

RÉFLEXIONS AUTOUR DE L'ÉQUITÉ AU TESSIN

Myrta Mariotta

Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana
Dipartimento della Formazione e dell'Apprendimento
Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi
Piazza San Francesco 19
6600 Locarno - TI
Myrta.Mariotta@supsi.ch

Mots-clés : *équité, compétences*

Résumé. *La Scuola media (l'école secondaire de premier cycle), née dans les années 70, a comme but de garantir à tous les élèves les mêmes chances d'apprentissage et de carrière scolaire et de combattre les effets de la sélection. Dans cet article - à l'aide des données PISA 2006 en mathématiques - on s'interroge sur le degré d'équité du système éducatif du Tessin aussi bien par rapport à celui des autres cantons (impact de l'origine socioéconomique et du sexe sur les prestations, analyse multiniveau), «que dans le canton du Tessin lui-même ». En effet, même si le système éducatif tessinois est intégratif, dans le cycle d'orientation de la Scuola media (8^{ème} et 9^{ème} degré) il y a une subdivision des élèves en deux groupes de niveaux différenciés - de base ("corso base") et avancé ("corso attitudinale") - en mathématiques et en allemand. Il s'agit de vérifier si, dans le cas des cours de mathématiques à niveaux différenciés, les compétences des élèves diffèrent effectivement conformément au niveau du cours fréquenté ou si l'affectation des élèves aux cours de niveaux différenciés se fait aussi sur la base de variables socioéconomiques.*

1. Introduction

Les Pays de l'OCDE qui ont participé à une recherche sur l'équité en éducation ont adopté une définition assez détaillée de l'équité: « Educational equity refers to an educational and *learning environment* in which individuals can consider options and make choices *throughout their lives* based on their abilities and talents, not on the basis of stereotypes, biased expectations or discrimination. The achievement of educational equity enables females and males of all races and ethnic backgrounds to develop skills needed to be productive, empowered citizens. It opens economic and social opportunities regardless of gender, ethnicity, race or social status » (Opheim, 200, p. 13). Cette définition de l'équité situe l'idée de l'égalité des chances dans une perspective ample, qui inclut non seulement l'égalité par rapport aux compétences développées mais aussi par rapport aux choix dans la vie en général, donc aussi aux choix liés à la carrière scolaire. L'importance de l'équité est reconnue par plusieurs auteurs qui soulignent différentes raisons qui font de l'équité un objectif important. Par exemple Levin (2003), Field, Kuczera et Pont (2007) rappellent que le droit à l'éducation est reconnu dans la Déclaration des droits de l'enfant des Nations unies ; qu'un haut niveau de formation est lié à plusieurs facteurs positifs de la vie, comme la santé, la participation civique, l'espérance de vie etc., ce qui contribue à diminuer les coûts sociaux ; qu'un bas niveau d'équité comporte des risques pour la cohésion sociale ; Levin (2003) souligne en outre qu'un manque d'égalité des chances peut empêcher le développement du potentiel de certains talents et, de cette façon, causer une perte pour la société entière. Le thème de l'équité est présent et important aussi au Tessin. La loi sur l'école du Canton Tessin prévoit dans ses finalités de promouvoir l'intégration des citoyens dans le contexte social à travers une efficace formation de base et continue, de promouvoir le principe de l'égalité entre les sexes,

