

Résultats du PISA 2009 : Synthèse

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photo :

Getty Images © Ariel Skelley

Getty Images © Geostock

Getty Images © Jack Hollingsworth

Stocklib Image Bank © Yuri Arcurs

PISA™, OECD/PISA™ et le logo de PISA sont des marques de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Toute utilisation de ces marques doit faire l'objet d'une autorisation écrite de l'OCDE.

© OCDE 2010

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.



PROGRAMME INTERNATIONAL DE L'OCDE POUR LE SUIVI DES ACQUIS DES ÉLÈVES

L'enquête PISA cherche à évaluer la capacité des jeunes à utiliser leurs connaissances et compétences pour relever les défis du monde réel. Cette approche reflète l'évolution des objectifs des programmes de cours : la priorité va désormais à ce que les élèves savent faire avec ce qu'ils ont appris à l'école plutôt qu'à la mesure dans laquelle ils ont assimilé des matières spécifiques.

L'enquête PISA est unique en son genre, comme le montrent ses grands principes :

- Son bien-fondé pour l'action publique : les données sur les acquis des élèves sont rapportées à des données sur leurs caractéristiques personnelles et sur des facteurs clés qui façonnent leur apprentissage à l'école et ailleurs pour repérer des différences dans les profils de compétence et identifier les caractéristiques des élèves, des établissements et des systèmes d'éducation qui se distinguent par des niveaux élevés de performance.
- Son approche novatrice basée sur la notion de « littératie », qui renvoie à la capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoir-faire dans des matières clés, et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes.
- Sa pertinence par rapport à l'apprentissage tout au long de la vie : l'enquête PISA ne se limite pas à évaluer les compétences des élèves dans des matières scolaires, mais demande également à ceux-ci de décrire leur envie d'apprendre, leur perception d'eux-mêmes et leurs stratégies d'apprentissage.
- Sa périodicité, qui permet aux pays de suivre leurs progrès sur la voie de l'accomplissement d'objectifs clés de l'apprentissage.
- Sa grande couverture géographique et son principe de collaboration : les 34 pays membres de l'OCDE ainsi que 41 pays et économies partenaires ont participé au cycle PISA 2009.

Pour en savoir plus sur le programme PISA et télécharger nos publications et données, consulter : www.pisa.oecd.org.

Pour en savoir plus sur l'OCDE, consulter : www.oecd.org.



Synthèse

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES : PERFORMANCE
DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT, EN
MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES.....6

SURMONTER LE MILIEU SOCIAL : L'ÉGALITÉ DES
CHANCES DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ÉQUITÉ DU
RENDEMENT DE L'APPRENTISSAGE..... 10

APPRENDRE À APPRENDRE : LES PRATIQUES, LES
STRATÉGIES ET L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES..... 14

LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS
D'ENSEIGNEMENT : RESSOURCES, POLITIQUES ET
PRATIQUES..... 18

TENDANCES DANS L'APPRENTISSAGE : L'ÉVOLUTION
DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DEPUIS 2000..... 23

SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES : PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT, EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES

Le concept PISA de compréhension de l'écrit englobe l'éventail de situations dans lesquelles les individus sont amenés à lire, les différents formats dans lesquels l'écrit se présente et les diverses approches que les lecteurs adoptent lorsqu'ils abordent un texte, des techniques fonctionnelles simples qui consistent à trouver un renseignement pratique, aux stratégies plus complexes où la lecture sert à apprendre et comprendre d'autres façons de faire, de penser et d'être. Des études montrent que ces compétences en compréhension de l'écrit sont des variables prédictives plus probantes du bien-être économique et social des nations que le nombre d'années d'études de formation initiale et continue.

La Corée et la Finlande sont les pays les plus performants de l'OCDE : leur score moyen s'établit à 539 et 536 points respectivement. Toutefois, l'économie partenaire Shanghai (Chine) les devance largement avec un score moyen de 556 points.

Les pays ou économies les plus performants en compréhension de l'écrit sont Hong-Kong (Chine) (score moyen de 533 points), Singapour (526 points), le Canada (524 points), la Nouvelle-Zélande (521 points), le Japon (520 points) et l'Australie (515 points). Les Pays-Bas (508 points), la Belgique (506 points), la Norvège (503 points), l'Estonie (501 points), la Suisse (501 points), la Pologne (500 points), l'Islande (500 points) et le Liechtenstein (499 points) affichent également des scores supérieurs à la moyenne de l'OCDE (493 points). Les États-Unis, la Suède, l'Allemagne, l'Irlande, la France, le Danemark, le Royaume-Uni, la Hongrie, le Portugal et, dans les pays et économies partenaires, le Taipei chinois, ont obtenu des scores proches de la moyenne de l'OCDE.

Le pays le moins performant de l'OCDE, le Mexique, accuse un score moyen de 425 points. Parmi les pays de l'OCDE, l'écart entre le pays le plus performant et le pays le moins performant s'établit donc à 114 points, soit l'équivalent de plus de 2 années d'études. Parmi les pays et économies partenaires, cet écart est encore plus important : 242 points, soit l'équivalent de plus de 6 années d'études, séparent le score moyen de Shanghai (Chine) de celui du Kirghizistan (314 points).

Les écarts *entre* les pays ne représentent toutefois qu'une partie de la variation globale de la performance des élèves. Répondre aux besoins d'un effectif d'élèves d'une telle diversité et combler les écarts de performance qui s'observent entre eux reste un énorme défi dans tous les pays.

Dans 18 pays participants, dont le Mexique, le Chili et la Turquie, la plupart des élèves se classent au niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit, le « seuil » de compétence.

Le niveau 2 peut être considéré comme un seuil de compétence à partir duquel les élèves commencent à montrer qu'ils possèdent des compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer de manière efficace et productive à la vie de la société. Les élèves qui ne parviennent pas à se hisser au niveau 2 peinent à localiser des informations dans le respect de plusieurs critères, à faire des comparaisons ou des contrastes autour d'une seule caractéristique, à découvrir le sens d'un passage bien délimité dans un texte lorsque les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée et à établir des liens entre un texte et leur expérience personnelle. Le pourcentage d'adolescents de 15 ans dans cette situation varie fortement entre les pays : il ne représente pas plus de 10 % dans 4 pays et économies, mais passe la barre des 50 % dans 10 pays. Même dans le pays moyen de l'OCDE, près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau 2. Ce problème reste donc un défi majeur.

À l'autre extrême du spectre de compétence, 7.6 % des élèves se classent au niveau 5 en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Ils sont plus du double à Singapour, en Nouvelle-Zélande et à Shanghai (Chine).

Dans certains pays toutefois, réussir à constituer une élite, fût-elle petite, en compréhension de l'écrit reste du domaine de l'ambition : moins de 1 % des élèves parviennent au niveau 5 dans 16 pays. Ces élèves sont capables : de localiser et organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis ; d'identifier les informations pertinentes dans le texte ; de faire des évaluations critiques et de formuler des hypothèses sur la base de connaissances spécialisées ; de comprendre en profondeur et dans le détail des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier ; et de comprendre des concepts parfois contraires aux attentes.

Les résultats des épreuves du cycle PISA 2009 montrent qu'œuvrer à favoriser l'excellence et à rehausser le niveau de compétence des élèves peu performants n'a rien de contradictoire. Les pays qui ont obtenu le score moyen le plus élevé aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009, la Finlande et la Corée, et



dans les pays et économies partenaires, Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine), comptent aussi parmi les pays où les scores varient le moins entre les élèves. Autre constat important, la Corée a réussi à accroître son score pourtant déjà très élevé en compréhension de l'écrit : le pourcentage d'élèves au niveau 5 ou 6 a plus que doublé depuis 2000.

La Corée est le pays de l'OCDE qui a obtenu le score moyen le plus élevé aux épreuves de mathématiques du cycle PISA 2009. Shanghai (Chine), Singapour et Hong-Kong (Chine), parmi les pays et économies partenaires, se classent respectivement en première, deuxième et troisième position du classement.

