unicef
Office of Research–Innocenti

Bilan Innocenti 15

Un départ dans la vie marqué par les injustices

Inégalités scolaires chez les enfants dans les pays riches

unicef | pour chaque enfant

Le *Bilan Innocenti 15* a été co-rédigé par Yekaterina Chzhen, Gwyther Rees, Anna Gromada, Jose Cuesta et Zlata Bruckauf. Il a été révisé par Madelaine Drohan.

Le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF remercie le gouvernement italien pour son généreux soutien à la production de ce rapport.

Tout extrait de ce *Bilan Innocenti* peut être librement reproduit en utilisant la référence suivante :

Bureau de recherche de l'UNICEF, 2018, *Un départ dans la vie marqué par les injustices : inégalités scolaires chez les enfants dans les pays riches*, *Bilan Innocenti 15*, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence.

La série des *Bilans Innocenti* vise à suivre et à comparer la capacité des pays économiquement avancés à garantir les droits et le bien-être de leurs enfants.

En 1988, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) a ouvert un centre de recherche pour soutenir son engagement en faveur des enfants du monde entier, mais aussi déterminer et approfondir les domaines d'activité de l'UNICEF présents et à venir. Les objectifs prioritaires du Centre de recherche Innocenti sont d'améliorer la compréhension internationale des questions liées aux droits des enfants, afin de faciliter la pleine application de la Convention relative à ces droits dans le monde entier. Le Centre a pour objectif de mettre en place un cadre intégré pour la gestion de la recherche et des connaissances au sein de l'organisation, afin de soutenir ses programmes et politiques à l'échelle mondiale. En renforçant les partenariats de recherche avec des institutions universitaires de premier plan et le développement de réseaux tant au Nord qu'au Sud, le Centre s'efforce de dégager des ressources supplémentaires et de faire pression pour une politique de réforme favorable aux enfants.

Les publications du Centre contribuent au débat international sur les questions liées aux droits des enfants et ne reflètent pas nécessairement les politiques ou les méthodes de l'UNICEF. Les opinions exprimées sont celles des auteurs.

Le Centre de recherche Innocenti est financé par le gouvernement italien, ainsi que par d'autres gouvernements, institutions internationales et acteurs privés, notamment les Comités nationaux pour l'UNICEF, dans le cadre de projets spécifiques.

Photo en couverture © Shutterstock

©Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), octobre 2018

ISBN : 978-92-1- 103304-5

eISBN : 978-92-1- 047432-0

Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF
Piazza SS. Annunziata, 12
50122 Florence, Italie
Tél. : +39 055 2033 0
Fax : +39 055 2033 220
florence@unicef.org
www.unicef-irc.org
@UNICEFInnocenti
facebook.com/UnicefInnocenti

Bilan Innocenti 15

Un départ dans la vie marqué par les injustices

Inégalités scolaires chez les enfants dans les pays riches

unicef | pour chaque enfant

« D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile. »

– Objectifs de développement durable, 2015, cible 4.1

RÉSUMÉ

Dans les pays les plus riches, certains enfants connaissent plus de difficultés scolaires que d'autres, liées à des circonstances sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle, telles que leur lieu de naissance, leur langue ou la profession de leurs parents. Ils sont pénalisés dès leur entrée dans le système scolaire et se retrouvent encore plus marginalisés si les politiques et les pratiques éducatives, au lieu de résorber cet écart avec leurs pairs, le creusent. Ces inégalités constituent une injustice. Tous les enfants n'ont pas les mêmes possibilités de s'épanouir, de développer leurs centres d'intérêt et de cultiver leurs talents et leurs compétences. Ces disparités ont un coût économique et social.

Le présent rapport se penche sur les inégalités scolaires dans 41 pays comptant parmi les plus riches du monde, tous membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et/ou de l'Union européenne (UE). En se fondant sur les données disponibles les plus récentes, les auteurs examinent les inégalités aux différents stades de l'enfance – de l'accès à l'éducation préscolaire aux perspectives d'études supérieures – et analysent en détail les relations entre les inégalités scolaires et des facteurs tels que l'activité des parents, le parcours migratoire, le genre de l'enfant et le profil de l'établissement scolaire.

Le tableau de classement constitue l'élément central de ce rapport : il résume l'étendue des inégalités dans le domaine de l'éducation aux niveaux préscolaire, élémentaire et secondaire. Au niveau préscolaire, l'inégalité est exprimée par le pourcentage d'élèves participant à des activités organisées d'apprentissage un an avant l'âge officiel de scolarisation. Aux niveaux de l'élémentaire (en quatrième année, vers 10 ans) et du secondaire (15 ans), elle se traduit par l'écart entre le score de lecture le plus élevé et le plus bas.

Principales conclusions

Au moins 9 enfants sur 10 fréquentent une structure préscolaire l'année précédant leur entrée dans l'élémentaire au sein de la quasi-totalité des 41 pays étudiés. Cependant, dans 16 pays, plus de 5 % des enfants, soit plus d'un million d'individus, ne fréquentent pas d'établissement préscolaire l'année précédant leur entrée à l'école.

En quatrième année de cours élémentaire, vers l'âge de 10 ans, les compétences en lecture des enfants sont très inégales. Dans presque tous les pays, plus de 10 % des enfants ne possèdent pas le niveau intermédiaire de compétence en lecture attendu à cet âge.

Les scores de lecture attendus au secondaire (15 ans) sont, eux aussi, marqués par de fortes inégalités. La Lettonie, l'Irlande et l'Espagne constituent le trio de tête en matière d'égalité, tandis que Malte (38e), la Bulgarie (37e) et Israël (36e) arrivent en queue de peloton.

Le degré d'inégalité peut varier selon les niveaux d'enseignement. À titre d'exemple, l'Irlande et la Slovénie figurent dans le tiers inférieur (inégalité élevée) en matière d'inscription préscolaire, mais dans le tiers supérieur (inégalité faible) en fin de cycle secondaire. La France, qui affiche l'un des taux les plus élevés d'inscription préscolaire, rétrograde dans le tiers inférieur s'agissant du secondaire. Quant aux Pays-Bas, qui obtiennent les scores de lecture les plus uniformes au cours élémentaire, ils n'occupent que la 26e place (sur 38 pays) lorsque les enfants atteignent l'âge de 15 ans.

Lutter contre les inégalités dans l'éducation ne signifie pas renoncer à l'excellence. Généralement, les pays dont la performance moyenne est élevée enregistrent des scores de lecture plus nivelés. Il est possible d'améliorer le niveau des élèves les plus faibles sans abaisser le niveau des têtes de classe.

Un niveau de richesse nationale élevé ne constitue pas un gage d'égalité substantielle. Certains des pays les plus pauvres étudiés dans ce rapport, par exemple la Lettonie et la Lituanie, affichent des taux d'inscription préscolaire supérieurs à ceux des pays beaucoup plus riches, et des performances moins inégales en lecture dans les cycles élémentaire et secondaire.

Quels sont les facteurs d'inégalité entre les élèves ?

L'activité des parents

L'environnement familial constitue un facteur d'inégalités profondes s'agissant des progrès scolaires des élèves. Ces inégalités sont déjà présentes lorsque l'enfant entame son éducation préscolaire. Dans 16 des 29 pays européens disposant de données, le taux de fréquentation préscolaire des enfants du quintile des ménages le plus pauvre est inférieur à celui des enfants du quintile le plus riche. Ces inégalités perdurent tout au long de la scolarité de l'enfant. Les différences d'activité des parents expliquent en partie (jusqu'à un tiers) l'écart entre les scores de lecture des enfants de 10 ans (quatrième année)

et de 15 ans. Toutes choses égales par ailleurs, les enfants âgés de 15 ans dont les parents occupent des postes haut placés sont beaucoup plus susceptibles de poursuivre des études supérieures que ceux dont les parents occupent des postes modestes.

Le parcours migratoire

Dans 21 des 25 pays affichant des niveaux d'immigration importants, les enfants de 15 ans de la première génération d'immigrés obtiennent généralement de moins bons résultats que les enfants non migrants. Dans 15 pays, les enfants de la deuxième génération d'immigrés rencontrent également plus de difficultés scolaires que les enfants non migrants, alors que l'inverse se produit en Australie et au Canada. Ces écarts reflètent les divers types de migration vers les différents pays.

Genre

Les aptitudes de lecture des enfants en quatrième année de cours élémentaire sont déjà marquées par de profondes différences entre filles et garçons. Les filles réussissent mieux que les garçons, un écart qui s'estompe toutefois dans certains pays lorsque les examens sont réalisés sur ordinateur plutôt que sur papier. L'écart des performances de lecture tend à se creuser avec l'âge : à l'âge de 15 ans, si les résultats des filles sont supérieurs de 2 % à ceux des garçons en Irlande, le taux monte à 12 % en Bulgarie. Les filles sont également beaucoup plus nombreuses à souhaiter poursuivre des études supérieures que les garçons.

Différences entre les établissements

Dans la plupart des pays, les scores moyens de lecture varient sensiblement entre les établissements. En Bulgarie, en Hongrie et aux Pays-Bas, les performances des enfants de 15 ans diffèrent plus entre les écoles qu'entre les élèves d'un même établissement. En revanche, les performances des établissements individuels sont relativement similaires en Finlande, en Islande et en Norvège. L'environnement familial moyen des élèves de chaque établissement est un critère expliquant en grande partie ces écarts de performance. Les disparités attribuables à l'environnement familial sont les plus criantes dans des pays tels que la Hongrie et le Luxembourg, où les enfants de milieux aisés et défavorisés ne fréquentent généralement pas les mêmes établissements.

Quelles solutions pour réduire les inégalités scolaires ?

Certains pays aux performances éducatives moyennes très proches présentent des niveaux d'inégalité éducative assez contrastés, signe qu'il est possible de réduire ces inégalités. On notera toutefois que le système éducatif de chaque pays s'inscrit dans un contexte national particulier. Une politique ou une pratique peut fonctionner dans un pays et pas dans un autre. Cependant, les principes généraux suivants s'appliquent à tous les pays souhaitant réduire les inégalités :

- **Garantir des services de garde et d'éducation de bonne qualité à tous les jeunes enfants** – Le fait que tous les jeunes enfants puissent participer à des activités d'éveil de qualité contribue fortement à réduire les inégalités socioéconomiques présentes au moment de l'entrée à l'école.
- **Veiller à ce que tous les enfants acquièrent un niveau minimum satisfaisant de compétences fondamentales** – Cet indicateur essentiel permet de vérifier que l'institution scolaire fournit aux élèves les compétences de base dont ils ont besoin pour s'insérer pleinement dans la société. Il devrait constituer un critère de référence pour tout système éducatif se voulant équitable.
- **Atténuer les effets des inégalités socioéconomiques** – Grâce aux allocations familiales et aux services publics, les pays riches peuvent veiller à ce que tous les enfants bénéficient d'un apprentissage, développent des centres d'intérêt variés et s'épanouissent. Réduire la ségrégation des élèves en encourageant la mixité sociale dans les établissements favorise également l'égalité des chances entre les enfants.
- **Éliminer la disparité entre les sexes au niveau des performances** – Les décideurs et les éducateurs doivent faire participer équitablement les garçons et les filles à toutes les disciplines fondamentales, se montrer attentifs à la parité au sein du corps enseignant et lutter constamment contre les stéréotypes liés au genre.
- **Améliorer la qualité des données** – On en sait peu sur la façon dont les inégalités croissent et perdurent dans différents contextes. Davantage de données mondiales comparables de qualité sont nécessaires pour combler ces lacunes. La réalisation d'études longitudinales suivant le parcours d'un même groupe d'enfants tout au long de leur scolarité serait d'un apport précieux.
- **Axer les priorités sur l'égalité, pas seulement sur les moyennes** – Les débats politiques et publics devraient s'appuyer davantage sur les enquêtes internationales déjà disponibles, à l'instar de celles utilisées dans le présent rapport. Les auteurs d'études comparatives mondiales devraient analyser non seulement les performances éducatives moyennes des pays, mais également les inégalités entre élèves dans chaque pays. Tendre vers l'égalité ne doit pas se faire aux dépens de la réussite moyenne ; les deux sont nécessaires pour donner aux enfants les mêmes chances de départ.

PARTIE 1
INTRODUCTION

« Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, [...] en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances. »

– Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, article 28

Dans les pays les plus riches, certains enfants connaissent plus de difficultés scolaires que d'autres, liées à des circonstances sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle, telles que leur lieu de naissance, leur langue ou la profession de leurs parents. Ils sont pénalisés dès leur entrée dans le système scolaire et se retrouvent encore plus marginalisés si les politiques et les pratiques éducatives, au lieu de résorber cet écart avec leurs pairs, le creusent. Ces inégalités constituent une injustice. Tous les enfants n'ont pas les mêmes possibilités de s'épanouir, de développer leurs centres d'intérêt et de cultiver leurs talents et leurs compétences. Ces disparités ont un coût économique et social.

Ce quinzième Bilan Innocenti porte sur 41 pays à revenu élevé et intermédiaire membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et/ou de l'Union européenne (UE).

Notre préoccupation première – et la principale mesure du tableau de classement – concerne l'inégalité des résultats scolaires au terme de l'instruction obligatoire. Les inégalités présentes à ce stade influencent et limitent les perspectives d'avenir des enfants. Elles permettent d'évaluer le niveau d'égalité des chances pour tous qui prévaut au sein du système éducatif d'un pays.

Plusieurs méthodes existent pour mesurer les inégalités dans le domaine de l'éducation. Dans le présent rapport, nous utilisons les données les plus fiables et récentes pour évaluer les écarts entre élèves et entre établissements. Nous commençons par étudier les disparités relatives à l'accès des jeunes enfants à l'éducation. Nous analysons ensuite la disparité des scores des évaluations de lecture standard dans le primaire et le

secondaire, ainsi que le souhait des élèves de poursuivre des études supérieures. Cette méthode nous permet d'appréhender les inégalités scolaires tout au long de la vie.

Nos recherches répondent aux trois questions suivantes :

1. Quel est le niveau d'inégalité éducative dans les pays riches ? Celui-ci varie-t-il entre les pays ?
2. Dans quelle mesure le point de départ, la situation et le profil des enfants expliquent-ils les inégalités scolaires ? Quelles différences observe-t-on à ce niveau entre les pays et les différents cycles d'enseignement ?
3. Dans quelle mesure les systèmes éducatifs et les établissements scolaires amplifient ou atténuent-ils les inégalités entre les enfants ? Quelles politiques et pratiques peuvent contribuer à réduire ces inégalités ?

Nous commençons par aborder ces questions dans la section 2 avec un tableau de classement des inégalités par niveau d'enseignement, du préscolaire à l'âge de 15 ans. L'instruction obligatoire prend fin à cet âge dans certains pays. Nous nous concentrons sur la période d'instruction obligatoire, car nous cherchons à cerner les inégalités aux niveaux où la fréquentation scolaire est la plus élevée. C'est également la période de la vie des enfants pour laquelle nous disposons des données les plus complètes. Dans les sections 3, 4 et 5, nous décrivons plus en détail les sources d'inégalités scolaires possibles et la façon dont celles-ci évoluent au fur et à mesure de la scolarité. Dans la section 6, nous étudions brièvement les systèmes éducatifs et les politiques connexes. Enfin, dans la section 7, nous analysons les retombées de ce rapport et formulons des recommandations.

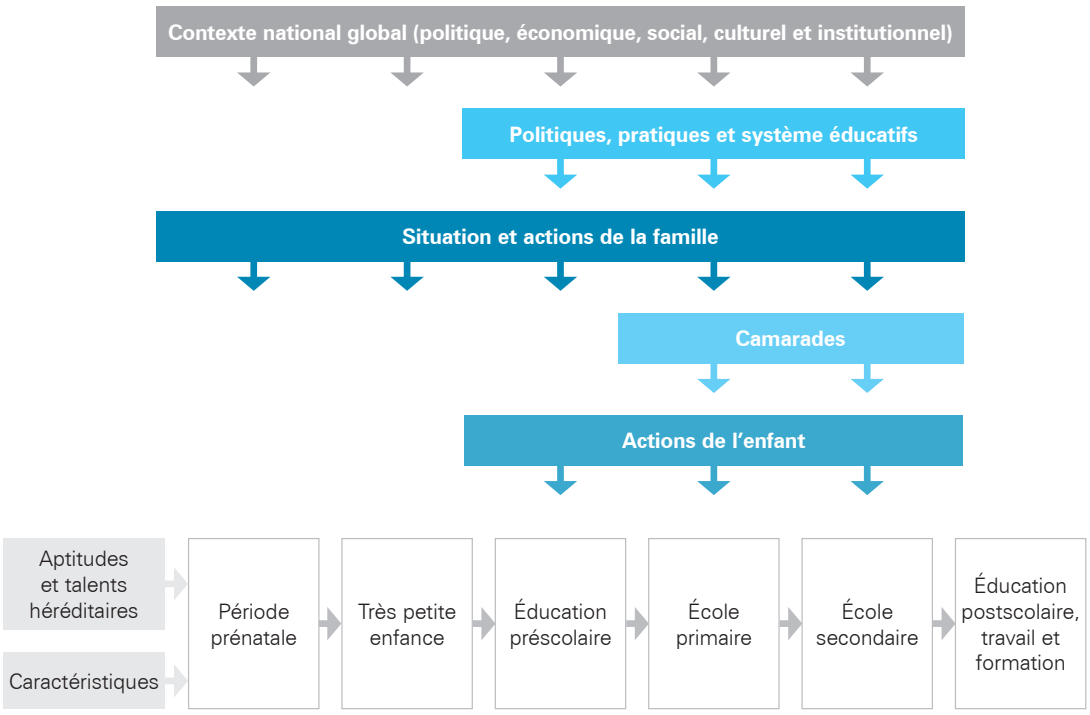
Nous avons constaté des écarts importants concernant a) l'accès des très jeunes enfants à l'éducation, b) les progrès scolaires des élèves et c) le souhait des élèves quant à la poursuite de leurs études après la scolarité obligatoire. Les inégalités associées à la situation économique familiale émergent tôt et perdurent. Le sexe ou le lieu de naissance de l'enfant peuvent également constituer des facteurs d'inégalité. Nous mesurons les inégalités entre les établissements scolaires au sein de chaque pays et soulignons le rôle potentiel des politiques et des pratiques éducatives dans le recul ou la montée des inégalités. Les comparaisons internationales montrent que l'ampleur de tous ces types d'inégalités varie fortement d'un pays à l'autre, l'occasion de tirer des enseignements des différentes politiques et pratiques éducatives en vigueur.

Encadré 1 Quelles sont les sources d'inégalité dans le domaine de l'éducation ?

Réduire les inégalités scolaires suppose d'en déterminer les causes. Le présent rapport se penche sur ces questions en les reliant à chaque étape de la vie *(voir figure 1)*.

- Le niveau inférieur correspond au parcours éducatif de l'enfant et montre que les inégalités présentes à l'une des étapes du système éducatif peuvent se répercuter sur les étapes suivantes. Il prend en compte les sources d'inégalité déjà présentes avant la naissance.
- Le contexte national global – économique, social et culturel – contribue à influencer les inégalités scolaires tout au long de l'enfance.
- Les politiques et les pratiques adoptées par les institutions et les établissements scolaires exercent une influence supplémentaire après que l'enfant a intégré le système d'éducation formel.
- Institutions et établissements peuvent jouer un rôle égalisateur, en résorbant les écarts entre les enfants attribuables aux différents points de départ et expériences vécues au cours de la petite enfance. Mais ils peuvent aussi creuser les inégalités ou en créer de nouvelles.
- La situation familiale (niveau de richesse, éducation des parents) et les interventions des parents (lecture à l'enfant, paiement de cours particuliers) agissent sur le développement éducatif de l'enfant.
- L'influence des pairs prend de plus en plus d'importance à mesure que l'enfant progresse au sein du système scolaire.
- Les actions de l'enfant, par exemple ses centres d'intérêt, contribuent à creuser ou combler les écarts avec ses pairs.

Figure 1 : Les inégalités scolaires tout au long de la vie



Source : Schéma réalisé par l'auteur

SECTION 2
TABLEAU DE SYNTHÈSE DU CLASSEMENT

Figure 2 : Tableau de classement
Inégalité dans les trois cycles d'enseignement

Classement	Pays	Préscolaire (class.)	Primaire (class.)	Secondaire (class.)
1	Lettonie	4=	2	1
2	Irlande	33	16	2
3	Espagne	22	4	3
4	Danemark	17=	12	4
5	Estonie	31		5
6	Pologne	4=	15	6
7	Croatie	24=		7
8	Japon	34		8
9	Canada	27	18	9
10	Slovénie	28	17	10
11	Finlande	14	3	11
12	Portugal	8	8	12
13	Italie	15	6	13
14	Roumanie	39		14
15	Lituanie	1	13	15
16	Royaume-Uni	20	23	16
17	République de Corée	35		17
18	Suisse	4=		18
19	Hongrie	32	19	19
20	Norvège	17=	7	20
21	Grèce	29		21
22	Islande	2=		22
23	Allemagne	23	20	23
24	États-Unis	40	22	24
25	Suède	16	11	25
26	Pays-Bas	10=	1	26
27	République tchèque	38	10	27
28	Belgique	10=	9	28
29	Autriche	10=	5	29
30	Australie	36	25	30
31	Chypre	26		31
32	Slovaquie	37	21	32
33	Nouvelle-Zélande	30	28	33
34	Luxembourg	13		34
35	France	2=	14	35
36	Israël	4=	27	36
37	Bulgarie	24=	26	37
38	Malte	17=	29	38
	Chili	21	24	
	Mexique	9		
	Turquie	41		

Remarque : Le bleu clair identifie les pays du tiers supérieur du classement, le bleu moyen les pays du milieu du classement et le bleu foncé ceux du tiers inférieur. Les cellules vides indiquent qu'aucune donnée n'est disponible.
Source : *Voir encadré 2.*

Certains pays riches réussissent mieux que d'autres à préserver l'égalité sur l'ensemble des trois cycles d'enseignement : préscolaire, primaire et secondaire. Le tableau ci-dessous présente le classement des pays pour chaque cycle et leur appartenance au tiers supérieur, intermédiaire ou inférieur. La place d'un pays au classement général dépend des inégalités relevées à l'âge de 15 ans. Les inégalités présentes à cet âge influencent et limitent les perspectives d'avenir des enfants.

Les indicateurs permettent d'obtenir un aperçu des inégalités pour chacun des trois cycles *(voir encadré 2)* :

- L'indicateur de mesure de l'éducation préscolaire est le pourcentage d'élèves participant à des activités organisées d'apprentissage au moins une heure par semaine, un an avant d'atteindre l'âge officiel d'entrée à l'école primaire. Il renseigne sur l'égalité d'accès à l'éducation préscolaire et permet de mesurer l'égalité des chances.
- L'indicateur retenu pour le cycle primaire est l'écart entre le score de lecture le plus élevé et le plus faible en quatrième année du primaire. L'accent est mis sur la lecture, plutôt que sur les mathématiques ou les sciences, cette compétence constituant une passerelle vers d'autres apprentissages.
- L'indicateur retenu pour le cycle secondaire est l'écart entre le score de lecture le plus élevé et le plus faible à l'âge de 15 ans.

Encadré 2 Interprétation des données

Cycle préscolaire : L'indicateur utilisé est le pourcentage d'élèves participant à des activités organisées d'apprentissage au moins une heure par semaine, un an avant d'atteindre l'âge officiel d'entrée à l'école primaire. Cet âge n'est pas le même selon les pays. Un classement moyen est indiqué pour les pays dont le taux de fréquentation préscolaire est similaire.

Source : Base de données mondiale des indicateurs des objectifs de développement durable (UNESCO, OCDE et enquête Eurostat sur l'éducation formelle) (voir <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/>), sauf pour l'Allemagne, l'Autriche, la République tchèque et la Slovaquie (enfants de 5 ans dans le système formel de garde d'enfants, base de données des utilisateurs des Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie 2016) et le Canada (indicateur 4.2.2, 2015-2016, Gouvernement du Canada, Carrefour de données liées aux objectifs de développement durable, <https://www144.statcan.gc.ca/sdg-odd/goal-objectif04-fra.htm>).

École primaire : L'indicateur utilisé est l'écart entre les scores de lecture des élèves de quatrième année (âgés d'environ 10 ans) ayant obtenu des résultats inférieurs à 90 % de leurs pairs (10e centile) et les scores de ceux ayant obtenu des résultats supérieurs à 90 % de leurs pairs (90e centile). Le classement du Royaume-Uni concerne uniquement l'Angleterre et l'Irlande du Nord. Les scores de lecture ont été normalisés en 2001 afin d'obtenir une moyenne mondiale de 500 et un écart type de 100. La majorité des enfants obtiennent entre 300 et 700 points.

Source : Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2016, Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire. Voir <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>.

Cycle secondaire : L'indicateur utilisé est l'écart entre les scores de lecture des élèves de 15 ans (septième année ou plus) ayant obtenu des résultats inférieurs à 90 % de leurs pairs (10e centile) et les scores de ceux ayant obtenu des résultats supérieurs à 90 % de leurs pairs (90e centile). Les scores de lecture ont été normalisés en 2000 afin d'obtenir une moyenne mondiale de 500 et un écart type de 100. La majorité des enfants obtiennent entre 300 et 700 points.

Source : Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE (PISA) 2015. Voir <www.oecd.org/pisa/>.

Le Chili, le Mexique et la Turquie ne figurent pas dans le tableau de classement puisque la part d'élèves de 15 ans exclus de l'enquête PISA ou déscolarisés est supérieure à 20 %. Les chiffres disponibles pour ces pays ne permettent pas de mesurer avec fiabilité le niveau d'inégalité éducative pour cette tranche d'âge. Leur classement par rapport à l'indicateur relatif à l'éducation préscolaire figure en bas du tableau de classement à titre de référence.

Source : PISA 2015.

Pour en savoir plus sur les données et les méthodes employées, voir Gromada A. *et al.*, « Measuring Inequality in Children's Education in Rich Countries », Document de travail Innocenti 2018-18, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2018

Les résultats obtenus laissent à penser qu'il n'existe aucun lien systématique entre le niveau de revenu du pays et l'un des indicateurs de l'égalité dans l'éducation. Il sied de noter que certains pays parmi les plus pauvres mentionnés dans le tableau, à l'image de la Lettonie et de la Lituanie, sont tout près d'atteindre l'accès universel à l'éducation préscolaire et ont su juguler les inégalités de performances en lecture dans le primaire et le secondaire de façon plus probante que certains pays beaucoup plus riches.