de corriger les différences socioculturelles et de réduire les obstacles à la formation des élèves¹. La *Scuola media*, avec son curriculum essentiellement intégratif, est en fait née de cette exigence dans les années 70. Un des buts de la *Scuola media* est de garantir à tous les élèves les mêmes chances d'apprentissage et de carrière scolaire et donc d'éliminer les effets de la sélection sociale observables dans l'ancien système, qui prévoyait, au degré Secondaire I, deux types d'école, l'une débouchant sur l'apprentissage, l'autre sur un enseignement secondaire de deuxième cycle, dont la fréquentation était liée en partie à l'origine sociale des élèves. En effet, même si le système éducatif tessinois est essentiellement intégratif, dans le cycle d'orientation de la *Scuola media* (8^{ème} et 9^{ème} degré scolaire) il y a toutefois une répartition des élèves dans des cours de niveaux différents (*corso attitudinale* ou *corso base*) en mathématiques et en allemand (et jusqu'en 2005/2006 aussi en français). Les critères formels pour l'affectation aux cours se basent sur le rendement de l'année précédente². Il faut en tout cas souligner que le choix du niveau du cours est conseillé par les enseignants, tandis que la décision finale, à condition que les critères formels soient remplis, revient à la famille. Cet éclaircissement est important, car le type de système scolaire (sélectif versus intégratif) peut avoir des répercussions sur l'équité : par exemple, l'influence du milieu social sur les performances individuelles peut être plus marquée dans les pays où la sélection est précoce ou les filières nombreuses, ou, encore, l'écart entre les performances peut s'accroître au cours du temps dans les pays à filiarisation précoce (Field, Kuczera et Pont, 2007, p. 69). Crahay (2003, cité par Dupriez et Dumay, 2004) affirme, sur la base de différentes études, que les pays où l'école est la plus efficace sont ceux qui pratiquent la sélection le plus tard : non seulement les systèmes intégratifs résultent plus égalitaires, mais ils assurent aussi la formation d'un grand nombre d'élèves très compétents. Un autre phénomène lié au type de système éducatif est celui de la sélection des élèves selon leur origine sociale. On voit par exemple en Suisse que, dans les filières de plus haut niveau, il y a une plus grande proportion d'élèves issus d'un environnement socioéconomique favorisé ; au contraire, dans les filières où le niveau est plus modeste il y a un taux plus haut d'élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé.

Dans cet article on veut donc réfléchir sur le degré d'équité du système éducatif tessinois. On se propose de montrer dans quelle mesure le Tessin atteint son objectif d'équité, aussi bien par rapport aux autres cantons que dans le canton tessinois lui-même. Les questions posées pour mesurer le degré d'équité au Tessin par rapport aux autres cantons visent à mettre en évidence si les différences de prestations en mathématiques entre les sexes et entre élèves de provenances géographiques et socioéconomiques différentes sont plus grandes ou plus petites au Tessin par rapport aux autres cantons. En situation d'équité « totale », il ne devrait pas y avoir de différence significative entre les différents groupes d'élèves. Les questions posées pour mesurer le degré d'équité à l'intérieur du Tessin sont essentiellement les suivantes : les compétences en mathématiques des élèves des deux niveaux diffèrent-elles ? Si les compétences en mathématiques des élèves du *corso attitudinale* ne diffèrent pas significativement des compétences des élèves du *corso base*, quelles sont les possibles explications de ce phénomène ? Est-ce que l'affectation des élèves aux cours de mathématiques de niveaux différenciés se fait « seulement » sur la base de leurs compétences, ou bien d'autres facteurs comme le sexe, l'origine socioéconomique ou géographique jouent-ils aussi un rôle ? Dans une situation idéale, si on veut différencier les élèves selon leurs compétences, la sélection en cours de niveaux différenciés devrait se fonder seulement sur les compétences.

1. Art . 2 de la Legge della Scuola del 1. febbraio 1990: "(...) In particolare la scuola, interagendo con la realtà sociale e culturale e operando in una prospettiva di educazione permanente: (...) promuove il principio di parità tra uomo e donna, si propone di correggere gli scompensi socio-culturali e di ridurre gli ostacoli che pregiudicano la formazione degli allievi".

2. Les élèves qui ont terminé le 7^{ème} degré avec une note d'au moins 4,5 dans le sujet concerné (ou ont éventuellement une moyenne égale à 4,5 dans tous les sujets obligatoires) ont le *droit* de s'inscrire au cours de niveau élevé (dit *corso attitudinale*) en 8^{ème} degré. La condition pour l'inscription au cours de niveau élevé en 9^{ème} est d'avoir obtenu une note d'au moins 4 dans le cours de même niveau ou de 5 dans le *corso base* en 8^{ème} degré.

2. Méthode

Cet article s'efforce de répondre aux questions mentionnées à l'aide des données PISA 2006, en particulier les données des échantillons supplémentaires cantonaux du 9^{ème} degré scolaire, et de l'« indice de sélectivité » inclu dans la publication sur les indicateurs du système éducatif tessinois.

