



**PISA 2015**  
**LES DÉFIS DU SYSTÈME**  
**ÉDUCATIF FRANÇAIS ET**  
**LES BONNES PRATIQUES**  
**INTERNATIONALES**

**PISA 2015**

**Les défis du système éducatif  
français et les bonnes pratiques  
internationales**

*6 Décembre 2016*

---

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

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

Les données statistiques concernant Israël sont fournies 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.

---

Ce texte est disponible sous licence *Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 3.0 Organisations Internationales* (CC BY-NC-SA 3.0 IGO). Pour toute information spécifique quant à l'étendue et aux termes de la licence ainsi que d'une possible utilisation commerciale de ce texte ou pour toute usage de données PISA, prière de consulter les *Conditions d'utilisation* à <http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>

---

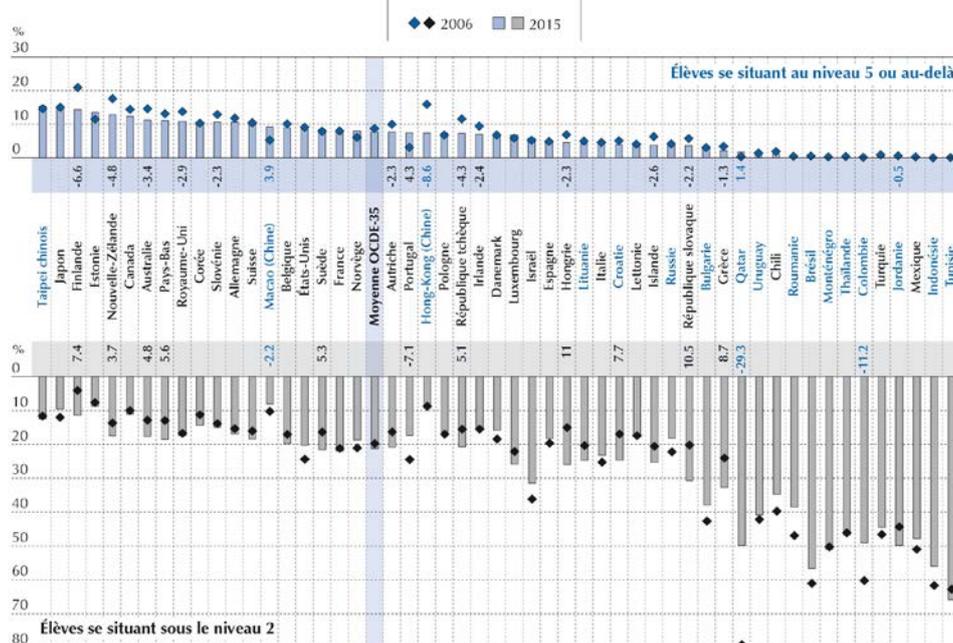
## PISA 2015: LES DÉFIS DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS ET LES BONNES PRATIQUES INTERNATIONALES

Le système d'éducation français fait face à des défis importants pour être plus performant et plus équitable. C'est pourquoi de nombreuses réformes ont été récemment mises en place au primaire mais aussi au collège afin de lutter activement contre le décrochage et l'échec scolaire, renforcer la formation des enseignants ou encore augmenter la préscolarisation à l'âge de 2 ans dans les zones sensibles (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013). Il est encore trop tôt pour mesurer les effets de ces actions dans les enquêtes PISA. En effet, les élèves qui en bénéficient aujourd'hui avaient moins de 15 ans au moment où l'enquête PISA 2015 a été menée.

Cette note décrit les défis du système éducatif français à partir des résultats du PISA et présente les réformes mises en œuvre par les pays performants au PISA 2015 pour concilier qualité et équité sociale.

**Performance :** Les résultats en France à l'enquête OCDE-PISA 2015 en sciences, mathématiques et compréhension de l'écrit sont moyens et ne montrent guère d'amélioration par rapport aux cycles précédents. Le système en France est toujours dichotomique : tenu par ses bons élèves dont la proportion est stable et supérieure à la moyenne des pays OCDE, et se dégradant lentement par le bas, avec une proportion d'élèves en difficulté toujours au-dessus de cette même moyenne OCDE. Ces résultats sont préoccupants tant le système français est plus inégalitaire que la plupart des pays de l'OCDE (voir le Graphique I.1.1 à la fin du document et le Graphique I.2.26 de PISA 2015 ci-dessous).

Graphique I.2.26 ■ Pourcentage d'élèves peu ou très performants en sciences, en 2006 et en 2015



Remarques : Seul sont inclus les pays/économies ayant participé à la fois à PISA 2006 et à PISA 2015. L'évolution entre PISA 2006 et PISA 2015 du pourcentage d'élèves se situant sous le niveau 2 de compétence en sciences est indiquée sous le nom du pays/de l'économie. L'évolution entre PISA 2006 et PISA 2015 du pourcentage d'élèves se situant au niveau 5 de compétence en sciences ou au-delà est indiquée au-dessus du nom du pays/de l'économie. Seules sont présentées les évolutions statistiquement significatives (voir l'annexe A3). Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves se situant au niveau 5 de compétence en sciences ou au-delà en 2015. Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.2.2a. StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933432188>

### Ce que nous apprennent les résultats du PISA 2015

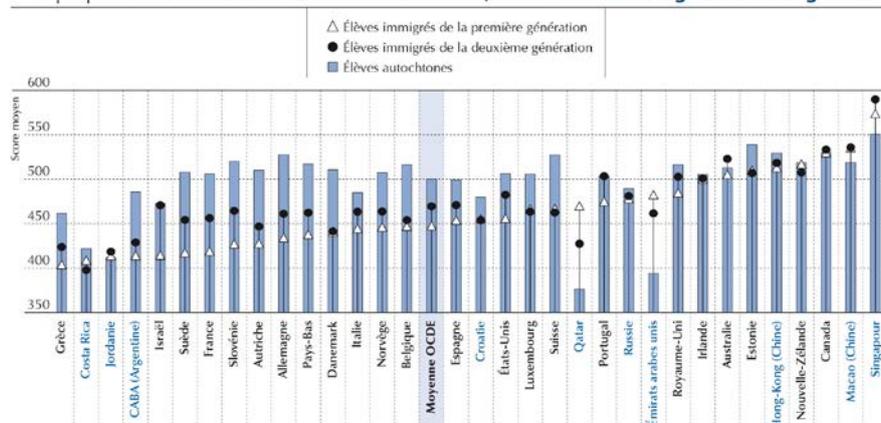
- En sciences, Singapour devance tous les autres pays et économies participants. Le Japon, l'Estonie, la Finlande et le Canada sont les quatre pays les plus performants de la zone OCDE.
- La France avec un score de 495 points se situe, avec l'Autriche, les États-Unis et la Suède, dans la moyenne des pays de l'OCDE (493 points), derrière l'Allemagne ou la Belgique, toutes deux

au-dessus des 500 points, et devant l'Italie (481 points). La Turquie (425 points) et le Mexique (416 points) ferment la marche pour les pays de l'OCDE (voir le tableau I.2.3). Cette performance est stable depuis 2006 (voir le graphique I.2.13).

- On observe entre 2006 et 2015 une proportion stable d'élèves très performants en France (niveau 5 ou 6 de compétence) : ils représentent environ 8 % de l'ensemble des élèves de 15 ans. En 2015, ce résultat place la France au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE. En outre, la proportion d'élèves performants (niveau 4 de compétence) représente plus de 21 % des élèves, soit un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 19 %.
- Par rapport aux résultats de 2006, la proportion d'élèves en difficulté (sous le niveau 2) est en très légère augmentation en 2015 (21% en 2006 contre 22% en 2015). En 2015, comme lors des trois enquêtes PISA précédentes, la France affiche donc une proportion d'élèves en difficulté supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE (voir les tableaux I.2.1a et I.2.2a).
- La France se situe juste au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE en mathématiques, avec un score de 493 points (contre 490 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE). La performance des élèves est stable par rapport à PISA 2012 qui était en fort recul par rapport à l'évaluation PISA 2003 (dont les mathématiques étaient le domaine majeur d'évaluation), où le score des élèves de 15 ans en France atteignait 511 points (voir le graphique I.5.1 et le tableau I.5.4a).
- La performance de la France en compréhension de l'écrit a augmenté en 2015 par rapport à 2009, passant de 496 à 499 points. Ce score place la France au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (493 points, voir le graphique I.4.1) (voir le tableau I.4.4a).
- Ce résultat se traduit par une augmentation importante de la proportion d'élèves très performants et performants (niveau 4, 5 ou 6 de compétence) supérieure à la moyenne de l'OCDE et en progression par rapport à 2009, tandis que le pourcentage d'élèves en difficulté (sous le niveau 2) reste stable (voir les tableaux I.4.1a et I.4.2a). Comme pour les mathématiques, l'ensemble des élèves performants et très performants (niveau 4, 5 ou 6) représente environ un tiers de l'ensemble des élèves.

**Équité:** En France, les inégalités dans le niveau de performance des élèves en sciences sont toujours aussi fortes en 2015 qu'en 2006, alors même que l'insertion professionnelle des jeunes les moins qualifiés est difficile. Cette situation est d'autant plus préoccupante que l'une des leçons d'OCDE - PISA 2015 est le lien étroit entre l'équité et la performance générale du système d'éducation. En d'autres mots, la capacité d'un système à faire progresser les élèves en difficulté améliore la qualité générale du système et donc sa performance globale. Or, plus on vient d'un milieu défavorisé en France, moins on a de chances de réussir selon l'évaluation PISA 2015. Ce constat est aussi valable pour les élèves de 15 ans issus de l'immigration (voir le Graphique I.7.4 de PISA 2015 ci-dessous).

Graphique I.7.4 ■ Performance des élèves en sciences, selon le statut au regard de l'immigration



Remarques : Seuls sont inclus les pays où le pourcentage d'élèves immigrants est supérieur à 6,25 % en 2015. Les pays et économies sont classés par ordre croissant du score moyen en sciences des élèves immigrants de la première génération. Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.7.4a. StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/88893432903>

---

## Ce que nous apprennent les résultats du PISA 2015

- Dans tous les pays et économies participant à l'enquête PISA 2015, les élèves de 15 ans les plus défavorisés (quartile inférieur de l'indice du milieu socio-économique) sont moins susceptibles de réussir à l'école que leurs camarades plus favorisés (quartile supérieur de l'indice du milieu socio-économique). La différence de résultats entre ces deux groupes d'élèves est particulièrement marquée en France, où la relation entre performance et milieu socio-économique des élèves est l'une des plus fortes parmi les pays et économies participant à l'enquête PISA 2015. (voir le tableau I.6.3a).
- La progression d'une unité de l'indice PISA de statut économique, social et culturel entraîne une augmentation du score en mathématiques de 38 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, et de 57 points en France – soit l'équivalent de bien plus d'une année de scolarité. La France affiche la différence de score la plus marquée de tous les pays et économies partenaires participants à l'enquête. Cette différence est stable depuis 2006 (voir le tableau I.6.3a).
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves de 15 ans immigrés de la première génération accusent des scores en sciences inférieurs de 53 points à ceux des élèves non immigrés (contre un écart de 87 points en France). Les élèves immigrés de la deuxième génération obtiennent toutefois de meilleures performances et accusent des scores inférieurs de 31 points aux élèves non immigrés, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (contre un écart de 50 points en France) (voir le tableau I.7.4a).
- En France, les élèves de 15 ans des milieux les plus défavorisés sont surreprésentés dans les filières professionnelles. La différence de score en sciences entre les élèves des filières générales et ceux des filières professionnelles est de l'ordre de 43 points, après prise en compte de leur milieu socio-économique (contre une différence de 22 points en moyenne dans les pays de l'OCDE, voir le graphique II.5.10).