La Finlande, la Suisse, le Japon, le Canada, les Pays-Bas, la Nouvelle-Zélande, la Belgique, l'Australie, l'Allemagne, l'Estonie, l'Islande, le Danemark et la Slovénie, et dans les pays et économies partenaires, le Taipei chinois, le Liechtenstein et Macao (Chine), ont également obtenu des scores nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE aux épreuves de mathématiques du cycle PISA 2009.

Shanghai (Chine), la Finlande, Hong-Kong (Chine) et Singapour sont les quatre pays et économies qui ont obtenu les scores les plus élevés aux épreuves de sciences du cycle PISA 2009.

La Nouvelle-Zélande, le Canada, l'Estonie, l'Australie, les Pays-Bas, l'Allemagne, la Suisse, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Pologne, l'Irlande et la Belgique, et dans les pays et économies partenaires, le Taipei chinois, le Liechtenstein et Macao (Chine), ont également obtenu des scores nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE en sciences.

Le pourcentage d'élèves qui se classent aux niveaux les plus élevés de compétence dans les trois domaines d'évaluation s'établit à 14.6 % à Shanghai (Chine) et à 12.3% à Singapour.

Des compétences de haut niveau sont essentielles pour innover et, donc, pour favoriser la croissance économique et le développement social. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 16.3 % des élèves sont très performants dans au moins un des trois domaines d'évaluation (la compréhension de l'écrit, les mathématiques et les sciences). Toutefois, 4.1 % seulement des adolescents de 15 ans sont très performants dans les trois domaines d'évaluation.

En compréhension de l'écrit, les filles l'emportent sur les garçons dans tous les pays participants.

Durant la plus grande partie du XX^e siècle, ce sont surtout les performances médiocres des filles qui préoccupaient les décideurs attentifs à la variation du rendement de l'éducation entre les sexes. Toutefois, ce sont maintenant les moindres performances des garçons en compréhension de l'écrit qui sont source d'inquiétude. Il ressort des résultats des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 que les filles devancent les garçons dans tous les pays participants, de 39 points en moyenne, dans les pays de l'OCDE, soit l'équivalent de plus d'un demi-niveau de compétence ou d'une année d'études.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons devancent les filles de 12 points en mathématiques. Les écarts entre les sexes sont plus modérés en sciences, tant en valeur absolue que par comparaison avec les écarts importants qui s'observent en compréhension de l'écrit et, dans une moindre mesure, en mathématiques. On compte pratiquement autant de filles que de garçons parmi les élèves les plus performants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 4.4 % de filles et 3.8 % de garçons sont très performants dans les trois domaines d'évaluation, et 15.6 % de filles et 17.0 % de garçons le sont dans un domaine au moins. Parmi les élèves très performants, l'écart entre les sexes est minime en sciences (1 % de filles et 1.5 % de garçons), mais il est sensible en compréhension de l'écrit (2.8 % de filles et 0.5 % de garçons) et en mathématiques (3.4 % de filles et 6.6% de garçons).

Le rendement de l'éducation peut être très différent dans deux pays d'un même niveau de prospérité.

La répartition des élèves entre les niveaux des échelles PISA de compétence est très différente entre certains pays plus riches et certains pays plus pauvres. En compréhension de l'écrit par exemple, les 10 pays dont la majorité des élèves se classent au niveau 1 ou en deçà se situent tous dans des régions plus pauvres du monde et contrastent fortement avec les 34 pays de l'OCDE, où la majorité des élèves atteint au moins le niveau 3, en moyenne. Toutefois, le fait que la première place du classement du cycle PISA 2009 revienne à Shanghai (Chine), économie partenaire qui accuse un PIB par habitant nettement inférieur à la moyenne de l'OCDE, montre qu'un revenu national peu élevé n'est pas incompatible avec un bon rendement de l'éducation. La Corée, qui est le pays le plus performant de l'OCDE, affiche également un PIB par habitant inférieur à la moyenne de l'OCDE. Il existe effectivement une corrélation entre le PIB par habitant et la performance du système d'éducation, mais elle n'explique que 6 % des écarts de score moyen entre les pays. Les 94 % restants apportent la preuve que



le rendement de l'éducation peut être très différent dans deux pays d'un même niveau de prospérité. L'analyse des résultats révèle une variation du même ordre si le PIB par habitant est remplacé par d'autres variables, en l'occurrence les dépenses par élève, la pauvreté relative ou le pourcentage d'élèves issus de l'immigration.

Le tableau suivant résume les données les plus importantes de ce volume. Il montre le score moyen que les adolescents de 15 ans ont obtenu dans chaque pays en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. Il indique aussi leur score moyen sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit utilisées pour rendre compte de manière plus détaillée de leurs résultats dans ce domaine d'évaluation. Les scores sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans les cellules bleu clair et inférieurs à la moyenne dans les cellules bleu moyen. Ils ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative dans les cellules bleu foncé.

.....→




■ Figure I. ■

COMPARAISON DE LA PERFORMANCE DES PAYS ET DES ÉCONOMIES

	Performance supérieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
	Pas d'écart statistiquement significatif par rapport à la moyenne de l'OCDE
	Performance inférieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

	Sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit	Sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit					Sur l'échelle de culture mathématique	Sur l'échelle de culture scientifique
		Localiser et extraire	Intégrer et interpréter	Réfléchir et évaluer	Textes continus	Textes non continus		
Moyenne de l'OCDE	493	495	493	494	494	493	496	501
Shanghai (Chine)	556	549	558	557	564	539	600	575
Corée	539	542	541	542	538	542	546	538
Finlande	536	532	538	536	535	535	541	554
Hong-Kong (Chine)	533	530	530	540	538	522	555	549
Singapour	526	526	525	529	522	539	562	542
Canada	524	517	522	535	524	527	527	529
Nouvelle-Zélande	521	521	517	531	518	532	519	532
Japon	520	530	520	521	520	518	529	539
Australie	515	513	513	523	513	524	514	527
Pays-Bas	508	519	504	510	506	514	526	522
Belgique	506	513	504	505	504	511	515	507
Norvège	503	512	502	505	505	498	498	500
Estonie	501	503	500	503	497	512	512	528
Suisse	501	505	502	497	498	505	534	517
Pologne	500	500	503	498	502	496	495	508
Islande	500	507	503	496	501	499	507	496
États-Unis	500	492	495	512	500	503	487	502
Liechtenstein	499	508	498	498	495	506	536	520
Suède	497	505	494	502	499	498	494	495
Allemagne	497	501	501	491	496	497	513	520
Irlande	496	498	494	502	497	496	487	508
France	496	492	497	495	492	498	497	498
Taipei chinois	495	496	499	499	496	500	543	520
Danemark	495	502	492	493	496	493	503	499
Royaume-Uni	494	491	491	503	492	506	492	514
Hongrie	494	501	496	489	497	487	490	503
Portugal	489	488	487	496	492	488	487	493
Macao (Chine)	487	493	488	481	488	481	525	511
Italie	486	482	490	482	489	476	483	489
Lettonie	484	476	484	492	484	487	482	494
Slovénie	483	489	489	470	484	476	501	512
Grèce	483	468	484	489	487	472	466	470
Espagne	481	480	481	483	484	473	483	488
République tchèque	478	479	488	462	479	474	493	500
République slovaque	477	491	481	466	479	471	497	490
Croatie	476	492	472	471	478	472	460	486
Israël	474	463	473	483	477	467	447	455
Luxembourg	472	471	475	471	471	472	489	484
Autriche	470	477	471	463	470	472	496	494
Lituanie	468	476	469	463	470	462	477	491
Turquie	464	467	459	473	466	461	445	454
Dubaï (EAU)	459	458	457	466	461	460	453	466
Fédération de Russie	459	469	467	441	461	452	468	478
Chili	449	444	452	452	453	444	421	447
Serbie	442	449	445	430	444	438	442	443
Bulgarie	429	430	436	417	433	421	428	439
Uruguay	426	424	423	436	429	421	427	427
Mexique	425	433	418	432	426	424	419	416
Roumanie	424	423	425	426	423	424	427	428
Thaïlande	421	431	416	420	423	423	419	425
Trinité-et-Tobago	416	413	419	413	418	417	414	410
Colombie	413	404	411	422	415	409	381	402
Brésil	412	407	406	424	414	408	386	405
Monténégro	408	408	420	383	411	398	403	401
Jordanie	405	394	410	407	417	387	387	415
Tunisie	404	393	393	427	408	393	371	401
Indonésie	402	399	397	409	405	399	371	383
Argentine	398	394	398	402	400	391	388	401
Kazakhstan	390	397	397	373	399	371	405	400
Albanie	385	380	393	376	392	366	377	391
Qatar	372	354	379	376	375	361	368	379
Panama	371	363	372	377	373	359	360	376
Pérou	370	364	371	368	374	356	365	369
Azerbaïdjan	362	361	373	335	362	351	431	373
Kirghizistan	314	299	327	300	319	293	331	330