La Suisse participe à l'enquête PISA sur les compétences des élèves de 15 ans dans les domaines des mathématiques, des sciences et de la compréhension de l'écrit. Cette enquête internationale mise en place par l'OCDE a lieu tous les trois ans, et prête, pour chaque cycle, une attention particulière à un domaine précis. Les compétences des élèves sont évaluées au travers des cahiers d'exercices (deux heures pour chaque élève), et les compétences peuvent être exprimées soit en termes de points (la moyenne internationale des pays de l'OCDE en mathématique en 2006 correspond à 498 points, l'écart type à 92), soit en termes de niveau de compétence atteint par les élèves. En mathématiques, il y a six niveaux de compétences : le niveau 2 est considéré comme passable (« suffisant »), tandis que le niveau six représente le plus haut niveau de compétences. Les compétences peuvent être mises en relation avec des facteurs contextuels ; les élèves remplissent en fait un questionnaire d'une durée de 45 minutes qui vise à recueillir des données de type sociodémographique (par exemple le sexe, la profession et la formation des parents, la composition de la famille, etc.), des informations sur les activités à l'école, l'intérêt pour le domaine central de l'enquête, etc. Les écoles reçoivent aussi un questionnaire portant sur leurs caractéristiques (localisation de l'établissement, nombre d'élèves), leurs pratiques pédagogiques, leurs ressources, etc. L'origine socioéconomique est un indice composé, construit à partir des données sur la formation et la profession des parents et sur le patrimoine culturel familial (OCDE, 2007, p. 359)³.

La Suisse participe à la recherche PISA depuis l'année 2000 et ne se limite pas à l'enquête au niveau international : les régions linguistiques et certains cantons recourent à un échantillon supplémentaire d'élèves du 9^{ème} degré scolaire, qui représente en Suisse la fin de l'école obligatoire, ce qui permet de comparer le niveau de compétence acquis par des élèves insérés dans différents systèmes éducatifs à un même moment de leur carrière scolaire. En 2006 l'échantillon de 9^{ème} année comptait environ 20.500 élèves. Pour le cycle PISA 2006, les sciences étaient au centre de l'attention et 14 cantons ont profité d'un échantillon supplémentaire : tous les cantons francophones, la partie francophone de Fribourg, le Tessin, Berne (partie francophone et partie allemande), Schaffhouse, Zurich, Bâle-Campagne, Saint-Galle, Thurgovie, Argovie et Valais (partie francophone et partie allemande).

Pour les comparaisons entre les cantons, on recourt à des analyses descriptives (moyenne, dispersion, différence de prestation en mathématiques entre groupes d'élèves) et à l'analyse multiniveau. Ce dernier type d'analyse sert à décomposer la variance des résultats : d'une part la variance entre les établissements (liée au fait de fréquenter une école donnée plutôt qu'une autre - et donc aux caractéristiques des écoles), d'autre la variance entre les élèves (la variance liée aux élèves et donc à leurs caractéristiques). Pour ce qui concerne les analyses internes au Canton Tessin on utilise des analyses descriptives : moyenne et dispersion selon le niveau du cours fréquenté en mathématiques ; répartition dans les différents niveaux de cours en mathématiques selon le sexe, l'origine socioéconomique (milieu favorisé ou défavorisé⁴) et l'origine géographique pour les élèves très faibles en mathématiques (niveau de compétence au test PISA inférieur à 2) et très forts en mathématiques (niveau de compétence au test PISA 5 ou 6). On recourt aussi à l'indice de sélectivité dans le cycle d'orientation de la Scuola media pour l'année scolaire 2007/08. Cet indice montre le degré de représentativité de l'origine sociale dans les différentes filières. Dans ce cas l'origine sociale est une variable construite à partir des données du recensement des

3. Au niveau international, l'indice de l'origine socioéconomique a une moyenne de 0 et un écart type de 1.

4. La population a été subdivisée en deux catégories, chacune compte 50% de la population.

élèves concernant le niveau de formation et le statut professionnel des parents. Les filières sont constituées sur la base du nombre de cours *attitudinali*, *base* ou *pratici*⁵.

3. Résultats

Les analyses montrent qu'au Tessin la moyenne en mathématiques des élèves de 9^{ème} année est bonne (522 points, tandis que la moyenne des Pays OCDE des élèves de 15 ans est de 498 points) mais inférieure à celle de la plupart des cantons suisses. Par contre, sur le plan de l'équité, le Tessin se place assez bien : la dispersion des résultats (Figure 1) est - avec celle du Canton du Jura - la plus petite ; la différence de prestations entre femmes et hommes est statistiquement non significative (ce qui est le cas seulement dans deux autres cantons) ; l'impact de l'origine socioéconomique et l'impact de l'origine géographique (non natifs comparés au natifs)⁶ est plus contenu que dans la plupart des cantons.