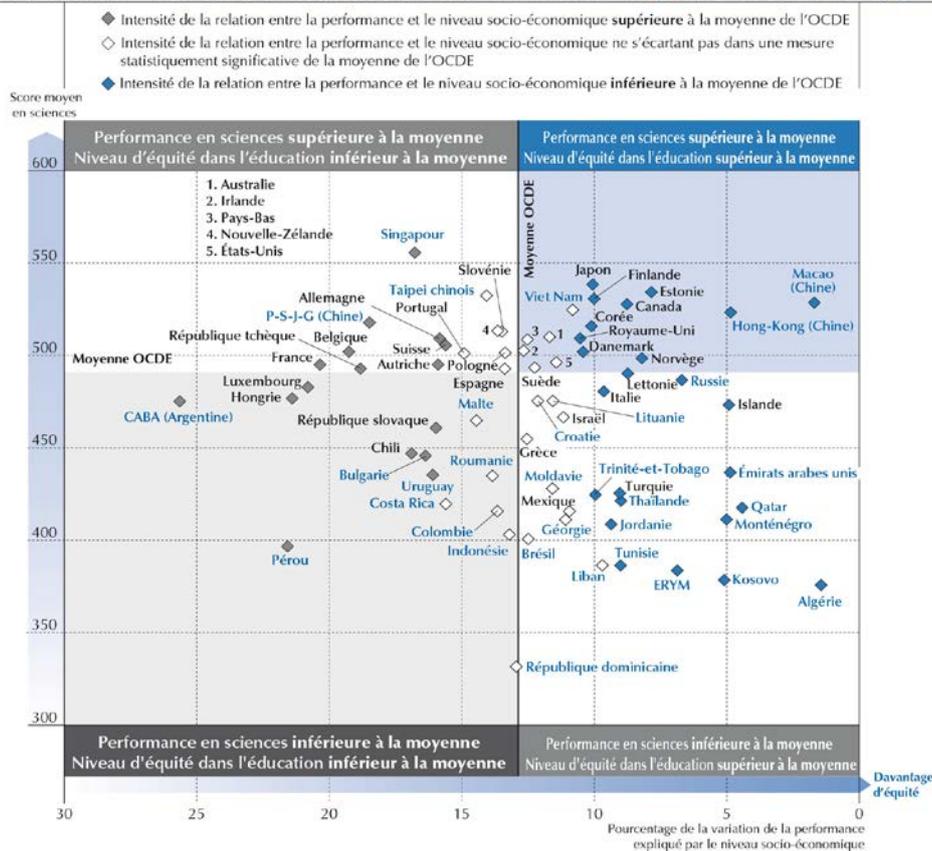
Réformer l'École pour concilier excellence et réussite scolaire pour tous est le meilleur moyen de s'attaquer aux inégalités sociales à la racine. Il est également important de souligner que, contrairement aux idées reçues, les premiers bénéficiaires d'une bonne réforme peuvent déjà s'obtenir au bout de quelques années comme le montre les différentes études PISA. Plus encore, dans nombre de pays, les réformes fixant comme priorité la réduction des inégalités sociales n'ont pas conduit à un nivellement par le bas des performances. Bien au contraire, la proportion d'élèves en échec scolaire y a diminué, alors que, dans le même temps, celle des bons élèves y a augmenté.

Les prochaines sections présentent quatre défis importants pour la France qui sont mis en évidence par les résultats du PISA 2015 et les bonnes pratiques internationales qui ont fait face aux mêmes difficultés.

## DÉFI NUMÉRO 1 - RENDRE LE SYSTÈME ÉDUCATIF PLUS ÉQUITABLE EN FRANCE - SOUTENIR LES ÉLÈVES ET LES ÉTABLISSEMENTS DÉFAVORISÉS

Il ressort des analyses de l'enquête PISA 2015 que les établissements fréquentés par davantage d'élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés disposeraient, en général, de ressources pédagogiques et d'infrastructures de moins bonne qualité que les établissements fréquentés par un plus grand nombre d'élèves issus de milieux favorisés. Il convient d'améliorer la qualité du corps enseignant dans ces établissements et de soutenir les élèves et les chefs d'établissements défavorisés. L'égalité en matière d'affectation des ressources n'a pas uniquement de l'importance par rapport à l'équité entre les établissements. Elle est aussi liée à la performance du système d'éducation dans son ensemble. La qualité de l'enseignement a également un impact majeur sur les performances des élèves ; or, là encore, les établissements défavorisés ne sont pas les mieux lotis. Au contraire, ceux-ci cumulent de nombreuses difficultés. Pour les élèves défavorisés et ceux qui ont des difficultés en sciences, des ressources supplémentaires qui ciblent les élèves ou les établissements ayant les plus grands besoins peuvent faire la différence en aidant les élèves à atteindre le seuil de compétence en sciences et à développer leur intérêt en la matière tout au long de la vie. Tous les élèves, qu'ils soient issus de l'immigration ou non, qu'ils soient favorisés ou défavorisés, bénéficieraient également de politiques publiques moins sélectives, en particulier lorsque ces politiques qui visent à répartir les élèves dans différents programmes d'enseignement ou différents établissements sont appliquées durant les premières années de l'enseignement secondaire. En France, le milieu socio-économique explique plus de 20 % de la performance obtenue par les élèves de 15 ans contre seulement 13 % pour la moyenne des pays de l'OCDE (voir le Graphique I.6.6 de PISA 2015 ci-contre).

Graphique I.6.6 ■ Performance moyenne en sciences et intensité du gradient socio-économique



Remarques : Le coefficient de corrélation entre le score moyen en sciences d'un pays/d'une économie et l'intensité du gradient socio-économique s'établit à 0,17.

Seuls sont inclus les pays et économies disposant de données.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau I.6.3a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933432747>

## Ce que nous apprennent les résultats du PISA 2015

- Le Canada, la Corée, l'Estonie, la Finlande et le Japon atteignent des niveaux élevés de performance et d'équité en termes de résultats scolaires, tels qu'évalués par l'enquête PISA 2015. En outre, le pourcentage de variation de la performance des élèves de 15 ans en sciences expliqué par leur milieu socio-économique représente au maximum 10 % dans ces pays. L'Islande, l'Italie, la Lettonie et la Turquie présentent aussi une variation des résultats inférieure à 10 % selon le milieu socio-économique, même si leur performance globale en sciences est moins élevée que la moyenne des pays de l'OCDE (voir le graphique I.6.6 et le tableau I.6.3).
- Le score en sciences de la France la situe au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE. En revanche, elle compte parmi les pays où la variation des scores expliquée par le milieu socio-économique des élèves est la plus marquée. Ainsi, le milieu socio-économique explique en France plus de 20 % de la performance obtenue par les élèves de 15 ans (contre seulement 13 % pour la moyenne des pays de l'OCDE). Seuls la Hongrie et le Luxembourg se situent également à un niveau supérieur à 20 % (voir le tableau I.6.3a).
- Les élèves issus des milieux les plus défavorisés en France (quartile inférieur de l'indice du milieu socio-économique) ont quatre fois plus de chance que les autres d'être parmi les élèves en difficulté (contre trois fois en moyenne OCDE)

### Encadré 1. Principales recommandations de l'OCDE sur la France

Créer des incitations pour amener des enseignants expérimentés à travailler dans les établissements défavorisés.

Renforcer les pouvoirs des chefs d'établissement, à commencer par ceux qui travaillent dans les établissements en zone sensible, en assurant au préalable leur formation adéquate.

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

Dispenser une formation spécialisée permettant de doter les enseignants des compétences et connaissances nécessaires pour exercer auprès d'élèves défavorisés et/ou en difficulté.

Soutenir les équipes de direction et les enseignants à travers la formation continue et les programmes de tutorat.

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

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

Développer des stratégies pour nouer des liens entre l'école et les familles des élèves en difficulté

## Exemples de réformes pour assurer la réussite des élèves les plus défavorisés mises en place dans les pays qui concilient qualité et équité dans PISA 2015

**Angleterre (Royaume Uni) :** En 2011, le ministère de l'Éducation de l'Angleterre a mis en place le « Pupil Premium » (primes d'élèves), un programme de financement supplémentaire fourni aux écoles que fréquentent les élèves défavorisés (Département de l'Éducation, 2015). Les écoles ont une autonomie sur la façon dont ces ressources sont dépensées. Les écoles sont néanmoins tenues de consacrer ces ressources en mettant en place des stratégies qui favorisent l'apprentissage des élèves défavorisés et réduisent l'écart de performance entre les élèves issus de milieux défavorisés et les autres élèves. Depuis

---

2012, les écoles sont tenues de publier des informations en ligne sur la façon dont cette prime a été utilisée et les interventions mises en œuvre par les établissements pour répondre aux besoins des élèves défavorisés ainsi que des informations sur l'impact de ces interventions (Ministère de l'Éducation, 2015)

Les écoles qui reçoivent la prime aux élèves sont tenues de surveiller et de rendre compte de la performance de tous les élèves et plus particulièrement celle des élèves défavorisés. L'agence d'inspection Ofsted (The Office for Students in Education and Children) surveille de près la réalisation et le progrès des élèves défavorisés et la manière dont les écoles répondent aux besoins des élèves défavorisés (Ofsted, 2015). Le ministère de l'Éducation utilise l'information déclarée par les écoles pour souligner et récompenser les écoles qui obtiennent une amélioration des résultats pour les élèves défavorisés. Les écoles qui démontrent des progrès notables en lecture, en écriture et en mathématiques pour les élèves défavorisés et qui obtiennent une performance élevée ou une amélioration de performance les autres élèves, reçoivent un prix (Pupil Premium Award). Une évaluation indépendante de la mise en œuvre du programme a révélé que les écoles utilisent principalement les fonds supplémentaires de cette prime pour soutenir les élèves défavorisés sur l'apprentissage du programme scolaire et le soutien socio-émotionnel.

**Angleterre (Royaume Uni) :** Le Greater Manchester Challenge (GMC) était un projet de trois ans qui a poussé 10 autorités locales à promouvoir l'équité et l'amélioration de manière systémique. Plusieurs stratégies ont été utilisées pour atteindre les buts fixés dans ce projet. Des « *Challenge Advisers* » ont travaillé avec toutes les autorités pour améliorer leurs pratiques et leurs résultats. Les chefs d'établissements performants ont travaillé avec des établissements moins performants et défavorisés au sein des circonscriptions des autorités locales pour améliorer les équipes de management. Les 10 autorités locales ont mené ces améliorations en travaillant ensemble. Les établissements qui excellaient dans un domaine ont formé les enseignants des autres établissements au sein des autorités locales. Les rivalités entre autorités locales ont été mises de côté afin de poursuivre le bien commun des élèves et de la communauté. À partir de 2011, après les trois ans de projet, les établissements GMC avaient atteint un niveau supérieur à la moyenne sur les tests standardisés. Les établissements secondaires dans les communautés les plus défavorisées ont progressé trois fois plus vite que la moyenne nationale.