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932343342>

SURMONTER LE MILIEU SOCIAL : L'ÉGALITÉ DES CHANCES DANS L'APPRENTISSAGE ET L'ÉQUITÉ DU RENDEMENT DE L'APPRENTISSAGE

Les systèmes d'éducation les plus performants dispensent un enseignement de qualité à tous les élèves.

Le Canada, la Finlande, le Japon et la Corée, et parmi les économies partenaires, Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine), affichent des scores nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE. Dans ces pays, les élèves tendent à être performants quel que soit leur milieu socio-économique ou celui de l'établissement qu'ils fréquentent. Ces pays se distinguent non seulement par le pourcentage élevé d'élèves aux niveaux supérieurs de l'échelle de compréhension de l'écrit, mais aussi par le pourcentage relativement peu élevé d'élèves aux niveaux inférieurs de cette échelle.

Les élèves défavorisés ont parfois davantage d'enseignants à leur disposition, mais ceux-ci ne sont pas nécessairement de la plus grande qualité.

La plupart des pays de l'OCDE tentent d'affecter autant, sinon plus d'enseignants dans les établissements défavorisés que dans les établissements favorisés. La Turquie, la Slovaquie, Israël et les États-Unis font figure d'exception : les établissements défavorisés tendent aussi à l'être en termes de ressources fondamentales, par exemple en termes de taux d'encadrement défavorables. En dépit de ces efforts, les établissements défavorisés sont toujours en état de grandes difficultés lorsqu'il s'agit de recruter du personnel de qualité. En d'autres termes, quantité ne rime pas nécessairement avec qualité dans les établissements défavorisés car dans l'ensemble, les élèves plus aisés fréquentent des établissements qui comptent davantage d'enseignants diplômés de l'enseignement tertiaire de type A parmi leurs enseignants à temps plein. Les résultats de l'enquête PISA donnent à penser que de nombreux élèves sont doublement pénalisés : ils cumulent le fait de vivre dans un milieu défavorisé et de fréquenter un établissement dont la dotation est de qualité moindre. Dans de nombreux pays, il existe une forte corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et leurs résultats scolaires. Dans certains pays, ces disparités sont accentuées par la variation sensible du milieu socio-économique de l'effectif d'élèves des établissements.

Le milieu familial influe sur la réussite scolaire, et l'école semble souvent en renforcer l'impact. Vivre dans un milieu socio-économique défavorisé n'entraîne pas nécessairement de mauvais résultats scolaires, mais le profil socio-économique des élèves et des établissements d'enseignement a de toute évidence un impact important sur la performance.

Le désavantage socio-économique est un phénomène aux multiples facettes, dont la politique de l'éducation ne peut seule atténuer l'impact, surtout à court terme. À titre d'exemple, citons le niveau de formation des parents, qui ne peut augmenter que progressivement, ou encore la richesse moyenne des ménages, qui dépend du développement économique à long terme du pays, ainsi que du rayonnement d'une culture qui encourage l'épargne personnelle. Le milieu socio-économique est difficile à modifier en soi, certes, mais il ressort des résultats de l'enquête PISA que certains pays réussissent à atténuer son impact sur le rendement de l'apprentissage.

La plupart des élèves peu performants aux épreuves PISA sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé, mais les résultats d'un certain nombre d'élèves de condition modeste confinent à l'excellence, ce qui démontre qu'il est possible de surmonter les obstacles socio-économiques dans l'apprentissage. Les élèves dits « résilients » sont ceux qui se situent dans le quartile inférieur de la répartition nationale des élèves selon le milieu socio-économique et dans le quartile supérieur de performance, tous pays confondus. Entre 39 % et 48 % des élèves défavorisés sont résilients en Finlande, au Japon, au Canada et au Portugal, et parmi les pays partenaires, à Singapour. Ce pourcentage d'élèves de condition modeste qui sont résilients atteint 50 % en Corée et 56 % dans une économie partenaire, en l'occurrence à Macao (Chine). Il atteint 72 % à Hong-Kong (Chine) et 76 % à Shanghai (Chine), parmi les économies partenaires.

En compréhension de l'écrit, un élève issu d'un milieu socio-économique plus privilégié (égal à celui du septième d'élèves les plus favorisés) devance un élève issu d'un milieu socio-économique moyen de 38 points, soit l'équivalent de près d'une année d'études, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. L'écart de score entre les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé et ceux issus d'un milieu socio-économique favorisé s'élève à plus de 50 points en Nouvelle-Zélande et en France, et dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie et à Dubaï (EAU). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les disparités socio-économiques entre les élèves expliquent 14 % de la variation de leur performance en compréhension de l'écrit. En Hongrie et, dans les pays partenaires, au Pérou, en Bulgarie et en Uruguay, plus de 20 % de la variation de la performance des élèves est imputable à des différences de milieu socio-économique.



Les élèves qui, quel que soit leur milieu socio-économique, fréquentent un établissement dont l'effectif d'élèves est plus favorisé tendent à obtenir des scores plus élevés que les élèves inscrits dans un établissement dont l'effectif est plus défavorisé.

Dans la majorité des pays de l'OCDE, le statut économique, social et culturel collectif de l'effectif d'élèves des établissements a nettement plus d'impact sur la variation de la performance que le profil socio-économique individuel des élèves. L'ampleur des différences est frappante. Au Japon, en République tchèque, en Allemagne, en Belgique et en Israël, et dans les pays partenaires, à Trinité-et-Tobago et au Liechtenstein, l'écart de performance entre deux élèves dont le milieu socio-économique est similaire qui fréquentent un établissement dont le milieu socio-économique collectif de l'effectif d'élèves est moyen pour le premier et privilégié (correspondant aux 16 % supérieurs du pays) pour le second représente plus de 50 points en moyenne, soit l'équivalent de plus d'une année d'études.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration dits de la première génération, soit ceux qui sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger, accusent un score inférieur de 52 points en moyenne au score des élèves autochtones.

En Nouvelle-Zélande, au Canada et en Suisse, entre 20 % et 25 % des élèves sont issus de l'immigration. Ce pourcentage d'élèves issus de l'immigration est plus élevé encore au Liechtenstein (30 %), à Hong-Kong (Chine) (39 %), au Luxembourg (40 %) et au Qatar (46 %). Il passe même la barre des 70 % à Macao (Chine) et à Dubaï (EAU). Il n'y a pas de corrélation positive entre l'importance de l'effectif d'élèves issus de l'immigration et, d'une part, la performance moyenne des pays et économies et, d'autre part, l'écart de performance entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration. Ces constats viennent contredire la thèse selon laquelle des taux élevés d'immigration se traduiraient inéluctablement par un recul de la performance des systèmes d'éducation.

Les élèves qui fréquentent un établissement urbain affichent de meilleurs scores que les autres élèves, même après contrôle du milieu socio-économique.