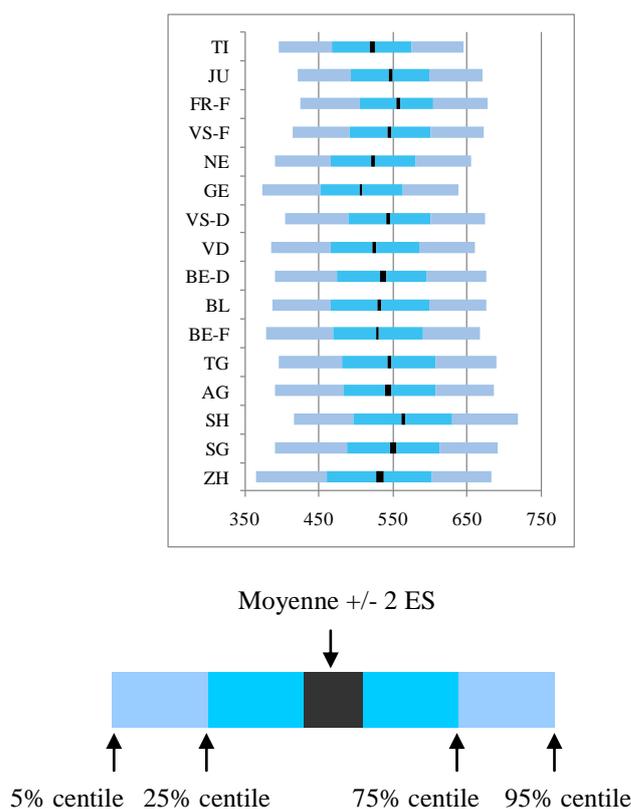


Figure 1 : Dispersion des résultats en mathématiques par canton

Par contre le « désavantage » - en termes d'écart de prestations - connu par les élèves qui, la plupart du temps, ne parlent pas à la maison la langue du test PISA (c'est-à-dire la langue d'enseignement), se situe à la moitié du classement car dans 7 cantons ce désavantage est plus petit qu'au Tessin. En termes d'équité, le résultat le plus important est peut-être celui lié à la

5. Le *corso pratico* est destiné aux élèves qui montrent de grandes difficultés dans des matières spécifiques et sont donc exemptés de la fréquentation régulière de ces matières (normalement les mathématiques ou/et l'allemand). Par contre dans ce cours un programme individuel orienté vers les besoins spécifiques de ces élèves est offert.

6. Par « natifs » on entend ici les élèves nés en Suisse dont au moins un parent est aussi né en Suisse. Par « non natifs » on entend les élèves nés en Suisse de parents nés à l'étranger et les élèves nés à l'étranger de parents nés à l'étranger.

décomposition de la variance (Figure 2) : l'analyse multiniveau montre en effet qu'au Tessin la variance entre les établissements - donc la variabilité des résultats liée au fait de fréquenter un établissement plutôt qu'un autre - est très faible.

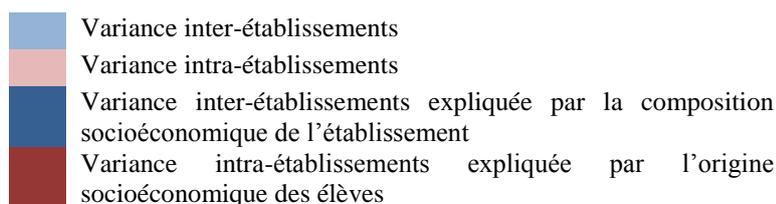
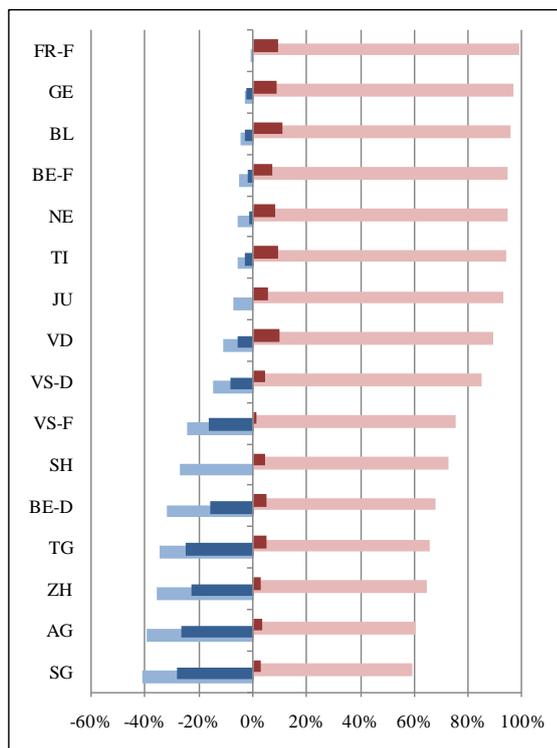