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

**Espagne :** L'Espagne n'est pas parmi les pays les plus performants au PISA 2015 mais de nombreuses initiatives ont été récemment prises. Depuis 2011, des contrats pour établissements peu performants (Contratos-programa con Centros Educativos para el Incremento del Éxito Escolar) peuvent être signés entre les départements régionaux en charge de l'éducation et les établissements qui souhaitent s'améliorer. Ils s'engagent à améliorer la réussite scolaire et personnelle de leurs élèves grâce à la mise en œuvre de projets d'amélioration. En échange, les autorités en charge de l'éducation s'engagent à fournir les ressources nécessaires.

**Irlande :** L'Irlande dispose d'un Home/School/Community Liaison Scheme (HSCL) (Dispositif de liaison entre la maison, l'établissement et la communauté), stratégie préventive qui cible les élèves susceptibles de ne pas réaliser leur potentiel dans le système d'éducation en raison de leur milieu d'origine. Le programme HSCL a pour objet d'établir un partenariat et une collaboration entre les parents et les enseignants dans l'intérêt de l'apprentissage des enfants, et de travailler avec le personnel des établissements en vue de développer cet esprit de collaboration. Le coordinateur organise des activités locales visant à encourager des contacts accrus entre les parents, les enseignants et les groupes de bénévoles locaux et les organismes officiels afin d'agir sur les problèmes qui nuisent à l'apprentissage au

---

sein de la communauté. En 2011, le programme HSCL a reçu environ 25 millions EUR, et 155 000 élèves fréquentant 545 établissements (200 établissements post-primaires et 345 écoles primaires) y ont accès. Environ 50 000 familles bénéficient des services fournis par les coordinateurs du programme.

**Canada (Québec):** L'initiative du ministère de l'Éducation mise en place en 2002, « Agir autrement » a pour objet d'opérer une transformation de grande envergure dans les établissements les plus défavorisés de la province afin d'améliorer la réussite des élèves et l'équité. Le ministère de l'Éducation fournit à ces établissements (189 en 2007-08) un accès à une importante base de données de pratiques efficaces qui leur permettent de développer leur expertise. Les conseils d'établissement soutiennent, par l'octroi de ressources et surtout d'aide à la coordination, les équipes dirigeantes des établissements dans la mise en œuvre de pratiques adaptées, conformément aux caractéristiques socio-économiques de leurs élèves. En 2013-2014, 778 écoles primaires et secondaires réparties sur tout le territoire du Québec. Ces écoles bénéficient d'une mesure financière de 46,1 millions de dollars pour soutenir l'adaptation des pratiques dans l'école et dans la classe (<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/integration/milieus-defavorises/agir-autrement/>).

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

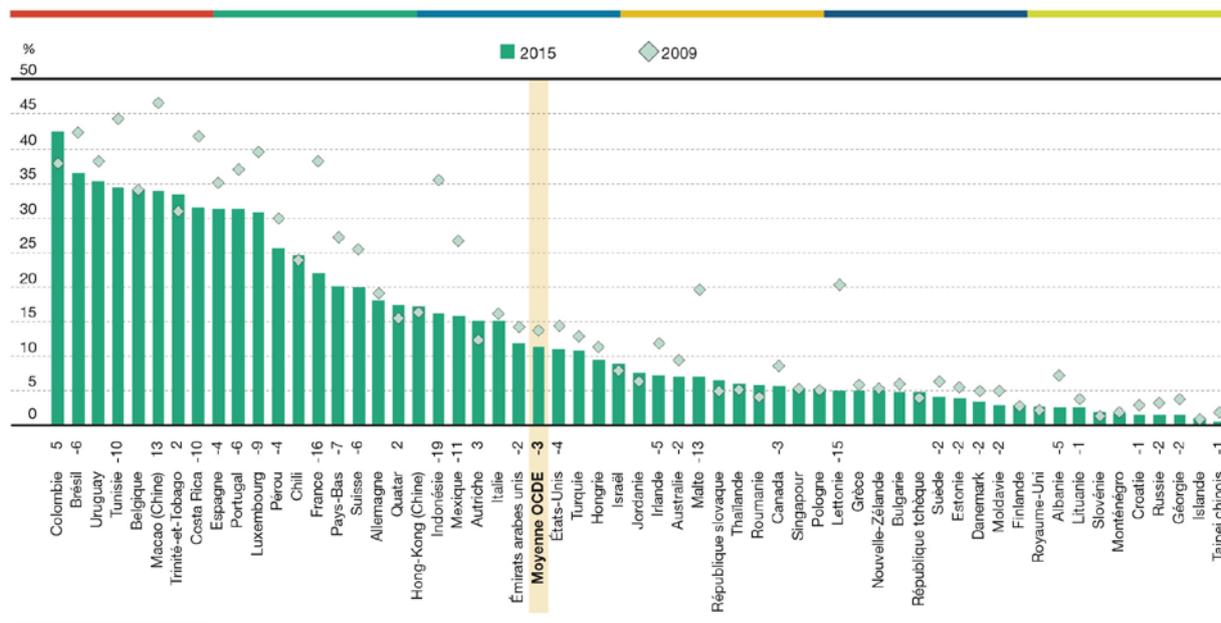
**Portugal :** La troisième génération du programme des Territoires éducatifs d'intervention prioritaire (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, TEIP 3, 2012) vise les zones géographiques dont la population est socialement défavorisée et où les taux d'abandon scolaire sont supérieurs à la moyenne nationale. Ce programme a pour but de favoriser la réussite des élèves en améliorant la qualité de l'apprentissage, en traitant les questions de discipline, l'abandon scolaire et l'absentéisme, en facilitant la transition vers le marché du travail, en encourageant la coordination entre les établissements, la société civile et les instituts de formation, et en renforçant l'adaptabilité aux besoins des élèves. Le TEIP couvre 16 % des établissements d'enseignement portugais.

## DÉFI NUMÉRO 2 - LUTTER CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE

Les politiques qui ont pour objet de s'assurer dès la maternelle que tous les élèves atteignent au moins un niveau minimal de compétences à la fin de l'enseignement secondaire sont essentielles pour l'avancement des individus. Aider les élèves dans l'apprentissage de la lecture et des fondamentaux dès les premières années de l'école obligatoire, est un élément important pour réduire l'échec scolaire et s'assurer que les difficultés sont traitées dès les premiers apprentissages.

### Évolution entre 2009 et 2015 des taux de redoublement

Pourcentage d'élèves ayant déjà redoublé dans l'enseignement primaire, le premier cycle du secondaire ou le deuxième cycle du secondaire



Remarques : Les différences statistiquement significatives sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie.

Seuls sont inclus les pays et économies disposant de données comparables pour PISA 2009 et PISA 2015.

Pour le Costa Rica, la Géorgie, Malte et la Moldavie, l'évolution entre PISA 2009 et PISA 2015 correspond à l'évolution entre 2010 et 2015, car ces pays ont administré l'évaluation PISA 2009 en 2010 dans le cadre de PISA 2009.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves ayant déjà redoublé, en 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux II.5.9, II.5.10 et II.5.11.

### Ce que nous apprennent les résultats du PISA 2015

- En France, 22 % des élèves ont redoublé au moins une fois avant l'âge de 15 ans, soit le double de la moyenne des pays de l'OCDE. Le pourcentage d'élèves de 15 ans déclarant avoir redoublé au moins une fois a reculé de près de 3 points de pourcentage entre 2009 et 2015, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. La France, avec un pourcentage de redoublants largement supérieur à la moyenne de l'OCDE, connaît cependant la plus forte diminution, avec une réduction de 16 points de pourcentage entre 2009 et 2015 (voir le Graphique II.5.5 de PISA 2015 ci-dessus)
- Ce qui se passe à l'intérieur des salles de classe est crucial pour l'apprentissage des élèves et la formation de leurs aspirations professionnelles. La façon dont les enseignants enseignent les sciences est ainsi plus fortement associée à la performance des élèves et à leurs aspirations à exercer une profession scientifique que les ressources matérielles et humaines des départements scientifiques des établissements, y compris les qualifications des enseignants ou les activités parascolaires proposées aux élèves. Dans la quasi-totalité des pays et économies participant à l'enquête PISA 2015, les élèves affirmant que leurs professeurs expliquent des concepts scientifiques obtiennent des scores plus élevés en sciences, même après prise en compte du milieu socio-économique. En France, près de 87 % des élèves affirment que leurs enseignants expliquent des concepts scientifiques dans tout ou partie des cours de sciences, et ces élèves obtiennent un score en sciences supérieur de 38 points (24 points après prise en compte du

milieu socio-économique) à celui des élèves dont les enseignants n'expliquent jamais ou presque jamais de concepts scientifiques (voir les tableaux II.2.16 et II.2.18).

- De même, dans presque tous les systèmes scolaires, les élèves affirmant que leur professeur adapte son cours aux besoins et aux connaissances de la classe obtiennent un score plus élevé à l'évaluation PISA. En France, 41 % des élèves sont dans ce cas, avec un score en sciences supérieur de 10 points à celui des élèves dont le professeur n'adapte que rarement, voire jamais, son cours aux besoins et aux connaissances de la classe (voir les tableaux II.2.22 et II.2.24).

### Encadré 2. Principales recommandations de l'OCDE sur la France

Continuer la politique visant à scolariser dès l'âge de deux ans les enfants issus de milieux défavorisés, assurer le suivi du développement et des résultats des enfants dans les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) et recentrer les programmes sur la définition et l'acquisition du socle commun des compétences.

Limiter le redoublement en allant vers une plus grande personnalisation de l'enseignement.

Profiter des nouveaux rythmes scolaires (cinq matinées d'école au lieu de quatre dans le primaire) pour augmenter le nombre d'heures consacrées à la pédagogie différenciée.

Renforcer les services d'orientation et de conseil aux élèves (partiellement en cours), et les cibler particulièrement sur les jeunes de milieux défavorisés, et donc plus susceptibles d'abandonner leurs études, pour les inciter à persévérer.

### Exemples de bonnes pratiques internationales pour lutter contre l'échec scolaire

**Allemagne :** Kita!Plus est un programme de Rhénanie-Palatinat composé de sept domaines d'activités en rapport avec les parents, la famille et l'environnement social. Dans le cadre de l'un de ces domaines axé sur la qualité, le ministère de l'Intégration, de la Famille, de la Jeunesse, de l'Enfance et des Femmes de Rhénanie-Palatinat a lancé, en collaboration avec le Collège de Coblenche, un projet sur les concepts de développement de la qualité. Cet instrument de suivi interne se concentrera d'une part sur la collaboration des établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) avec les parents et les familles, et d'autre part, sur les aspects socio-environnementaux. Le but est de mettre au point un instrument standardisé, uniforme et utilisable pour garantir, contrôler et améliorer la qualité dans tous les établissements d'accueil de jeunes enfants de Rhénanie-Palatinat.

Le projet comporte cinq étapes, et le développement de l'instrument de suivi interne est censé être terminé d'ici la fin de l'année 2015. La première étape consiste à analyser les lignes directrices des outils de mesure de la qualité actuellement utilisés dans les différents établissements de Rhénanie-Palatinat pour la collaboration avec les parents et les familles, ainsi que les aspects socio-environnementaux. De plus, une analyse qualitative du contenu a été effectuée afin d'examiner les établissements. Dans le cadre de la deuxième étape, un nouvel instrument d'auto-évaluation en deux phases pour les structures d'accueil des jeunes enfants sera développé sur la base de l'analyse qualitative. Lors de la première phase, il visera à vérifier l'état actuel de la qualité, et à définir les aspects à améliorer en termes d'environnement social et de collaboration avec les parents et la famille. Pendant la seconde phase, il devra être utilisé pour aider les établissements d'accueil des jeunes enfants à accroître la qualité dans les domaines nécessitant visiblement des améliorations, en mettant en œuvre les méthodes suggérées par l'instrument. Au cours du processus de développement de cet instrument, des entretiens, des discussions de groupe et les résultats de colloques seront pris en considération afin de tenir compte des expériences pratiques. Durant la troisième étape, l'instrument sera testé dans les établissements d'accueil de jeunes enfants. La quatrième étape consistera à demander au personnel travaillant avec l'instrument un retour d'information sur ce dernier afin de le perfectionner. Enfin, des formateurs spécialisés seront formés afin de diffuser et de mettre en œuvre cet instrument dans les structures d'accueil de jeunes enfants : au final,

---

il devrait indiquer l'état actuel de la qualité dans ces structures et servir de ressource pour accroître la qualité.