La Finlande, la Lettonie et le Portugal sont les champions de l'égalité éducative tous indicateurs confondus. L'Australie, la Nouvelle-Zélande et la Slovaquie figurent dans le tiers inférieur pour chacun des trois indicateurs.

Certains pays enregistrent des niveaux d'inégalité très différents selon les cycles. Ainsi, l'Irlande et la Slovénie sont les deux seuls pays à enregistrer des progrès à mesure de l'avancée dans le parcours scolaire : tiers inférieur pour le préscolaire, milieu de classement pour le primaire et tiers supérieur pour le secondaire. Le classement de l'Estonie et du Japon pour le cycle secondaire est également bien meilleur que ce que leur performance au cycle préscolaire pourrait laisser supposer.

D'autres pays, au contraire, voient leur système, plutôt équitable au début, se dégrader considérablement à la fin du secondaire. L'Autriche, la Belgique et les Pays-Bas, qui figurent dans le tiers supérieur pour les cycles préscolaire et primaire, rétrogradent dans le tiers inférieur pour ce qui est du secondaire : entre le primaire et le secondaire, ils passent respectivement des 5e, 9e et 1ère places aux 29e, 28e et 26e places.

Il serait facile de conclure que les pays moins bien classés n'ont qu'à imiter les systèmes des pays performants. Certes, les pays en tête du classement ont des choses à nous apprendre ; cependant toute reproduction doit être menée avec prudence. Comme nous l'avons mentionné au début de ce rapport, les sources d'inégalité dans l'éducation sont multiples. Le contexte politique, social, culturel et institutionnel est très différent d'un pays à l'autre. Ce qui a du succès dans un pays ne fonctionnera pas nécessairement dans un autre.

SECTION 3
ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

L'enfant commence généralement son parcours éducatif en centre d'accueil, où il apprend à interagir avec ses pairs et ses éducateurs. Les services publics de garde d'enfants de qualité, qui permettent de soulager les parents qui travaillent et d'égaliser les conditions de départ des enfants en les plaçant dans un environnement social et éducatif stimulant quelle que soit leur situation familiale, sont de plus en plus plébiscités[1].

Nous employons indifféremment les termes « éducation préscolaire » et « structures de garde/d'accueil » pour désigner tous les types de structures collectives d'accueil et d'éducation du jeune enfant. Dans de nombreux pays, la structure d'accueil et l'éducation préscolaire ont un sens très proche ; mais il est encore courant d'associer la première aux enfants de moins de 3 ans et la seconde aux enfants de 3 ans et plus.

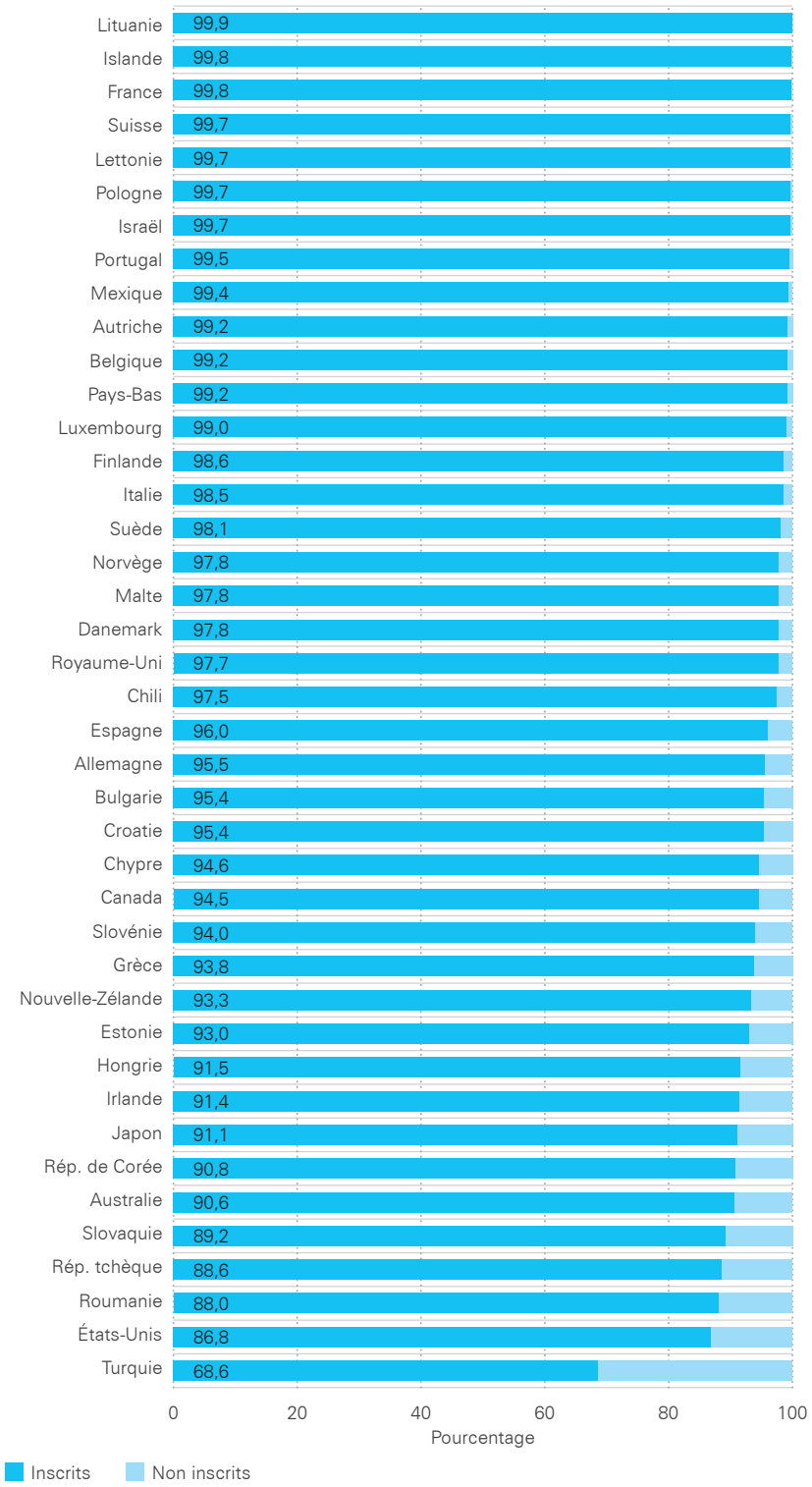
Les avantages de l'éducation préscolaire peuvent être durables. Selon l'OCDE, les enfants âgés de 15 ans ayant fréquenté une structure préprimaire pendant plus d'un an obtiennent des scores de lecture nettement supérieurs à ceux des enfants n'en ayant pas fréquenté, même en tenant compte du niveau socioéconomique de l'enfant[2]. Selon des études suivant les mêmes enfants sur une période donnée, l'éducation préscolaire comporte de multiples avantages sur le long terme. Les enfants qui en ont bénéficié sont plus susceptibles de terminer les autres cycles d'enseignement et d'obtenir un diplôme universitaire. De manière générale, ils ont une scolarité plus longue[3]. Ceux qui en tirent le plus avantage sont les enfants de familles pauvres et ceux dont les mères n'ont pas fait de longues études[4]. L'accès universel aux services de garde et d'éducation des jeunes enfants constitue une solution potentielle à la réduction des inégalités.

La plupart des enfants ont déjà participé à des activités organisées d'apprentissage au moment d'entrer à l'école élémentaire

L'une des cibles des objectifs de développement durable (ODD) est de « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à [...] une éducation préscolaire de qualité ». Comme le montre la *figure 3*, au moins 9 enfants sur 10 fréquentent une structure d'éducation préscolaire l'année précédant leur entrée à l'école élémentaire dans la quasi-totalité des 41 pays de l'OCDE et de l'UE étudiés. Dans bon nombre de ces pays, le taux d'inscription atteint quasiment 100 %, souvent parce que la scolarisation est obligatoire cette année-là. Bien que cet aperçu ne tienne pas compte des différents modes d'organisation de l'éducation préscolaire adoptés par les pays (qualité de l'enseignement, heures de présence, etc.), il en ressort que la quasi-totalité des enfants ont déjà fait l'expérience de l'apprentissage collectif lorsqu'ils entrent en cours élémentaire.

Quelques pays échappent à ce constat. En Turquie, seuls deux enfants sur trois (69 %) reçoivent une éducation préscolaire l'année précédant le début de l'instruction obligatoire. Dans 15 autres pays, parmi lesquels l'Australie, le Canada, les États-Unis et la République de Corée, le taux d'inscription oscille entre 85 et 95 %. Cela signifie néanmoins que plus d'un million d'enfants dans ces pays démarrent l'école élémentaire sans expérience récente de l'apprentissage collectif.

Figure 3 : Fréquentation des établissements préscolaires
Pourcentage d'enfants ayant reçu une éducation préscolaire en 2015 (au moins une heure par semaine durant l'année précédant l'atteinte de l'âge officiel d'entrée en cours élémentaire)



L'accès aux structures d'accueil préscolaire pour les plus jeunes est loin d'être universel

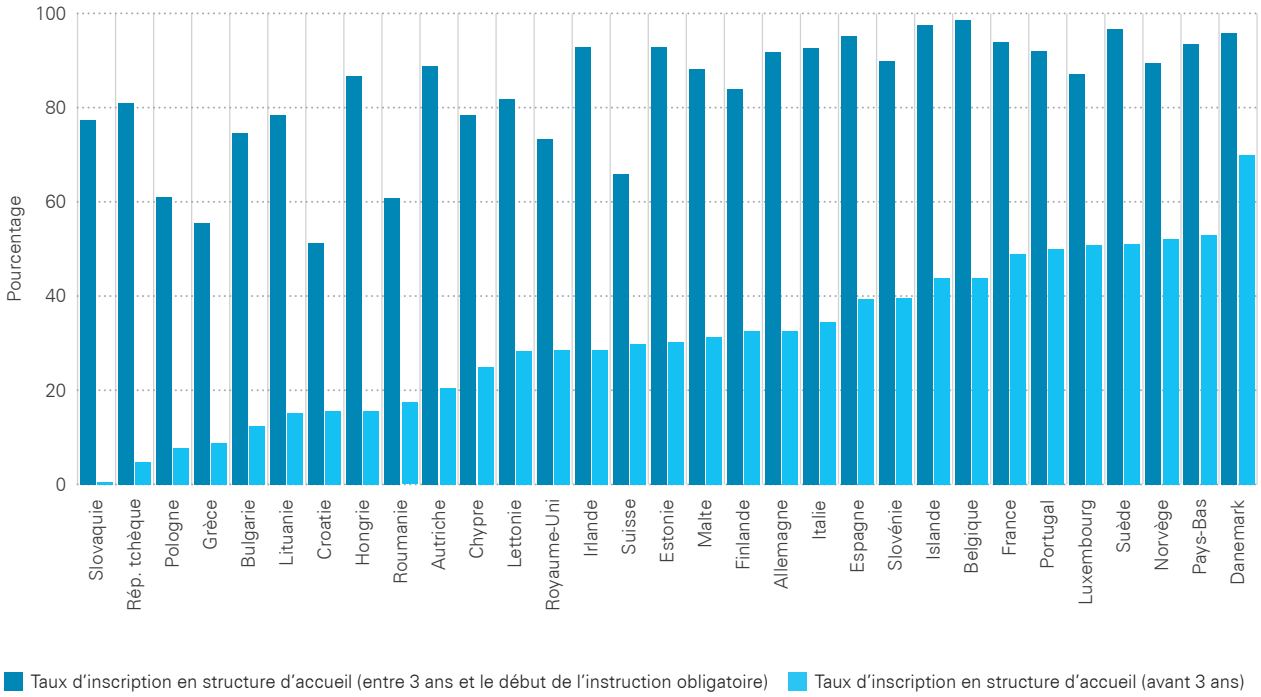
Si la plupart des enfants ont déjà participé à des activités d'apprentissage collectif avant d'entrer à l'école, le taux de fréquentation varie selon l'âge des enfants en préscolaire, comme le révèle une étude comparative mondiale. La *figure 4* indique le pourcentage d'enfants d'âge préscolaire (ceux de moins de 3 ans et ceux de 3 ans et plus) fréquentant un centre d'accueil au moins une heure par semaine dans les 31 pays (européens) disposant de données statistiques comparables. Plus de la moitié des enfants âgés de 3 ans et plus fréquentent une structure préscolaire dans chaque pays. Au moins quatre enfants sur cinq fréquentent une structure préscolaire dans deux tiers des pays ; l'inscription est pratiquement universelle en Belgique, au Danemark, en Espagne, en Islande et en Suède. Moins de quatre enfants sur cinq de cette tranche d'âge reçoivent une éducation préscolaire à Chypre, en Lituanie et en Slovaquie, moins de trois sur quatre en Bulgarie, au Royaume-Uni et en Suisse, et moins de deux sur trois en Croatie, en Grèce, en Pologne et en Roumanie.

Remarque : Les données les plus récentes pour l'Islande et le Japon remontent à 2013 et celles pour la Grèce, le Luxembourg, le Mexique, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la Slovénie et la Suisse datent de 2014.
Source : Base de données mondiale des indicateurs des ODD, indicateur 4.2.2 (UNESCO, OCDE et enquête Eurostat sur l'éducation formelle) sauf pour l'Allemagne, l'Autriche, la République tchèque et la Slovaquie (enfants de 5 ans inscrits dans des structures collectives, Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie 2015) et le Canada (indicateur 4.2.2, 2015-2016, Gouvernement du Canada, Carrefour de données liées aux objectifs de développement durable, disponible à l'adresse suivante : <https://www144.statcan.gc.ca/sdg-odd/goal-objectif04-fra.htm>). Dernière consultation des données effectuée le 2 juillet 2018.

L'âge d'entrée à l'école varie selon les pays européens : la période entre l'âge de 3 ans et le début de l'instruction obligatoire est donc plus ou moins longue selon les pays[5]. En Hongrie, l'enseignement préprimaire commence dès l'âge de 3 ans (et le primaire à 6 ans), pourtant seuls 87 % des enfants âgés de 3 ans et plus sont préscolarisés. Ils sont plus de 90 % en Estonie et en Suède, les deux seuls pays de l'UE où l'instruction obligatoire préprimaire ou primaire ne débutait qu'à l'âge de 7 ans au moment de l'enquête. Les taux d'inscription moyens cachent également des disparités infranationales *(voir encadré 3)*.

Dans tous les pays étudiés, les enfants de moins de 3 ans sont moins susceptibles de fréquenter des structures d'accueil collectives que les enfants de 3 ans et plus. Moins d'un enfant âgé de moins de 3 ans sur 10 fréquente ce type de structure en Grèce, en Pologne, en République tchèque et en Slovaquie, et moins d'un sur cinq en Bulgarie, Croatie, Hongrie, Lituanie et Roumanie. Les taux d'inscription sont inférieurs à 50 % dans presque tous les pays, à l'exception de la France, du Luxembourg, de la Norvège, des Pays-Bas, du Portugal et de la Suède – où environ un enfant âgé de moins de 3 ans sur deux fréquente une structure d'accueil collective – et du Danemark, qui enregistre le meilleur taux d'inscription (70 %) des enfants de moins de 3 ans dans ces structures.

Figure 4 : Quels pays donnent les meilleures chances de départ aux enfants ?
Pourcentage d'enfants en deçà de l'âge de l'instruction obligatoire qui fréquentaient une structure d'éducation ou d'accueil au moins une heure par semaine en 2016



Remarque : Les données les plus récentes pour la Suisse et l'Islande datent respectivement de 2014 et 2015. L'âge de l'instruction obligatoire varie entre 4 et 7 ans parmi les 31 pays étudiés. Les services d'éducation et d'accueil comprennent les structures préscolaires, l'instruction obligatoire, les structures collectives ou les garderies.
Source : Eurostat (dernière mise à jour effectuée le 1er mars 2018

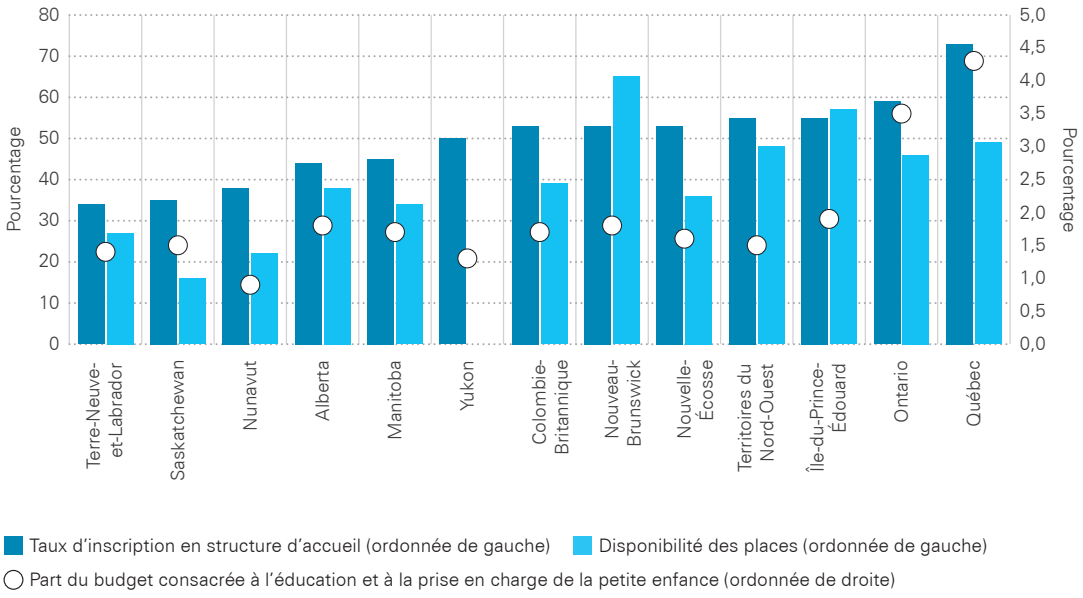
Encadré 3 Accueil des enfants au Canada

De nombreuses familles canadiennes peinent à trouver des services de garde d'enfants abordables. À peine plus de la moitié (54 %) des enfants âgés de 2 à 4 ans participent à un programme réglementé d'éducation ou de garde du jeune enfant au Canada, un chiffre national qui dissimule de fortes disparités entre les 13 provinces et territoires canadiens. Au Québec, qui enregistre le meilleur taux d'inscription, près de trois enfants sur quatre (73 %) fréquentent ces structures contre seulement un enfant sur trois (34 %) dans la province de Terre-Neuve-et-Labrador[6].

Le taux d'inscription des enfants de 2 à 4 ans est supérieur dans les provinces et territoires disposant de davantage de places pour les enfants de moins de 6 ans. La disponibilité se définit comme le pourcentage de structures d'accueil réglementées par rapport à la population d'enfants de cette tranche d'âge. La figure 5 indique que les provinces et territoires qui octroient une plus grande enveloppe budgétaire à l'éducation et à la garde du jeune enfant enregistrent en général un taux d'inscription supérieur.

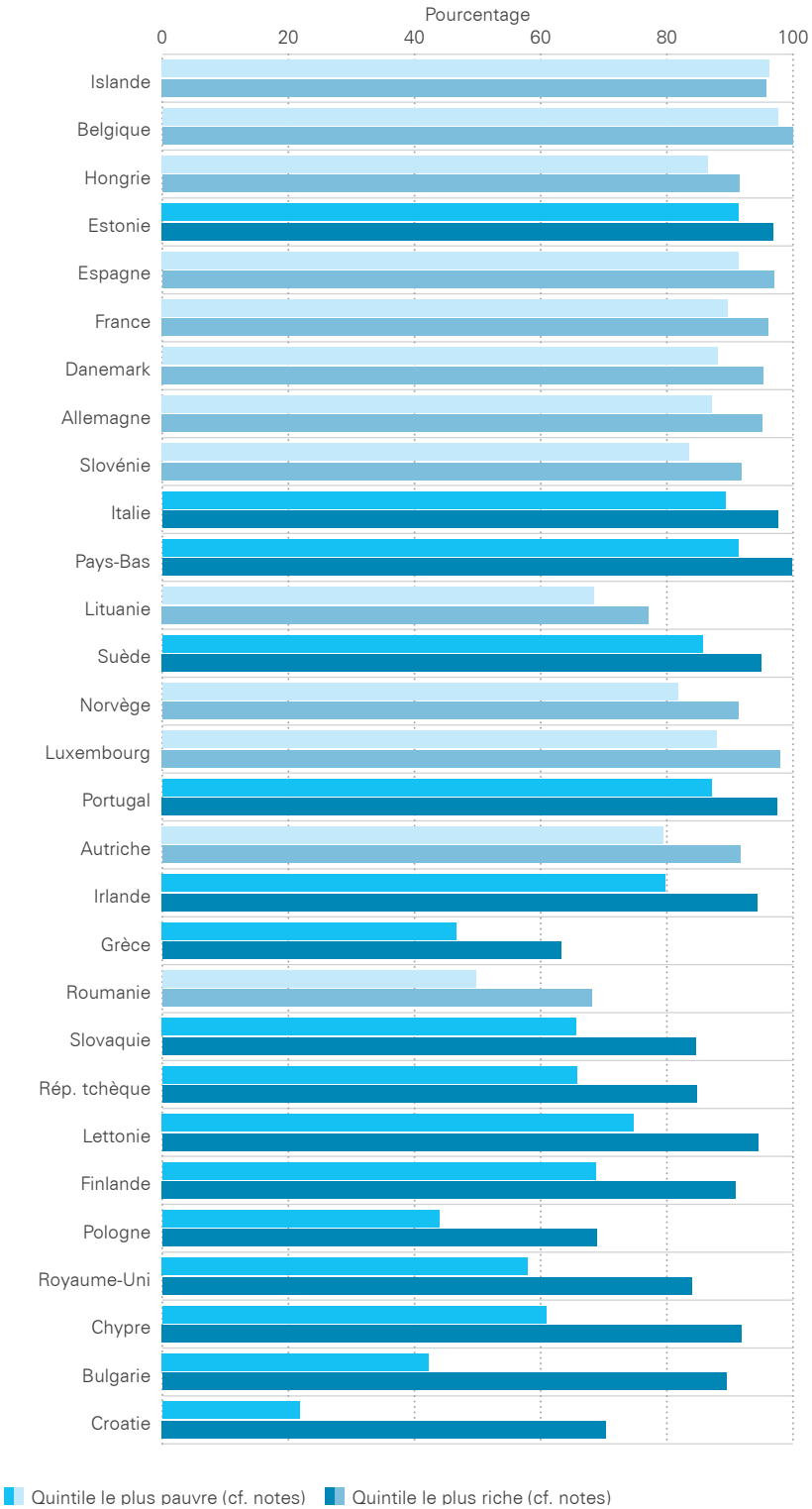
Des données relatives au coût moyen de la garde d'enfants sont disponibles pour les grandes villes canadiennes[7], mais pas pour chaque province et territoire. Les villes du Québec sont les moins chères de ce point de vue. Les familles au revenu moyen ayant au moins un enfant de moins de 5 ans qui y vivent consacrent environ 3 % de leur revenu net au paiement d'une place à temps plein dans une structure réglementée. La ville de Toronto, dans l'Ontario, est la plus chère des 20 villes étudiées[8]. Le coût moyen d'une place pour un enfant de moins de 5 ans dans la plus grande ville du Canada s'élève à 22 % du revenu moyen net des familles ayant un ou plusieurs enfants en âge préscolaire.

Figure 5 : Taux d'inscription dans les structures d'accueil, disponibilités et dépenses en faveur de l'éducation du jeune enfant dans les provinces et territoires canadiens (2016)



Remarque : Le taux d'inscription dans les structures d'accueil correspond au pourcentage d'enfants âgés de 2 à 4 ans qui participent régulièrement à un programme d'éducation de la petite enfance. Les provinces et territoires sont classés en fonction du taux d'inscription, par ordre croissant. Aucune donnée sur les places disponibles dans le Yukon.
Source : Akbari E. et McCuaig K., *Rapport sur l'éducation à la petite enfance 2017*, Atkinson Centre/Université de Toronto, Toronto, 2018.

Figure 6 : Les enfants pauvres sont plus susceptibles de ne pas recevoir d'éducation préscolaire
Fréquentation préscolaire des enfants issus des foyers des quintiles inférieur et supérieur (2016)



Les enfants de foyers modestes ont moins de chances de recevoir une éducation préscolaire

Les enfants âgés de 3 ans et plus vivant au sein de foyers à très bas revenu sont moins susceptibles de recevoir une éducation préscolaire. La *figure 6* indique respectivement le taux d'inscription en structure d'accueil des enfants appartenant au quintile des ménages le plus pauvre et au quintile des ménages le plus riche dans les 29 pays disposant de données. Dans 16 pays, le taux de fréquentation préscolaire des enfants du quintile le plus pauvre est inférieur à celui des enfants du quintile le plus riche.

Le plus grand écart, en termes absolus et relatifs, s'observe en Croatie, où le taux de fréquentation chez les enfants de foyers aisés est trois fois plus élevé que chez les enfants d'origine modeste. Deux enfants du quintile des ménages le plus riche sur trois (70 %) reçoivent une éducation préscolaire, contre moins d'un enfant sur quatre (22 %) du quintile le plus pauvre.