Figure 2 : Variance inter-établissements et variance intra-établissements des compétences en mathématiques et partie de variance expliquée par l'origine socioéconomique des élèves et par la composition socioéconomique des établissements

Cela peut nous faire conclure qu'au Tessin l'acquisition des compétences ne dépend pas de l'école fréquentée, mais qu'elle dépend en grande mesure des élèves eux-mêmes et de leurs caractéristiques. En ce sens, le but d'équité de la *Scuola media* est atteint. La variance inter-établissements est beaucoup plus importante dans les cantons alémaniques, ce qui est dû en partie aux systèmes scolaires sélectifs. La variance inter-établissements en Suisse romande est généralement petite, même si les systèmes scolaires sont, au moins partiellement, sélectifs (sauf dans le Jura qui a un système intégratif comparable au système tessinois). Cela s'explique en partie par le fait que, dans une même école, il peut y avoir différentes filières. En effet, dans les cantons romands, sauf au Jura, la variance des résultats entre les classes d'une même école représente entre 30% et 50% de la variance totale (Nidegger, 2008).

La variance inter-établissements dans les cantons alémaniques est normalement en bonne partie expliquée (sauf à Schaffhouse) par la composition socioéconomique de l'école, ce qui signifie que dans ces cantons la sélection s'opère en bonne partie sur la base de l'origine socioéconomique des élèves (les élèves provenant d'un contexte socioéconomique favorisé sont inscrits plus souvent

dans des écoles de niveau avancé que leurs camarades issus d'un milieu socioéconomique défavorisé).

Pour mesurer le degré d'équité au Tessin, si l'on suppose que les compétences évaluées dans le test PISA sont fondamentales pour la vie adulte - et que l'école contribue en bonne partie à leur acquisition, il est intéressant d'analyser les compétences des élèves tessinois en mathématiques sur la base de leur regroupement en *corso attitudinale* (cours requis pour accéder au lycée) et en *corso base* (réservé aux élèves les plus « faibles »). Dans la Figure 3, on voit que les élèves qui fréquentent les cours de plus haut niveau (*attitudinale*) obtiennent des prestations moyennes meilleures que les élèves qui fréquentent le cours de base. L'aspect le plus intéressant réside quand même dans l'ample superposition des compétences des élèves inscrits dans des cours à niveaux différenciés. Les trois quarts des élèves du *corso base* démontrent des compétences au moins aussi bonnes que les élèves du *corso attitudinale*.