En Turquie, en République slovaque, au Chili, au Mexique et en Italie, et dans les pays partenaires, au Pérou, en Tunisie, en Albanie, en Argentine et en Roumanie, l'écart de score entre les élèves selon qu'ils sont scolarisés dans un établissement urbain ou dans un établissement rural représente plus de 45 points après contrôle du milieu socio-économique, soit l'équivalent de plus d'une année d'études, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. L'écart entre les deux groupes est égal ou supérieur à 80 points – soit l'équivalent de deux années d'études – en Hongrie et, dans les pays partenaires, en Bulgarie, au Kirghizistan et au Panama. Échappent toutefois à ce constat général la Belgique, la Finlande, l'Allemagne, la Grèce, l'Islande, l'Irlande, Israël, les Pays-Bas, la Pologne, la Suède, le Royaume-Uni et les États-Unis.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 17 % des élèves vivent dans une famille monoparentale. Ces élèves accusent des scores inférieurs de 5 points aux scores des élèves qui vivent dans une autre structure familiale.

Parmi les pays de l'OCDE, l'écart de score entre les élèves vivant dans une famille monoparentale et les élèves vivant dans une autre structure familiale est particulièrement important aux États-Unis : il atteint 23 points après contrôle du milieu socio-économique. Cet écart atteint 13 points en Irlande, en Pologne et au Mexique, et 10 points en Belgique, au Japon et au Luxembourg, soit le double de l'écart moyen tous pays de l'OCDE confondus. Parmi les pays et économies partenaires, les élèves qui vivent dans une famille monoparentale accusent des scores inférieurs de 10 points à ceux de leurs condisciples qui vivent dans une autre structure familiale, après contrôle du milieu socio-économique.

L'implication des parents lors des premiers pas de leur enfant dans le monde de la lecture a un impact positif sur sa performance en compréhension de l'écrit. Les élèves dont les parents ont déclaré qu'ils lisaient des livres « chaque jour ou presque chaque jour » ou « une ou deux fois par semaine » avec leur enfant durant sa première année primaire ont obtenu aux épreuves du cycle PISA 2009 des scores supérieurs à ceux des élèves dont les parents ne lisaient « jamais ou presque jamais » ou qu'« une ou deux fois par mois » des livres avec leur enfant. Selon la moyenne calculée à l'échelle des 14 pays qui ont administré cette question, l'écart de performance s'établit à 25 points. Il ne représente que 4 points dans un pays partenaire, en l'occurrence en Lituanie, mais atteint 63 points en Nouvelle-Zélande. Par ailleurs, les élèves dont les parents discutent avec eux de questions politiques ou sociales au moins une fois par semaine affichent des scores supérieurs de 28 points en moyenne à ceux des élèves dont les parents en discutent moins souvent ou n'en discutent pas du tout. Si c'est en Italie que l'écart de score est le plus élevé (42 points) et à Macao (Chine), parmi les pays et économies partenaires, qu'il est le plus faible, un écart de score s'observe dans tous les pays.



Le tableau ci-après résume des résultats majeurs : il indique le score moyen des adolescents de 15 ans en compréhension de l'écrit ainsi que la valeur de sept indicateurs PISA d'équité dans chaque pays. Ces indicateurs d'équité sont les suivants : *i*) et *ii*) deux indicateurs relatifs au pourcentage d'élèves sous le seuil PISA de compétence, soit le pourcentage de garçons et le pourcentage de filles sous le niveau 2 ; *iii*) un indicateur relatif au pourcentage d'élèves performants malgré un handicap socio-économique, soit le pourcentage d'élèves « résilients » ; *iv*) et *v*) deux indicateurs de la relation entre le milieu des élèves et leur performance, soit le pourcentage de la variation de la performance imputable au milieu socio-économique des élèves, et la pente du gradient socio-économique, soit l'écart moyen de score entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents ; et enfin, *vi*) et *vii*) deux indicateurs du degré d'égalité de la dotation entre les établissements, soit la quantité d'enseignants et leur qualité. Les valeurs des cinq premiers indicateurs d'équité sont en bleu clair si elles sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, en bleu moyen si elles sont inférieures à la moyenne de l'OCDE et en bleu foncé si elles ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. Dans les deux dernières colonnes, les valeurs sont bleu clair si les établissements défavorisés sont plus susceptibles de bénéficier d'une dotation plus importante ou de meilleure qualité, en bleu moyen si les établissements favorisés sont plus susceptibles de bénéficier d'une dotation plus importante ou de meilleure qualité et en bleu foncé si les établissements défavorisés et favorisés sont sur un pied d'égalité en termes de dotation. Dans ces deux dernières colonnes, les estimations qui s'écartent de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative sont indiquées en gras.

.....→



■ Figure II. ■

SYNTHÈSE DES INDICATEURS PISA D'ÉQUITÉ DE L'ÉDUCATION

Qualité ou équité supérieure à la moyenne de l'OCDE

Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE

Qualité ou équité inférieure à la moyenne de l'OCDE

Les établissements défavorisés sont plus susceptibles de disposer de ressources plus nombreuses et/ou de meilleure qualité ; valeurs **en gras** si la corrélation s'écarte dans une mesure statistiquement significative de la moyenne de l'OCDE

Pas de corrélation statistiquement significative au niveau national

Les établissements favorisés sont plus susceptibles de disposer de ressources plus nombreuses et/ou de meilleure qualité ; valeurs **en gras** si la corrélation s'écarte dans une mesure statistiquement significative de la moyenne de l'OCDE