Le second écart le plus important s'observe en Bulgarie, où 42 % des enfants du quintile des ménages le plus pauvre reçoivent une éducation préscolaire, contre 89 % des enfants du quintile le plus riche. Cela signifie que les enfants des familles aisées ont sensiblement plus de chances (plus du double) de recevoir une éducation préscolaire. À noter que le taux

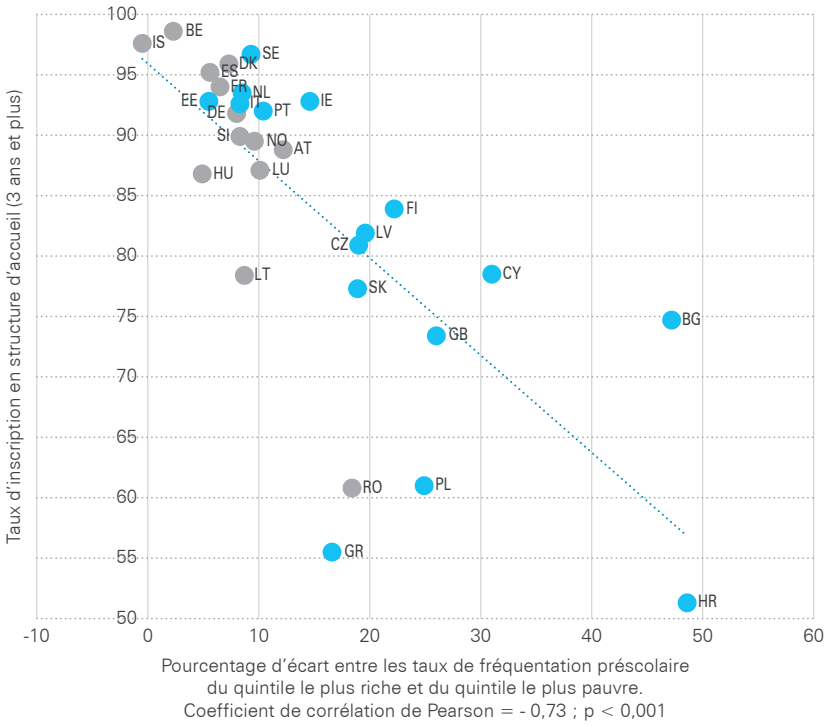
Remarque : Les pays sont classés selon l'importance de l'écart absolu en points de pourcentage.
Les données utilisées pour l'Islande datent de 2015.
Il n'existe aucune donnée pour Malte et la Suisse.
Il n'existe aucune donnée par zone pour l'Allemagne, les Pays-Bas et la Slovénie.
Des pondérations transversales personnelles ont été réalisées.
Les pays dont les quintiles inférieur et supérieur présentent un fort écart statistique ($p < 0,05$) sont de couleur foncée. Un fort écart statistique signifie qu'il est trop important pour être dû au seul hasard.
L'âge de l'enfant et le lieu de résidence par degré d'urbanisation sont contrôlés. Les quintiles de revenu se fondent sur la répartition du revenu disponible équivalent des ménages (après virements et impôt) entre tous les enfants de 3 ans jusqu'à l'âge de l'instruction obligatoire.
Source : UE-SILC 2016 (version du 14 mars 2018).

d'inscription des enfants du quintile le plus riche en Bulgarie correspond au taux moyen en Norvège.

La disponibilité ou l'accessibilité des services en milieu rural par rapport aux zones urbaines joue également sur la fréquentation préscolaire. L'écart entre zones rurales et urbaines est important en Croatie et en Pologne. En Croatie, quatre enfants âgés de 3 ans et plus sur cinq sont préscolarisés dans les zones urbaines, contre seulement un sur trois en milieu rural. En Pologne, trois enfants sur quatre sont préscolarisés dans les zones urbaines contre moins d'un sur deux en milieu rural.

Les pays ayant les plus fortes inégalités de revenu présentent généralement des taux moyens de fréquentation préscolaire plus faibles *(voir figure 7)*. Il semble donc que le coût des services d'accueil préscolaire constitue un obstacle de taille à l'accès à l'éducation, et une source d'inégalité dans ce domaine.

Figure 7 : Les inégalités de revenu vont généralement de pair avec une faible fréquentation préscolaire
Fréquentation préscolaire et écart de revenu (2016)



Remarque : Les pays dont les quintiles inférieur et supérieur présentent un fort écart statistique ($p < 0,05$) sont colorés en bleu.
Source : *Voir figures 4 et 6.*

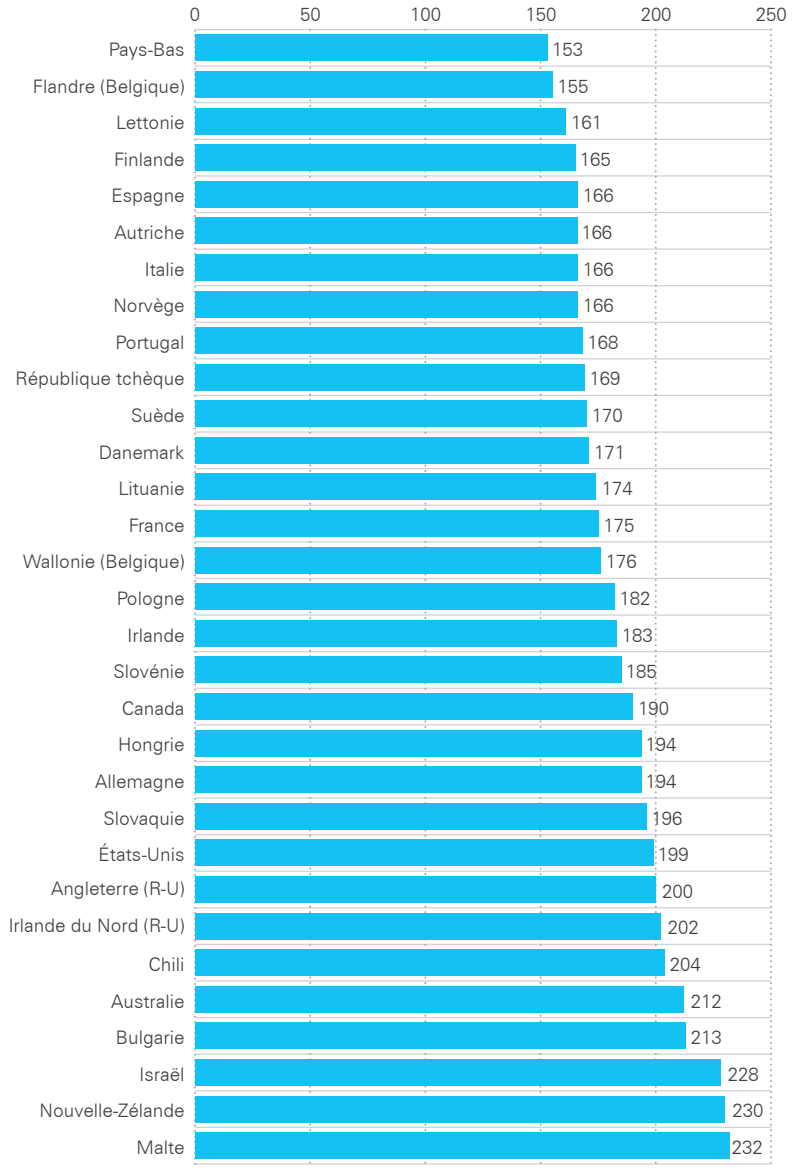
SECTION 4
ÉCOLE PRIMAIRE

Les enfants possèdent des niveaux de compétence déjà très variables au moment d'entrer à l'école primaire[9]. Il revient aux établissements de contribuer à gommer ces disparités en veillant à ce que tous les enfants atteignent un bon niveau dans les disciplines fondamentales. Les performances en lecture en fin de primaire, en ce qu'elles conditionnent les aptitudes de l'enfant dans d'autres matières, ont une importance toute particulière.

Nous avons utilisé les données du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS 2016) pour évaluer l'ampleur des inégalités en matière de compréhension écrite. Cette étude mondiale évalue des échantillons représentatifs au niveau national d'environ 4 000 élèves de quatrième année (moyenne d'âge de 10 ans) répartis dans 150 à 200 établissements par pays ou territoire. À cet âge, les enfants savent généralement lire et utilisent cette compétence à des fins d'apprentissage.

L'échelle de notation du PIRLS distingue quatre seuils de compréhension écrite permettant de comparer les performances des élèves dans des systèmes scolaires différents : bas (400), intermédiaire (475), élevé (550) et avancé (625). L'enfant doit faire preuve de certaines aptitudes pour atteindre chaque seuil : au niveau bas, il sait déchiffrer un texte simple et repérer des informations explicites dans le texte ; au niveau avancé, il sait déchiffrer un texte relativement complexe et interpréter les motivations et les sentiments d'un personnage, même s'ils ne sont pas explicitement mentionnés.

Figure 8 : Dans quels pays l'écart de compréhension écrite est-il le plus important ?
Écart de réussite en compréhension écrite en quatrième année (2016)

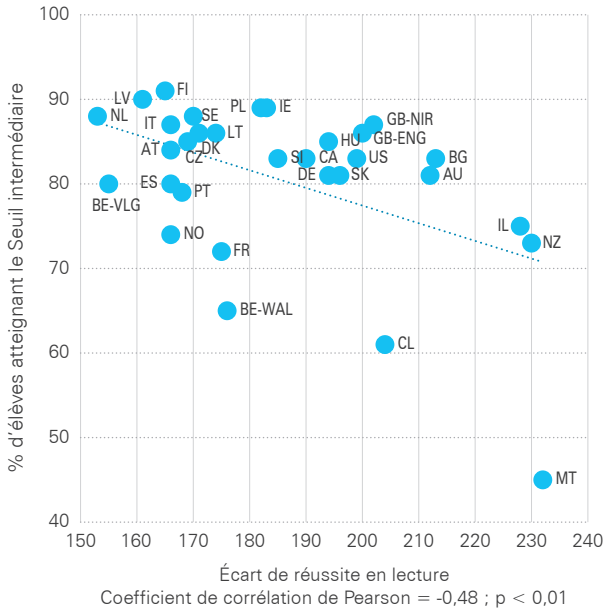


Remarque : La Flandre (Belgique) ou BE-VLG renvoie à la région flamande de Belgique, et la Wallonie (Belgique) ou BE-WAL désigne la Fédération Wallonie-Bruxelles francophone. L'échelle de performance en lecture applique une moyenne de 500, correspondant au score de lecture moyen de 2001, et un écart type de 100. L'écart de performance correspond à la différence absolue entre le 90e et le 10e centiles du score de lecture.
Source : PIRLS 2016.

Dans la *figure 8* sont classés 31 systèmes scolaires dans 29 pays, selon l'écart entre les scores de lecture des élèves ayant obtenu des résultats inférieurs à la plupart de leurs pairs (10e centile) et les scores de ceux ayant obtenu des résultats supérieurs à la plupart de leurs pairs (90e centile).

Le plus petit écart de performance (153 points) s'observe aux Pays-Bas ; il reste toutefois très prononcé sachant que seuls 225 points séparent le premier et le dernier seuils du PIRLS. Un écart de 153 points signifie que deux seuils (ou niveaux de compétence) séparent les élèves les moins performants des meilleurs élèves. Les écarts les plus importants en matière de compréhension écrite s'observent en Israël (228), à Malte (232) et en Nouvelle-Zélande (230) – l'équivalent de trois seuils.

Figure 9 : Les inégalités de performance coïncident généralement avec un faible niveau de compétence en lecture
Le pourcentage d'élèves atteignant le Seuil intermédiaire international en quatrième année est plus élevé lorsque l'écart de réussite en lecture est plus faible (2016).



Coefficient de corrélation de Pearson = -0,48 ; p < 0,01

Remarque : *Voir figure 8.*
Source : PIRLS 2016.

Encadré 4 Qu'est-ce que le Seuil intermédiaire international du PIRLS ?

Après lecture d'un texte littéraire simple ou relativement complexe, les élèves sont capables de :

- Repérer, reconnaître et reproduire seuls les actions, événements et sentiments mentionnés de façon explicite ;
- Déterminer les attributs, sentiments et motivations des personnages principaux en procédant par déduction ;
- Interpréter des motifs et des causes, identifier les preuves et donner des exemples ; et
- Commencer à reconnaître les choix linguistiques.

Après lecture d'un texte informatif simple ou relativement complexe, les élèves sont capables de :

- Repérer et reproduire deux ou trois éléments d'information tirés du texte ;
- Fournir des explications factuelles en procédant par déduction ; et
- Commencer à interpréter et intégrer les informations afin de replacer les événements dans l'ordre chronologique.

Source : Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P. et Hooper M., *PIRLS 2016 International Results in Reading*, Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017.

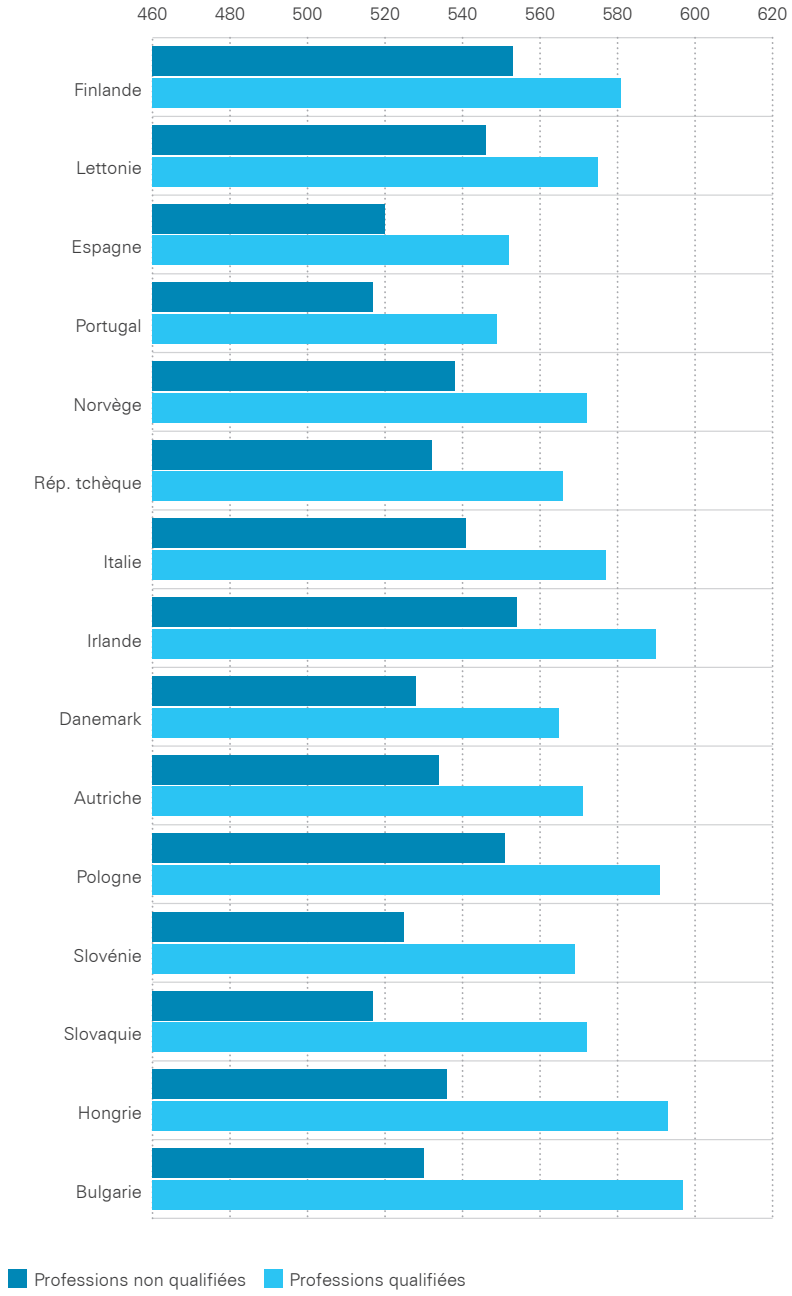
L'écart de performance ne traduit pas le niveau absolu de compréhension écrite, mais l'amplitude des résultats de lecture. À en juger par l'écart de performance et le niveau absolu de compétence en lecture, les enfants des pays dont les scores de lecture sont plus inégaux sont moins susceptibles d'obtenir de bons résultats dans cette discipline, selon le Seuil intermédiaire international *(voir encadré 4)*. Israël, Malte et la Nouvelle-Zélande enregistrent les écarts de performance les plus importants ; le pourcentage d'élèves n'atteignant pas ce seuil international, pourtant modeste, compte parmi les plus élevés.

La *figure 9* montre que le lien entre écart de performance et compétences en lecture est complexe. Au Chili, en France, à Malte et en Wallonie (Belgique), la part d'enfants atteignant le Seuil international intermédiaire est très inférieure à ce que l'on pourrait escompter d'après leur écart de performance. La trajectoire globale indique néanmoins qu'un fort écart de performance va de pair avec un niveau de compétence en lecture plus bas.

Les différences d'activité des parents expliquent jusqu'à un tiers de l'écart entre les scores de lecture des enfants

Le cadre de vie des enfants influe sur leurs résultats scolaires. La *figure 10* compare les scores de lecture des enfants dont au moins un parent exerce une activité professionnelle qualifiée aux scores de ceux dont les parents n'ont pas de travail qualifié, dans une sélection de pays où le taux de réponse parental est suffisamment élevé que pour figurer dans cette analyse. Les professions proposées incluent les suivantes : chef d'entreprise, haut fonctionnaire, enseignant(e), infirmier(/ère), ingénieur et médecin.

Figure 10 : Les enfants dont les parents exercent une activité professionnelle qualifiée obtiennent de meilleurs scores de lecture
Scores de lecture moyens des élèves de quatrième année, par activité des parents



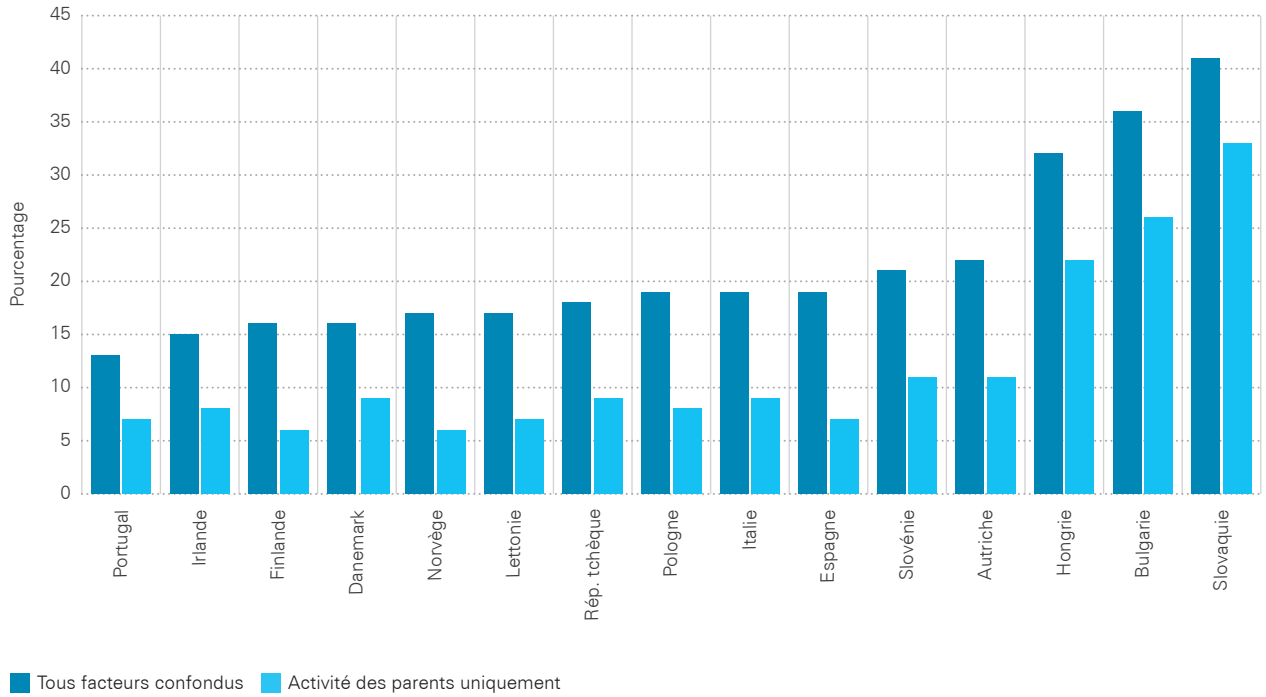
Remarque : Les pays sont classés selon l'importance de l'écart absolu entre les scores de lecture, en fonction de l'activité des parents.
Les pays possédant moins de 15 % des informations relatives à l'activité des parents ne sont pas pris en compte.
Les activités professionnelles qualifiées comprennent les chefs d'entreprise, les hauts fonctionnaires, les médecins, les avocats, les ingénieurs, les techniciens et les professionnels associés – p. ex., les infirmiers(/ères) et les assistants juridiques.
Les activités professionnelles non qualifiées comprennent les propriétaires de petits commerces, les ouvriers spécialisés, les ouvriers non spécialisés, les agents de service ou de vente, les artisans et autres travailleurs manuels, les opérateurs d'usine ou de machine, et les personnes n'ayant jamais exercé d'emploi rémunéré.
Source : PIRLS 2016.

Dans l'ensemble des pays étudiés, les enfants dont au moins un parent exerce une activité professionnelle qualifiée obtiennent un score de lecture beaucoup plus élevé que les enfants dont les parents n'ont pas de travail qualifié. L'écart entre les scores des enfants de ces deux catégories varie d'environ 28 points en Finlande à 66 points en Bulgarie.

D'autres facteurs liés à l'enfant ou à ses parents peuvent influencer le score de lecture, notamment le sexe de l'enfant, la langue parlée à la maison, l'emplacement de l'établissement scolaire, le pays de naissance de l'enfant, l'éducation des parents, et le manque d'alimentation ou de sommeil de l'enfant à son arrivée à l'école.

Ces conditions (auxquelles s'ajoute l'activité des parents) expliquent plus de 30 % des disparités des scores de lecture des enfants en Bulgarie (36 %), en Hongrie (32 %) et en Slovaquie (41 %) *(voir figure 11)*, mais seulement 13 % au Portugal et 15 % en Irlande.

Figure 11 : Quels facteurs ont une incidence sur les scores de lecture ?
Écart de réussite en lecture des élèves de quatrième année attribuable à la situation personnelle et familiale



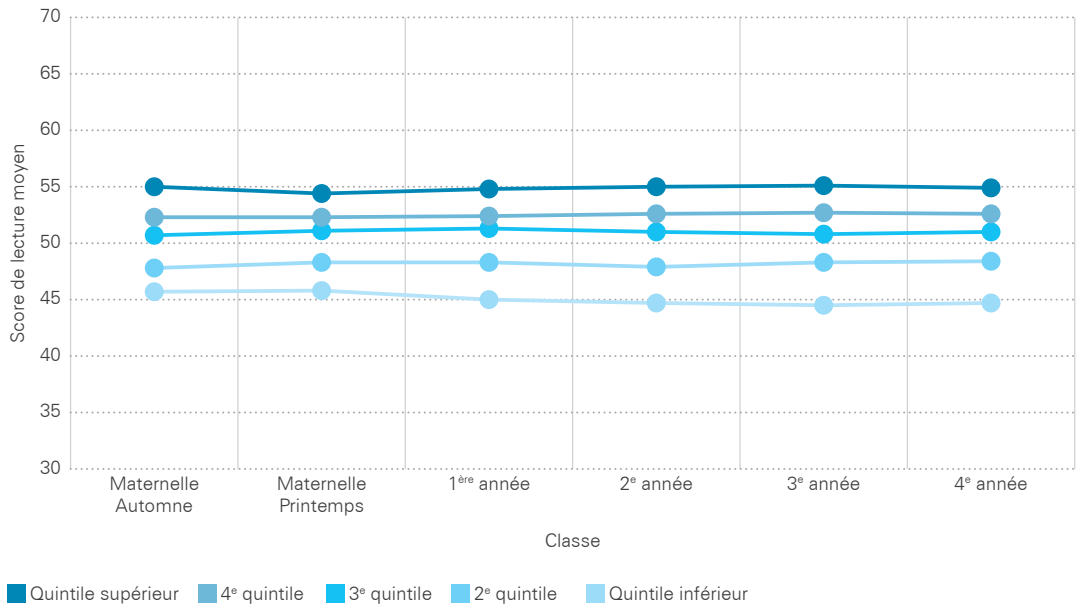
Remarque : La situation personnelle et familiale englobe le sexe de l'enfant, l'utilisation ou la non-utilisation à la maison de la langue d'examen, l'emplacement de l'établissement, le lieu de naissance de l'enfant (dans le pays ou à l'étranger), l'activité et l'éducation des parents, ainsi que le manque d'alimentation ou de sommeil de l'enfant à son arrivée à l'école.
Voir les remarques de la *figure 10*.
Source : PIRLS 2016.

Encadré 5 Inégalités scolaires entre riches et pauvres aux États-Unis

Dès leur entrée à l'école, les enfants présentent des aptitudes cognitives très différentes selon leur environnement familial. Il apparaît, d'après les recherches, que ces inégalités perdurent tout au long du cycle primaire. La *figure 12* montre les scores de lecture d'un vaste échantillon d'élèves représentatif au niveau national aux États-Unis : les enfants ont été suivis depuis leur entrée en maternelle en 2011 jusqu'en quatrième année. Étant donné que les compétences en lecture des élèves s'améliorent généralement avec l'âge, les scores ont été ramenés à une échelle commune dotée d'une moyenne de 50 points, afin de faciliter les comparaisons dans le temps. Les élèves ont été répartis en cinq groupes de taille égale selon le revenu moyen du ménage au cours de la période considérée.

Les écarts substantiels observés entre les différents groupes dès la maternelle perdurent jusqu'en quatrième année, sans montrer aucun signe de résorption ni d'accentuation. Il se peut donc que les établissements parviennent à éviter le creusement de l'écart de réussite auquel on pourrait s'attendre en raison des avantages cumulés par les enfants issus de milieux plus favorisés.

Figure 12 : Scores de lecture moyens par catégorie de revenu, États-Unis



Remarque : Les scores de lecture moyens ont été normalisés pour obtenir une moyenne de 50 et un écart type de 10 à chaque repère temporel. Les tests ont été menés au cours des trimestres d'automne et de printemps en maternelle, et durant les trimestres de printemps de la première année à la quatrième. La variable relative à l'âge des élèves a été contrôlée et une pondération a été appliquée pour que les scores soient représentatifs de la population d'élèves de cette cohorte aux États-Unis.
Source : Early Childhood Longitudinal Study: K-2011, États-Unis.