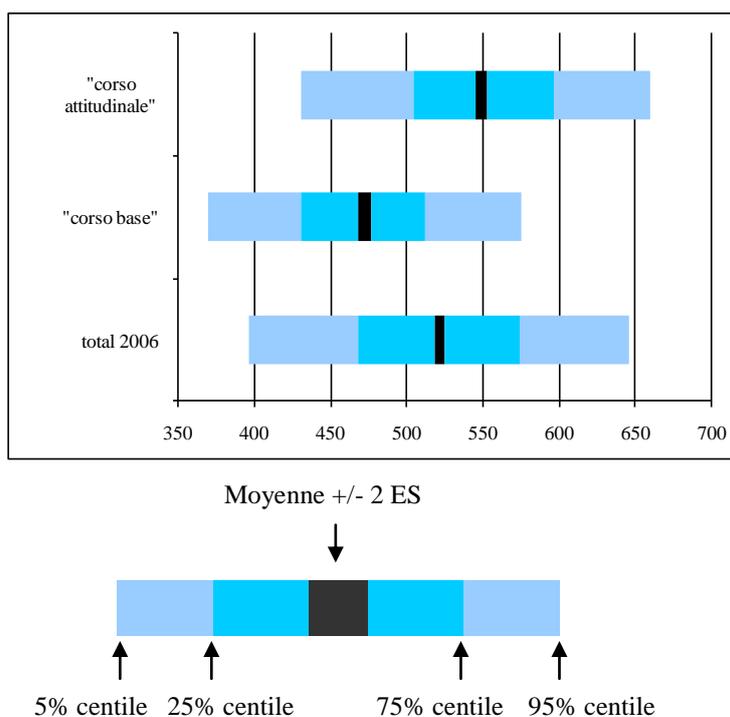


Figure 3 : Compétences des élèves tessinois en mathématiques selon le niveau de cours

Les items de mathématiques de l'enquête PISA coïncident assez bien avec le plan de formation de la *Scuola media* (Origoni, 2007). Si les compétences PISA reflètent bien les compétences des élèves, le phénomène observé ici soulève alors un problème : des élèves ayant des compétences comparables en mathématiques sont insérés dans des cours de niveaux différents - et ont donc des chances différentes par rapport à leur « carrière » scolaire. On a donc vérifié si l'affectation des élèves aux cours de niveaux différenciés se fait aussi sur la base d'autres variables au-delà des compétences PISA, telles que le sexe ou l'origine socioéconomique ou géographique.

Les analyses indiquent que - les compétences PISA étant égales - le sexe, l'origine socioéconomique et géographique jouent un rôle dans l'assignation des élèves aux différents types de cours en mathématiques. Dans la Figure 4 on montre l'interaction entre compétences PISA en mathématiques (élèves très faibles, au-dessous du niveau de compétence 2, et élèves très compétents, niveau de compétence 5 ou 6), le sexe, l'origine socioéconomique (milieu favorisé ou défavorisé) et la répartition dans les cours de niveaux différenciés. Comme l'origine géographique

et l'origine socioéconomique sont strictement liées⁷, pour faciliter la représentation et l'interprétation, on a décidé de ne pas inclure dans cette analyse multivariée la variable sur l'origine géographique. La Figure 4 montre que l'origine socioéconomique favorisée, par rapport à l'origine socioéconomique défavorisée, facilite en général l'insertion dans les cours de niveau élevé. Cela vaut en particulier pour les élèves de sexe masculin et très faibles en mathématiques. Le sexe, par contre, semble jouer un rôle moins important, car il fait la différence seulement entre les élèves très faibles en mathématiques et issus d'un environnement socioéconomique favorisé. Dans ce groupe, les garçons ont 20% en plus de chances que les filles d'être insérés dans le cours de niveau élevé (*corso attitudinale*) et malgré leurs faibles compétences ils participent au *corso attitudinale* dans la mesure de 51%. Cette découverte nous montre que le système éducatif tessinois n'est pas totalement équitable : à niveau de compétences égal, les élèves n'ont pas, en réalité, les mêmes chances de carrière scolaire. Surtout l'origine socioéconomique joue un rôle dans cette sélection : les élèves issus d'un contexte socioéconomique favorisé ont plus de chances d'être inclus dans le *corso attitudinale* de mathématiques, condition pour pouvoir poursuivre des études au lycée.

Il faut reconnaître qu'avec les informations à disposition, il est difficile de reconduire ce phénomène à des « causes » précises. D'un côté il pourrait s'agir d'une attitude de l'école et/ou des enseignants plus favorables aux élèves issus d'un milieu socioéconomique aisé ; d'un autre côté il pourrait s'agir d'une attitude plus ambitieuse de la part des familles (et/ou des élèves mêmes) socio-économiquement favorisées; ou il existe peut-être encore d'autres raisons qui conduisent à ce résultat. Il n'en demeure pas moins que, pour une raison ou une autre, des élèves qui démontrent des compétences comparables ne jouissent pas des mêmes chances face à la carrière scolaire.

7. La valeur de l'indice de l'origine socioéconomique des élèves dont les deux parents sont nés en Suisse (0.45) et des élèves dont seulement un des parents est né à l'étranger (0.42) est plus élevée que celle des élèves dont les deux parents sont nés à l'étranger (0.32).