**Communauté Flamande de Belgique:** Dans le cadre du décret « Decree on Equal Educational Opportunities (*Gelijke Onderwijskansen*, GOK) », les écoles secondaires peuvent bénéficier d'heures supplémentaires pour les enseignants dans les établissements défavorisés en raison du désavantage socioéconomique, en plus de la dotation globale régulière d'heures d'enseignement. Les heures supplémentaires devraient permettre aux écoles de disposer d'une plus grande souplesse en matière de dotation pour que des approches plus variées et une attention plus personnalisée soient possibles. Pour déterminer cette éligibilité à recevoir des heures d'enseignement supplémentaires dans l'enseignement secondaire, cinq indicateurs sont utilisés: (i) le parent est un travailleur saisonnier, (ii) la mère n'a pas terminé ses études secondaires, (iii) l'enfant ne vit pas avec ses parents (iv) la famille vit d'un revenu de soutien communautaire, (v) à la maison, l'enfant parle une langue autre que le néerlandais. Une école peut bénéficier des heures supplémentaires du gouvernement si un pourcentage déterminé de ses élèves répond à au moins un des indicateurs pertinents. Le seuil est fixé à 10% des élèves ayant au moins un des indicateurs dans le premier cycle de l'enseignement secondaire et à 25% au deuxième ou au troisième degré.

La Belgique s'emploie à lutter contre le décrochage scolaire à travers différentes autres actions. La communauté flamande a créé un plan d'action contre l'abandon prématuré de la scolarité (2013) en vue de réduire le décrochage dans le secondaire d'ici 2020. Ce plan d'action allie des mesures préventives, une coordination stratégique et un éventail de choix à l'intention des élèves qui sont déjà en rupture scolaire. En communauté française, le projet « Décolage ! » (2012) met au point des outils pédagogiques axés sur le soutien plutôt que sur le redoublement.

**Canada (Alberta) - Initiative for School Improvement (AISI) :** Cette initiative est une approche qui permet d'améliorer l'apprentissage des élèves en encourageant les enseignants, les parents et le reste de la communauté à travailler de manière collaborative afin d'introduire des projets innovants selon les besoins locaux. Initié en 1999, le 5e cycle de cinq ans s'est terminé en 2015. La plateforme AISI permet aux districts et aux écoles d'impliquer les enseignants dans le développement à la fois des programmes et de la pédagogie à appliquer dans les enseignements à travers un processus d'enquête collaborative. Les enseignants de 95% des écoles ont été impliqués dans cette enquête continue qui fait partie intégrante de leur formation professionnelle. Cette initiative a été initiée et soutenue en partenariat étroit avec la « Alberta Teachers Association » (ATA), le gouvernement et d'autres partenaires professionnels, comme par exemple le « Alberta School Boards Association ».

**Finlande :** Le système d'éducation finlandais se caractérise par de faibles taux de redoublement. Moins de 2 % des élèves qui terminent la neuvième année de l'enseignement général obligatoire aujourd'hui à l'âge de 16 ans ont redoublé une année. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le redoublement n'existe pas, car l'approche par modules se substitue à celle par années. Cependant, le redoublement était fréquemment utilisé avant qu'une politique de passage automatique allié à une intervention précoce soit mise en œuvre dans les années 70. Dans les établissements d'enseignement secondaire général, depuis 1985, le programme scolaire a été harmonisé, et la formation de groupes de niveau ou l'orientation en filières ont été éliminées. L'apprentissage individualisé et l'enseignement différencié sont devenus des principes fondamentaux dans l'organisation de la scolarité. Les caractéristiques des élèves, notamment la personnalité, les aptitudes et les orientations, sont prises en compte dans la conception des environnements d'apprentissage et le choix des méthodes pédagogiques dans les établissements afin de permettre à tous les élèves d'améliorer leur apprentissage. Dans le cadre de la scolarité normale, chaque enfant a le droit de recevoir un soutien personnalisé fourni par des professionnels formés. Grâce à ces interventions visant à créer des cadres d'apprentissage protecteurs pour tous les élèves, le redoublement a diminué régulièrement pour atteindre aujourd'hui des taux insignifiants.

**Hongrie :** La Hongrie est un des pays les plus inégalitaires selon PISA 2015. Cependant, plusieurs initiatives ont été récemment mises en place en Hongrie pour soutenir les élèves ayant des besoins spéciaux et ainsi promouvoir leur réussite scolaire dès le plus jeune âge. Parmi ces initiatives :

- « The Sure Start Children's Houses » (2006) initiative a pour but de créer des opportunités d'apprentissage sécurisantes pour les enfants de milieux défavorisés en dessous de l'âge de

---

trois ans. En 2015, 112 « Sure Start Children's Houses » étaient opérationnelles, surtout dans les régions défavorisées.

- Le programme « On the Road » (Útravaló-MACIKA, 2005) fournit un support financier aux élèves de milieu défavorisés, ainsi que deux heures de tutorat par semaine. En 2014/2015, près de 13 000 élèves faisaient partie de ce programme. Une évaluation faite par The Education Research and Development Institute a montré que cette initiative touchait de manière efficace les élèves les plus défavorisés, et plus particulièrement les Roms.
- « The Integrated Pedagogical System » (Integrált Pedagógiai Rendszer, 2003) fournit un support financier supplémentaire pour rentrer dans les écoles maternelles par le biais d'un processus d'offre annuelle. Le but est d'améliorer les résultats scolaires et d'augmenter la fréquentation des établissements scolaires par les élèves de milieux défavorisés et ainsi promouvoir l'éducation inclusive.

**Irlande :** le programme d'achèvement des études (SCP – « School Completion Programme ») cible spécifiquement plus de 36 000 jeunes scolarisés dans 464 établissements d'enseignement primaire et 227 établissements d'enseignement secondaire, avec pour objectif d'empêcher ces élèves de prendre du retard et de décrocher à ces niveaux d'enseignement. Le programme cible de façon individuelle les jeunes qui sont les plus susceptibles de décrocher. De plus, certaines stratégies s'adressent à des groupes plus larges (ex., activités sportives et de loisirs) ou incluent l'effectif de l'établissement dans son ensemble pour éviter de stigmatiser davantage encore les élèves. Ce programme comprend différentes activités pour soutenir les élèves en fonction des circonstances particulières propres à chaque établissement et des besoins des élèves. Les activités peuvent inclure : des clubs de petit-déjeuner / des cours de soutien scolaire après les cours / des groupes d'aide aux devoirs / des programmes pour faciliter la transition entre l'école primaire et l'enseignement secondaire / des programmes extra-scolaires / des programmes de vacances / des programmes de tutorat / des programmes de soutien à l'apprentissage / des programmes d'épanouissement social et de développement personnel et un soutien thérapeutique.

**Norvège :** L'école maternelle a pour objectifs en Norvège de pourvoir aux besoins d'accompagnement et de jeu des enfants et de promouvoir l'apprentissage et la formation en tant que fondements d'un développement complet de la personne. Pour aider les maternelles à mettre au point un programme pédagogique varié et exhaustif qui assure la réussite de tous, les programmes sur le contenu et les tâches en maternelle ont été subdivisés en sept domaines d'expérience, d'exploration et d'apprentissage : 1) communication, langage et texte ; 2) corps, mouvement et santé ; 3) art, culture et créativité ; 4) nature, environnement et technologie ; 5) éthique, religion et philosophie ; 6) communauté locale et société ; et 7) nombres, espaces et formes. Ces différents domaines couvrent chacun un large champ d'apprentissage et sont rarement abordés isolément. Les équipes pédagogiques sont libres de choisir les méthodes qui leur conviennent le mieux pour stimuler la curiosité, la créativité et la soif d'apprendre des enfants. Le plan d'action définit des objectifs concernant les expériences auxquelles devraient être sensibilisés les enfants. Les procédures d'évaluation mettent l'accent sur les approches pédagogiques du personnel et non pas sur les résultats individuels des enfants.

**Portugal :** « l'échec scolaire et l'abandon scolaire » - Le Programme de lutte contre l'échec scolaire et l'abandon scolaire (Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar, 2012) s'appuie sur une série de mesures visant à prévenir l'abandon scolaire en apportant un soutien supplémentaire aux élèves en risque d'échec dans l'enseignement primaire et secondaire, et en développant l'éducation et la formation professionnelles (EFP) dans le deuxième cycle du secondaire comme une solution à part entière à côté du programme général.

---

### DÉFI NUMÉRO 3 : AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA TRANSMISSION DU SAVOIR DANS LE PRIMAIRE ET LE SECONDAIRE, ET REVALORISER LE MÉTIER D'ENSEIGNANT

La redéfinition des contours du métier d'enseignant a été un levier indispensable à la réussite de l'ensemble des pays de l'OCDE qui ont entrepris des réformes éducatives profondes ces dernières décennies, à commencer par la Finlande dans les années 70. La qualité des enseignants est la pierre angulaire de l'amélioration de la performance des systèmes d'éducation. Des enseignants mieux formés peuvent par exemple faire face aux difficultés individuelles des élèves sans avoir recours au redoublement.

Plus que jamais, les enseignants jouent un rôle fondamental dans les réformes qui réussissent, car ce sont eux qui contribuent directement à leur application. Ils doivent à ce titre s'en approprier les grandes lignes. Ils doivent ainsi être bien formés pour maîtriser les évolutions pédagogiques liées à leur métier, pour utiliser les outils numériques et faire face à des classes de plus en plus hétérogènes. Il convient donc de poursuivre la réforme du métier d'enseignant en France et d'en faire l'une des priorités. Il semble ainsi particulièrement pertinent de s'assurer que la nouvelle formation initiale des enseignants est maintenant bien en place dans tous les instituts censés la dispenser. Il est également souhaitable, pour les enseignants déjà en exercice, de développer l'accès à une formation professionnelle continue de qualité et en accord avec leurs besoins.

Un troisième axe de priorité consiste à concentrer davantage de moyens pour préparer les enseignants du collège au travail en équipe qui sera indispensable au succès des nouveaux ateliers interdisciplinaires dispensés depuis la rentrée 2016. Enfin, le quatrième axe de priorité sera de s'assurer que des enseignants bien formés soient affectés dans les établissements les plus difficiles, et que de façon plus générale, les enseignants soient formés pour mettre aussi l'accent sur le développement des compétences sociales et émotionnelles, et le travail plus collégial des élèves. Ces quatre priorités sont étayées par des données probantes au niveau international et correspondent aussi à ce que l'on retrouve dans les systèmes d'éducation les plus performants (Australie, Canada, Corée, Finlande et Singapour, par exemple) ou dans ceux qui ont progressé ces dix dernières années (Allemagne et Portugal, par exemple).