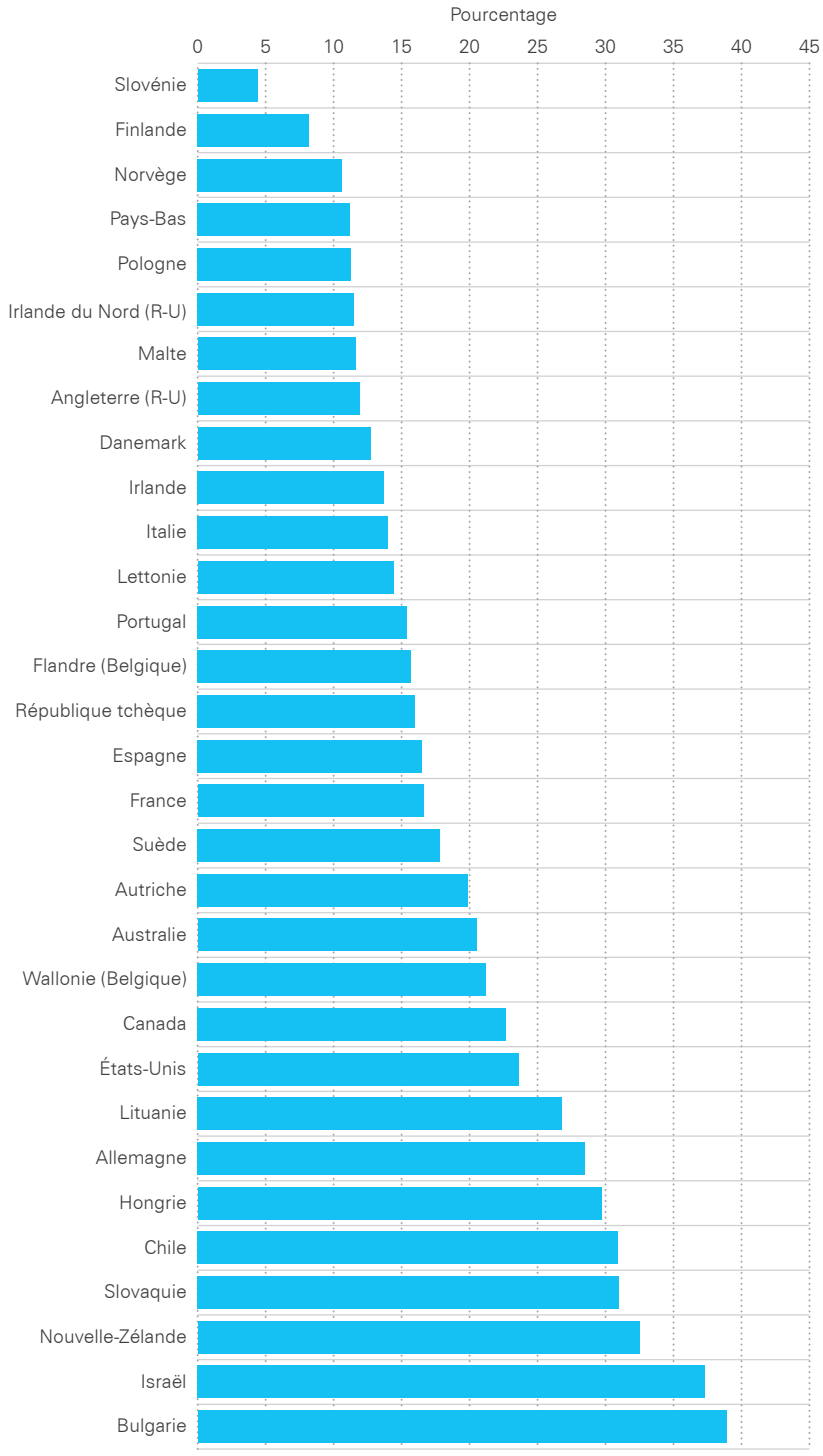
Les différences entre les établissements sont à l'origine d'un cinquième de l'écart entre les scores de lecture

L'inégalité entre les élèves n'est pas seulement attribuable aux différences de milieu familial, mais également à celles entre les établissements. Un élève peut obtenir d'excellents résultats au sein d'un établissement et connaître l'échec dans un autre. Même au sein d'un système scolaire unifié, les établissements présentent des disparités dues, entre autres, au mode d'admission adopté. Par exemple, certains sélectionnent les élèves en fonction de leurs aptitudes académiques ou de leurs convictions religieuses, d'autres sont payants. L'emplacement de l'établissement et les particularités de la communauté locale sont également source de disparités.

Nous avons mesuré l'écart total entre les scores de lecture dans chaque pays et l'avons réparti en deux catégories : a) l'écart dû aux disparités entre les établissements scolaires et b) l'écart dû aux disparités entre les élèves d'un même établissement.

La *figure 13* rend compte de la part de l'écart total entre les scores de lecture imputable aux disparités entre les établissements. Celles-ci représentent en moyenne 19 % de l'écart total entre les scores de lecture enregistré au sein des 31 systèmes scolaires étudiés : ce pourcentage va de seulement 4 % en Slovénie à 39 % en Bulgarie. Il atteint au moins 25 % en Allemagne, au Chili, en Hongrie, en Israël, en Lituanie, en Nouvelle-Zélande et en Slovaquie.

Figure 13 : Les établissements scolaires ont une incidence sur les scores de lecture
Part de l'écart des scores de lecture en quatrième année attribuable aux disparités entre les écoles (2016)



Remarque : La longueur de chaque bâton indique la part de la variance attribuable aux disparités entre les établissements obtenue à partir d'un modèle multiniveaux.
Source : PIRLS 2016.

Encadré 6 Évaluations en ligne et disparités entre les sexes

La lecture en ligne n'est pas simplement la transposition de la lecture traditionnelle à l'écran. Elle fait appel à des compétences qualitatives différentes de celles mobilisées hors ligne : l'utilisation de moteurs de recherche, la maîtrise des liens hypertextes et des publicités interactives ou la capacité à mieux évaluer la fiabilité des informations. Ces différences représentent des risques tout autant que des perspectives de réussite et de bien-être pour les élèves. La nature interactive de l'environnement numérique implique que les enfants sont exposés à davantage de distractions. Sur une note positive, les évaluations en ligne favoriseraient l'engagement des élèves[10], la baisse de l'anxiété[11] et l'acquisition de connaissances pratiques. Elles sont appréciées des élèves[12]. Puisque ces derniers apprennent davantage lorsqu'ils sont impliqués[13], ces caractéristiques positives peuvent constituer un levier de progression pour les groupes qui sont généralement en retard sur le plan de la lecture, notamment les garçons.

Le TIMSS & PIRLS International Study Center (centre international de recherche sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques et sur la lecture scolaire) a préparé l'ePIRLS, une évaluation de lecture en ligne comportant des exercices de sciences et d'éducation civique, afin de voir comment les élèves s'en sortaient au sein d'un environnement interactif. Au cours de l'évaluation, des leçons sont présentées aux élèves sur des pages Internet comportant des animations, des graphiques, des tableaux, des publicités, un avatar qui accompagne l'élève et des fenêtres contextuelles imitant l'environnement Internet. Elle permet d'évaluer leur degré de compréhension des leçons. Au sein de dix pays de l'Union européenne ou de l'OCDE, les mêmes élèves de quatrième année de primaire ont passé l'évaluation papier à une date donnée, et celle en ligne le jour suivant. Les deux évaluations sont conçues pour être directement comparables, afin de pouvoir examiner comment les méthodes d'évaluation ont affecté les scores.

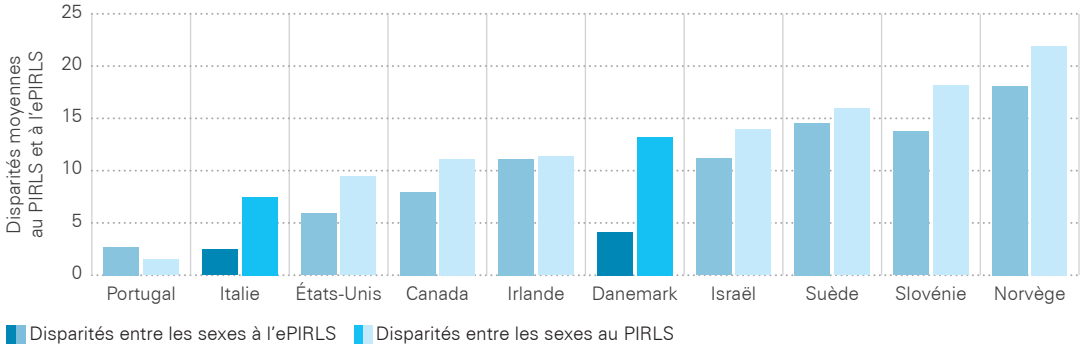
Quelle que soit la méthode, les filles affichent de meilleurs résultats que les garçons en lecture dans tous les pays. L'écart moyen entre les sexes pour l'ePIRLS s'est toutefois réduit, passant de 13 à 9 points, tandis que le score moyen a augmenté. La *figure 14* présente les différences entre la lecture en ligne et hors ligne.

Au Danemark, aux États-Unis, en Israël, en Norvège et en Suède, les évaluations en ligne génèrent de meilleurs résultats que les évaluations papier, pour les filles comme pour les garçons. En Irlande, les garçons s'en sortent mieux en ligne, tandis qu'il n'y a aucune différence entre les deux méthodes pour les filles.

Avec la méthode d'évaluation en ligne, aucun pays ne cumule les deux écueils (moins bons résultats et disparités entre les sexes plus importantes). Dans la majorité d'entre eux, il n'existe aucune incompatibilité entre résultats positifs et égalité des sexes. Trois pays affichent de meilleurs résultats sur les deux plans, tandis que trois autres sont plus performants sur au moins l'un des deux plans, sans pour autant afficher de moins bons résultats sur l'autre.

Les disparités entre les sexes au Danemark et en Italie concernant les évaluations en ligne sont négligeables d'un point de vue statistique ; il est donc hâtif d'avancer que les filles affichent de meilleurs résultats que les garçons en matière de lecture en ligne pour ces pays. Cela suggère que l'ampleur, et l'existence même, des disparités entre les sexes peuvent être influencées par la méthode d'évaluation. Le lien de cause à effet entre une forte implication de la part des garçons et de meilleurs résultats aux évaluations en ligne n'a pas été formellement établi. L'influence de l'environnement de lecture sur les scores en la matière mériterait ainsi d'être étudiée de manière plus poussée.

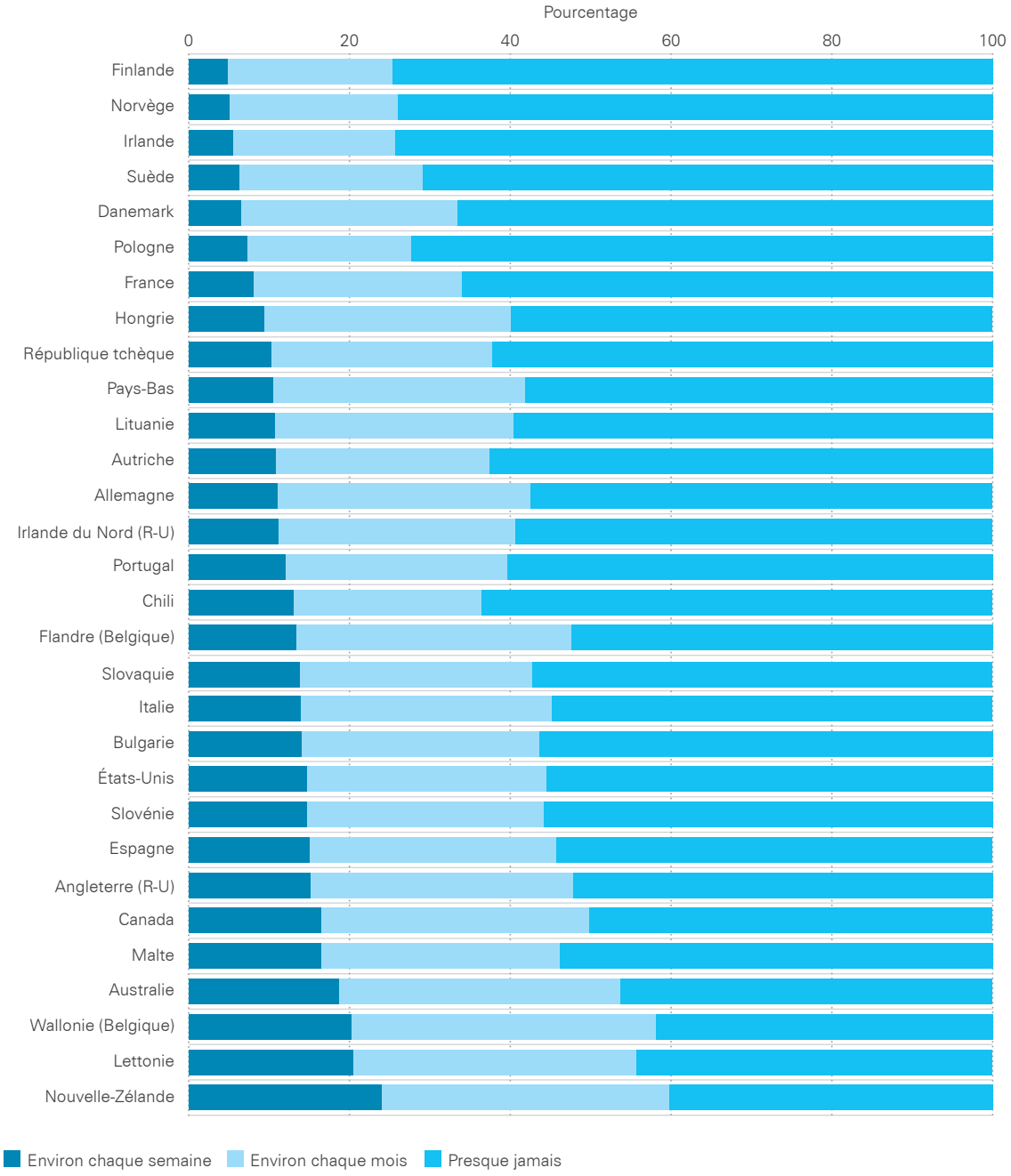
Figure 14 : Les disparités entre les sexes concernant les scores de lecture sont moins importantes pour les évaluations en ligne



Remarque : Les doubles bâtons dont les couleurs sont plus sombres mettent en évidence les pays pour lesquels on note une différence importante du point de vue statistique concernant les disparités entre les sexes en fonction du type d'évaluation.
Source : ePIRLS et PIRLS 2016.

Encadré 7 Harcèlement scolaire

Figure 15 : Pourcentage d'élèves de quatrième année déclarant avoir été victimes de harcèlement

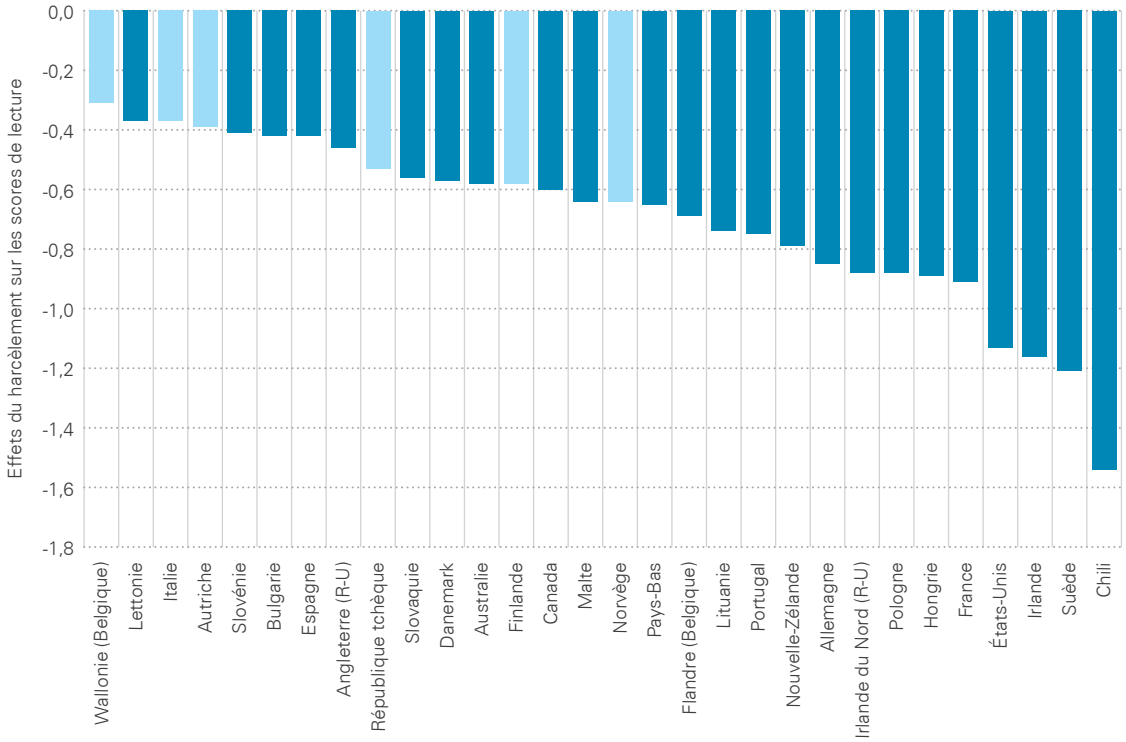


Remarque : Aucune donnée disponible pour Israël.
La question posée aux élèves était la suivante : « Au cours de cette année, combien de fois avez-vous été la cible, de la part d'autres élèves de votre établissement, des actes suivants (y compris par SMS ou par Internet) : moqueries ou insultes ; exclusion des jeux ou activités ; propagation de propos mensongers ; vol d'un objet vous appartenant ; coups ou bousculades ; être contraint(e) de faire quelque chose dont vous n'aviez pas envie ; divulgation d'informations embarrassantes à votre sujet ; menaces ? »
Source : PIRLS 2016.

Le harcèlement est l'une des formes de violence à l'égard des enfants les plus fréquentes. Il peut porter durablement préjudice aux victimes, aux témoins et aux auteurs eux-mêmes. Il prend la forme d'agressions physiques ou psychologiques commises en face à face, par le biais de SMS ou sur Internet. Comme le montre la *figure 15*, environ un enfant sur quatre déclare être victime de harcèlement au moins une fois par mois en Finlande, en Irlande et en Norvège, et un enfant sur deux en Australie, en Lettonie, en Nouvelle-Zélande et en Wallonie (Belgique). L'enquête a été menée auprès d'élèves de quatrième année dans les 30 pays disposant de données.

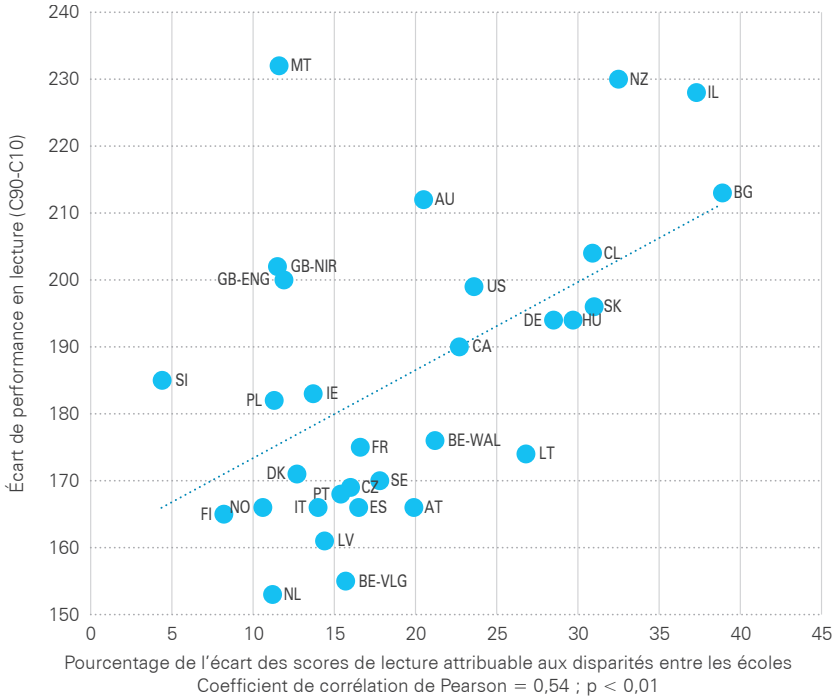
La non-intervention de l'établissement face au harcèlement scolaire porte préjudice non seulement aux victimes, mais à l'ensemble des personnes. Les enfants de quatrième année victimes de harcèlement obtiennent généralement de moins bons résultats en lecture. Leurs camarades en pâtissent également. À l'exception de six des 30 systèmes scolaires de l'étude comparative *(voir figure 16)*, la fréquence élevée du harcèlement scolaire s'accompagne systématiquement d'une baisse substantielle des performances en lecture individuelles. Ce constat s'impose après avoir réalisé le contrôle de nombreuses autres variables individuelles ou liées à l'établissement influant sur les scores de lecture. La corrélation entre harcèlement scolaire et scores de lecture s'observe surtout au Chili ; c'est en Wallonie (Belgique) qu'elle se vérifie le moins.

Figure 16 : Lien entre harcèlement scolaire et scores de lecture



Remarque : Les bâtons symbolisent l'effet statistique sur les performances en lecture de la part – supérieure d'un point de pourcentage – d'élèves déclarant être victimes de harcèlement scolaire chaque semaine. Les variables suivantes ont été contrôlées : le sexe de l'enfant, la langue d'examen, la langue parlée par l'enfant à la maison, l'emplacement de l'établissement, le manque éventuel d'alimentation ou de sommeil (ou s'il prend un petit-déjeuner les jours d'école), l'âge de l'enfant, et la composition de l'école par statut socioéconomique (communiquée par la direction). Les systèmes scolaires exerçant un effet statistique majeur ($p < 0,05$) sont représentés par une couleur plus foncée.
Source : PIRLS 2016.

Figure 17 : L'inégalité des systèmes scolaires se retrouve dans les scores de lecture
L'écart de performance entre les scores de lecture des élèves de quatrième année se creuse lorsque la part de la variance attribuable aux disparités entre les établissements est plus importante



Remarque : L'inégalité entre les établissements est calculée à partir d'un modèle multiniveaux vide.
Source : PIRLS 2016.

Comme le montre la *figure 17*, l'écart entre les élèves les plus performants et les plus faibles est accentué dans les pays dont les établissements montrent d'importantes inégalités.

De multiples facteurs expliquent les fortes disparités entre les compétences de lecture des élèves de quatrième année. Jusqu'à un tiers de ces disparités sont attribuables à l'activité des parents : les enfants dont les parents ont un travail non qualifié sont beaucoup moins performants que ceux dont au moins un parent exerce une activité professionnelle qualifiée. L'environnement familial de l'élève entre en ligne de compte, en raison de la situation interne de la famille et du fait que les enfants d'une même famille fréquentent généralement le même établissement. On observe de fortes inégalités entre les écoles en ce qui concerne les performances moyennes des élèves. Lorsque les disparités entre établissements d'un même système scolaire s'estompent, les scores de lecture ont tendance à s'uniformiser.

SECTION 5
CYCLE SECONDAIRE

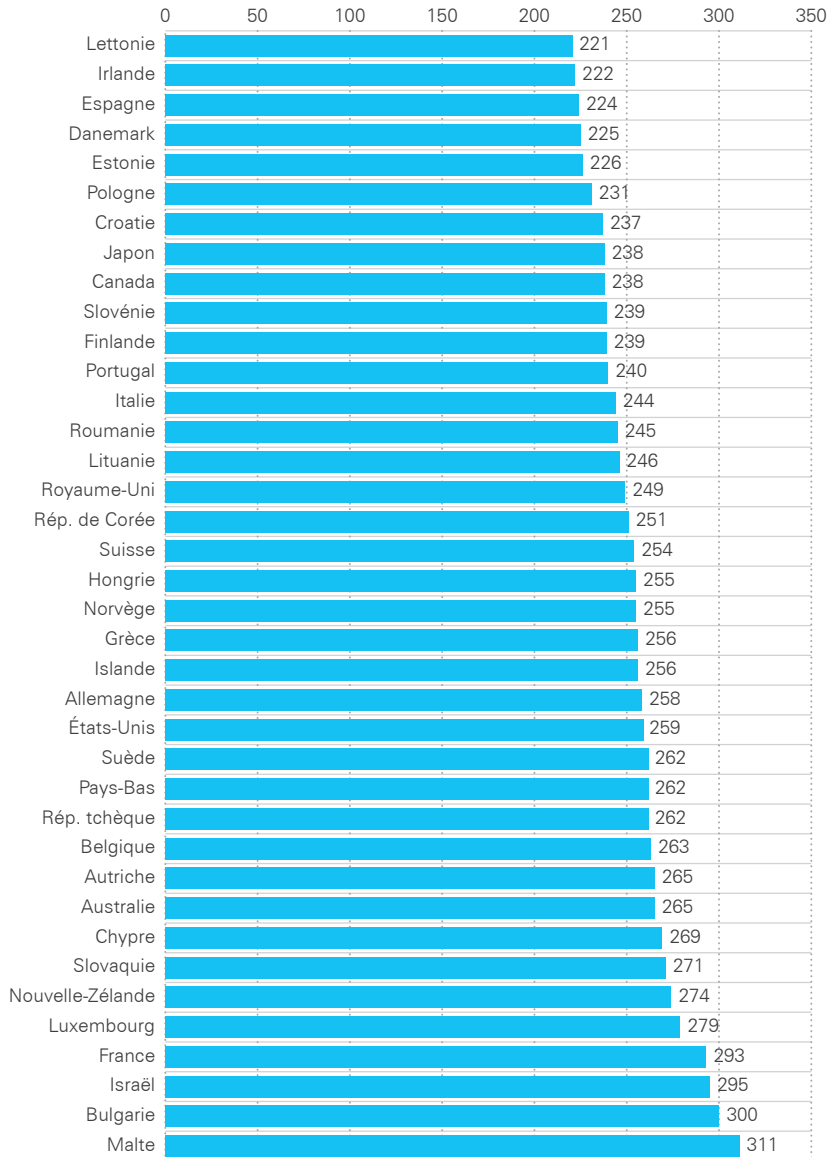
La fin de l'instruction obligatoire marque un tournant dans le parcours éducatif de l'enfant. À 15 ans, l'âge où l'instruction cesse d'être obligatoire dans certains pays, les enfants doivent maîtriser des acquis et compétences essentiels qui leur permettront de trouver leur place dans la société.