	Score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit	Pourcentage de garçons sous le niveau 2 de compétence	Pourcentage de filles sous le niveau 2 de compétence	Pourcentage d'élèves résilients	Pourcentage de la variance de la performance des élèves expliquée par le milieu socio-économique des élèves	Pente du gradient socio-économique	Corrélation entre le milieu socio-économique des établissements et le pourcentage d'enseignants diplômés de l'enseignement tertiaire de type A (niveau 5A de la CITE) parmi les enseignants à temps plein	Corrélation entre le milieu socio-économique des établissements et le taux d'encadrement
Moyenne de l'OCDE	493	25	13	8	14	38	0.15	-0.15
OCDE								
Corée	539	9	2	14	11	32	-0.03	0.30
Finlande	536	13	3	11	8	31	-0.01	0.08
Canada	524	14	6	10	9	32	0.03	0.09
Nouvelle-Zélande	521	21	8	9	17	52	0.07	0.11
Japon	520	19	8	11	9	40	0.20	0.38
Australie	515	20	9	8	13	46	0.02	-0.07
Pays-Bas	508	18	11	8	13	37	0.62	0.38
Belgique	506	21	14	8	19	47	0.58	0.66
Norvège	503	21	8	6	9	36	0.15	0.19
Estonie	501	19	7	9	8	29	0.00	0.43
Suisse	501	22	11	8	14	40	0.24	0.06
Pologne	500	23	7	9	15	39	-0.05	0.01
Islande	500	24	10	7	6	27	0.30	0.40
États-Unis	500	21	14	7	17	42	0.10	-0.17
Suède	497	24	10	6	13	43	-0.04	0.12
Allemagne	497	24	13	6	18	44	-0.02	0.28
Irlande	496	23	11	7	13	39	-0.08	0.49
France	496	26	14	8	17	51	w	w
Danemark	495	19	11	6	15	36	0.16	0.27
Royaume-Uni	494	23	14	6	14	44	-0.03	-0.10
Hongrie	494	24	11	6	26	48	0.07	0.02
Portugal	489	25	11	10	17	30	0.04	0.39
Italie	486	29	13	8	12	32	0.13	0.50
Slovénie	483	31	11	6	14	39	0.55	-0.25
Grèce	483	30	13	7	12	34	0.24	0.25
Espagne	481	24	15	9	14	29	m	0.45
République tchèque	478	31	14	5	12	46	0.37	0.08
République slovaque	477	32	13	5	15	41	-0.21	0.00
Israël	474	34	19	6	13	43	0.20	-0.20
Luxembourg	472	33	19	5	18	40	0.39	0.28
Autriche	470	35	20	5	17	48	0.64	-0.07
Turquie	464	33	15	10	19	29	0.04	-0.26
Chili	449	36	25	6	19	31	0.25	-0.05
Mexique	425	46	34	7	14	25	-0.04	0.03
Partenaires								
Shanghai (Chine)	556	7	2	19	12	27	0.32	-0.13
Hong-Kong (Chine)	533	11	5	18	5	17	0.12	0.02
Singapour	526	16	9	12	15	47	0.22	-0.14
Liechtenstein	499	21	9	9	8	26	0.57	0.70
Taipei chinois	495	22	10	10	12	36	0.29	-0.07
Macao (Chine)	487	21	9	13	2	12	-0.18	0.17
Lettonie	484	27	9	8	10	29	0.19	0.38
Croatie	476	31	13	7	11	32	0.28	0.32
Lituanie	468	35	13	5	14	33	0.19	0.21
Dubaï (EAU)	459	41	21	3	14	51	-0.01	-0.27
Fédération de Russie	459	36	19	5	11	37	0.31	0.29
Serbie	442	43	23	4	10	27	0.06	0.11
Bulgarie	429	52	29	2	20	51	0.17	0.21
Uruguay	426	51	34	4	21	37	0.08	0.13
Roumanie	424	51	30	2	14	36	0.11	-0.02
Thaïlande	421	55	33	7	13	22	0.16	-0.02
Trinité-et-Tobago	416	55	34	5	10	38	0.56	0.38
Colombie	413	50	45	6	17	28	-0.08	-0.14
Bésil	412	56	43	6	13	28	0.03	-0.20
Monténégro	408	61	37	2	10	31	0.38	0.33
Jordanie	405	62	34	3	8	24	-0.02	0.06
Tunisie	404	58	43	7	8	19	0.20	-0.02
Indonésie	402	65	42	6	8	17	0.16	-0.16
Argentine	398	59	45	3	20	40	0.22	-0.02
Kazakhstan	390	67	50	1	12	38	0.34	0.44
Albanie	385	69	44	3	11	31	0.38	0.15
Qatar	372	72	54	1	4	25	-0.07	0.11
Panama	371	72	59	2	18	31	-0.13	0.03
Pérou	370	70	60	1	27	41	0.48	-0.02
Azerbaïdjan	362	78	68	1	7	21	0.44	0.23
Kirghizistan	314	88	78	0	15	40	0.35	0.27

Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen en compréhension de l'écrit, d'un côté dans les pays de l'OCDE, de l'autre dans les pays et économies partenaires.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux I.2.2, II.1.1, II.2.3, II.3.2 et II.3.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932343684>

APPRENDRE À APPRENDRE : LES PRATIQUES, LES STRATÉGIES ET L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES

Les résultats de l'enquête PISA montrent que la maîtrise de stratégies d'aide à l'apprentissage, par exemple des méthodes permettant de comprendre ou de résumer des textes et des lectures diversifiées, sont essentielles pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents. Le fait de lire par plaisir est particulièrement bénéfique s'il se double de facultés de raisonnement critique et de lecture stratégique. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui ne connaissent guère les stratégies les plus efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et résumer l'information sont moins performants en compréhension de l'écrit que les élèves qui les connaissent bien, indépendamment de leurs habitudes de lecture.

Dans tous les pays, les élèves qui prennent le plus plaisir à lire devancent largement les élèves qui en prennent le moins.

La question de savoir quel type de lecture est susceptible d'être le plus efficace pour aiguïser les compétences des élèves en compréhension de l'écrit et améliorer leur performance en la matière a fait l'objet de nombreux débats. Il ressort des résultats de l'enquête PISA que les élèves qui ont des lectures variées sont particulièrement performants en compréhension de l'écrit, même si les élèves qui ont déclaré lire des livres de fiction sont plus nombreux à avoir obtenu des scores élevés aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009. Par comparaison avec les élèves qui ne lisent pas du tout par plaisir, ceux qui lisent des livres de fiction par plaisir se sont montrés plus performants lors des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009. La lecture de bandes dessinées entraîne une légère variation de la performance en compréhension de l'écrit, à la hausse dans certains pays, mais à la baisse dans d'autres. Par ailleurs, les élèves qui se livrent à de nombreuses activités de lecture en ligne, par exemple lire du courrier électronique, chatter en ligne, lire les actualités en ligne, utiliser un dictionnaire ou une encyclopédie en ligne, participer à des débats et des forums en ligne, et rechercher des informations en ligne, sont généralement plus performants en compréhension de l'écrit que les élèves qui ne s'y livrent guère.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 37 % des élèves avouent ne pas lire par plaisir, un pourcentage qui atteint, voire dépasse les 45 % en Autriche, aux Pays-Bas et au Luxembourg.

Dans la quasi-totalité des pays, les élèves qui appliquent des stratégies appropriées pour comprendre et retenir ce qu'ils lisent, par exemple qui soulignent les passages importants du texte ou parlent de ce qu'ils ont lu avec d'autres personnes, ont obtenu aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit des scores supérieurs de 73 points au moins – soit l'équivalent d'un niveau de compétence et de près de deux années d'études – aux scores des élèves qui ont le moins recours à ces stratégies. En Belgique, en Suisse et en Autriche, les 25 % d'élèves qui utilisent le plus ces stratégies devancent de 110 points en moyenne les 25 % d'élèves qui les utilisent le moins, des écarts qui représentent l'équivalent d'un niveau de compétence et demie environ ou de près de trois années d'études.

Dans tous les pays, les garçons lisent non seulement moins que les filles par plaisir, mais lorsqu'ils lisent par plaisir, leurs habitudes de lectures sont également différentes.

Dans les pays qui ont participé au cycle PISA 2009, la plupart des garçons et filles fréquentent les mêmes classes et sont pris en charge par les mêmes enseignants. Pourtant, l'enquête PISA révèle que dans les pays de l'OCDE, les garçons sont devancés par les filles de 39 points en moyenne en compréhension de l'écrit, soit l'équivalent d'une année d'études, et suggère que cet écart s'explique en grande partie par les différences d'engagement dans la lecture et d'approches à l'égard de l'apprentissage entre les sexes, à tel point qu'il pourrait se réduire de 14 points si les garçons abordaient l'apprentissage aussi positivement que les filles et de plus de 20 points s'ils s'engageaient autant qu'elles dans la lecture. Il ne faut toutefois pas en conclure que les gains de performance seraient tels chez les garçons si leur engagement dans la lecture et leur connaissance des stratégies d'apprentissage étaient équivalents à ceux des filles, car l'enquête PISA ne permet pas d'établir de causalité. Que la plus grande partie de l'écart entre les sexes s'explique par le fait que les garçons soient moins engagés dans la lecture et que les élèves moins engagés dans la lecture soient moins performants est une excellente raison de s'employer à trouver des moyens plus efficaces pour amener les garçons à s'intéresser à la lecture dans le cadre scolaire ou familial.

L'enquête PISA révèle que par comparaison avec les garçons, les filles affichent un score moyen supérieur en compréhension de l'écrit, lisent plus par plaisir et en connaissent davantage sur les stratégies de synthèse, mais elle montre aussi que la performance en compréhension de l'écrit varie nettement plus entre les élèves du même sexe qu'entre les sexes. De plus, l'importance des écarts entre les sexes varie sensiblement entre les pays, ce qui donne à penser que les intérêts et les aptitudes académiques des garçons et des filles ne sont pas innés et intrinsèquement différents, mais qu'ils sont acquis et socialement induits. La forte variation de la performance entre les sexes en



compréhension de l'écrit n'a rien d'un mystère : elle est imputable aux différences d'attitudes et de comportements qui s'observent entre garçons et filles.