#### Ce que nous apprennent les résultats du PISA 2015

- Les évaluations internes ou les auto-évaluations sur la qualité de l'enseignement au sein des établissements sont moins courantes en France par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE. Ainsi, à peine 23 % des élèves de 15 ans fréquentent en France un établissement où le chef d'établissement déclare demander des commentaires écrits aux élèves sur l'enseignement qu'ils reçoivent, alors que la moyenne des pays de l'OCDE s'établit à 69 %.
- Dans presque tous les systèmes scolaires, les élèves affirmant que leur professeur adapte son cours aux besoins et aux connaissances de la classe obtiennent un score plus élevé à l'évaluation PISA. En France, 41 % des élèves sont dans ce cas, avec un score en sciences supérieur de dix points à celui des élèves dont le professeur n'adapte que rarement, voire jamais, son cours aux besoins et aux connaissances de la classe (voir les tableaux II.2.22 et II.2.24).
- De plus, en moyenne dans les pays de l'OCDE, près d'un élève de 15 ans sur deux (47 %, contre seulement 16 % en France) fréquente un établissement où le chef d'établissement déclare avoir organisé sur une période de six mois des consultations régulières avec un ou plusieurs experts pour améliorer le fonctionnement à l'intérieur de son établissement.
- Les systèmes de tutorat au sein des établissements sont également nettement moins développés en France, où 77 % des élèves de 15 ans fréquentent un établissement où le chef d'établissement déclare que les enseignants ne bénéficient pas de systèmes de tutorat au sein de l'établissement, contre seulement 30 %, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (voir le Graphique II.4.27 de PISA 2015 à la fin du document).

## Ce que nous apprenaient les résultats du TALIS 2013 sur les enseignants du Collège

- La formation des enseignants est trop académique en France. En 2013, selon l'enquête TALIS, 90 % des enseignants du collège s'estimaient bien ou très bien préparés quant au contenu de la matière qu'ils enseignent (contre 93 % pour la moyenne TALIS). En revanche, près de 40 % des enseignants se sentaient insuffisamment préparés pour le volet pédagogique du métier, soit la proportion la plus élevée des 34 pays participant à l'enquête TALIS.
- Les enseignants en France disent participer moins souvent à des activités de formation continue que leurs collègues des autres pays (76 % en France, contre 88 % pour la moyenne TALIS).
- France, près de huit enseignants sur dix n'observent jamais les cours d'autres enseignants et ne leur fournissent donc aucun commentaire, alors que c'est le cas de moins de cinq enseignants sur 10, en moyenne, dans les pays de l'enquête TALIS. Il en va de même pour la relation entre les chefs d'établissement et leurs enseignants. Ainsi, en moyenne TALIS, près de la moitié (49 %) des chefs d'établissement indiquent observer fréquemment les cours des enseignants, alors qu'ils sont uniquement 8 % dans ce cas en France.

### Encadré 3. Principales recommandations de l'OCDE sur la France

Continuer à renforcer les connaissances des enseignants sur le volet pédagogique du métier dans le cadre de leur formation initiale et renforcer l'importance du volet pédagogique dans l'examen final

Développer l'accès à la formation continue pour les enseignants déjà en exercice (partiellement en cours) et la centrer davantage sur leurs besoins (pédagogie différenciée, travail en équipe, utilisation des nouvelles technologies dans les apprentissages, compétences relationnelles et sociales...).

Approfondir la réflexion sur le statut des enseignants (salaire, temps de travail, incitations pour travailler dans les établissements difficiles...).

Mettre en place un système d'évaluation de qualité qui soit reconnu par les enseignants et les chefs d'établissement.

## Exemples de bonnes pratiques internationales sur la formation des enseignants

**Canada (Ontario) Teacher Leadership and Learning Programme :** Le programme « Ontario Teacher Leadership and Learning » a été mis en place depuis 2007 pour huit ans afin de soutenir le développement professionnel autodirigé par les enseignants et de développer leurs compétences en matière de leadership en partageant leurs expériences avec d'autres collègues à travers des conférences et vitrines et plateformes virtuelles. Le programme s'appuie sur l'élaboration et l'évaluation de leurs propres innovations et ce qu'ils en ont appris. Ce programme est particulièrement adapté à des enseignants qui ont été dans la profession depuis au moins quatre ans. : un des domaines qui avait été négligé jusque-là. Chaque projet est financé pour 18 mois et le nombre de personnes dans les équipes peut varier ; neuf cohortes ont déjà réalisé ce programme. Il a été développé en partenariat avec la « Teachers' Federation » et le Ministère de l'Éducation de l'Ontario et des centaines d'enseignants ont pu l'expérimenter.

Une évaluation de ce programme a trouvé que plus de 70% des personnes interrogées affirmaient avoir acquis de nouveaux savoir-faire et avaient amélioré leur propre pratique et développé des compétences en matière de leadership et de management de projet. Plus de la moitié pensaient que ce programme avait permis d'augmenter leur sentiment d'efficacité et les évaluateurs ont conclu que ces pourcentages auraient même été supérieurs si les projets duraient plus longtemps et étaient intégrés de manière plus volontaire dans un projet plus vaste ou à échelle de l'école.

---

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

**Estonie :** L'Estonie, où les enseignants percevaient une rémunération moyenne inférieure à la moyenne de l'OCDE en 2011, a revalorisé les salaires (2013) en modifiant leur mode de calcul, celui-ci s'effectuant désormais sur la base d'un emploi à plein temps et non en fonction du nombre contractuel d'heures de service.

**Finlande :** Une des raisons du succès du système éducatif finlandais tient à la qualité de son corps enseignant. Dès les années 70, une réforme renforçant la formation des enseignants est mise en place et la rend très sélective. Cette formation est intégrée au cursus universitaire et les enseignants du primaire doivent avoir un niveau de master. Cette formation est dispensée par neuf universités à l'heure actuelle. Selon des études, seulement 10% des candidats qui ont postulé pour la formation dans l'enseignement primaire sont sélectionnés. Les candidats doivent avoir passé un examen donnant droit à l'inscription universitaire ou avoir suivi programme professionnel de trois ans. Cette sélection passe par deux étapes. La première est un examen permettant d'évaluer les aptitudes liées aux apprentissages scolaires. La deuxième est une combinaison de tests écrits et de tests d'aptitudes évaluant l'aptitude des candidats pour la profession, ainsi que leurs compétences, motivation et détermination pour faire ces études. Les enseignants du primaire ont un diplôme en éducation. Ils peuvent se spécialiser dans l'enseignement d'une ou plusieurs petites matières qu'ils étudient. S'ils complètent un cours exhaustif sur une de ces matières mineures (équivalent d'un crédit de 60 points selon le système européen de transfert et d'accumulation d'unités de cours) les rend éligible pour devenir enseignant de ces matières pour grades 1-9. Pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire, ils passent un diplôme dans une matière spécifique et font une formation pédagogique sur cinq ans ou en tant que module séparé après l'obtention du diplôme. Avec de solides bases en contenu théorique et pratique, la formation pour devenir enseignant est fondée sur la recherche avec un point d'orgue sur le développement du savoir-faire pédagogique. Les enseignants sont formés pour s'adapter aux différents besoins d'apprentissage et différents types d'élèves. L'aspect clinique est aussi mis en valeur et les enseignants sont requis d'avoir une expérience de la pratique dans les écoles de formation qui sont tenues par les universités ou écoles affiliées. Les autres groupes d'enseignant, de la petite enfance ou des filières professionnelles et techniques doivent également avoir un diplôme de l'enseignement supérieur.

**Israël :** Le programme Nouvel Horizon (Ofek Hadash) (2007) allonge le temps de travail hebdomadaire des enseignants dans le primaire et le premier cycle du secondaire afin de permettre un enseignement en petits groupes pour les élèves les plus faibles, en contrepartie d'une rémunération revalorisée (avec des salaires de départ plus élevés, malgré un tassement de l'échelle de rémunération). Ce programme a instauré une échelle des salaires spécifique, et plus généreuse, pour les chefs d'établissement, qui jouissent de surcroît d'une autonomie accrue (en ce qui concerne, par exemple, le recrutement, la titularisation et la promotion des enseignants, ou pour ce qui est d'entamer des procédures de licenciement à leur encontre). Avec cette réforme, les salaires annuels des enseignants justifiant de 15 ans d'exercice ont augmenté de 7.9 % dans le primaire et de 8.5 % dans le premier cycle du secondaire en 2010-11 (soit la deuxième plus forte revalorisation dans les pays de l'OCDE). D'après une évaluation réalisée trois ans après son lancement, ce programme est bien en place dans les

---

établissements et largement accepté par les enseignants et les chefs d'établissement, et les heures de soutien individualisé sont perçues comme utiles pour faire progresser les élèves. Cependant, les enseignants ont fait valoir une tendance au surmenage, ces heures s'inscrivant en sus du temps de cours, et enseignants et chefs d'établissement déplorent toujours l'absence d'infrastructures physiques adaptées ainsi que le manque d'autonomie. Le programme Nouvel Horizon fait intervenir des coordinateurs d'évaluation dans les établissements. Leur rôle consiste à aider les établissements à instaurer une culture de l'évaluation de l'apprentissage au quotidien, en les accompagnant pour définir leur besoins d'information, mettre en place divers instruments mesurant les acquis et les progrès des élèves, et interpréter les données recueillies à partir d'évaluations internes et externes. Ces coordinateurs en milieu scolaire doivent justifier d'une expérience dans l'enseignement et être titulaires d'un master en mesure et évaluation (ou dans une discipline autre dès lors qu'ils ont achevé une spécialisation universitaire en mesure).

**Japon** : Le métier d'enseignant est sélectif au Japon que ce soit au niveau du recrutement dans les cursus universitaires ou dans les écoles. Être enseignant est une profession reconnue et bien soutenue avec un système de tutorat mis en place dès la première année d'exercice dans une école. Un développement professionnel continu est requis pour les enseignants. Celui-ci a été mis en place depuis les années 80. Il s'opère à deux niveaux : il existe un programme national qui s'opère à travers les écoles et chaque conseil scolaire local détermine le nombre d'heures de formation qu'un enseignant doit suivre. Des formations quotidiennes et spécifiques sont mises en place pour les enseignants qui ont 5, 10 et 20 ans d'expérience professionnelle. Depuis 2009, une loi a imposé que, tous les dix ans, les enseignants soient obligés de prouver qu'ils sont à jours sur leurs compétences et de ce fait ils sont ainsi contraints de renouveler leur certificat. Des centres d'initiation proposent une formation pratique à tous les nouveaux enseignants ; au sein des établissements, les enseignants observent régulièrement les autres enseignants et reçoivent un retour sur leurs propres cours de démonstration. Les enseignants réalisent également des projets de recherche sur une leçon en classe.

**Hongrie** : La Hongrie n'est pas parmi les pays les plus performants au PISA 2015 mais de nombreuses initiatives ont été récemment prises. Depuis 2011, le Hongrie travaille sur des réformes systémiques. Une véritable réflexion récente s'est établie autour du statut des enseignants. Depuis 2012, le décret "on « The Teacher Training System » a réintroduit un programme de formation pour les enseignants et a augmenté la durée de stage dans une école qui est passé de six mois à un an. De plus, le « National Public Education Act (2011) » définit les tâches, droits et obligations des enseignants. Depuis 2013, les nouveaux enseignants reçoivent du tutorat pendant les deux premières années de leur carrière. Le « Klebelsberg Institution Maintenance Centre » (2013) a pour mission de réduire le problème de pénurie d'enseignants et d'attirer les bons étudiants vers ce type de profession. Après leurs études, les diplômés doivent accepter le poste offert par KLIK et rester dans la profession pendant le même nombre d'années qu'ils ont passé dans le programme de bourse. En 2013, un nouveau système de management de carrière a été introduit selon lequel les enseignants peuvent être promus du statut de « débutant » au niveau I, II, « master » ou « chercheur ». En 2013, tous les enseignants du niveau I et expérimentés (qui ont vu leur niveau de salaire baisser avec la reclassification) ont dû préparer un portfolio pour se faire classer au niveau 2. Une nouvelle barrière salariale a été simultanément introduite en 2013 avec des augmentations de 3 à 4% de 2015 à 2017. Ce système établit également un lien entre les salaires et l'évaluation des enseignants. En 2015/2016, un nouveau système d'évaluation pour les enseignants des filières professionnelles est mis en place.