Les problématiques étudiées dans cette section rejoignent celles de la section précédente : nous analysons le niveau global d'inégalité s'agissant des performances en lecture, ainsi que l'inégalité des scores individuels en fonction des caractéristiques et de l'environnement familial des élèves. Enfin, nous étudions les disparités entre les établissements scolaires. Les données sont extraites du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE (PISA) 2015, mené auprès de vastes échantillons d'élèves de 15 ans représentatifs au niveau national dans l'ensemble des pays de l'OCDE et de l'UE.

L'écart entre les meilleurs élèves et les moins performants est important dans tous les pays

La *figure 18* indique l'écart entre les meilleurs élèves et les moins performants dans chaque pays. La méthode utilisée est la même que pour la *figure 8* relative au cycle primaire. L'écart chez les élèves plus âgés est compris entre 221 points en Lettonie et 311 points à Malte. Même dans les pays affichant les écarts les plus faibles, les élèves les moins performants arrivent loin derrière leurs pairs, ce qui révèle de fortes inégalités.

Figure 18 : Où trouve-t-on les plus grands écarts de performance en lecture ?
Écart de performance en lecture chez les élèves âgés de 15 ans (2015)



Remarque : L'échelle de performance en lecture a une moyenne de 500 et un écart type de 100 fondés sur un groupe de pays de référence. L'écart de performance se définit comme la différence absolue entre le 90e et le 10e centiles du score de lecture. Le Chili, le Mexique et la Turquie ne figurent pas dans le classement en raison de leur faible taux de couverture du PISA (moins de 80 %), ce qui rend leurs résultats non représentatifs (OCDE, *Résultats du PISA 2015* (Volume II) : *Politiques et pratiques pour des établissements performants*, Éditions OCDE, Paris, 2016, tableau A2.1, indice de couverture 3).
Source : PISA 2015.

Encadré 8 Lecture et mathématiques : les inégalités sont-elles les mêmes ?

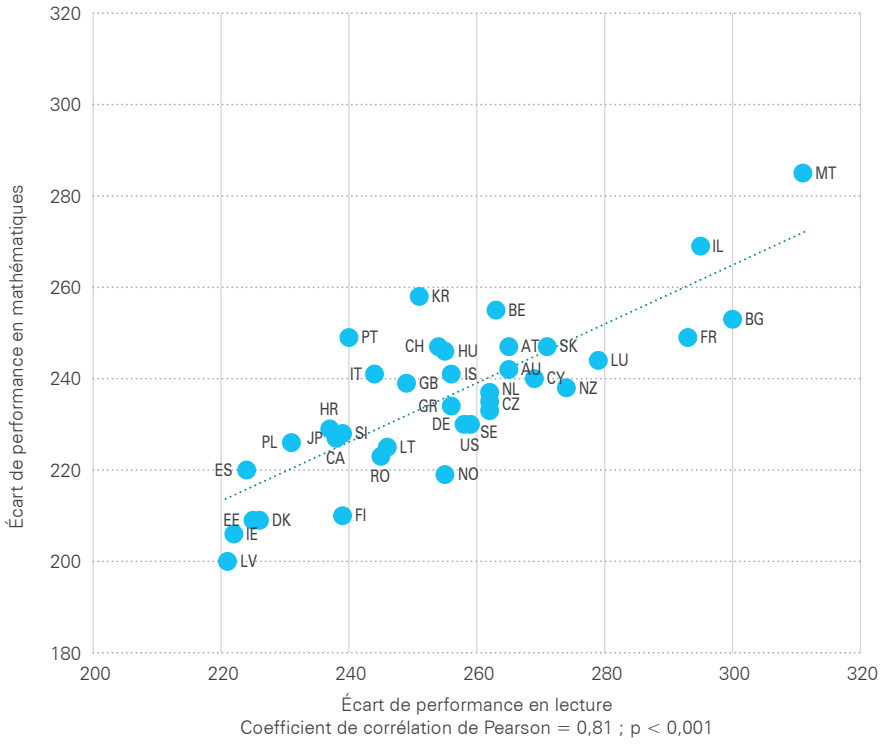
Le présent rapport porte sur les scores de lecture, cette compétence étant nécessaire à l'étude de nombreuses autres disciplines. Le tableau aurait-il été différent si l'on s'était focalisé sur les scores en mathématiques ? L'enquête PISA d'où sont tirés les scores de lecture inclut également les mathématiques et les sciences. En comparant les scores de lecture et de mathématiques, on obtient des conclusions très similaires dans la plupart des pays *(voir figure 19)*, à quelques exceptions près cependant.

- Dans les pays situés au-dessus de la ligne en pointillé, par exemple la Corée et le Portugal, les disparités des scores en mathématiques sont relativement supérieures à celles des scores de lecture.
- L'inverse se produit dans les pays situés sous la ligne en pointillé, tels que la Finlande, la Lettonie et la Norvège.

Les scores de mathématiques et de lecture varient également entre les filles et les garçons. En lecture, les filles sont meilleures élèves que les garçons tous pays confondus *(voir figure 22)*. Les choses se compliquent en mathématiques : les garçons réussissent beaucoup mieux que les filles dans certains pays, mais dans d'autres, cet écart est presque inexistant.

Le lien entre l'activité des parents et le score en mathématiques est le même qu'avec la lecture.

Figure 19 : Inégalités globales en lecture et en mathématiques (chez les élèves âgés de 15 ans)



Remarque : Ce graphique illustre l'écart entre les enfants du 10e et du 90e centiles en mathématiques et en lecture.
Source : PISA 2015.

Certains pays n'occupent pas la même place aux classements relatifs aux cycles primaire et secondaire, contrairement à d'autres. L'Espagne, la Finlande, l'Italie, la Lettonie et le Portugal se maintiennent dans le tiers supérieur (inégalité faible) dans les deux enquêtes, tandis que l'Australie, la Bulgarie, Israël, Malte, la Nouvelle-Zélande et la Slovaquie occupent systématiquement le tiers inférieur (inégalité élevée). Le Canada, le Danemark, l'Irlande, la Pologne et la Slovénie, qui occupent le milieu du classement dans l'enquête sur le cycle primaire, passent au tiers supérieur pour le secondaire. En revanche, certains pays affichent une nette régression. Ainsi les Pays-Bas, qui remportent la palme de l'égalité pour le cycle primaire (moyenne d'âge de 10 ans) se retrouvent dans le tiers inférieur pour le secondaire (15 ans). L'Autriche, la Belgique et la République tchèque subissent le même sort *(voir figure 2)*.

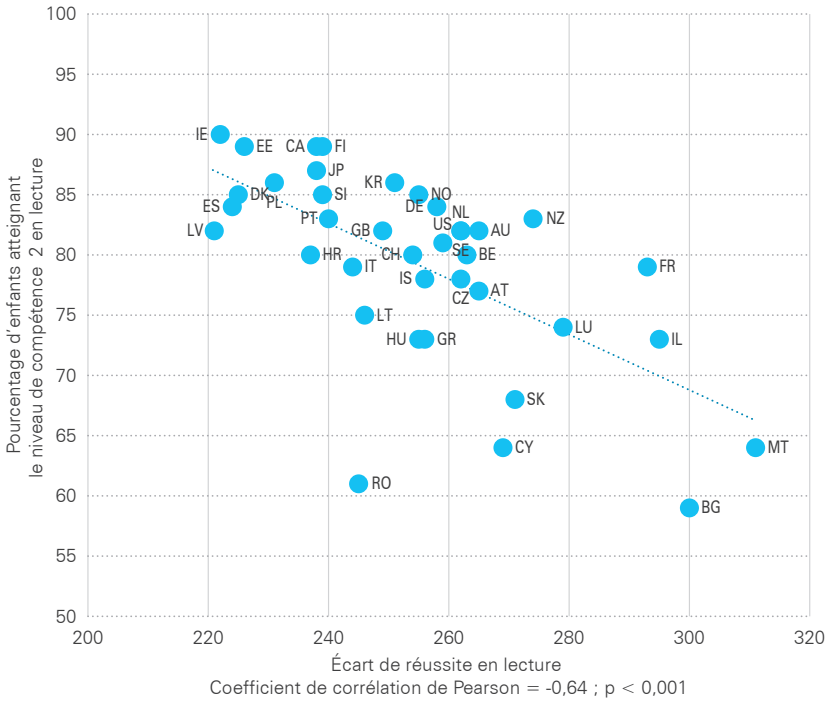
Il arrive que les moyennes nationales dissimulent d'importantes disparités infranationales. Quatre pays disposent de données PISA infranationales. En Belgique, les écarts observés au sein de la Région flamande (266 points) et de la Région wallonne (255 points) sont faibles. À l'inverse, les quatre nations constitutives du Royaume-Uni sont plus hétérogènes : 219 points au Pays de Galles et 220 en Irlande du Nord (les moins inégalitaires), contre 235 en Écosse et 254 en Angleterre. Dans l'enquête PISA, l'Espagne est divisée en 17 régions : les écarts les plus faibles s'observent en Castille-et-León (212), en Navarre (217) et dans la Communauté valencienne (218), et les plus importants aux Îles Canaries (238) et en Andalousie (239). Parmi les dix provinces et territoires du Canada, l'Île-du-Prince-Édouard (218) et le Saskatchewan (222) affichent le plus faible niveau d'inégalité, et l'Ontario (244) le plus élevé.

Les pays aux performances plus homogènes ont généralement un niveau de compétence de base en lecture supérieur

Le nombre d'enfants maîtrisant les compétences de base est inférieur dans les pays où l'écart entre les meilleurs élèves et les moins performants est important. La même corrélation entre inégalité globale et niveau de compétence en lecture s'observe chez les élèves de primaire. La définition du niveau de compétence utilisée dans l'enquête PISA menée auprès d'élèves de 15 ans est différente de celle de l'enquête PIRLS menée auprès d'élèves de quatrième année (voir section précédente). Dans l'enquête PISA, le seuil de compétence en compréhension écrite est fixé au niveau 2, c'est-à-dire que les élèves « commencent à montrer qu'ils possèdent les compétences en compréhension écrite qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société ».

La *figure 20* montre la part d'enfants par pays qui maîtrisent ce niveau de compétence et l'écart de performance en lecture mentionné plus haut. La Lettonie et l'Irlande se partagent le podium respectivement en matière d'égalité et de niveau de compétence en lecture à l'âge de 15 ans. La Bulgarie et Malte figurent quant à elles en queue de peloton pour les deux indicateurs. La plupart des autres pays se situent sur une courbe entre ces deux extrêmes, et présentent des profils similaires pour les deux indicateurs. La Roumanie se démarque par son pourcentage d'enfants n'atteignant pas le niveau de compétence de base, lequel est, au vu de son niveau d'inégalité, beaucoup plus faible qu'attendu.

Figure 20 : Les systèmes plus égalitaires tendent à poser des normes plus rigoureuses
Le pourcentage d'élèves atteignant un niveau de compétence de base en lecture à 15 ans est plus élevé lorsque l'écart de réussite en lecture est plus faible (2015)



Remarque : Le Chili, le Mexique et la Turquie ne figurent pas dans cette analyse *(voir figure 18)*.
Source : PISA 2015.

Encadré 9 Les effets du vocabulaire utilisé par les parents sur leur enfant au Royaume-Uni

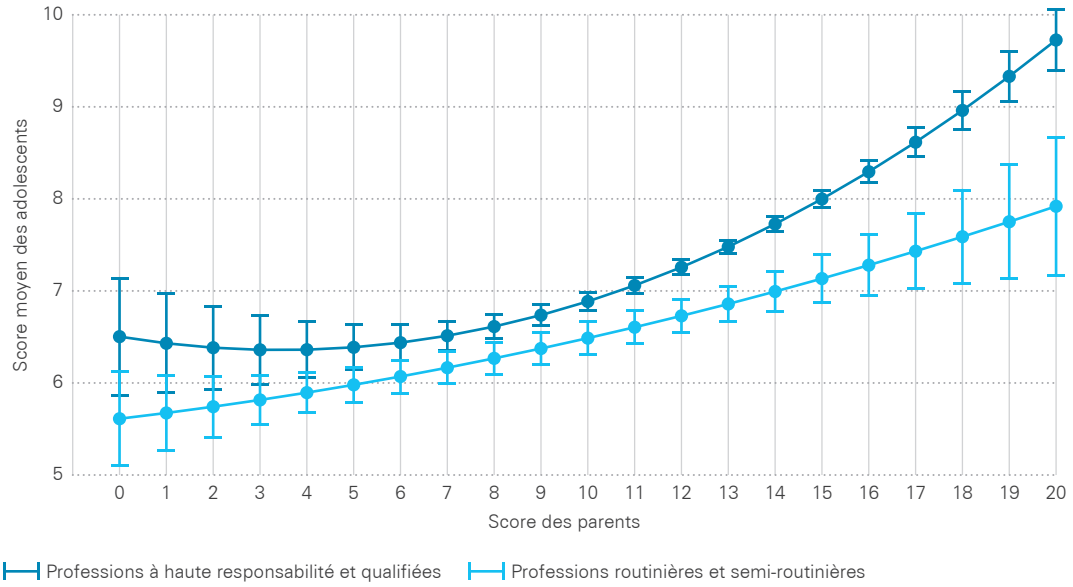
Une bonne maîtrise du langage est une condition préalable à la lecture. Les enfants issus de milieux favorisés ont tendance à obtenir de meilleurs résultats aux évaluations des compétences verbales, dès leur plus jeune âge[14]. Les conclusions de l'étude Millennium Cohort Study menée au Royaume-Uni suggèrent que les disparités en matière de vocabulaire parental expliquent partiellement ces différences de résultats. Les enfants et leurs parents ont passé une évaluation de vocabulaire normalisée afin de mesurer leur compréhension de 20 mots différents. Les parents ne disposaient pas des mêmes listes de mots que leur enfant de 14 ans. L'un des mots les plus compliqués pour ces derniers était « indifférent » (*indifferent* en anglais) ; seulement 10 % ont choisi la bonne réponse, à savoir « insensible » (*uninterested* en anglais). Presque la moitié de ceux qui n'ont pas trouvé la bonne réponse pensaient que ce mot voulait dire « similaire » (*similar* en anglais).

La *figure 21* indique le nombre moyen de mots que les enfants ont correctement compris sur un total de 20 mots (axe des ordonnées) par rapport au nombre de mots que leur parent participant à l'enquête en qualité de principal sondé – la mère, dans la plupart des cas – a correctement compris (axe des abscisses). Les résultats des enfants dont les deux parents n'ont pas le même type de professions sont présentés séparément.

En moyenne, les enfants ont fourni sept bonnes réponses. Les enfants dont les parents exercent un métier à haute responsabilité ou qualifié ont davantage donné de mots corrects (environ 1,3 fois plus) que les enfants dont les parents exercent des professions routinières ou semi-routinières, telles qu'agent de nettoyage ou encore ouvrier. Le score des enfants ne semble pas affecté par la profession de leurs parents lorsque ces derniers ont eux-mêmes obtenu des résultats inférieurs à la moyenne à leur évaluation de vocabulaire. La classe sociale influence toutefois graduellement les scores des enfants dont les parents obtiennent des résultats au-dessus de la moyenne, l'écart entre les classes sociales atteignant 1,8 mot.

Avoir un parent dont le vocabulaire est peu étendu constitue un désavantage pour les enfants, quel que soit le contexte social général de la famille. Les enfants issus de milieux sociaux plus défavorisés auraient besoin que leurs parents étoffent progressivement leur vocabulaire pour combler l'écart de classe sociale. Cette approche a ses limites, car les enfants dont les parents occupent des fonctions qualifiées ou à haute responsabilité et possèdent un vocabulaire très riche (au moins 17 mots sur 20) présentent les meilleurs résultats.

Figure 21 : Disparités de langage chez les adolescents et vocabulaire des parents



Remarque : L'analyse a pris en compte les pondérations et la nature de l'enquête.
La profession des parents se rapporte à la catégorie socioprofessionnelle la plus élevée du ou des parents.
Score moyen des adolescents : 7 sur 20 ; score des parents : 11 sur 20. Nombre : 10 014.
Les barres représentent un intervalle de confiance de 95 %.
Source : Étude Millennium Cohort Study menée au Royaume-Uni en 2015 (sixième vague).

Une homogénéisation élevée en matière de réussite correspond à un nombre important d'enfants atteignant un niveau de compétence en lecture de base. Il n'existe aucune preuve selon laquelle une égalité accrue affecterait négativement les normes pédagogiques. Il est important de diffuser ce message auprès des décideurs politiques qui craignent que les efforts visant à créer un système plus égalitaire ne tirent les meilleurs élèves vers le bas, plutôt que de pousser les moins bons vers le haut.

Les inégalités entre les filles et les garçons sur le plan de la lecture sont plus élevées au cycle secondaire

Les chercheurs pédagogiques s'intéressent depuis longtemps aux différences de résultats entre les filles et les garçons. Dans certains pays, des disparités entre les sexes ont été observées dès la petite enfance[15] et au cours des différentes étapes de la scolarité[16]. Ces disparités peuvent s'inverser en fonction des sujets. Par exemple, les filles peuvent se distinguer par de meilleurs résultats en lecture, et les garçons en mathématiques. Plusieurs causes ont été avancées pour expliquer ces écarts, notamment l'assimilation par les enfants des normes et des rôles liés au genre pendant leur croissance, les attitudes liées au genre et l'équilibre entre les enseignants hommes et femmes[17].

La *figure 22* montre la mesure dans laquelle les filles avaient de meilleurs résultats que les garçons aux évaluations de lecture menées dans les 28 pays participant aussi bien au PIRLS 2016 qu'au PISA 2015. L'écart est exprimé en pourcentage, obtenu par la différence entre les deux scores divisée par le score des garçons. Par exemple, si le score moyen des filles était de 550, et celui des garçons de 500, alors les filles auraient un résultat supérieur de 10 % par rapport aux garçons.

Figure 22 : Les filles surpassent les garçons en lecture
Pourcentage excédentaire de filles affichant de meilleurs scores que les garçons en lecture en quatrième année de primaire et à 15 ans

Pays	Quatrième année (PIRLS)	15 ans (PISA)
Portugal	s. o.	3,40 %
Autriche	1,10 %	4,30 %
Italie	1,40 %	3,40 %
États-Unis	1,50 %	4,10 %
France	1,50 %	6,00 %
Espagne	1,60 %	4,20 %
Slovaquie	1,70 %	8,20 %
République tchèque	1,90 %	5,50 %
Pays-Bas	1,90 %	4,80 %
Belgique	2,10 %	3,30 %
Irlande	2,10 %	2,30 %
Allemagne	2,10 %	4,20 %
Canada	2,20 %	5,10 %
Hongrie	2,30 %	5,40 %
Danemark	2,40 %	4,50 %
Israël	2,50 %	4,90 %
Royaume-Uni	2,70 %	4,50 %
Suède	2,80 %	8,20 %
Bulgarie	2,90 %	11,50 %
Lettonie	3,10 %	9,00 %
Pologne	3,20 %	6,00 %
Slovénie	3,50 %	8,90 %
Lituanie	3,80 %	8,60 %
Norvège	3,90 %	8,10 %
Finlande	3,90 %	9,20 %
Australie	4,00 %	6,50 %
Nouvelle-Zélande	4,20 %	6,50 %
Malte	4,70 %	9,90 %

Remarque : La figure montre le pourcentage excédentaire des filles affichant de meilleurs scores que les garçons en lecture dans chaque pays aux deux niveaux de scolarité. Le calcul est le suivant : 100 x (moyenne des filles - moyenne des garçons)/moyenne des garçons. Toutes les différences sont notables du point de vue statistique ($p < 0,05$) à l'exception du Portugal pour les enfants de quatrième année de primaire. Le code couleur montre les 28 pays ayant participé aux deux enquêtes selon leur classement dans le tiers inférieur (bleu clair), le tiers intermédiaire (bleu moyen) ou le tiers supérieur (bleu foncé).
Source : PIRLS 2016 et PISA 2015.

- Dans l'ensemble des pays ayant participé aux deux enquêtes, les filles affichaient des scores de lecture moyens plus élevés que ceux des garçons. Dans tous les cas, à l'exception du Portugal pour la quatrième année de primaire (lorsque l'âge moyen des élèves est de 10 ans), l'écart entre les sexes était considérable, et pour les 11 pays ayant participé au PISA et non au PIRLS, les scores des filles étaient également beaucoup plus élevés que ceux des garçons.
- Dans tous les pays, l'écart entre les sexes en matière de lecture était plus important à 15 ans qu'en quatrième année de primaire. Les compétences de lecture évaluées étant différentes dans les deux enquêtes, il est impossible de les comparer directement ; toutefois il apparaît que plus l'âge des enfants est avancé, plus l'écart tend à se creuser.
- Le code couleur classe les pays selon trois groupes : disparités entre les sexes faibles, moyennes ou importantes. De nombreux pays font partie du même groupe dans les deux enquêtes. Sur les 10 pays les plus inégalitaires concernant la quatrième année de primaire, huit faisaient également partie des plus inégalitaires pour les jeunes de 15 ans. On a cependant observé des changements de classement importants pour une poignée de pays. Par exemple, la Bulgarie, la Slovaquie et la Suède sont classées comme beaucoup plus inégalitaires pour les jeunes de 15 ans que pour ceux de quatrième année de primaire.

Dans quelle mesure ces différences de genre sont-elles limitées à la lecture ? Le PISA a également publié des études concernant les disparités entre les sexes en mathématiques et en sciences à 15 ans[18].

- En mathématiques, les scores des garçons dans la plupart des pays sont plus élevés que ceux des filles. Il convient toutefois de noter que ces différences n'étaient marquées que pour un peu plus de la moitié des pays couverts par le présent rapport.
- Les résultats en sciences sont plus mitigés : Dans certains pays, les garçons affichent de meilleurs scores, tandis que dans d'autres, les filles sont en tête. L'écart moyen entre les sexes est mince pour tous les pays, et en faveur des garçons de seulement quelques points.

Les disparités entre les sexes varient en fonction des pays et des sujets, mais elles persistent sur le plan de la lecture pour les deux niveaux de scolarité. Il est important de s'attaquer au problème, car il s'agit d'une compétence fondamentale pour la réussite dans de nombreuses autres matières. De plus, comme indiqué dans l'*encadré 11*, dans la plupart des pays riches couverts par le présent rapport, les filles aspirent davantage que les garçons à poursuivre leurs études en vue d'obtenir un diplôme universitaire. Les statistiques en matière d'éducation montrent en effet que dans la plupart des pays de l'OCDE, elles sont plus nombreuses que les garçons à suivre des études supérieures[19]. Les données suggèrent que ces derniers entrent dans le cycle supérieur à armes inégales avec les filles sur le plan de la lecture.

Les disparités de scores de lecture en fonction du sexe au cycle secondaire demeurent liées à la profession des parents

L'enquête PISA demande aux enfants quels métiers leurs parents exercent et situe leurs réponses sur une échelle. Les scores les plus bas de cette échelle représentent des professions telles que les métiers manuels, tandis que les plus élevés équivalent à des professions telles que des postes de direction. À la *figure 23*, les enfants de chaque pays ont été séparés en deux moitiés selon le statut professionnel – élevé ou modeste – de leurs parents.

Dans tous les pays, les enfants dont les parents exerçaient une profession de statut élevé avaient tendance à obtenir de bien meilleurs résultats en lecture que les autres. Les différences étaient plus ou moins importantes en fonction des pays. La différence moyenne était inférieure à 30 points en Islande et au Japon, mais supérieure à 70 points en Bulgarie, en Hongrie et au Luxembourg.

Ces schémas corroborent les conclusions des sections précédentes. Ils reflètent les inégalités scolaires actuelles liées au contexte familial lorsque les enfants approchent de l'âge auquel l'école n'est plus obligatoire. L'*encadré 9* indique que le statut socioéconomique et les compétences des parents se renforcent mutuellement dans l'influence qu'ils peuvent avoir sur les résultats verbaux des enfants.