Les filles sont plus susceptibles que les garçons de lire des livres de fiction et des magazines. À l'inverse, plus de 65 % des garçons lisent régulièrement des journaux par plaisir, contre 59 % seulement de filles. Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui lisent régulièrement des bandes dessinées par plaisir sont relativement rares : 27 % des garçons déclarent en lire plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine, contre 18 % seulement de filles.

Les pays très performants sont aussi ceux où les élèves savent généralement comment résumer l'information.

Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui connaissent le mieux les stratégies les plus efficaces à adopter pour résumer l'information affichent des scores supérieurs de 107 points à ceux des élèves qui les connaissent le moins. De plus, les élèves qui commencent le processus d'apprentissage par déterminer ce qu'ils ont à apprendre, puis qui vérifient qu'ils ont compris ce qu'ils ont lu, qui identifient les concepts qu'ils n'ont pas bien compris, qui essaient de retenir les points les plus importants d'un texte et qui cherchent des informations supplémentaires pour clarifier ce qu'ils ne comprennent pas tendent à obtenir des scores plus élevés sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit que ceux qui ne procèdent pas de la sorte.

Des facteurs tels que la prédisposition, le tempérament, la pression des autres et la socialisation contribuent vraisemblablement à expliquer pourquoi les garçons s'intéressent moins à la lecture que les filles, mais il est possible d'encourager les garçons à lire davantage et de les amener à lire davantage par plaisir.

Il ressort des résultats de l'enquête PISA que les garçons rattraperaient leur retard sur les filles en compréhension de l'écrit s'ils étaient plus motivés par la lecture et s'ils utilisaient des stratégies efficaces d'apprentissage. En Finlande par exemple, les garçons obtiendraient aux épreuves PISA des scores supérieurs de 23 points s'ils connaissaient aussi bien que les filles les stratégies les plus efficaces à adopter pour résumer l'information. De même, dans la plupart des pays qui ont participé à l'enquête PISA 2009, les élèves issus des milieux socio-économiques les plus défavorisés obtiendraient des scores supérieurs de 15 points au moins s'ils maîtrisaient autant ces stratégies que leurs condisciples issus des milieux socio-économiques les plus privilégiés.

Dans les pays de l'OCDE, l'écart entre les élèves issus des milieux socio-économiques, d'une part, les plus défavorisés et, d'autre part, les plus favorisés pourrait diminuer de 20 % si les premiers connaissaient aussi bien que les seconds les stratégies de synthèse les plus efficaces. Les piètres performances des garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés en compréhension de l'écrit sont source d'inquiétude : s'ils ne sont pas capables de lire suffisamment bien pour participer pleinement à la vie de la société, eux-mêmes et leur famille auront moins de chances d'échapper à la pauvreté et aux privations. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons issus de milieux socio-économiques défavorisés obtiendraient en compréhension de l'écrit des scores supérieurs de 28 points s'ils connaissaient aussi bien que les filles issues de milieux socio-économiques privilégiés les stratégies de synthèse les plus efficaces et des scores supérieurs de 35 points s'ils prenaient autant plaisir à lire qu'elles.

Ces dernières années, les écarts se sont creusés en compréhension de l'écrit et les différences d'engagement dans la lecture se sont accrues entre les sexes.

Amener les élèves à changer d'attitudes et de comportement est sans doute plus difficile en soi que de leur offrir l'égalité d'accès à des enseignants et des établissements de qualité, deux facteurs qui expliquent les performances médiocres des élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés – un front sur lequel certains pays ont accompli des progrès sensibles au cours de ces dix dernières années, comme le montre l'enquête PISA.



Le tableau ci-après résume des résultats majeurs.

- La première colonne indique le score moyen des élèves en compréhension de l'écrit.
- La deuxième colonne indique le pourcentage d'élèves qui connaissent très bien les stratégies efficaces d'apprentissage et qui lisent régulièrement par plaisir des livres de fiction et des livres documentaires (les lecteurs « éclectiques et profonds ») ou au moins des magazines et des journaux (les lecteurs « sélectifs et profonds »).
- La troisième colonne indique l'écart de score en compréhension de l'écrit entre les garçons et les filles : les valeurs négatives représentent les écarts favorables aux garçons et les valeurs positives, les écarts favorables aux filles.
- La quatrième colonne indique les différences de pourcentage de garçons et de filles parmi les lecteurs « éclectiques et profonds » et parmi les lecteurs « sélectifs et profonds ».
- La cinquième colonne indique la part de l'écart entre les sexes qui se réduirait si les garçons prenaient autant plaisir à lire que les filles.
- La sixième colonne indique l'écart de score entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de la répartition des élèves selon le milieu socio-économique.
- La septième colonne indique la variation du pourcentage de lecteurs « éclectiques et profonds » et de lecteurs « sélectifs et profonds » entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de la répartition des élèves selon le milieu socio-économique. Les valeurs plus élevées indiquent des pourcentages plus élevés d'élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés parmi les lecteurs « éclectiques et profonds » et les lecteurs « sélectifs et profonds ».
- La dernière colonne indique la part de l'écart de score en compréhension de l'écrit qui se réduirait entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents si les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés maîtrisaient aussi bien les stratégies efficaces de lecture (les stratégies de synthèse en l'espèce) que les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés.

Les valeurs en bleu clair sont supérieures à la moyenne de l'OCDE, les valeurs en bleu moyen sont inférieures à la moyenne de l'OCDE et les valeurs en bleu foncé ne s'écartent pas dans une mesure statistiquement significative de la moyenne de l'OCDE.

.....>



■ Figure III. ■


COMPARAISON DE LA CONTRIBUTION DE L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LA LECTURE ET DE LEURS APPROCHES À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE À LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT ET À L'ÉQUITÉ

Valeur **supérieure** à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
 Pas de différence statistiquement significative par rapport à la moyenne de l'OCDE
 Valeur **inférieure** à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