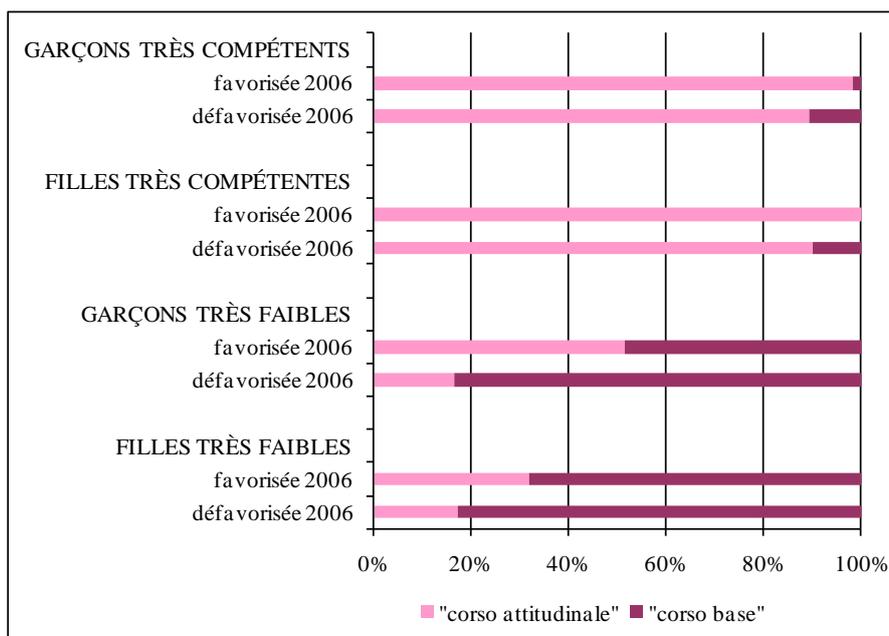


Figure 4 : Niveau du cours de mathématiques selon le sexe et l'origine socioéconomique, élèves très faibles et élèves très compétents

L'analyse de l'indice de sélectivité⁸ pour l'année 2007/08⁹, incluse dans le monitoring du système éducatif suisse, confirme cette tendance : la Figure 5 montre que les élèves d'origine sociale favorisée sont surreprésentés dans la filière de plus haut niveau (comportant 2 *corsi attitudinali*) et largement sous-représentés dans les filières les moins cotées (constituées ou d'un seul *corso attitudinale* ou de deux *corsi base* ou encore d'un *corso pratico*¹⁰). Par contre les élèves d'origine sociale défavorisée sont surreprésentés dans les filières les moins avancées et sous-représentés dans la filière la plus avancée.

8. Si l'indice a une valeur de 0, le taux d'élèves d'origine sociale concernée dans la filière correspond au taux d'élèves de cette origine sociale dans l'ensemble de la *Scuola media*. Si l'indice a une valeur positive, cela signifie que le groupe social est surreprésenté dans la filière concernée ; si l'indice a une valeur négative, cela signifie que le groupe social est sous-représenté dans la filière concernée.

9. A partir de l'année 2007/08 – suite à la Réforme 3 de la *Scuola media* – seuls les cours de mathématiques et d'allemand sont subdivisés en *corso attitudinale* et *corso base*, tandis que le français devient sujet optionnel en 9^{ème}.

10. On rappelle que le *corso pratico* est destiné aux élèves qui ont de grandes difficultés dans le sujet concerné, au point qu'ils sont exonérés et ne reçoivent pas de note dans ce cours.