Il existe d'importantes inégalités de réussite entre les écoles

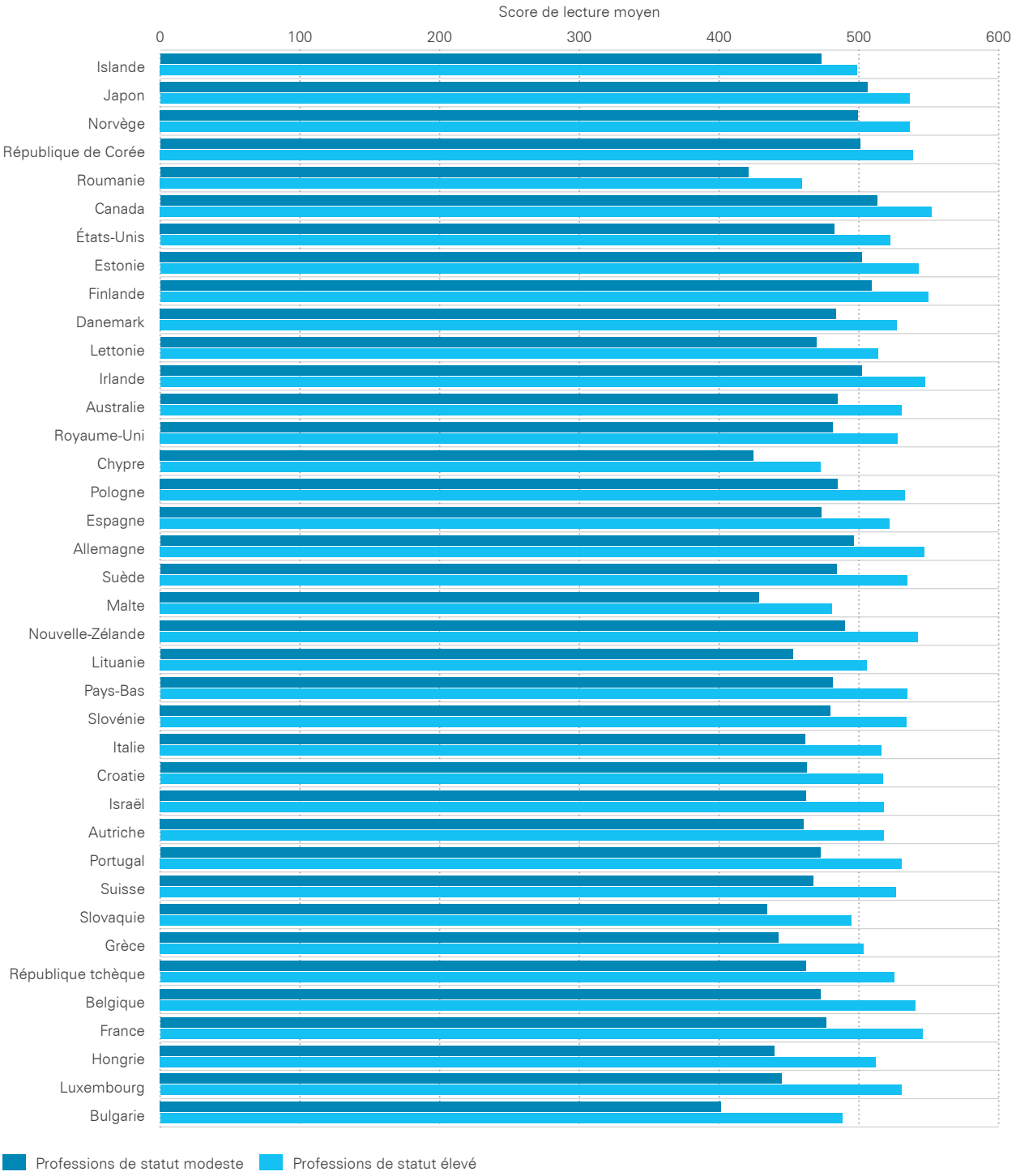
Les possibilités d'apprentissage des enfants peuvent être influencées de façon considérable par l'école qu'ils fréquentent. Il existe souvent d'importantes différences en matière de réussite moyenne entre les écoles d'un même pays. Analyser ces disparités permet de comprendre la nature des inégalités scolaires et les mesures éventuelles à prendre pour les réduire.

Nous avons tout d'abord étudié l'écart total des scores de lecture des jeunes de 15 ans entre les écoles dans chaque pays, plutôt qu'entre les enfants de chaque école. Cette approche est similaire à celle utilisée dans la section relative aux écoles primaires. La longueur des bâtons à la *figure 25* montre l'écart total entre les écoles.

En Islande, environ 95 % des inégalités en matière de scores de lecture concernent les enfants au sein des écoles, et une petite part seulement se rapporte aux inégalités interétablissements. En Bulgarie, en Hongrie et aux Pays-Bas, les inégalités se manifestent davantage entre les écoles qu'au sein de ces dernières. Dans la plupart des autres pays, au moins un cinquième des inégalités sont constatées entre les écoles.

La Bulgarie et la Hongrie présentaient déjà un écart relativement élevé entre leurs écoles au niveau du primaire *(voir figure 13)*. Les Pays-Bas au contraire présentaient une faible variation de ce type au niveau du primaire, mais affichent le plus grand écart pour les jeunes âgés de 15 ans. L'Italie présente également un écart beaucoup plus important entre ses écoles du secondaire qu'entre celles du primaire. Pour la Nouvelle-Zélande et les États-Unis, l'écart est moindre au niveau du secondaire par rapport à celui du primaire.

Figure 23 : Les enfants dont les parents exercent un métier de statut élevé obtiennent de meilleurs scores de lecture
Scores de lecture des jeunes de 15 ans, en fonction de la profession des parents (2015)



Remarque : Le graphique montre les scores moyens pour les enfants dont les parents se situaient dans les moitiés inférieure (statut modeste) et supérieure (statut élevé) de l'échelle de classification des professions dans chaque pays. Les différences de moyennes étaient toutes notables d'un point de vue statistique. Le graphique présente les pays selon l'importance de la différence, dans l'ordre croissant.
Source : PISA 2015.

Encadré 10 Comment les migrations affectent les capacités de lecture ?

Les enfants qui arrivent dans un nouveau pays sont confrontés à des difficultés affectant leurs progrès scolaires, de manière directe ou indirecte. L'acclimatation à un style de vie différent, la constitution d'un nouveau réseau d'amis, l'apprentissage d'une nouvelle langue et l'adaptation à un nouveau système éducatif sont autant de difficultés potentielles. La situation économique de leur famille peut également avoir été affectée par le déménagement. Ces enfants peuvent avoir été traumatisés avant ou pendant leur déplacement, ou avoir été victimes de préjugés et de réactions négatives à leur arrivée dans le nouveau pays. Les enfants de personnes immigrées sont eux aussi confrontés à ces difficultés.

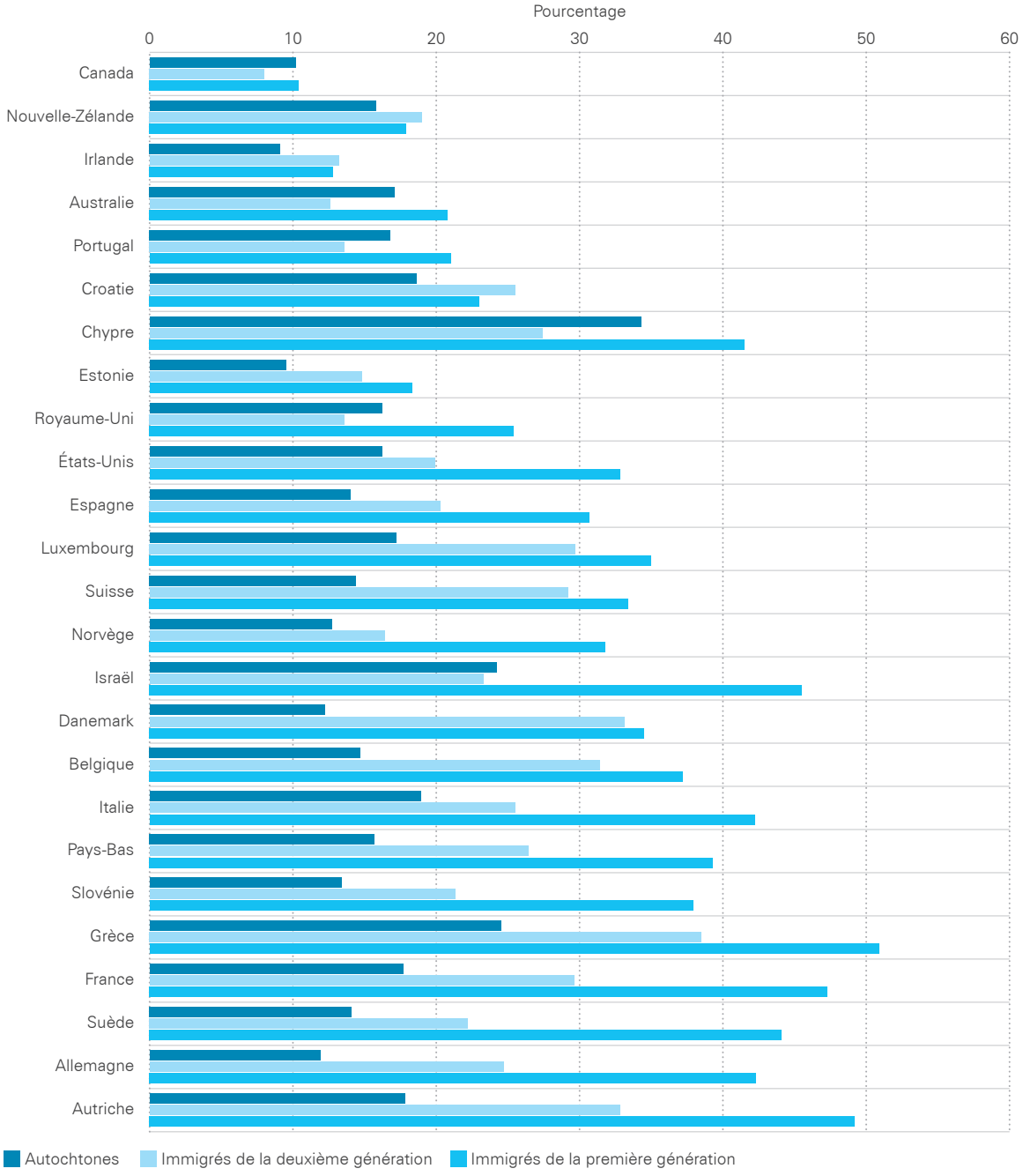
Comment les enfants immigrés ou issus de l'immigration s'en sortent-ils donc en matière d'éducation dans les pays riches ? Nous répondons à cette question en nous appuyant sur les données du PISA relatives aux jeunes de 15 ans au sein de 25 pays dont au moins 5 % des élèves sont des immigrés. Nous utilisons les trois catégories de l'OCDE pour définir le statut des élèves au regard de l'immigration[20] :

1. Les élèves autochtones sont les enfants dont au moins l'un des parents est né dans le pays, que l'élève lui-même soit né dans ce pays ou non.
2. Les élèves immigrés de la première génération sont les élèves nés à l'étranger et dont les parents sont également nés à l'étranger.
3. Les élèves immigrés de la deuxième génération sont les élèves nés dans le pays et dont les parents sont nés à l'étranger.

Dans la plupart des pays, les scores de lecture des enfants immigrés de la première génération sont beaucoup plus faibles que ceux des enfants autochtones. Cela dit, la différence entre ces groupes est négligeable en termes statistiques en Australie, au Canada, en Estonie et en Nouvelle-Zélande. Bien que les difficultés liées à l'immigration aient tendance à s'amoindrir pour les enfants de la deuxième génération, leurs scores de lecture sont tout de même bien en deçà de ceux des enfants autochtones dans 15 pays. En Australie et au Canada, ils ont toutefois obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades autochtones. La figure 24 montre le pourcentage de jeunes de 15 ans n'ayant pas atteint le niveau de compétence de base en lecture dans la langue de l'évaluation.

Ces résultats peuvent traduire différents schémas historiques de migration. Par exemple, l'OCDE considère l'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande comme des « pays d'installation », dans lesquels l'immigration fait partie de l'héritage du pays, où les immigrés jouissent souvent d'un haut niveau d'instruction et dont l'anglais peut être leur première langue. L'Allemagne, l'Autriche, la Belgique et la France sont, quant à eux, des pays accueillant traditionnellement de nombreux migrants installés et peu instruits. L'Espagne, la Grèce et l'Italie ont connu une vague d'immigration importante ces dernières années. Ce type d'inégalités scolaires ne peut être résolu sans une compréhension approfondie de ces schémas historiques de migration.

Figure 24 : Pourcentage de jeunes de 15 ans n'ayant pas atteint le niveau de compétence 2 en lecture, par statut au regard de l'immigration



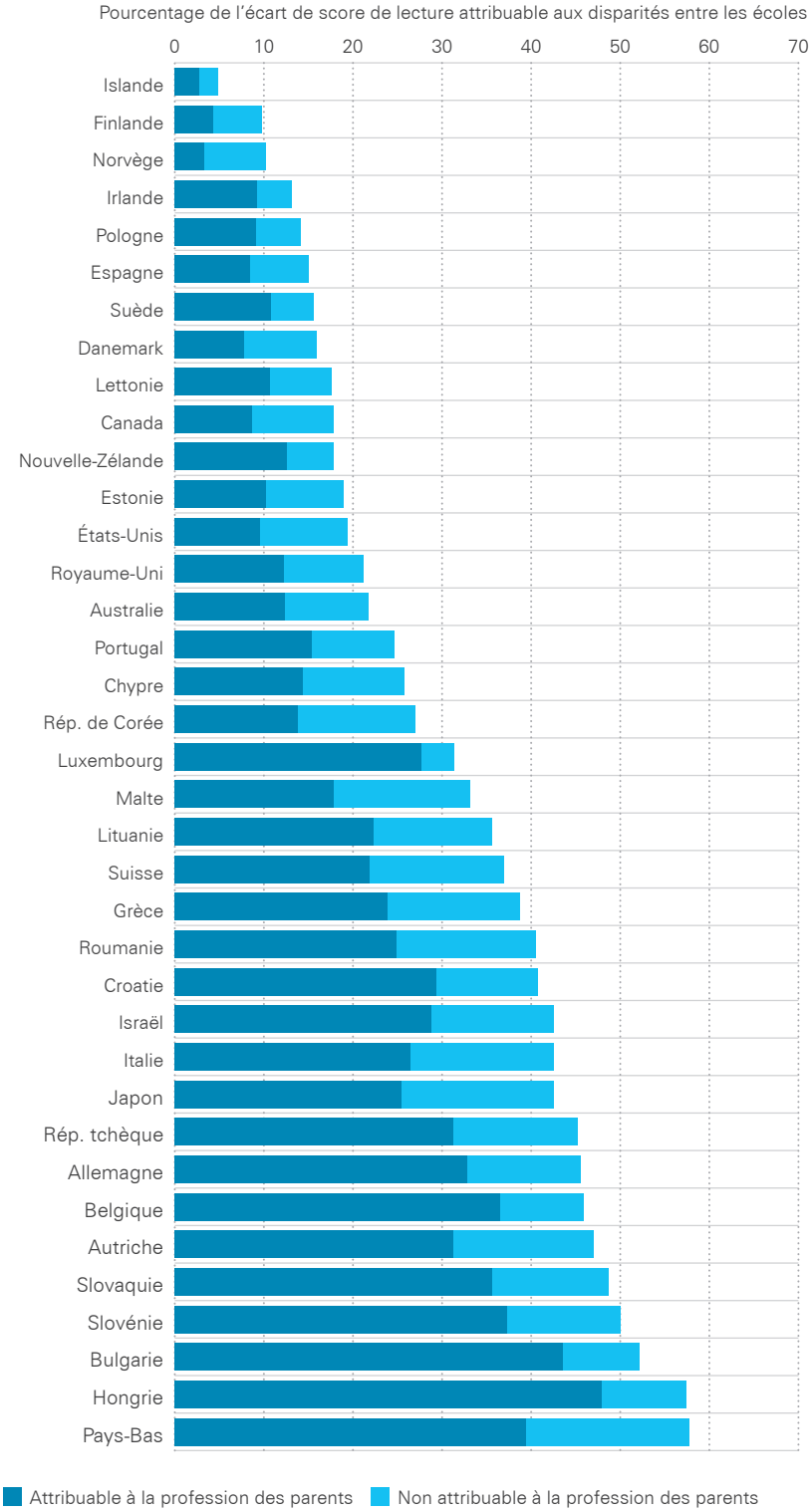
Remarque : Ce graphique montre le pourcentage pour chaque groupe dans tous les pays où au moins 5 % des enfants sont nés à l'étranger. Les pays sont classés en fonction de l'écart absolu entre les enfants autochtones et les enfants immigrés de la première génération. Cet écart est statistiquement important dans tous les pays, à l'exception de l'Australie, du Canada, de l'Estonie et de la Nouvelle-Zélande.
Source : PISA 2015.

Les écarts entre écoles sont liés aux contextes familiaux des enfants

De nombreuses raisons peuvent expliquer l'existence de ces disparités significatives de scores de lecture moyens entre chaque école, notamment leur situation géographique : la zone est-elle urbaine ou rurale ? Les résidents sont-ils majoritairement riches ou pauvres ? Le type d'école peut également expliquer ces disparités : s'agit-il d'une école publique ou privée ? Les élèves sont-ils triés sur le volet ? Enfin, les écoles ne disposent pas des mêmes ressources. Les conclusions de l'enquête PISA établissent un lien entre tous ces facteurs et les scores de lecture moyens[21].

Le contexte familial de chaque élève dans les écoles joue également un rôle moteur. Il explique une part considérable de l'écart de réussite entre les écoles, qui est représenté par les bâtons foncés à la *figure 25*.

Figure 25 : La plupart des pays présentent d'importantes disparités entre les écoles
Part des écarts de score de lecture à 15 ans attribuable aux disparités entre les écoles (2015)



Remarque : La longueur totale de chaque bâton représente le pourcentage total d'écart de scores d'évaluation entre les écoles, obtenu à partir d'un modèle multiniveaux vide. Comme indiqué dans le rapport initial du PISA 2015, « certains pays ont échantillonné des sous-groupes d'établissements et non des établissements, ce qui est susceptible d'altérer l'estimation des composantes de la variance entre les établissements. » (OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, 2016, p. 314) En France, l'évaluation PISA s'est déroulée au moment où les élèves passent d'une étape à l'autre de leur scolarité, ce qui rend l'interprétation des données de variation entre les écoles difficiles ; à cet égard, la France ne figure pas sur ce graphique.
Source : PISA 2015.

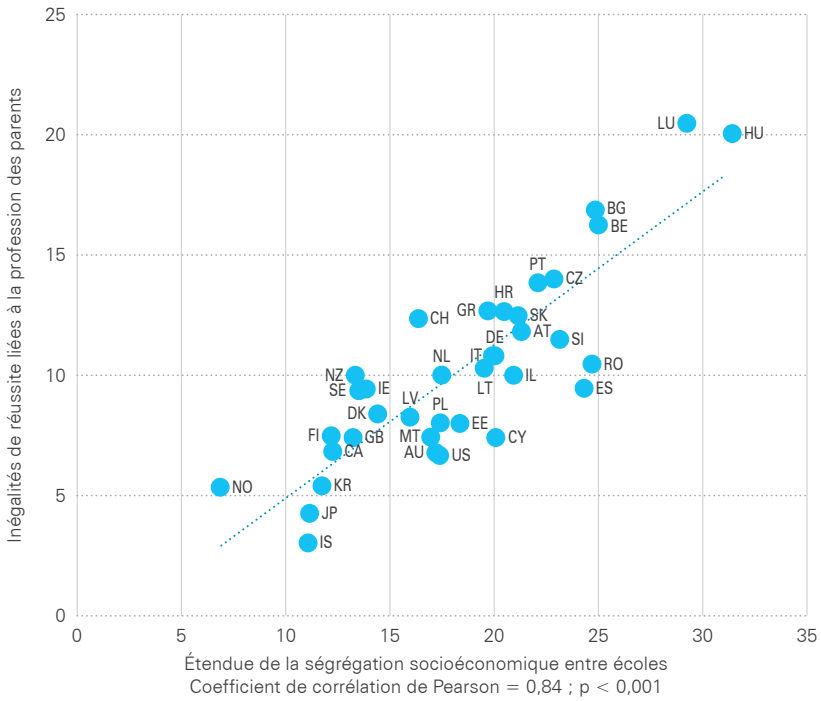
Une fois les différences liées à la profession des parents prises en compte, les autres facteurs (tels que la situation géographique de l'école, son type et ses ressources) ont bien moins de poids sur les inégalités de résultats entre les écoles. Tout comme en primaire, le contexte familial des élèves du secondaire constitue un élément crucial permettant de comprendre les inégalités scolaires.

Les différences économiques et sociales entre les élèves sont une composante du système éducatif de tous les pays, mais elles sont beaucoup plus marquées dans certains d'entre eux. Lorsque des enfants issus du même milieu économique et social fréquentent les mêmes écoles, il s'agit de ségrégation socioéconomique[22]. Ce phénomène n'affecte en général que faiblement les pays scandinaves ; il en est de même pour certains pays d'Asie de l'Est et pays anglophones. Les plus hauts niveaux de ségrégation socioéconomique sont observés en Hongrie et au Luxembourg. Les pays affichant de hauts niveaux de ségrégation socioéconomique entre les écoles ont tendance à également présenter de plus grands écarts de réussite selon la profession des parents *(voir figure 26)*.

La ségrégation socioéconomique est reconnue depuis un certain temps comme un élément favorisant l'accentuation et la persistance des inégalités scolaires dues au contexte familial. Une étude récente suggère que les niveaux de ségrégation au sein des pays riches ont peu évolué au cours des dernières décennies[23]. Les auteurs de cette étude signalent que ce type de ségrégation s'est maintenu malgré les initiatives politiques visant à le réduire. Ils concluent que les décideurs politiques doivent aller beaucoup plus loin s'ils souhaitent encourager davantage d'intégration entre les élèves aisés et défavorisés.

Ce problème est difficile à résoudre. Nombreux et variés sont les facteurs contribuant à la ségrégation socioéconomique des enfants à l'école. Par ailleurs, ils ne sont pas toujours directement liés au système éducatif. Dans les pays dont les différentes zones géographiques présentent d'importantes disparités économiques et sociales, la ségrégation résidentielle se fera naturellement si les enfants sont affectés à leur école locale. La ségrégation peut également être une conséquence des politiques d'éducation, comme nous le verrons à la section suivante.

Figure 26 : Les inégalités socioéconomiques influent d'autant plus sur les scores des élèves à l'évaluation lorsque la ségrégation socioéconomique entre écoles est plus forte



Remarque : L'axe des ordonnées fournit R au carré, obtenu par régression des scores de lecture sur le statut professionnel des parents le plus élevé. L'axe des abscisses donne le coefficient de corrélation intraclasses obtenu à partir d'un modèle multiniveaux vide, avec la profession des parents en tant que variable dépendante. En France, l'évaluation PISA s'est déroulée au moment où les élèves passent d'une étape à l'autre de leur scolarité, ce qui rend l'interprétation des données de variation entre les écoles difficiles ; par conséquent la France ne figure pas sur ce graphique.
Source : PISA 2015.

Dans les pays riches, les élèves ne sont pas sur un pied d'égalité à l'approche de la fin de la scolarité obligatoire. La profession des parents permet encore de prévoir le niveau de compétence en lecture d'un élève du secondaire. La ségrégation des élèves sur le plan économique et social contribue à la persistance intergénérationnelle des inégalités attribuables au contexte familial. Les enfants dont les parents exercent des professions de statut modeste déclarent moins souvent aspirer à effectuer des études supérieures, même s'ils obtiennent des résultats aussi élevés que leurs camarades dont les parents exercent des professions de statut élevé *(voir encadré 11)*.

L'enquête PISA de laquelle nous tirons nos données a été comparée à une radiographie des systèmes éducatifs nationaux : elle ne donne pas une vue d'ensemble, mais expose les problèmes. La résolution de ces problèmes incombe auxdits systèmes éducatifs ainsi qu'aux politiques, thème que nous aborderons à la section suivante.

Encadré 11 Inégalités et perceptions de l'avenir

Dans quelle mesure les inégalités mises en évidence au sein du présent rapport peuvent-elles se ressentir dans la scolarisation des jeunes lors de leur transition vers l'âge adulte ?

Dans le cadre de l'enquête PISA, il a été demandé à des jeunes de 15 ans d'indiquer le niveau d'instruction qu'ils comptaient atteindre. À 15 ans, nombre d'entre eux ont déjà une idée de ce dont ils ont envie, mais également de ce à quoi ils peuvent s'attendre de manière réaliste, compte tenu de leur situation et de leur parcours scolaire.

Le présent encadré est axé sur les enfants qui envisagent d'accomplir une quelconque forme de cycle d'études supérieures, qu'il s'agisse d'études académiques, éventuellement sanctionnées par un diplôme universitaire, ou d'un cursus postsecondaire pratique. La part d'enfants interrogés ayant déclaré envisager des études supérieures allait de moins de 20 % en Allemagne et aux Pays-Bas, à près de 90 % en Corée. Les causes sous-jacentes de ces différentes aspirations selon les pays sont à la fois historiques, culturelles et économiques. Elles peuvent également refléter les structures des différentes trajectoires en matière d'éducation, de formation et de profession qui sont proposées aux jeunes dans chaque pays.

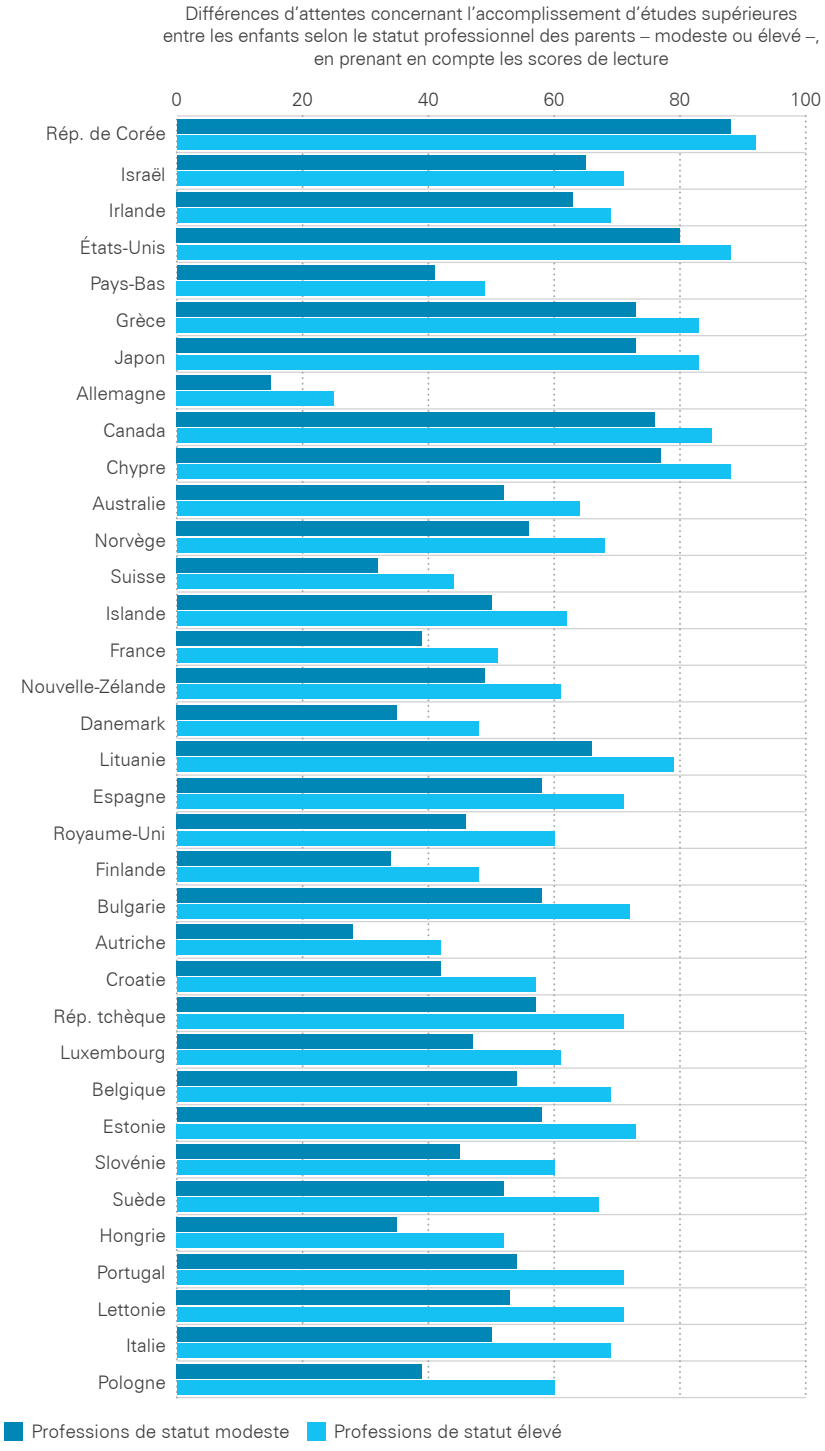
Quel que soit le niveau de réussite des élèves, leur contexte socioéconomique influence leurs aspirations

Les attentes des jeunes concernant l'accomplissement d'une quelconque forme de cycle d'études supérieures sont liées à leur situation familiale. Dans tous les pays, ceux dont les parents exercent des professions de statut élevé étaient bien plus enclins à aspirer à l'accomplissement d'études supérieures, toutes filières confondues. Dans une certaine mesure, cette donnée n'est pas surprenante compte tenu du fait que les enfants issus de milieux privilégiés ont tendance à avoir de meilleurs résultats scolaires. Mais la situation est plus complexe qu'il n'y paraît. Dans tous les pays, on note des différences de statut professionnel des parents importantes parmi des élèves de niveau égal. La *figure 27* montre les écarts d'attentes entre les élèves, selon que leurs parents exercent une profession de statut modeste ou élevé, en prenant en compte les différences de scores de lecture entre les deux groupes. L'écart le plus faible était de seulement 4 % environ en République de Corée, et le plus marqué était de 20 %, en Pologne.