	Score moyen en compréhension de l'écrit	Pourcentage de lecteurs « éclectiques et profonds » et « sélectifs et profonds »	Différence de score en compréhension de l'écrit (F – G)	Différence de pourcentage entre les filles et les garçons parmi les lecteurs « éclectiques et profonds » et « sélectifs et profonds » (F – G)	Part de la différence de score entre les sexes qui diminuerait si les garçons prenaient autant plaisir à lire que les filles	Différence de score en compréhension de l'écrit selon le milieu socio-économique (entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice SESC)	Pourcentage de lecteurs « éclectiques et profonds » et « sélectifs et profonds » selon le milieu socio-économique (entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice SESC)	Part de la différence de score selon le milieu socio-économique qui diminuerait si l'indice des stratégies de synthèse des élèves défavorisés était équivalent à celui des élèves favorisés
	Score moyen	%	Différence	Différence	%	Différence	Différence	%
Moyenne de l'OCDE	493	45	39	11	61	89	17	20
OCDE								
Corée	539	35	35	5	30	70	32	27
Finlande	536	60	55	20	64	62	55	27
Canada	524	37	34	14	86	68	15	13
Nouvelle-Zélande	521	37	46	11	63	102	14	20
Japon	520	54	39	6	33	73	18	25
Australie	515	35	37	9	76	91	16	22
Pays-Bas	508	34	24	9	102	83	23	23
Belgique	506	46	27	3	81	116	23	27
Norvège	503	56	47	14	52	70	17	22
Estonie	501	61	44	14	65	60	12	17
Suisse	501	54	39	11	76	94	22	24
Pologne	500	50	50	20	49	88	17	20
Islande	500	49	44	20	58	62	12	18
États-Unis	500	30	25	7	95	105	12	14
Suède	497	43	46	16	68	91	19	18
Allemagne	497	41	40	0	80	105	21	23
Irlande	496	45	39	14	48	86	5	15
France	496	46	40	1	54	110	20	21
Danemark	495	48	29	8	75	80	21	20
Royaume-Uni	494	40	25	10	90	91	11	19
Hongrie	494	52	38	15	65	118	20	20
Portugal	489	43	38	9	61	87	17	24
Italie	486	39	46	7	56	85	15	20
Slovénie	483	45	55	16	42	87	15	20
Grèce	483	34	47	1	54	90	18	13
Espagne	481	38	29	6	73	83	22	15
République tchèque	478	47	48	14	59	84	12	23
République slovaque	477	52	51	16	35	87	13	18
Israël	474	36	42	17	44	102	14	19
Luxembourg	472	50	39	8	70	114	16	19
Autriche	470	50	41	10	70	102	20	23
Turquie	464	38	43	12	25	92	16	11
Chili	449	37	22	17	57	91	19	15
Mexique	425	36	25	6	27	82	16	17
Partenaires								
Shanghai (Chine)	556	59	40	5	31	74	21	11
Hong-Kong (Chine)	533	41	33	7	44	46	15	14
Singapour	526	59	31	11	81	98	19	17
Liechtenstein	499	49	32	14	76	62	25	34
Taipei chinois	495	44	37	6	53	76	24	17
Macao (Chine)	487	44	34	11	38	25	18	23
Lettonie	484	45	47	20	52	63	16	19
Croatie	476	53	51	19	40	74	17	19
Lituanie	468	53	59	21	47	83	20	17
Dubaï (EAU)	459	56	51	10	38	102	15	19
Fédération de Russie	459	46	45	16	43	78	9	16
Serbie	442	43	39	16	37	67	18	24
Bulgarie	429	42	61	20	27	132	22	16
Uruguay	426	35	42	15	30	116	15	20
Roumanie	424	44	43	13	23	85	16	17
Thaïlande	421	40	38	12	22	63	15	8
Trinité-et-Tobago	416	49	58	19	26	92	10	19
Colombie	413	46	9	10	41	89	12	19
Bésil	412	37	29	14	34	83	13	16
Monténégro	408	42	53	8	30	80	18	15
Jordanie	405	34	57	14	12	66	12	9
Tunisie	404	45	31	11	0	63	12	4
Indonésie	402	43	37	11	8	45	18	13
Argentine	398	40	37	14	24	122	15	15
Kazakhstan	390	46	43	13	-1	84	12	12
Albanie	385	50	62	17	38	77	15	10
Qatar	372	42	50	8	23	56	9	14
Panama	371	37	33	13	10	108	10	13
Pérou	370	50	22	9	19	129	20	14
Azerbaïdjan	362	32	24	6	21	50	12	4
Kirghizistan	314	34	53	7	10	94	18	14

Les pays sont classés selon leur score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932360309>

LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT : RESSOURCES, POLITIQUES ET PRATIQUES

Les établissements d'enseignement sont le théâtre principal de l'apprentissage : ils l'influencent donc directement, tout comme les ressources, les politiques et les pratiques validées par les hautes sphères administratives d'un système d'éducation donné influencent l'environnement scolaire.

Les systèmes d'éducation les plus performants, c'est-à-dire ceux dont les performances sont supérieures à la moyenne et dont les inégalités socio-économiques sont inférieures à la moyenne, assurent l'égalité des chances à l'ensemble des élèves, quel que soit leur milieu socio-économique.

Les systèmes faisant état d'une performance élevée et d'une répartition équitable des résultats d'éducation tendent à être intégrés, imposant aux enseignants et aux établissements d'inclure l'ensemble des élèves dans toute leur diversité grâce à des parcours éducatifs personnalisés. En revanche, les systèmes d'éducation qui partent du principe que les élèves doivent être orientés différemment, et qui nourrissent des attentes différentes à leur égard en les différenciant au sein des établissements, des classes et des années d'études, affichent généralement des résultats moins équitables sans avantage de performance global.

Les précédentes enquêtes PISA suggèrent que ces attentes reflètent la perception qu'ont les élèves de leur futur parcours scolaire. Les résultats de ces différences se retrouvent également dans la répartition de la performance des élèves au sein des pays et dans l'impact du milieu socio-économique sur les résultats d'éducation :

- Au niveau national ainsi qu'au niveau des établissements, un taux élevé de redoublement est généralement synonyme de piètres résultats globaux.
- Dans les pays présentant un taux élevé de redoublement, les différences socio-économiques en termes de performance tendent à être plus marquées, suggérant que les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé tendent à être davantage affectés par le redoublement.
- Les pays dont les élèves de 15 ans sont orientés vers davantage de filières selon leur capacité ne sont pas plus performants ; plus les élèves sont orientés tôt, plus l'écart de performance des élèves de 15 ans se creuse en fonction du milieu socio-économique, sans amélioration globale de la performance.
- Dans les systèmes d'éducation où les transferts des élèves faisant état de faibles résultats ou de problèmes de discipline sont fréquents, la performance et l'équité tendent à être plus faibles. Dans certains pays, les établissements qui transfèrent davantage les élèves sont aussi les moins performants.

Ces corrélations expliquent de nombreuses différences entre les résultats des systèmes d'éducation. Par exemple, un tiers de la variation de la performance au niveau national est imputable à la fréquence à laquelle les élèves sont transférés entre les établissements. Ceci ne signifie pas nécessairement qu'en cas de modification des politiques de transfert, un tiers des différences de performance en compréhension de l'écrit s'effacerait, car l'enquête PISA n'évalue pas les relations de cause à effet. Le transfert des élèves dont les résultats sont médiocres, et notamment des élèves les moins performants, peut en partie constituer un symptôme, plutôt qu'une cause, de la faible performance de certains établissements et systèmes d'éducation. Il convient de souligner que les établissements qui procèdent peu au transfert d'élèves tendent à jouir d'une plus grande autonomie et d'autres moyens de faire face aux difficultés. Les résultats ci-dessus suggèrent que, de manière générale, les systèmes d'éducation qui tentent de répondre aux différents besoins des élèves en instaurant une forte différenciation au niveau des établissements, des années d'études et des classes, ne parviennent pas à améliorer leurs résultats globaux ; à certains égards, leur performance est inférieure à la moyenne et plus inégale sur un plan socio-économique.

Les systèmes d'éducation les plus performants accordent une plus grande autonomie individuelle aux établissements dans l'élaboration des programmes et des politiques d'évaluation, sans toutefois permettre nécessairement la concurrence des établissements dans le même bassin scolaire.

Encourager les établissements à faire en sorte que l'ensemble de leurs élèves obtiennent des résultats élevés ne repose pas uniquement sur les caractéristiques des effectifs. La façon dont les établissements sont responsabilisés quant à leurs résultats et les formes d'autonomie dont ils bénéficient entrent également dans l'équation, tout comme la façon dont ces facteurs influencent la performance. L'enquête PISA s'intéresse à la responsabilisation des établissements à la fois sur le plan des informations communiquées au sujet des résultats, et sur l'utilisation qui en est faite (par exemple, par les autorités administratives *via* des systèmes de récompenses ou de contrôle, ou par les



parents lors du choix de l'établissement de leurs enfants). L'autonomie, les évaluations, la gestion et la latitude de choix interagissent pour former un cadre qui encourage les établissements et leur donne les moyens de progresser. Les résultats de l'enquête PISA 2009 sont les suivants :

- Dans les pays dont les établissements jouissent d'une plus grande autonomie en ce qui concerne le contenu de l'enseignement et l'évaluation des élèves, ces derniers ont tendance à être plus performants.
- Dans les pays dont les établissements sont responsabilisés via la publication de leurs résultats, les établissements qui bénéficient d'une plus grande autonomie dans l'affectation des ressources tendent à être plus performants. Cependant, dans les pays où ces mécanismes de responsabilisation n'existent pas, on constate l'inverse.
- Les pays qui créent un environnement plus compétitif, dans lequel de nombreux établissements sont en concurrence sur un même bassin scolaire, ne sont pas systématiquement les plus performants.
- Dans de nombreux pays, les établissements davantage en concurrence dans le même bassin scolaire tendent à être plus performants ; ce phénomène est néanmoins souvent imputable au milieu aisé des élèves scolarisés dans ces établissements. Les parents dont le milieu socio-économique est élevé sont plus susceptibles de tenir compte de la performance scolaire lors du choix de l'établissement.
- Dans les pays qui utilisent des examens externes normalisés, les élèves ont tendance à être plus performants, sans qu'une corrélation nette puisse être établie entre la performance et le recours à des examens normalisés ou la publication des résultats au niveau de l'établissement. Cependant, les différences entre les établissements dont les élèves sont issus de différents milieux socio-économiques sont, en moyenne, inférieures dans les pays qui utilisent des examens normalisés.