**Norvège** : Des actions sont menées pour améliorer la qualité des enseignants, notamment par l'initiative *GNIST* (en norvégien, « étincelle »). Ce partenariat national entre le ministère de l'Éducation, les principales parties prenantes et les communes ou comtés (2009-14) vise à élever la qualité et le statut de la profession d'enseignant, à renforcer la formation des enseignants et à améliorer la direction des établissements. La campagne annuelle de recrutement des enseignants est une composante importante. Par ailleurs, des efforts pour renforcer l'évaluation ont été conduits depuis le lancement de la Réforme pour la promotion des connaissances (2006), programme d'enseignement qui complète le Système national d'évaluation de la qualité (NKVS, 2004) afin de promouvoir des pratiques d'évaluation efficaces dans les établissements d'enseignement. En outre, l'Évaluation pour l'apprentissage (2010), programme national visant à améliorer l'évaluation formative au niveau scolaire, montre déjà des résultats positifs et a été prolongée de 2014 à 2017.

---

**Portugal** : La Réforme de la direction des établissements d'enseignement (2008) a modifié les processus de sélection et les responsabilités des chefs d'établissement, qui étaient auparavant des « *primi inter pares* » (enseignants élus à ce poste par leurs pairs) agissant principalement en administrateurs, pour en faire des dirigeants scolaires, choisis de manière professionnelle, avec des pouvoirs et des responsabilités clairement définis. La formation obligatoire spécialisée pour les chefs d'établissement a aussi été renforcée en 2012.

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

**Singapour** : Comme pour toutes les autres professions à Singapour, les enseignants sont évalués chaque année par un certain nombre de personnes par une grille de 16 compétences. La contribution des enseignants au développement personnel et académique des élèves, la collaboration avec les parents et les autres de la communauté, ainsi que leur contribution au travail de leur collègue et à l'école sont inclus dans ce système électronique amélioré de gestion de la performance. Les enseignants qui font un travail exceptionnel reçoivent une prime qui vient de la somme globale affectée aux écoles pour les primes. À Singapour, le métier d'enseignant est très valorisé et le talent est identifié et développé. La sélection s'opère avant la formation. Dès que cette sélection est faite, les « *leaders* » sont identifiés à travers une évaluation continue des enseignants sur leur potentiel en matière de « *leadership* ». Ils ont l'opportunité de démontrer ces compétences requises, de siéger sur des comités, de devenir chef de département même s'ils sont jeunes, du moment qu'ils démontrent ces qualités. Une fois identifiés, ils passent une série d'entretiens et s'ils les réussissent, ils rentrent au « *National Institute of Education* » pour faire la formation « *d'executive leadership* » et un salaire leur est versé. Seulement 35 personnes y rentrent par année.

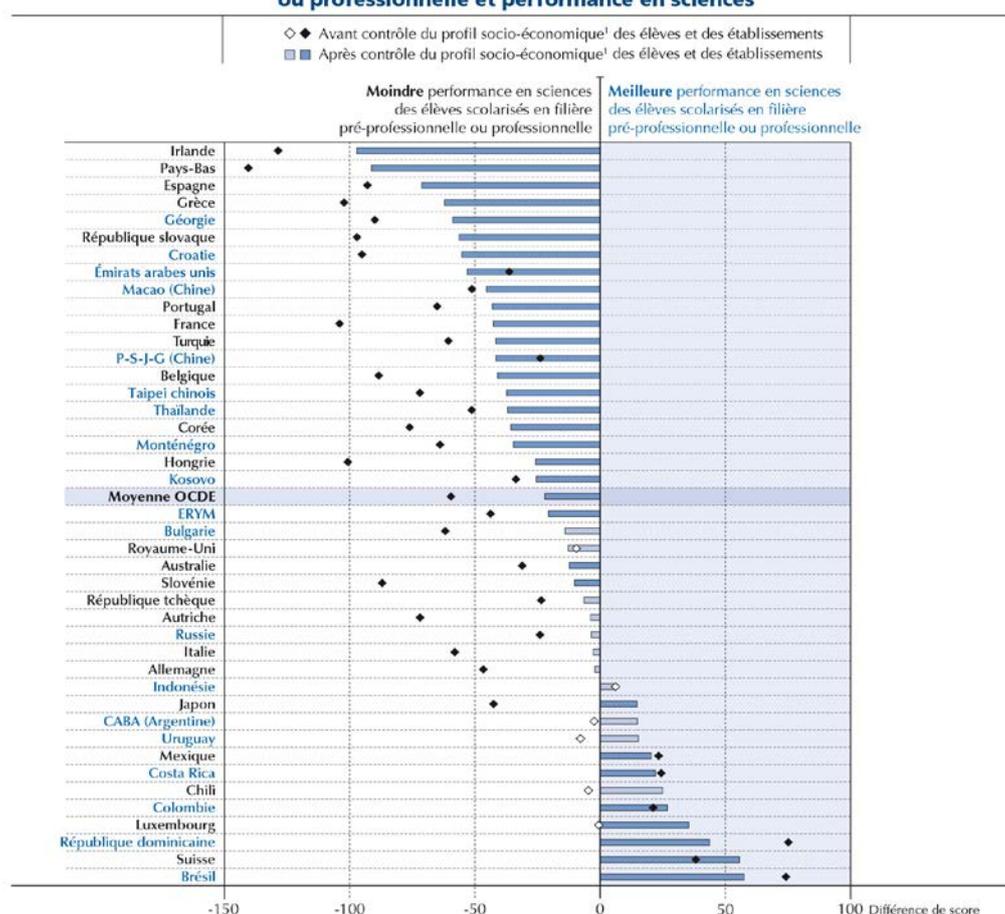
**Suisse** : Les enseignants sont reconnus pour être des apprenants pour la vie « *lifelong learners* ». Dès le début de leur carrière, les enseignants sont reconnus comme étant des professionnels et les programmes d'initiation sont focalisés aussi bien sur le développement de la personne que sur le développement du professionnel. Ce programme d'insertion commence pendant la phase d'apprentissage sur le terrain par équipe de trois étudiants en réseau. Cette insertion continue dès l'entrée dans la profession avec une demi-douzaine d'enseignants qui s'observent et collaborent en tirant des leçons de leur enseignement et le passage du statut d'enseignant débutant au développement professionnel continu se fait naturellement. Au niveau de certains cantons, il existe plusieurs types d'activités d'insertion : par des groupes de pratique- ce sont des formes de réseau structurés visant à soutenir les enseignants débutant dans la profession ; *Standortbestimmung* : une forme d'auto-évaluation après un an d'expérience dans la profession, le développement en tant que personne étant tout aussi important que le développement professionnel ; un soutien : ce soutien peut venir des groupes de pratique ou de tutorat durant la pratique en salle de classe ; toute une sélection de formations obligatoires ou choisies de manière volontaires, qui peuvent être mis en place rapidement pour pallier à des besoins spécifiques en formation. Toutes ces pratiques sont soutenues par des « *leaders* » et une équipe professionnelle dirige ces activités d'insertion et ce groupe de « *leaders* ». Ces « *leaders* » sont des enseignants actifs et expérimentés. Leur emploi du temps est aménagé pour qu'ils puissent exercer ces activités. Soutenus eux-mêmes par une équipe centrale, ils reçoivent également des compensations financières et sont formés pour exercer de telles responsabilités et continuer à progresser.

## DÉFI NUMÉRO 4 : REHAUSSER LA QUALITÉ ET LA VALORISATION DES FILIÈRES PROFESSIONNELLES AU LYCÉE

Dans l'enseignement secondaire, en France comme dans de nombreux pays de l'OCDE, ce sont encore trop souvent les élèves ayant obtenu des résultats médiocres au collège qui sont orientés vers la voie professionnelle, cette dernière souffrant par conséquent d'un réel problème d'image. Alors que les diplômés des programmes d'apprentissage réussissent beaucoup mieux en général sur le marché du travail – probablement grâce à leur expérience de travail plus intensive – deux tiers des élèves en filière professionnelle en France sont formés uniquement dans les lycées professionnels. L'apprentissage, ainsi que d'autres programmes mettant l'accent sur l'expérience professionnelle, devraient être davantage développés dans les lycées professionnels, comme prévu actuellement par le gouvernement.

Le nombre d'apprentis a augmenté au cours des dernières années, mais ce sont surtout les jeunes les plus qualifiés qui en bénéficient au niveau tertiaire, alors que le nombre d'apprentis aux niveaux de qualification plus faibles a dans le meilleur des cas stagné. Les élèves des filières professionnelles ont besoin de meilleures opportunités pour perfectionner leurs connaissances de base. Il est primordial d'assurer un enseignement de qualité dans les matières principales et d'attirer des enseignants hautement qualifiés, ce qui pourrait nécessiter d'accorder une rémunération plus élevée aux enseignants des lycées professionnels, des possibilités d'évolution de carrière intéressantes ou des décharges horaires.

Graphique II.5.10 ■ **Scolarisation en filière pré-professionnelle ou professionnelle et performance en sciences**



1. Le profil socio-économique est mesuré par l'indice PISA de statut économique, social et culturel.

Remarque : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la variation du score en sciences lorsque les élèves sont scolarisés en filière pré-professionnelle ou professionnelle, après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.5.17.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888933436162>

## Ce que nous apprennent les résultats du PISA 2015

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les systèmes scolaires commencent la sélection des élèves dans différentes filières à l'âge de 14 ans. Certains pays de l'OCDE, comme l'Allemagne ou l'Autriche, commencent même la première sélection dès l'âge de dix ans. En France, cette sélection débute en moyenne à l'âge de 15 ans (voir le graphique II.5.8 et le tableau II.5.27).
- En France, les élèves de 15 ans des milieux les plus défavorisés sont surreprésentés dans les filières professionnelles. La différence de score en sciences entre les élèves des filières générales et ceux des filières professionnelles est de l'ordre de 43 points, après prise en compte de leur milieu socio-économique (contre une différence de 22 points en moyenne dans les pays de l'OCDE). En Espagne, en Irlande et aux Pays-Bas, cette différence est supérieure à 70 points (voir le Graphique II.5.10 de PISA 2015 ci-dessus).

### Encadré 4. Principales recommandations de l'OCDE sur la France

Renforcer l'exigence académique des filières professionnelles et s'assurer que les jeunes qui y entrent aient de meilleures compétences et puissent davantage accéder à l'enseignement supérieur.

Impliquer employeurs et syndicats dans l'élaboration des programmes des filières professionnelles et ne pas délaisser les compétences générales dans ces programmes (calcul, lecture et écriture), gages de mobilité dans le déroulement de la carrière.

Réformer les services d'orientation professionnelle afin que tous les élèves puissent obtenir des conseils utiles et mettre à leur disposition des conseils et des services qui évoluent avec les changements du monde du travail.