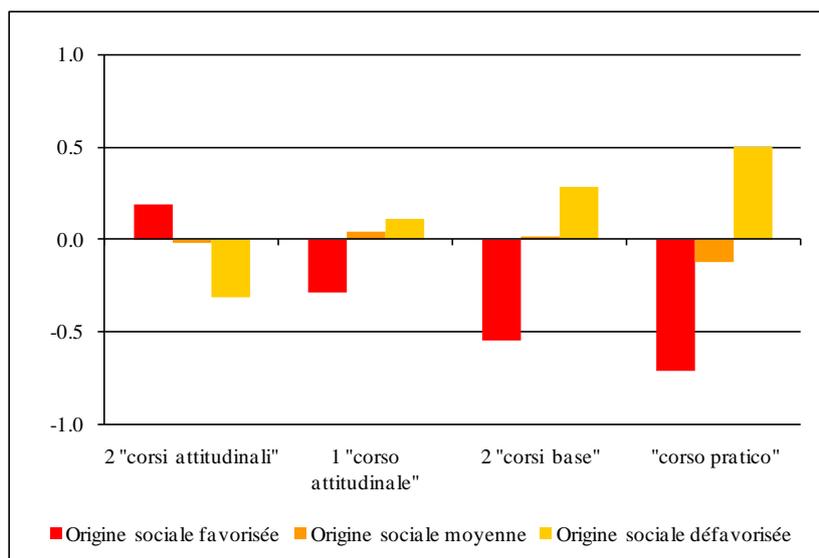


Figure 5 : Indice de sélectivité dans le cycle d'orientation de la *Scuola media* au Tessin selon l'origine sociale, 2007/08

4. Discussion

Les questions vives dans le champ de recherche considéré concernent donc l'interaction entre les variables contextuelles – aussi bien des élèves, que des écoles – et l'acquisition des compétences. Quelle sont les variables censées avoir un impact important sur l'acquisition des compétences ? Comment se fait-il que des élèves qui démontrent un même degré de compétences se retrouvent dans des cours de niveaux différents ? Cela est-il dû à un choix des élèves ou des parents ? À une « mauvaise » évaluation de la part des enseignants ? Peut-on faire en sorte d'améliorer l'équité, et comment ? Ces questions représentent en même temps les points aveugles : une fois établi qu'au Tessin la sélection ou l'affectation des élèves à un cours d'un certain niveau plutôt qu'à un autre ne se fait pas seulement sur la base de compétences démontrées mais aussi en fonction du sexe et de l'origine socioéconomique et géographique, il serait extrêmement important d'enquêter de plus près sur les « mécanismes » à la base de ce phénomène. Nous pouvons, bien sûr, formuler des hypothèses, aussi bien sur la base de l'expérience personnelle et/ou des contacts avec les enseignants et les familles, que sur la base de la littérature. Ces hypothèses concernent par exemple le « degré » d'ambition des élèves eux-mêmes et/ou de leurs familles, le degré d'adhésion aux « exigences » de comportement du système scolaire, le degré de conformité aux normes d'excellence, l'évaluation des élèves de la part des enseignants, etc. (par exemple, Perrenoud, 1992). Il reste par contre très difficile, sinon presque impossible, de vérifier ces hypothèses. Il faudrait, en effet, pouvoir procéder à des observations directes et des interviews avec les enseignants, les élèves et les familles, ce qui représenterait un travail très complexe et donc coûteux. En outre, le fait que ces « mécanismes » puissent être en (grande) partie inconscients et qu'il serait très difficile de les mesurer de façon objective rend une éventuelle enquête encore plus compliquée. Du point de vue politique il est probable que ces questions ne soient pas prioritaires, car elles mettraient en discussion le fonctionnement du système éducatif et de la formation des enseignants.

5. Références et bibliographie

- Crahay, M. (2005, Mars). Droit à la différence ou différence de droits? *Diversité*, 140, 65-72. Téléchargeable sur : <http://www.cndp.fr/archivage/valid/70176/70176-10777-13725.pdf> [8 juillet 2009].
- Dupriex, V. & Dumay, X. (2004). L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 31. Louvain : GIRSEF et CPU. Téléchargeable sur : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/031cahier.pdf> [29 avril 2010].
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : OCDE. Téléchargeable sur : <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9107042E.PDF> [29 avril 2010].
- Levin, B. (2003). Approaches to equity in policy for lifelong learning. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in education thematic review. Téléchargeable sur : <http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf> [30 avril 2010].
- OCDE (2007). *PISA 2006. Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Volume 1 : Analyse des résultats*. Paris : OCDE.
- Opheim, V. (2004). Equity in education. Country analytic report. Norway. Oslo : NIFU STEP.
- Origoni, P. (A cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona : Ufficio studi e ricerche.
- Pedrazzini-Pesce, F. (A cura di). (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000 (Programme for International Student Assessment) nella Svizzera italiana*. Bellinzona : Ufficio studi e ricerche.
- Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. Dans : B. Pierrehumbert, *L'échec à l'école: échec de l'école* (pp. 85-102). Paris : Delachaux et Niestlé. Téléchargeable sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1992/1992_09.rtf [8 juillet 2009].