alfonso.echazarra@oecd.org)

**Consultez :**

[www.oecd.org/edu/low-performing-students-9789264250246-en.htm](http://www.oecd.org/edu/low-performing-students-9789264250246-en.htm)

[www.oecd.org/pisa](http://www.oecd.org/pisa)

**2016**