Dans la plupart des pays, les filles et les garçons n'expriment pas les mêmes attentes

Outre les différences d'attentes attribuables au contexte familial, on note des aspirations dissemblables en fonction du sexe (non représentées sur le graphique). Dans 29 des 35 pays couverts par cette analyse, les filles s'attendaient beaucoup plus à poursuivre des études supérieures que les garçons. L'écart entre les sexes le plus important en matière d'attentes (19 points de pourcentage) a été observé en Bulgarie et en Norvège. Six pays ont obtenu des chiffres similaires pour les deux sexes : l'Allemagne, l'Autriche, la France, le Japon, les Pays-Bas et la Suisse.

Figure 27 : Écart d'attentes entre les enfants ayant obtenu les mêmes scores de lecture, en fonction du statut professionnel de leurs parents



Remarque : Les bâtons représentent les attentes marginales relatives à l'accomplissement d'études supérieures en fonction du statut professionnel des parents (modeste ou élevé) dans chaque pays, d'après un modèle de régression vérifiant les scores de lecture. Les pays sont classés en fonction de l'écart entre les deux groupes, dans l'ordre croissant. Ces écarts sont significatifs dans tous les pays. Aucune donnée valable pour Malte, la Slovaquie et la Roumanie.
Source : PISA 2015.

SECTION 6
SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET POLITIQUES

Les politiques et pratiques en matière d'éducation peuvent réduire ou renforcer les inégalités scolaires attribuables à la situation familiale dès les premiers pas à l'école et tout au long du parcours scolaire des élèves. Il n'existe aucune politique universelle garantissant des résultats optimaux. Les pays et les régions se distinguent par leur contexte social, culturel, économique et politique. En conséquence, ce qui fonctionne pour les pays en tête de notre tableau de classement n'aidera pas forcément les nations moins avancées à réduire leurs inégalités scolaires.

La *figure 28* offre une vue d'ensemble des différents systèmes scolaires et de leurs principales caractéristiques. Elle illustre également la grande diversité des expériences scolaires à travers ces multiples pays.

- Les taux de scolarisation sont généralement élevés. Néanmoins, les chiffres de certains pays indiquent qu'un nombre substantiel d'enfants de 15 ans sont déscolarisés. Concernant le Chili, le Mexique et la Turquie, moins de 80 % des enfants de 15 ans ont répondu à l'enquête PISA, d'où l'absence de ces pays dans certains de nos classements. Cette statistique tient à de nombreux facteurs, y compris l'abandon précoce de l'école.
- L'âge où les enfants sont répartis pour la première fois entre différents types d'écoles ou de filières (ce qu'on appelle parfois la sélection ou le groupement selon les aptitudes) varie de 10 ans pour l'Allemagne et l'Autriche, à 16 ans pour de nombreux autres pays comme l'Australie, l'Estonie et le Royaume-Uni.
- Si certains pays disposent de plusieurs types d'établissements et de filières, d'autres n'en possèdent qu'un seul type. La République tchèque en compte six et les Pays-Bas sept. D'une manière générale, ces différentes voies se divisent entre celles axées sur l'exercice d'une profession, et celles dispensant des savoirs plus théoriques. À un moment donné, une décision est prise quant à l'orientation initiale de l'enfant (par les enseignants et/ou les parents et/ou l'enfant lui-même). Ce dernier pourra généralement changer de filière plus tard dans son parcours.
- Certains pays ont très largement recours au groupement des élèves selon leurs aptitudes au sein des établissements. Concrètement, cette sélection peut se traduire par le regroupement des élèves en différentes classes, ou en différents groupes au sein d'une même classe. Elle peut en outre s'appliquer à tout ou partie des matières enseignées. À titre indicatif, plus de 90 % des établissements scolaires ont recours à cette pratique en Irlande, en Israël et au Royaume-Uni.
- Dans certains pays, redoubler au moins une classe au cours de sa scolarité n'est pas inhabituel. C'est notamment vrai en Belgique, en Espagne, au Luxembourg et au Portugal, où le redoublement concerne plus de 30 % des élèves. Dans d'autres pays comme le Japon ou la Norvège, cette pratique est au contraire extrêmement rare, voire inexistante.
- La proportion d'établissements placés sous administration publique/privée varie également fortement. Dans ce domaine, l'Irlande et la Lettonie sont aux antipodes alors même qu'elles se partagent la tête de notre classement en matière d'inégalités scolaires *(voir figure 2)*. Ainsi, 57 % des écoles sont gérées par des organismes privés en Irlande, contre 2 % seulement en Lettonie.

Figure 28 : Les principales caractéristiques des systèmes scolaires affectant l'égalité en matière d'éducation

	Taux de couverture PISA (a)	Première sélection dans le système éducatif	Nombre de types d'établisse-ments ou de filières pour les élèves de 15 ans	Groupe-ment par aptitudes au sein d'un établisse-ment (b)	Redou-blement d'une classe (c)	Scolarisa-tion dans le privé (d)
Pays	%	Âge de l'élève	Nombre	% d'élèves de 15 ans	%	%
Allemagne	96,1	10	4	30,0	18,1	7,3
Australie	90,6	16	1	88,1	7,1	43,7
Autriche	83,4	10	4	16,4	15,2	12,6
Belgique	92,9	12	4	28,4	34,0	N/A
Bulgarie	80,6	15 (e)	3	26,3	4,8	1,2
Canada	83,5	16	1	86,8	5,7	9,7
Chili	79,8	16	3	27,1	24,6	63,1
Chypre	94,9	15	2	27,0	4,7	16,0
Croatie	90,8	14	1	22,9	1,6	2,3
Danemark	89,0	16	1	25,2	3,4	23,2
Espagne	90,9	16	1	40,3	31,3	31,3
Estonie	92,8	16	1	38,1	4,0	4,2
États-Unis	83,5	16	1	82,6	11,0	7,7
Finlande	97,3	16	1	53,2	3,0	4,5
France	91,0	15	3	24,3	22,1	21,0
Grèce	91,1	15	2	11,6	5,0	4,9
Hongrie	89,6	11	3	35,1	9,5	18,0
Irlande	96,5	15	4	95,9	7,2	57,3
Islande	93,3	16	1	22,6	1,1	0,6
Israël	93,7	15	2	97,8	9,0	s. o.
Italie	80,3	14	4	13,1	15,1	4,1
Japon	94,7	15	2	53,6	0,0	31,8
Lettonie	90,2	m	5	51,0	2,5	2,3
Lituanie	87,6	13	4	71,8	30,9	15,6
Luxembourg	97,7	15	3	75,5	7,0	41,8
Malte	61,7	15	3	46,9	15,8	12,5
Mexique	95,1	12	7	70,8	20,1	60,1
Norvège	90,9	16	1	38,0	5,3	3,5
Nouvelle-Zélande	91,3	16	1	15,7	0,0	1,9
Pays-Bas	90,2	16	1	89,9	4,9	6,6
Pologne	87,6	15	3	11,6	31,2	5,5
Portugal	91,7	15	3	57,8	4,7	34,7
Rép. de Corée	88,8	16	5	18,7	5,0	2,0
Rép. tchèque	93,5	11	6	28,9	4,8	8,2
Roumanie	s. o.	16	2	46,2	5,9	1,1
Royaume-Uni	84,0	16	1	99,8	2,8	55,8
Slovaquie	89,2	11	5	34,6	6,5	11,6
Slovénie	92,8	14	3	34,7	1,9	2,6
Suède	93,6	16	1	21,4	4,0	17,9
Suisse	96,2	12	4	62,3	20,0	6,1
Turquie	69,9	11	3	30,5	10,9	4,8

Remarque : (a) Cette colonne représente le taux de participation des élèves de 15 ans à l'enquête PISA.
(b) Part des enfants de 15 ans scolarisés dans des établissements qui regroupent les élèves selon leurs aptitudes pour tout ou partie des matières.
(c) Part des élèves indiquant avoir redoublé au moins une classe au primaire ou au secondaire.
(d) D'après la définition de l'OCDE : « Les établissements d'enseignement privé sont ceux dont la gestion relève directement ou indirectement d'instances non gouvernementales, telles que des associations confessionnelles, des syndicats, des entreprises, ou toute autre entité privée ».
(e) L'âge d'entrée est fixé à 14 ans dans certains établissements d'enseignement technique et professionnel.
Source : Scolarisation dans le privé : OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, Éditions OCDE, Paris, 2016. Scolarisation des élèves de 15 ans et redoublement : OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, 2016. Groupement selon les aptitudes : Résultats fondés sur les réponses de directeurs d'établissements collectées dans le cadre de l'enquête PISA 2015 (OCDE). Âge des élèves au moment de la sélection initiale et nombre de filières : OCDE, *Résultats du PISA 2012 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*, Éditions OCDE, Paris, 2013, Tableau IV.2.5.

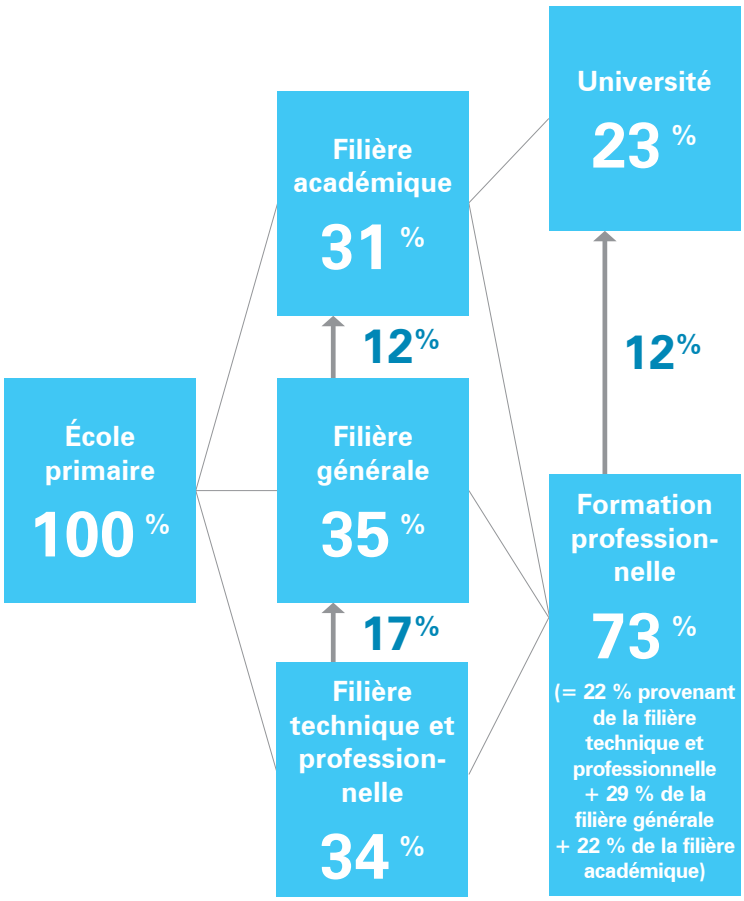
Encadré 12 Sélection et inégalités : le cas de l'Allemagne

Dans des pays et contextes particuliers, plusieurs politiques et pratiques clés pèsent sur les inégalités au sein des établissements et entre ces derniers[24]. Le tableau met en relief certaines de ces politiques et pratiques comme le redoublement, les classes par niveau et le regroupement des élèves selon leurs aptitudes. Du reste, d'autres politiques relatives aux transferts, aux expulsions et au choix de l'établissement peuvent réduire la diversité au sein des écoles, avec pour effet une augmentation potentielle des inégalités scolaires. Dans les pays où les résultats scolaires déterminent la répartition des élèves entre différents établissements, ou différents groupes au sein d'un même établissement, les enfants de familles défavorisées sont généralement surreprésentés dans les filières moins prestigieuses, avec des perspectives plus limitées. Ce constat vaut tout particulièrement dans les pays où la sélection s'effectue très tôt, à un âge où le potentiel des enfants est encore en développement *(voir encadré 12)*.

Il serait tentant d'utiliser les statistiques ci-dessus pour dégager les critères d'une plus grande égalité éducative. Toutefois, le fait que l'Irlande et la Lettonie se partagent la tête de notre tableau de classement sur les inégalités suggère une réalité plus complexe, a fortiori parce que ces deux pays diffèrent radicalement dans leur mode de gestion des établissements *(voir figure 2)*. Dans leur conception et leur mise en place, les politiques éducatives d'un pays répondent toujours à un contexte économique, social et politique particulier. Répliquées telles quelles dans un autre contexte, certaines politiques et pratiques peuvent donc produire des effets différents. Avant que des politiques en apparence fructueuses puissent être reproduites sans risque, de plus amples analyses sont nécessaires au niveau national. Nous avons également besoin de données plus probantes autour des politiques et pratiques qui fonctionnent, tout comme des raisons qui expliquent ces succès.

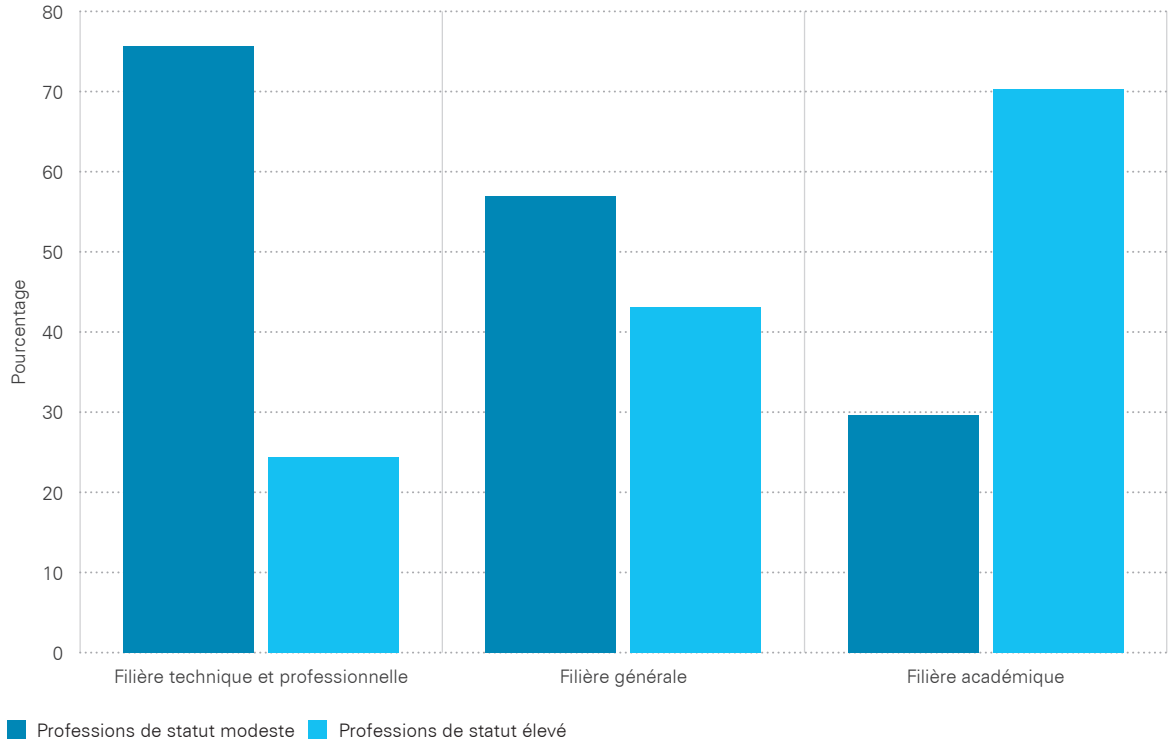
En comparaison avec les autres pays riches, l'Allemagne et l'Autriche entament plus tôt la sélection et l'orientation des élèves vers différents établissements ou filières. Cette pratique a des conséquences sur les possibilités futures des élèves. En Allemagne, le processus de sélection se déroule ainsi. Après quatre années de cycle primaire *(Grundschule)*, la majorité des élèves de 10 ans sont répartis selon leurs aptitudes dans trois grandes filières : la filière académique (qui mène à l'*Abitur*, l'examen d'admission dans le supérieur), la filière générale, la filière technique et professionnelle. Les deux dernières sont plus susceptibles de mener à des formations professionnelles qui déboucheront sur des métiers manuels *(voir figure 29)*. Enfin, certains élèves sont autorisés à changer de filière pendant leur parcours.

Figure 29 : Parcours scolaires en Allemagne



Remarque : Tous les pourcentages du graphique se rapportent à la cohorte originale (100 % des élèves au cycle primaire). Les pourcentages à côté des flèches indiquent la part d'élèves intégrant une autre filière. Par exemple, 17 % de l'ensemble des élèves ont basculé de la filière technique et professionnelle vers la filière générale à un moment de leur parcours. Les transferts dans l'autre sens sont si rares qu'ils n'ont pas été représentés dans ce graphique. Du reste, la somme des pourcentages finaux ne correspond pas à 100 % en raison des cas de décrochage. À travers l'ensemble du cycle secondaire, 2 % de la cohorte ont quitté la filière technique et professionnelle, 2 % la filière générale, et 1 % la filière académique.
Source : Présentation interne fondée sur les calculs de Biewen et Tapalaga dans l'Étude de panel nationale sur l'éducation et la scolarisation des jeunes enfants (NEPS, Starting cohort adults, SC6). Cette étude s'appuie sur un échantillon représentatif de personnes nées entre 1950 et 1979[25].

Figure 30 : Répartition des élèves par filière selon l'activité professionnelle des parents



Remarque : Les familles sont classées en deux catégories (entre professions de statut modeste et élevé) selon la médiane du classement des professions fourni dans l'étude PISA 2015 pour l'Allemagne.
Source : Calculs internes fondés sur l'enquête PISA 2015.

Concernant le regroupement des élèves selon leurs aptitudes, ses partisans estiment qu'il favoriserait la spécialisation et permettrait aux établissements de concevoir des programmes d'études mieux adaptés. Pour ses opposants, il alimenterait les inégalités et resterait sans effet sur l'amélioration des performances moyennes des élèves[26]. Au demeurant, le regroupement sélectif serait, de façon disproportionnée, influencé par le statut professionnel des parents et s'appliquerait trop tôt, à un âge où les élèves sont souvent trop jeunes pour manifester leur potentiel[27].

La sélection des élèves suit les recommandations de l'établissement primaire. Dans la plupart des *Länder*, les parents gardent un droit de regard sur ces recommandations, si tant est qu'ils disposent du temps, des connaissances et des ressources nécessaires. Les différences liées au statut professionnel des parents peuvent également peser sur l'orientation. Et pour cause, 76 % des élèves de la filière technique et professionnelle ont des parents exerçant une profession de statut modeste *(voir figure 30)*. À l'inverse, 80 % des enfants dont le père possède l'*Abitur* se dirigent vers la filière académique. Les enfants de migrants installés en Allemagne peuvent pâtir du statut professionnel modeste de leurs parents, ou encore de leur inaptitude à remettre en question les recommandations de l'établissement primaire. La majorité de ces enfants atterrissent dans la filière technique et professionnelle, avec 20 % seulement qui se hissent dans la voie académique[28].

SECTION 7
CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

« Nous n'avons pas tous les mêmes talents, mais nous devrions tous avoir les mêmes chances de les développer » : cette déclaration, faite en 1963 par le président américain John F. Kennedy devant un parterre d'étudiants fraîchement diplômés, incarne les valeurs centrales de ce *Bilan Innocenti*. Tous les enfants méritent les mêmes chances d'apprendre et de développer les compétences indispensables à leur vie future. Or même dans les pays les plus riches, certains enfants se voient encore nier ce droit.

Notre chapitre d'introduction définissait trois ensembles de questions :

1. Quel est le niveau d'inégalité éducative dans les pays riches ? Celui-ci varie-t-il entre les pays ?
2. Dans quelle mesure le point de départ, la situation et le profil des enfants expliquent-ils les inégalités scolaires ? Quelles différences observe-t-on à ce niveau entre les pays et les différents cycles d'enseignement ?
3. Dans quelle mesure les systèmes éducatifs et les établissements scolaires amplifient ou atténuent-ils les inégalités entre les enfants ? Quelles politiques et pratiques peuvent contribuer à réduire ces inégalités ?

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes intéressés aux étapes clés qui jalonnent le parcours des enfants de la maternelle jusqu'au terme de l'instruction obligatoire, en nous penchant notamment sur leurs perspectives éducatives. Notre enquête couvrait 41 pays de l'UE et de l'OCDE. Par ailleurs, nous avons utilisé trois indicateurs pour mesurer les écarts de compétences en lecture : la dispersion des scores (soit l'écart entre les élèves les plus et les moins performants) ; les différences de scores liées à des facteurs exogènes (profession des parents, sexe de l'enfant, pays de naissance) ; et enfin les différences entre les établissements scolaires.

Quoique notre enquête souligne le caractère endémique des inégalités scolaires, certains pays riches parviennent mieux que d'autres à contenir l'écart de performance entre les élèves. Devant ce constat encourageant, nous pensons que nombre d'enseignements peuvent être tirés de la diversité des politiques et pratiques existantes en matière d'éducation. Dans des pays aussi différents que l'Espagne et la Lettonie, les élèves du primaire et du secondaire affichent de faibles écarts de performance en lecture. Cette donnée vient contredire l'idée selon laquelle la hausse du niveau d'enseignement s'accompagnerait forcément d'une hausse des inégalités entre les élèves. Dès lors, il n'y a plus à choisir entre la réduction des écarts de performance d'un côté et la hausse des compétences moyennes de l'autre. Bâtir un système éducatif plus égalitaire ne nécessite pas un nivellement par le bas de l'enseignement. Dans le primaire comme dans le secondaire, c'est justement dans les pays où les écarts de performance sont les plus faibles que les élèves ont le plus de chance d'atteindre un bon niveau de compétence minimum en lecture.

En ce qui concerne la deuxième question, notre enquête apporte des réponses moins optimistes. D'une manière générale, les garçons sont moins compétents que les filles en lecture. Par ailleurs, les disparités entre les sexes s'accentuent dans le secondaire. Enfin, dans la plupart des pays où un nombre suffisant d'enfants nés à l'étranger permet d'établir une comparaison, ces derniers enregistrent des scores inférieurs à ceux de leurs camarades natifs.

De manière pratiquement systématique, les élèves issus de familles moins privilégiées sont moins performants. Certaines inégalités prennent racine avant l'arrivée en primaire. Dans la moitié des pays européens, les enfants de 3 ans et plus issus de foyers à bas revenus sont moins susceptibles de fréquenter une structure éducative préscolaire. Du reste, les élèves de quatrième année de primaire dont les parents ont une profession qualifiée sont généralement les plus compétents en lecture, et ce dans tous les pays où des données sont disponibles. En quatrième année, la profession des parents explique jusqu'à un tiers des variations dans les scores de lecture. À l'âge de 15 ans, soit vers la fin de l'instruction obligatoire, les élèves dont les parents occupent une profession de rang modeste sont aussi les moins compétents en lecture. Dans l'ensemble des 35 pays comparés, ces élèves sont moins nombreux à se projeter dans des études post-secondaires.

Les inégalités sont bien plus prononcées au sein des pays qu'entre ces derniers. Parmi les élèves de 15 ans, le plus grand écart entre les scores de lecture moyens est de 95 points, séparant le Canada et la Bulgarie. En revanche, l'écart entre le 10e et le 90e centiles est de 238 points au Canada et de 300 points en Bulgarie *(voir figure 18)*.

Notre enquête fait ressortir une forte variation des inégalités d'un établissement à l'autre.

Encadré 13 Quels enfants ne sont pas représentés dans ce rapport ?