S'assurer que les enseignants et les formateurs ont une solide expérience professionnelle et qu'ils ont reçu une préparation, notamment pédagogique.

Favoriser le travail à temps partiel en entreprise des formateurs et faciliter le recrutement de professionnels au sein du corps enseignant.

### Exemples de réformes visant à rehausser la qualité des filières professionnelles et développer les débouchés sur le marché du travail

**Allemagne** : Le programme « JOBSTARTER » (2006, le sixième cycle de financement a commencé en 2012) finance des projets innovants pour aider à créer des stages supplémentaires en entreprise pour les jeunes des filières professionnelles en soutenant les entreprises qui manquent d'expérience en formation. Une campagne d'information a été lancée en 2011-2013 pour augmenter l'attractivité des filières professionnelles du système DUAL. Depuis 2009, la législation en vigueur permet a) aux jeunes avec une qualification professionnelle avancée (ceux qui sont diplômés d'école de commerce et technique) d'accéder à l'enseignement supérieur général et b) à ceux qui ont une qualification professionnelle d'accéder à l'enseignement supérieur sur des matières spécifiques.

L'Allemagne, qui est dotée d'un solide système d'Éducation et la Formation Professionnelle (EFP) et où les établissements d'enseignement et les employeurs et autres partenaires sociaux entretiennent des relations de coopération étroites, a cherché à assouplir ce système pour faciliter l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes qui sont titulaires d'un diplôme d'EFP de niveau élevé, mais n'ont pas de diplôme permettant d'accéder à l'enseignement supérieur général.

---

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

**Danemark :** Tous les programmes professionnels en école incluent un minimum de trois mois de formation en milieu professionnel, une durée qui passe à six mois dans le cadre des programmes de licence professionnelle. À la fin de leur stage, les élèves font un rapport à leur fournisseur de formation et ils sont évalués pour vérifier s'ils ont atteint leurs objectifs d'apprentissage. Les responsables de stage doivent avoir une très bonne connaissance du contenu théorique du cursus de l'élève et disposer de suffisamment de temps et de ressources pour lui apporter des conseils.

L'assurance qualité est intégrée aux modalités de stage, et joue un rôle décisif dans l'homologation de nouveaux programmes. Tout est fait pour que ces stages soient aussi utiles que possible, tant pour les programmes d'enseignement professionnel que pour les employeurs, et le processus d'homologation en tient compte. Un lien étroit est établi entre les stages et les acquis. Les élèves appliquent sur le lieu de travail les concepts appris dans le cadre de leur programme d'études, et joignent la pratique à la théorie.

**Espagne :** La participation à la formation en entreprise est obligatoire pour tous les élèves de deuxième cycle de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement postsecondaire professionnel. Les communautés autonomes créent leur propre cadre juridique de mise en œuvre. Celui de la Communauté de Madrid couvre des accords de collaboration conclus par l'entreprise et le principal de l'établissement concerné, qui définissent quels sont les étudiants qui participent, le lieu de formation, les dates de début et de fin, les horaires de travail, et les détails du programme de formation. Les étudiants sont couverts pour les accidents de travail au titre de la réglementation en matière d'assurance. Le plan de formation précise l'ensemble des activités de formation que l'étudiant pratiquera pendant son stage en entreprise. Le module de formation en entreprise est évalué par l'enseignant qui supervise le module pour le compte de l'école. L'enseignant doit se rendre dans l'entreprise au minimum toutes les deux semaines pour s'entretenir avec le responsable de stage de l'étudiant dans l'entreprise et observer les étudiants.

**Luxembourg :** Au Luxembourg, l'État coopère avec les chambres professionnelles patronales et salariales au sein du Comité à la formation professionnelle, qui a pour mission d'adapter les orientations des cursus de formation à l'évolution du marché du travail et aux besoins en matière de compétences. Il y a six chambres au total, dont trois représentent les employeurs (chambre de commerce, chambre des métiers et chambre d'agriculture), et trois autres les salariés (chambre du travail, chambre des employés privés et chambre des fonctionnaires et employés publics). Chacune d'elles défend les intérêts de la profession qu'elle représente et exerce une mission de supervision de l'EFP. Les programmes sont définis par des commissions nationales de formation, au sein desquelles siègent des représentants de chaque établissement d'enseignement secondaire concerné et des professionnels.

**La Nouvelle Zélande :** Souhaitant encourager encore davantage les élèves à suivre des études et à acquérir des compétences professionnelles, la Nouvelle-Zélande a introduit les Trades Academies (2009), qui s'adressent aux élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire aspirant à embrasser une carrière dans un métier qualifié ou technique. L'objectif est qu'une coopération s'instaure entre les établissements d'enseignement secondaire, les établissements d'enseignement supérieur, les organismes de formation professionnelle et les employeurs. La Nouvelle-Zélande a en outre mis sur pied six parcours de formation professionnelle qui élargissent l'éventail des choix s'offrant aux élèves du deuxième cycle

---

du secondaire et permettent de mieux concilier les matières du programme de base et des parcours reconnus par les entreprises.

**Portugal** : Le pays s'est beaucoup mobilisé pour renforcer l'Éducation et la Formation Professionnelle (EFP), adoptant différentes mesures coordonnées dans le cadre d'une stratégie nationale globale (2012-14). Cette stratégie prévoit de nombreuses initiatives destinées à faire progresser le nombre de jeunes inscrits dans l'EFP, à renforcer la coordination et les liens avec le marché du travail, ainsi que le conseil en orientation. Le Portugal a modifié le programme de l'EFP au niveau du deuxième cycle du secondaire (2013), créé les écoles de référence de la formation professionnelle (EREP, 2012) et un réseau de centres de qualification et d'enseignement professionnel (CQEP, 2013). Les EREP proposent des formations en lien avec une activité économique spécifique dans une région donnée, tandis que les CQEP offrent des conseils et un accompagnement aux élèves et aux adultes. Par ailleurs, de nouveaux dispositifs d'EFP ont été mis en place à titre expérimental (2012) dans le cadre de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire (ils sont accessibles à partir de 13 ans).

**Au Royaume-Uni** : La commission chargée de l'emploi et des compétences, UKCES, a lancé une initiative en avril 2008 destinée à donner plus de voix aux entreprises dans le système de formation professionnelle et à promouvoir l'investissement dans les compétences utiles à la croissance. Ses membres sont issus de petites et grandes entreprises, de syndicats et du secteur associatif. Elle comprend également des représentants d'établissements de formation complémentaire et d'enseignement supérieur ainsi que d'Irlande du Nord, d'Écosse et du pays de Galles. Ses objectifs stratégiques sont les suivants : fournir des informations fiables sur le marché du travail, qui aident les entreprises et les individus à faire les meilleurs choix possibles ; travailler avec les secteurs d'activité et les chefs d'entreprise pour élaborer et fournir les mesures les plus efficaces afin d'inciter les entreprises à investir dans les compétences ; optimiser l'impact de l'évolution des politiques en matière d'emploi et de compétences ainsi que du comportement des employeurs afin de favoriser les emplois, la croissance ainsi qu'un réservoir de compétences concurrentiel au niveau international.

**En Suisse** : La participation des organisations professionnelles (organisations patronales et syndicats) à l'élaboration de la politique de formation professionnelle est inscrite dans la loi. Les organisations professionnelles dirigent le processus de création des contenus et des examens au titre des programmes secondaires et postsecondaires. Elles élaborent également le programme de base des programmes des écoles professionnelles, qui est ensuite approuvé par les autorités fédérales. Les examens nationaux débouchant sur un diplôme fédéral sont aussi gérés par les organisations professionnelles, qui veillent à la pertinence des diplômes par rapport aux besoins de la profession et du marché du travail. Les organisations professionnelles rédigent les règles d'examen, qui couvrent les conditions d'admission, les profils professionnels, les connaissances et les compétences à acquérir, les procédures de certification et l'intitulé légal. Elles mènent également les examens. Les autorités fédérales, quant à elles, approuvent les règles d'examen, supervisent les examens et décernent les diplômes fédéraux.

Graphique I.1.1 ■ Synthèse de la performance en sciences, en compréhension de l'écrit et en mathématiques

- Pays/économies dont le score moyen/le pourcentage d'élèves très performants sont **supérieurs** à la moyenne de l'OCDE
- Pays/économies dont le pourcentage d'élèves peu performants est **inférieur** à la moyenne de l'OCDE
- Pays/économies dont le score moyen/le pourcentage d'élèves très performants/le pourcentage d'élèves peu performants ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
- Pays/économies dont le score moyen/le pourcentage d'élèves très performants sont **inférieurs** à la moyenne de l'OCDE
- Pays/économies dont le pourcentage d'élèves peu performants est **supérieur** à la moyenne de l'OCDE

	Sciences		Compréhension de l'écrit		Mathématiques		Sciences, compréhension de l'écrit et mathématiques	
	Score moyen lors de l'évaluation PISA 2015	Évolution moyenne sur 3 ans	Score moyen lors de l'évaluation PISA 2015	Évolution moyenne sur 3 ans	Score moyen lors de l'évaluation PISA 2015	Évolution moyenne sur 3 ans	Pourcentage d'élèves très performants dans au moins un domaine d'évaluation (niveau 5 ou 6)	Pourcentage d'élèves peu performants dans l'ensemble des trois domaines d'évaluation (sous le niveau 2)
	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Diff. de score	Score moyen	Diff. de score	%	%
<b>Moyenne OCDE</b>	493	-1	493	-1	490	-1	15.3	13.0
Singapour	556	7	535	5	564	1	39.1	4.8
Japon	538	3	516	-2	532	1	25.8	5.6
Estonie	534	2	519	9	520	2	20.4	4.7
Taipei chinois	532	0	497	1	542	0	29.9	8.3
Finlande	531	-11	526	-5	511	-10	21.4	6.3
Macao (Chine)	529	6	509	11	544	5	23.9	3.5
Canada	528	-2	527	1	516	-4	22.7	5.9
Viet Nam	525	-4	487	-21	495	-17	12.0	4.5
Hong-Kong (Chine)	523	-5	527	-3	548	1	29.3	4.5
P.-S.-J.-G. (Chine)	518	m	494	m	531	m	27.7	10.9
Corée	516	-2	517	-11	524	-3	25.6	7.7
Nouvelle-Zélande	513	-7	509	-6	495	-8	20.5	10.6
Slovénie	513	-2	505	11	510	2	18.1	8.2
Australie	510	-6	503	-6	494	-8	18.4	11.1
Royaume-Uni	509	-1	498	2	492	-1	16.9	10.1
Allemagne	509	-2	509	6	506	2	19.2	10.8
Pays-Bas	509	-5	503	-3	512	-6	20.0	10.8
Suisse	506	-2	492	-4	521	-1	22.2	10.1
Irlande	503	0	521	13	504	0	15.5	6.8
Belgique	502	-3	499	-4	507	-5	19.7	12.7
Danemark	502	2	500	3	511	-2	14.9	7.5
Pologne	501	3	506	3	504	5	15.8	8.3
Portugal	501	8	498	4	492	7	15.6	10.7
Norvège	498	3	513	5	502	1	17.6	8.9
États-Unis	496	2	497	-1	470	-2	13.3	13.6
Autriche	495	-5	485	-5	497	-2	16.2	13.5
France	495	0	499	2	493	-4	18.4	14.8
Suède	493	-4	500	1	494	-5	16.7	11.4
République tchèque	493	-5	487	5	492	-6	14.0	13.7
Espagne	493	2	496	7	486	1	10.9	10.3
Lettonie	490	1	488	2	482	0	8.3	10.5
Russie	487	3	495	17	494	6	13.0	7.7
Luxembourg	483	0	481	5	486	-2	14.1	17.0
Italie	481	2	485	0	490	7	13.5	12.2
Hongrie	477	-9	470	-12	477	-4	10.3	18.5
Lituanie	475	-3	472	2	478	-2	9.5	15.3
Croatie	475	-5	487	5	464	0	9.3	14.5
CABA (Argentine)	475	51	475	46	456	38	7.5	14.5
Islande	473	-7	482	-9	488	-7	13.2	13.2
Israël	467	5	479	2	470	10	13.9	20.2
Malte	465	2	447	3	479	9	15.3	21.9
République slovaque	461	-10	453	-12	475	-6	9.7	20.1
Grèce	455	-6	467	-8	454	1	6.8	20.7
Chili	447	2	459	5	423	4	3.3	23.3
Bulgarie	446	4	432	1	441	9	6.9	29.6
Émirats arabes unis	437	-12	434	-8	427	-7	5.8	31.3
Uruguay	435	1	437	5	418	-3	3.6	30.8
Roumanie	435	6	434	4	444	10	4.3	24.3
Chypre <sup>1</sup>	433	-5	443	-6	437	-3	5.6	26.1
Moldavie	428	9	416	17	420	13	2.8	30.1
Albanie	427	18	405	10	413	18	2.0	31.1
Turquie	425	2	428	-18	420	2	1.6	31.2
Trinité-et-Tobago	425	7	427	5	417	2	4.2	32.9
Thaïlande	421	2	409	-6	415	1	1.7	35.8
Costa Rica	420	-7	427	-9	400	-6	0.9	33.0
Qatar	418	21	402	15	402	26	3.4	42.0
Colombie	416	8	425	6	390	5	1.2	38.2
Mexique	416	2	423	-1	408	5	0.6	33.8
Monténégro	411	1	427	10	418	6	2.5	33.0
Géorgie	411	23	401	16	404	15	2.6	36.3
Jordanie	409	-5	408	2	380	-1	0.6	35.7
Indonésie	403	3	397	-2	386	4	0.8	42.3
Brazil	401	3	407	-2	377	6	2.2	44.1
Pérou	397	14	398	14	387	10	0.6	46.7
Liban	386	m	347	m	396	m	2.5	50.7
Tunisie	386	0	361	-21	367	-4	0.6	57.3
ERYM	384	m	352	m	371	m	1.0	52.2
Kosovo	378	m	347	m	362	m	0.0	60.4
Algérie	376	m	350	m	360	m	0.1	61.1
République dominicaine	332	m	358	m	328	m	0.1	70.7