Le *Bilan Innocenti* établit des comparaisons internationales sur la base des données disponibles les plus fiables. Néanmoins, notre rapport ne brosse pas un tableau tout à fait exhaustif. En cause : l'invisibilité de certains enfants dans les enquêtes nationales et internationales. Parmi ceux-ci figurent notamment les enfants qui, pour une raison ou une autre, ne sont pas scolarisés (placement en institution, instruction à domicile, handicap, maladie grave...). Les enquêtes disponibles ne livrent qu'une image tronquée de la situation des enfants en éducation spécialisée. Idem pour les enfants sans abri vivant en situation de mal-logement, ou pour les enfants hébergés dans des logements provisoires ou vivant dans des familles non enregistrées. Enfin, ces enquêtes excluent naturellement les enfants moins susceptibles d'être présents le jour de la collecte de données, que ce soit pour des raisons de santé, d'absentéisme scolaire, ou pour tout autre motif. Les enfants qui échappent à nos statistiques sont susceptibles d'être exposés à divers types de difficultés corrélés. L'étude de cas sur les enfants roms ci-dessous illustre la manière dont les difficultés peuvent s'accumuler.

Enfants roms : un taux de scolarisation plus faible, des décrochages plus nombreux

En Europe, la communauté rom représente la minorité ethnique la plus vaste, et aussi la plus désavantagée. En témoigne une étude récente indiquant que 90 % des ménages roms vivent sous les seuils de pauvreté nationaux. Du reste, 40 % des sondés ont indiqué qu'un membre de leur ménage avait connu la faim durant le mois précédant l'enquête[29]. Les Roms sont plus nombreux à habiter des logements dégradés au sein de zones ségréguées. Cumulées, la ségrégation urbaine et les mauvaises conditions de logement exacerbent les difficultés économiques. De plus, certaines pratiques administratives sont inadaptées à ces situations. Par exemple, les familles dépourvues d'un certificat de résidence ont plus de mal à inscrire leurs enfants auprès des établissements scolaires. Or, un faible niveau d'études résulte de l'exclusion autant qu'il la favorise.

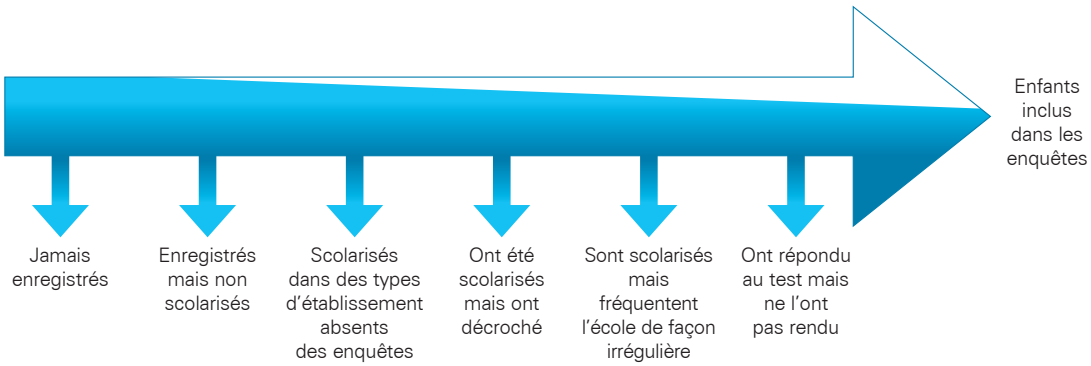
Bien souvent, les Roms sont absents des statistiques nationales, dont la collecte de données s'organise autour des logements conventionnels. Les enfants roms sont également moins visibles dans les statistiques sur l'éducation, et ce pour plusieurs raisons : taux de scolarisation plus faible, taux de décrochage plus élevé à l'issue de l'instruction obligatoire, fréquentation plus importante des écoles spécialisées.

Environ la moitié des enfants roms entre leurs 4 ans et le début de l'instruction obligatoire (variable en fonction des pays) ne fréquentent pas d'établissement préscolaire. Une fois en âge de recevoir l'instruction obligatoire, 14 % se retrouvent en dehors du circuit scolaire contre 3 % pour les enfants non roms. Ces statistiques concernent les 11 États membres de l'Union européenne affichant une présence significative de Roms[30]. Le taux de non-scolarisation des enfants roms, qui varie de 5 % en Hongrie à 43 % en Grèce, est le produit de conditions de logement défavorables, entre autres facteurs. En France, parmi les enfants roms habitant des campements informels, 30 % n'ont jamais été inscrits à l'école, tandis que deux enfants sur trois fréquentent l'école de manière irrégulière[31].

Les enfants roms sont plus exposés au risque de décrochage. Au sein de l'UE, 88 % des Roms âgés de 18 à 24 ans n'ont pas terminé le second cycle de l'enseignement secondaire (sous quelque forme que ce soit). Les enfants roms sont aussi plus susceptibles d'être placés en établissements spécialisés, ce qui conduit certaines organisations de défense des droits de l'homme à parler de ségrégation ethnique[32].

Non-scolarisation, présence sporadique, taux de décrochage élevé, ségrégation au sein d'établissements spécialisés... autant de facteurs, parmi d'autres, favorisant la sous-représentation des enfants roms dans les études internationales. Dans chaque pays, les statistiques officielles ne reflètent que partiellement la gravité de la situation pour ces groupes défavorisés. À cet égard, dans les faits, les inégalités scolaires sont susceptibles d'être bien plus criantes que celles présentées dans ce rapport.

Figure 31 : Pourquoi des enfants sont-ils absents des statistiques nationales ?



En Finlande, moins de 10 % de l'écart total des performances de lecture s'explique par des différences de scores moyens entre les établissements scolaires (davantage qu'entre les enfants au sein des établissements), en primaire comme en secondaire. En Hongrie, les différences entre les écoles expliquent près du tiers de l'écart entre les scores de lecture au cycle primaire, et plus de la moitié de l'écart au cycle secondaire. Dans la plupart des pays, le contexte familial des élèves d'un établissement a une incidence considérable sur les différences de scores entre les établissements.

S'il est difficile de discerner les sources des inégalités, les politiques et pratiques mises en œuvre ont indéniablement un rôle à jouer pour les contenir. Nous ne pouvons pas prescrire de solutions adaptées à chaque pays. Toutefois, cette comparaison fait ressortir des recommandations et principes généraux qui peuvent s'appliquer à l'ensemble des pays que nous avons analysés. Ces recommandations et principes fournissent également des pistes pour les pays poursuivant les objectifs de développement durable (ODD).

1. Garantir des services de garde et d'éducation de bonne qualité à tous les jeunes enfants

Tous les enfants, y compris les enfants présentant un handicap ou des besoins particuliers, devraient avoir accès dès leurs premières années à des services de garde et d'éducation formels, adaptés à leur âge, et d'excellente qualité, indépendamment de la profession, du statut migratoire ou des revenus de leurs parents.

Mettre en place des structures d'accueil préscolaires accessibles et économiques profite non seulement aux enfants, mais aussi à leur famille et à la société dans son ensemble. Pour les enfants, c'est la possibilité de jouer et d'apprendre en présence de leurs camarades. Pour les parents, c'est la possibilité d'atteindre un meilleur équilibre entre vie familiale et vie professionnelle. De plus, l'apprentissage précoce en groupe atténue les inégalités scolaires en ce qu'il prépare tous les enfants à l'enseignement primaire, quel que soit leur contexte familial.

Soulignons toutefois que l'accès à une structure préscolaire formelle varie au sein des pays et entre les pays, même pour les enfants sur le point d'entamer le cycle primaire. Bien souvent dans l'UE, les revenus et la localisation géographique des ménages constituent une barrière à l'accès. Malgré l'absence de données comparables pour les pays non européens de l'OCDE, les études nationales brossent un tableau similaire. Loin de se résorber, les inégalités liées au contexte familial s'aggravent lorsqu'une partie seulement des enfants ont accès à des structures d'accueil de haute qualité.

2. Veiller à ce que tous les enfants acquièrent un niveau minimum satisfaisant de compétences fondamentales

Dans le primaire comme dans le secondaire, une part significative d'élèves ne maîtrise pas les compétences de lecture minimales propres à leur classe et à leur âge. Il est probable que les chiffres exacts soient bien supérieurs à ceux indiqués dans les enquêtes internationales à grande échelle, et ce, en raison de l'absence des enfants les plus vulnérables de ces enquêtes menées à l'école.

Dès lors, il incombe aux décideurs politiques de garantir qu'aucun élève n'accumule de retard au point de se trouver privé des compétences indispensables à sa pleine contribution dans la société.

Contrairement aux idées reçues, il n'y a pas incompatibilité entre hausse globale des compétences de lecture et réduction du fossé entre les élèves les plus et les moins performants. Permettre aux élèves en difficulté de raccrocher le wagon n'implique pas nécessairement de brider les élèves en tête.

Pour développer leurs compétences dans des matières clés, les élèves doivent bénéficier de transitions fluides aux différentes étapes de leur parcours. Une telle approche permet un développement progressif des aptitudes. Les établissements primaires devraient se préparer à l'accueil de tous les enfants, y compris ceux n'ayant pas bénéficié d'une éducation préscolaire. Quant aux établissements secondaires, ils doivent proposer un environnement inclusif qui prenne en compte la diversité des établissements primaires d'où arrivent les élèves.

Il est également nécessaire d'adopter une démarche plus globale privilégiant le bien-être des enfants à l'école. Quoique le présent rapport mette l'accent sur les résultats des élèves, nous sommes conscients qu'une série d'expériences négatives (comme le harcèlement) peuvent compromettre leurs performances.

3. Atténuer les effets des inégalités socioéconomiques

En règle générale, les enfants issus d'un milieu défavorisé ont moins de compétences lorsqu'ils débutent l'instruction obligatoire. Bien que les écoles aient un rôle à jouer dans la réduction de ce fossé, certaines caractéristiques des systèmes scolaires conduisent malencontreusement au creusement de ces inégalités. Lorsque les élèves sont orientés en fonction de leurs résultats vers différentes filières au sein d'un même établissement, ou vers différents établissements, on observe une surreprésentation des

enfants moins privilégiés dans les filières moins reconnues, avec des perspectives plus limitées. Dans bon nombre de systèmes scolaires, le regroupement des élèves selon leurs aptitudes est une pratique observée de longue date. Il est nécessaire de sensibiliser les esprits quant à ses effets multiplicateurs sur les inégalités entre les enfants.

Par ailleurs, notre étude a mis en avant l'existence d'inégalités prononcées entre les écoles. Dans beaucoup de pays, ces inégalités tiennent à la composition sociale des établissements. D'une manière générale, les pays où les enfants issus de milieux similaires sont plus susceptibles d'étudier ensemble sont aussi ceux où le statut socioéconomique des parents joue un plus grand rôle dans les performances de lecture. Cette situation renforce les inégalités. Plus d'enfants auraient la possibilité d'avoir de bons résultats si l'on réduisait ce type de ségrégation. Les ODD et la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant partagent un même objectif, à savoir que tous les enfants aient les mêmes chances de recevoir une éducation d'excellente qualité.

Certes, l'impact du milieu socioéconomique sur les performances des élèves résulte de forces sociales et économiques plus vastes. Toutefois, on ne saurait nier le rôle des décisions et priorités politiques dans ce domaine. Grâce aux allocations familiales et aux services publics, les pays riches peuvent veiller à ce que tous les enfants aient accès à un petit-déjeuner suffisant, à des outils adaptés, ainsi qu'à des activités scolaires et extrascolaires enrichissantes ; l'objectif étant de leur permettre de s'épanouir dans leur apprentissage, de développer des intérêts variés, et d'exprimer tout leur potentiel. Au-delà des politiques éducatives, on entre ici dans le champ des politiques sociales.

4. Éliminer la disparité entre les sexes au niveau des performances

D'après les études internationales, les garçons obtiennent de meilleures notes en mathématiques dans la plupart des pays, et de meilleures notes en sciences dans certains pays. Ils se révèlent toutefois moins compétents que les filles en lecture, et ce, dans tous les pays. Les décideurs et les éducateurs doivent faire participer équitablement les filles et les garçons à toutes les disciplines fondamentales, se montrer attentifs à la parité au sein du corps enseignant et lutter constamment contre les stéréotypes liés au genre. Nous devons également mieux comprendre la manière dont les filles et les garçons réagissent à différents types d'évaluations.

5. Améliorer la qualité des données

Savoir, c'est pouvoir. Malheureusement, la couverture et la qualité des données dans les pays riches pèchent par leur insuffisance. Pour étudier les différences internationales et leur impact sur les inégalités scolaires à travers les différentes étapes de la scolarité, nous avons besoin de données probantes à la fois comparables, transnationales et de meilleure qualité. La réalisation d'études longitudinales portant sur un même groupe d'enfants tout au long de leur scolarité serait particulièrement utile. Pour comprendre l'ampleur du handicap éducatif, nous avons besoin de données qui incluent tous les enfants, y compris ceux absents des enquêtes traditionnelles.

6. Axer les priorités sur l'égalité, pas seulement sur les moyennes

Les débats politiques et publics devraient s'appuyer davantage sur les enquêtes internationales déjà disponibles, à l'instar de celles utilisées dans le présent rapport. Les auteurs des comparaisons internationales devraient étudier non seulement les performances éducatives moyennes des pays, mais mesurer également les inégalités entre les élèves dans chaque pays. Tendre vers l'égalité entre élèves n'implique pas un abaissement de leurs compétences moyennes. Les deux sont nécessaires pour permettre aux enfants de prendre un bon départ.

ABRÉVIATIONS

Abréviations internationales (ISO) relatives aux régions et pays étudiés dans ce *Bilan Innocenti*

AT	Autriche
AU	Australie
BE	Belgique
BE-VLG	Flandre (Belgique)
BE-WAL	Wallonie (Belgique)
BG	Bulgarie
CA	Canada
CH	Suisse
CL	Chili
CY	Chypre
CZ	République tchèque
DE	Allemagne
DK	Danemark
EE	Estonie
ES	Espagne
FI	Finlande
FR	France
GB	Royaume-Uni
GB-ENG	Angleterre (Royaume-Uni)
GB-NIR	Irlande du Nord (Royaume-Uni)
GR	Grèce
HR	Croatie
HU	Hongrie
IE	Irlande
IL	Israël
IS	Islande
IT	Italie
JP	Japon
KR	République de Corée
LT	Lituanie
LU	Luxembourg
LV	Lettonie
MT	Malte
MX	Mexique
NL	Pays-Bas
NO	Norvège
NZ	Nouvelle-Zélande
PL	Pologne
PT	Portugal
RO	Roumanie
SE	Suède
SI	Slovénie
SK	Slovaquie
TR	Turquie
US	États-Unis

Abréviations et acronymes utilisés dans ce rapport

ePIRLS	Version électronique (en ligne) de l'étude internationale PIRLS
EU-SILC	Statistiques de l'Union européenne sur le revenu et les conditions de vie
Eurostat	Office statistique de l'Union européenne
ISO	Organisation internationale de normalisation
MCS	Étude Millennium Cohort Study
NEPS	Étude de panel nationale sur l'éducation et la scolarisation des jeunes enfants
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectif de développement durable
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
TIMSS	Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques
UE	Union européenne
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

RÉFÉRENCES

1. Blossfeld H.-P., Kulic N., Skopek J. et Triventi M., *Childcare, Early Education and Social Inequality: An international perspective*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 2017.

2. OCDE, *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social (Volume II) : L'égalité des chances dans l'apprentissage et l'équité du rendement de l'apprentissage*, 2010, disponible à l'adresse suivante : https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa_19963785

3. Reynolds A. J. et al., « Effects of a School-based, Early Childhood Intervention on Adult Health and Well-being: A 19-year follow-up of low-income families », Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, volume 161, nº 8, 2007, p. 730-739 ; Schweinhart L. J., Barnes H. V. et Weikart D. P., « Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27. » *Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation*, nº 10, High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan, 1993.

4. Heckman J. J. et Raut L. K, « Intergenerational Long-term Effects of Preschool-structural Estimates from a Discrete Dynamic Programming Model », *Journal of Econometrics*, volume 191, nº 1, 2016, p. 164-175.

5. Commission européenne/EACEA/Eurydice, *Compulsory Education in Europe – 2016/17*, Eurydice Facts and Figures, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2016.

6. Akbari E. et McCuaig K., *Rapport sur l'éducation à la petite enfance 2017*, Atkinson Centre/Université de Toronto, Toronto, 2018, disponible à l'adresse suivante : <http://ecereport.ca/fr/rapport/>

7. MacDonald D. et Friendly M., *Time Out: Child care fees in Canada 2017*, Centre canadien de politiques alternatives, Ottawa, 2017.

8. Les données municipales ont été compilées par Emis Akbari, Kerry McCuaig et Daniel Foster de l'Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE, Université de Toronto.

9. Bradbury B., Corak M., Waldfogel J. et Washbrook E., *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Russell Sage Foundation, New York, 2015.

10. de Klerk, S., B.P. Veldkamp et T.J. Eggen, « Psychometric Analysis of the Performance Data of Simulation Based Assessment: A systematic review and a Bayesian network example », *Computers & Education*, volume 85, 2015, p. 23–34.

11. Csikzentmihaly, M., *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper Perennial, New York, 1991.

12. Mullis I.V., Martin M. O., Foy P. et Hooper M., *ePIRLS 2016: International results in online informational reading*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Chestnut Hill, MA, 2017.

13. OCDE, « Student Learning Time: A literature review », document de travail de l'OCDE sur l'éducation no 127, Éditions OCDE, Paris, 2016.

14. Bradbury B., Corak M., Waldfogel J. et Washbrook E., *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Russell Sage Foundation, New York, 2015.

15. Mensah, F. et K. Kiernan, « Gender Differences in Educational Attainment: Influences of the family environment », *British Educational Research Journal*, volume 36, no 2, 2010, p. 239–260.

16. Bradbury B., Corak M., Waldfogel J. et Washbrook E., *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Russell Sage Foundation, New York, 2015.

17. Hadjar, A., S. Krolak-Schwerdt, K. Priem et S. Glock, « Gender and Educational Achievement », *Educational Research*, volume 56, no 2, 2014, p. 117–125.

18. OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, 2016, disponible à l'adresse suivante : https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr

19. OCDE, *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, 2017.

20. OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Éditions OCDE, Paris, 2016, p. 255, disponible à l'adresse suivante : https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr

21. OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, Éditions OCDE, Paris, 2016, disponible à l'adresse suivante : https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr

22. Willms, J.D., *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, 2006 ; Gutierrez G., Jerrim J. et Torres R., « School Segregation across the World: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor? », Document de travail, UCL Institute of Education, Londres, 2017.

23. Gutierrez G., Jerrim J. et Torres R., « School Segregation across the World: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor? », Document de travail, UCL Institute of Education, Londres, 2017.

24. OCDE, *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants*, Éditions OCDE, Paris, 2016, disponible à l'adresse suivante : https://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2015-volume-ii_9789264267558-fr

25. Biewen M. et Tapalaga M., Early Tracking, Academic vs. Vocational Training and the Value of 'Second Chance' Options, IZA Discussion Papers, No. 11080, Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, 2017.

26. Hanushek E.A. et Woessmann L., « Does Educational Tracking Aspect Performance and Inequality? Differences-in-differences evidence across countries », *Economic Journal*, volume 116, 2006, p. C363–C376.

27. Brunello G. et Checchi D., « Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New international evidence », *Economic Policy*, volume 22, no 52, 2007, p. 782–861.

28. Vleminckx K. et Smeeding T.M., eds., *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations: What do we know?* Policy Press, Bristol, 2001.

29. Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, *Pauvreté et emploi : La situation des Roms dans 11 États membres de l'UE*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2014.

30. Bulgarie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Pologne, Portugal, République tchèque, Roumanie et Slovaquie. Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne, Éducation : La situation des Roms dans 11 États membres de l'UE, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, 2014.

Collectif Pour Le Droit Des Enfants Roms à l'éducation (CDERE), « Ados en bidonville et en squats : l'école impossible ? – Étude sur la scolarisation des jeunes âgés de 12 à 18 ans », Communiqué de Presse, Collectif Pour Le Droit Des Enfants Roms à l'éducation, 2016. http://romeurope.org/IMG/pdf/etude_cdere_ados_bidonville_ecole_impossible.pdf

31. Conseil de l'Europe et Commissaire aux droits de l'homme, « Lutter contre la ségrégation scolaire en Europe par l'éducation inclusive », Document de synthèse, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2017.

REMERCIEMENTS

Co-rédigée par Zlata Bruckauf, Yekaterina Chzhen, Jose Cuesta, Anna Gromada et Gwyther Rees du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, cette 15e édition du *Bilan Innocenti* a été publiée sous la houlette de Sarah Cook, Directrice du Centre. Un groupe de conseillers et de réviseurs de l'UNICEF a également pris part à la relecture avant publication. Madelaine Drohan a assuré l'édition du rapport. Par ailleurs, le Centre de recherche de l'UNICEF a bénéficié du soutien administratif d'Amparo Barrera, Cinzia Iusco Bruschi, Lisa Gastaldin, Laura Meucci et Flora Zecchi. Enfin, la production du rapport a été assurée par Sarah Marchant.

Le texte intégral et les documents de référence de ce rapport sont téléchargeables sur le site du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF : **www.unicef-irc.org**

À propos des auteurs

Zlata Bruckauf est spécialiste en recherche et en évaluation à l'UNICEF Mozambique. Avant d'occuper cette fonction, elle a travaillé auprès du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, où elle a notamment dirigé les travaux sur les inégalités en matière de réussite scolaire (*Bilan Innocenti 13*) et sur l'analyse des indicateurs ODD liés à l'éducation et à la santé des enfants (*Bilan Innocenti 14*). Zlata Bruckauf possède un doctorat en Étude comparative des politiques sociales de l'Université d'Oxford.

Yekaterina Chzhen est spécialiste en politique économique et sociale au Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. Titulaire d'un doctorat de l'Université de York, elle consacre ses recherches à la pauvreté, aux inégalités et au bien-être des enfants dans les pays à revenu élevé. Yekaterina Chzhen a notamment participé à la rédaction de l'ouvrage *Children of Austerity: Impact of the Great Recession on Child Poverty in Rich Countries* (Oxford University Press, 2017).

Jose Cuesta est le Chef de la section « Politiques sociales et analyse économique » au Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. Il possède un doctorat en économie de l'Université d'Oxford et est également Professeur associé à l'Université de Georgetown. Jose Cuesta a publié de nombreux articles sur les problèmes relatifs à la pauvreté et aux inégalités, et a notamment contribué au rapport *Poverty and Shared Prosperity 2016*.

Anna Gromada est Consultante en politique économique et sociale au Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. Chercheuse à l'Académie polonaise des sciences, elle est la cofondatrice du think tank Kalecki Foundation. Ses missions passées l'ont amenée à collaborer avec des organisations telles que la Chancellerie du Président de la République de Pologne, Thomson Reuters et l'Organisation de coopération et de développent économiques (OCDE).

Gwyther Rees est Consultant en politique économique et sociale au Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. Il est également chercheur associé à l'Université de York, où il dirige les recherches pour l'enquête internationale sur le bien-être des enfants, « Children's Worlds ». Détenteur d'un doctorat de l'Université de Cardiff, Gwyther Rees est spécialisé dans la protection de l'enfance et le bien-être subjectif des enfants.

Conseil consultatif

Fabrizio Bernardi (Professeur de sociologie, Institut Universitaire Européen)

Francesca Borgonovi (Analyste en chef, Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE)

Matt Brossard (Conseiller principal pour les questions d'éducation, Siège de l'UNICEF à New York)

John Jerrim (Professeur en éducation et statistiques sociales, University College London)

Bergsteinn Jónsson (Directeur exécutif, UNICEF Islande)

Jan Jonsson (Membre du conseil d'administration, Nuffield College)

Daniel Kelly (Spécialiste en éducation, Siège de l'UNICEF à New York)

Ides Nicaise (Professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, KU Leuven)

Kate Pickett (Professeure d'épidémiologie, Université de York)

Ilze Plavgo (Doctorante, Institut Universitaire Européen)

Dominic Richardson (Spécialiste principal en éducation, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF)

Jan Vandermoortele (Conseiller indépendant)

Jane Waldfogel (Professeure en sciences du travail social, Université de Columbia)

Conseillers de l'UNICEF

Prerna Banati (Responsable des programmes et de la planification, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF)

Victor Cebotari (Consultant, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF)

Laurence Chandy (Directeur de la section « Données, Recherches et Politiques », Siège de l'UNICEF à New York)

Sarah Crowe (Experte principale en communication à l'UNICEF)

Despina Karamperidou (Consultante, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF)

Dale Rutstein (Responsable de l'unité de communication, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF)

Juliana Zapata (Consultante, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF)

Précédentes publications dans la série des *Bilans* :

Bilan Innocenti 1
Tableau de classement de la pauvreté des enfants parmi les nations riches

Bilan Innocenti 2
A league table of child deaths by injury in rich nations

Bilan Innocenti 3
A league table of teenage births in rich nations

Bilan Innocenti 4
A league table of educational disadvantage in rich nations

Bilan Innocenti 5
Tableau de classement des décès d'enfants par suite de maltraitance dans les nations riches

Bilan Innocenti 6
La pauvreté des enfants dans les pays riches 2005

Bilan Innocenti 7
La pauvreté des enfants en perspective : vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches

Bilan Innocenti 8
La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant : tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés

Bilan Innocenti 9
Les enfants laissés pour compte : tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches

Bilan Innocenti 10
Mesurer la pauvreté des enfants : nouveaux tableaux de classement de la pauvreté des enfants dans les pays riches

Bilan Innocenti 11
Le bien-être des enfants dans les pays riches : vue d'ensemble comparative

Bilan Innocenti 12
Les enfants de la récession : impact de la crise économique sur le bien-être des enfants dans les pays riches

Bilan Innocenti 13
Équité entre les enfants : tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches

Bilan Innocenti 14
Construire l'avenir : Les enfants et les objectifs de développement durable dans les pays riches

Réalisation graphique : MCC, Royaume-Uni (mccdesign.com)
Impression : Idea Web, Italie (ideawebsrl.it)

Bilan Innocenti 15, 2018

Un départ dans la vie marqué par les injustices :
Inégalités scolaires chez les enfants dans
les pays riches

#UnfairStart

Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF
Piazza SS. Annunziata, 12
50122 Florence, Italie

Tél. : +39 055 2033 0
Fax : +39 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

@UNICEFInnocenti
facebook.com/UnicefInnocenti

eISSN: 2521-6120

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)
Octobre 2018

ISBN : 978-92-1- 103304-5
eISBN : 978-92-1- 047432-0

unicef | pour chaque enfant

Numéro de vente : F.18.XX.2