1. Note de la Turquie : Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Remarques : Les valeurs statistiquement significatives sont indiquées en gras (voir l'annexe A3). L'évolution moyenne est indiquée pour la plus longue période disponible depuis PISA 2006 pour les sciences, PISA 2009 pour la compréhension de l'écrit, et PISA 2003 pour les mathématiques.

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de leur score moyen en sciences lors de l'évaluation PISA 2015.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux I.2.4a, I.2.6, I.2.7, I.4.4a et I.5.4a.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/88893431961>

Graphique II.4.27 ■ Dispositions visant à garantir et à améliorer la qualité au sein des établissements

Résultats fondés sur les déclarations des élèves

	Moins de la moitié des élèves
	De 50 % à 75 % des élèves
	Plus de 75 % des élèves

Pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements ayant recours aux dispositions suivantes visant à garantir et à améliorer la qualité										
	Évaluation interne/auto-évaluation	Évaluation externe	Descriptif écrit du programme scolaire et des objectifs pédagogiques de l'établissement	Descriptif écrit des normes requises en termes de performances des élèves	Enregistrement systématique de données comme les taux de présence des enseignants et la formation continue des enseignants	Enregistrement systématique des résultats des élèves aux évaluations et des taux de réussite	Demande d'un retour écrit de la part des élèves (par ex. par rapport aux cours, aux enseignants ou aux ressources)	Tutorat des enseignants	Projet d'amélioration de l'établissement en concertation avec un ou plusieurs experts pendant six mois au moins	Mise en œuvre d'une politique normalisée d'enseignement des sciences (le programme de cours est mis en œuvre avec du matériel pédagogique commun, ainsi que la formation continue du personnel enseignant)
Qatar	99	97	96	100	100	100	94	100	93	97
Thaïlande	100	100	100	100	99	100	88	99	90	94
Émirats arabes unis	100	100	98	99	100	100	90	97	84	95
Singapour	99	99	98	95	99	100	95	100	66	97
Royaume-Uni	100	97	97	98	100	100	91	98	84	84
Russie	100	99	100	100	98	100	81	100	76	94
Indonésie	98	92	98	90	99	99	93	99	90	88
Albanie	100	97	99	95	99	100	92	96	72	95
Nouvelle-Zélande	99	97	96	93	98	99	96	97	78	77
Roumanie	100	98	99	97	99	100	93	94	66	85
Corée	100	86	99	100	98	95	92	95	73	84
Moldavie	100	96	97	94	100	99	81	96	65	93
Jordanie	98	80	96	97	99	99	89	98	80	79
Monténégro	91	99	98	91	100	96	71	100	78	84
Australie	99	81	97	92	99	99	81	98	78	82
États-Unis	98	85	99	96	97	99	73	96	67	86
République dominicaine	97	82	91	92	98	93	96	80	73	84
Taipei chinois	95	93	97	93	98	99	76	90	73	71
Viet Nam	100	73	98	93	98	99	91	98	50	81
Estonie	100	91	96	68	96	95	92	98	51	86
Kosovo	91	83	88	85	93	96	79	95	73	88
P-S-J-G (Chine)	98	79	97	75	98	92	89	95	52	94
ERYM	99	99	84	80	91	93	83	95	73	70
République slovaque	97	62	97	92	100	98	75	99	63	83
Croatie	99	92	97	83	98	90	77	95	56	69
Lettonie	100	96	93	83	100	100	86	80	39	77
Israël	95	88	99	79	99	97	56	97	60	83
Hong-Kong (Chine)	100	94	97	81	99	98	83	83	48	67
Macao (Chine)	98	78	94	84	100	100	74	91	54	75
Colombie	100	90	92	94	97	95	88	78	53	59
Bulgarie	97	96	85	84	98	98	71	72	72	71
Irlande	100	95	88	68	94	98	50	83	76	81
Bésil	96	87	99	87	91	85	77	93	60	55
Liban	94	54	96	88	98	98	65	82	72	86
Algérie	99	50	93	86	96	99	81	97	46	80
République tchèque	97	61	100	89	96	96	73	96	28	87
Pologne	100	92	62	84	98	99	87	95	48	57
Turquie	94	79	91	84	96	100	85	66	49	75
Malte	99	90	94	67	98	96	53	90	66	60
Portugal	100	97	95	83	87	98	72	84	36	51
Géorgie	98	72	95	87	95	98	79	52	49	76
Mexique	86	74	93	89	95	96	77	62	58	66
Pérou	92	69	96	94	96	88	65	98	43	54
Slovénie	98	47	96	96	100	97	81	82	32	65
Canada	86	64	93	83	86	96	56	88	69	72
Trinité-et-Tobago	83	74	91	83	97	98	45	84	56	76
Moyenne OCDE	93	75	89	79	91	93	69	78	48	63
Hongrie	90	75	100	98	100	100	65	82	19	49
Pays-Bas	92	86	80	65	89	97	82	89	58	37
Norvège	98	64	85	90	85	96	65	92	78	19
Costa Rica	90	63	90	81	97	95	70	71	49	63
Tunisie	87	69	62	81	95	99	48	93	49	83
Suède	98	68	85	98	93	83	77	79	32	35
CABA (Argentine)	90	61	92	74	85	76	64	86	55	61
Chili	94	77	82	74	92	95	73	57	42	57
Belgique	85	86	95	61	89	91	51	82	47	55
Japon	98	76	96	68	81	90	85	83	15	45
Danemark	84	70	86	82	89	94	57	66	38	61
Islande	100	93	84	90	98	97	50	22	39	52
Lituanie	100	80	97	70	99	89	75	59	22	33
Autriche	89	41	80	68	83	83	90	75	62	55
Allemagne	88	72	92	76	87	94	61	40	33	66
Espagne	88	74	85	83	90	97	77	41	27	39
Grèce	81	21	72	49	81	85	43	88	87	85
Finlande	95	57	80	73	89	84	74	66	10	62
Uruguay	90	47	84	67	98	96	58	70	22	33
Luxembourg	75	96	75	41	78	73	24	81	43	59
Suisse	85	69	75	48	71	64	66	76	27	44
France	78	57	83	55	79	90	23	72	16	55
Italie	95	39	91	68	80	90	32	30	13	44

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves scolarisés dans des établissements ayant recours à des dispositions visant à garantir et à améliorer la qualité (moyenne des dix dispositions).

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau II.4.33.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933436045>

---

## SOURCES

- OCDE (à paraître), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Politiques et pratiques*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.
- OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 : Note pays sur la France*.
- OCDE (2008-2016), *Série OECD Reviews of vocational education and training (VET) - Learning for jobs*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/20777736>.
- OCDE (2015), *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264227330-fr>.
- OCDE (2015), *Education Policy Outlook 2015: Country profiles (Estonie, Hongrie, Portugal et Allemagne)*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OCDE (2015), *Vers un système d'éducation plus inclusif en France?*, Série Politiques meilleures, Juillet 2015, <https://www.oecd.org/fr/france/vers-un-systeme-d-education-plus-inclusif-en-france.pdf>.
- OCDE (2015), *Starting Strong IV : Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>.
- OCDE (2015), *Études économiques de l'OCDE : France 2015*, Éditions OCDE, Paris, [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_surveys-fra-2015-fr](http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-fra-2015-fr).
- OCDE (2014), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/23129662>.
- OCDE (2014), *Improving Schools in Wales: an OECD perspective*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/education/Improving-schools-in-Wales.pdf>.
- OCDE (2014), *Improving Schools in Scotland: an OECD perspective*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Scotland-An-OECD-Perspective.pdf>.
- OCDE (2013), *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>.
- Nusche, D. et al. (2015), *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264247598-en>.
- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, Éditions de l'OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>.



**Contacts :**

*Gabriela Ramos*

Directrice de Cabinet du Secrétaire général de l'OCDE et Sherpa pour le G20

Email: Gabriela.RAMOS@oecd.org

Téléphone : +33 1 45 24 89 00

*Andreas Schleicher*

Directeur

Direction de l'éducation et des compétences

Email : Andreas.SCHLEICHER@oecd.org

Téléphone : +33 1 45 24 93 66

*Paulo Santiago*

Chef de la division Conseil et mise en œuvre des politiques éducatives

Direction de l'éducation et des compétences

Email : Paulo.SANTIAGO@oecd.org

Téléphone : +33 1 45 24 84 19

*Éric Charbonnier*

Analyste

Direction de l'éducation et des compétences

Email : Eric.CHARBONNIER@oecd.org

Téléphone : +33 1 45 24 88 62

*Marie-Amélie Doring-Serre*

Consultante

Direction de l'éducation et des compétences

Email : Marie-Amelie.DORINGSERRE@oecd.org

Téléphone : +33 1 45 24 45.35

Pour plus d'informations sur le Programme international pour le suivi des acquis des élèves, et pour accéder à l'ensemble des résultats 2015, veuillez consulter :

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