Compte tenu des profils socio-économiques et démographiques des élèves et des établissements, les élèves de l'OCDE qui fréquentent un établissement privé affichent une performance analogue à celles des élèves scolarisés dans un établissement public.

En moyenne, la probabilité que les parents issus d'un milieu défavorisé indiquent qu'ils considèrent que les facteurs « dépenses limitées » et « aides financières » sont très importants lors du choix de l'établissement est supérieure de 13 points de pourcentage à celle des parents favorisés. Si les enfants issus d'un milieu défavorisé ne peuvent pas fréquenter un établissement performant en raison de contraintes d'ordre financier, les systèmes d'éducation qui accordent une plus grande latitude aux parents dans le choix de l'établissement améliorent moins efficacement la performance de l'ensemble des élèves.

Les systèmes d'éducation les plus performants tendent à donner la priorité au salaire des enseignants et non à la réduction de la taille des classes.

Les systèmes d'éducation ne consacrent pas tous les mêmes ressources à l'éducation, qu'il s'agisse de ressources temporelles, humaines, matérielles ou financières. De même, ces ressources sont allouées de façon différente :

- Au niveau du système d'éducation (abstraction faite du PIB), l'enquête PISA montre qu'une performance élevée est associée non à la réduction de la taille des classes, mais à l'augmentation du salaire des enseignants. Le salaire des enseignants est lié à la taille des classes dans la mesure où, en présence de niveaux de dépenses analogues, les systèmes d'éducation compensent souvent la taille des classes par l'augmentation du salaire des enseignants. Les résultats de l'enquête PISA suggèrent que les systèmes qui privilégient l'augmentation du salaire des enseignants et non la réduction de la taille des classes tendent à être plus performants, ce qui corrobore les études montrant que pour faire progresser la performance des élèves, améliorer la qualité de l'enseignement est une stratégie plus probante que diminuer la taille des classes.
- Au niveau national, les établissements qui possèdent de meilleures ressources tendent à être plus performants uniquement si leurs effectifs sont issus d'un milieu aisé. Certains pays montrent un fort degré de corrélation entre les ressources des établissements et leur milieu socio-économique et démographique : les ressources ne sont pas réparties de façon équitable selon le profil socio-économique et démographique des établissements.
- À d'autres égards, l'absence générale de corrélation entre les ressources et les résultats ne signifie pas que les ressources ne sont pas importantes, mais que leur niveau n'a pas d'impact systématique sur le niveau de performance global. Si la majorité ou la totalité des établissements possèdent les ressources minimales nécessaires à un enseignement efficace, des ressources matérielles supplémentaires ne font que peu de différence quant aux résultats.



Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, plus de 94 % des élèves de 15 ans indiquent avoir fréquenté un établissement préprimaire.

Les élèves qui ont suivi un enseignement préprimaire tendent à être plus performants. Cet avantage est le plus marqué dans les systèmes d'éducation où l'enseignement préprimaire dure longtemps, où le ratio élèves/enseignant au niveau préprimaire est faible et où les dépenses publiques par élève à ce niveau sont élevées. Dans l'ensemble des pays participants, les systèmes d'éducation qui affichent une forte proportion d'élèves ayant suivi un enseignement préprimaire tendent à être plus performants.

Les établissements qui affichent un climat de discipline satisfaisant, des comportements positifs chez les enseignants et des relations positives entre élèves et enseignants tendent à être plus performants en compréhension de l'écrit.

Dans les pays de l'OCDE : 81 % des élèves indiquent qu'ils estiment pouvoir bien travailler dans la majorité des cours ; 71 %, qu'il n'arrive jamais ou rarement que les autres élèves n'écoutent pas ; et enfin, 72 %, que leur enseignant ne doit jamais ou rarement attendre un long moment avant que les élèves ne se calment.

En parallèle, dans les pays de l'OCDE : 28 % des élèves fréquentent un établissement où, selon son chef d'établissement, la résistance du personnel enseignant au changement affecte négativement les élèves ou dont les enseignants ne répondent pas aux besoins des élèves ; 23 % des élèves fréquentent un établissement où, selon son chef d'établissement, les élèves ne sont pas encouragés par leurs enseignants ; 22 % des élèves fréquentent un établissement où, selon son chef d'établissement, l'apprentissage est affecté par les faibles attentes des enseignants ; et enfin, 17 % des élèves fréquentent un établissement où, selon son chef d'établissement, l'absentéisme des enseignants est problématique.



■ Figure IV.a. ■

Si l'on compare les systèmes d'éducation...

...certaines caractéristiques sont corrélées à une meilleure performance en compréhension de l'écrit et/ou à davantage d'équité au sein du système. Par exemple...

Plus le taux de transfert des élèves est faible, plus la performance et l'égalité des chances sont élevées.

Plus l'autonomie de l'établissement est grande, plus la performance est élevée.

Plus la prévalence d'exams externes normalisés est forte, plus la performance est élevée.

	Performance en compréhension de l'écrit	Degré de corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et la performance en compréhension de l'écrit	Pourcentage d'élèves fréquentant un établissement qui transfère les élèves en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques	Indice de responsabilité de l'établissement dans le choix des programmes et des évaluations ¹	Existence d'exams externes normalisés ²
	Score moyen	% de la variance expliquée	%	Indice moyen	Proportion
OCDE					
Australie	515	12.7	2.9	0.17	0.81
Autriche	470	16.6	52.2	-0.31	0.00
Belgique	506	19.3	48.3	-0.17	0.00
Canada	524	8.6	12.6	-0.66	0.51
Chili	449	18.7	24.0	-0.09	0.00
République tchèque	478	12.4	22.1	0.92	1.00
Danemark	495	14.5	6.1	0.05	1.00
Estonie	501	7.6	9.9	0.22	1.00
Finlande	536	7.8	1.7	-0.15	1.00
France	496	16.7	w	w	w
Allemagne	497	17.9	24.0	-0.25	0.35
Grèce	483	12.5	42.2	-1.25	0.00
Hongrie	494	26.0	14.1	0.11	1.00
Islande	500	6.2	0.0	0.23	1.00
Irlande	496	12.6	0.8	0.01	1.00
Israël	474	12.5	23.1	-0.01	1.00
Italie	486	11.8	20.1	0.20	1.00
Japon	520	8.6	8.4	1.06	1.00
Corée	539	11.0	6.3	0.79	1.00
Luxembourg	472	18.0	68.0	-0.86	1.00
Mexique	425	14.5	32.8	-0.92	0.00
Pays-Bas	508	12.8	15.2	1.04	1.00
Nouvelle-Zélande	521	16.6	2.7	0.81	1.00
Norvège	503	8.6	1.4	-0.57	1.00
Pologne	500	14.8	8.2	0.31	1.00
Portugal	489	16.5	0.8	-0.93	0.00
République slovaque	477	14.6	30.2	0.08	1.00
Slovénie	483	14.3	21.8	-0.38	1.00
Espagne	481	13.6	7.3	-0.48	0.00
Suède	497	13.4	3.4	0.21	0.00
Suisse	501	14.1	21.3	-0.62	0.00
Turquie	464	19.0	35.1	-1.04	1.00
Royaume-Uni	494	13.7	2.2	0.83	1.00
États-Unis	500	16.8	12.6	-0.20	0.07
Moyenne de l'OCDE	493	14.0	17.6	-0.06	0.66
Partenaires					
Albanie	385	10.7	17.4	-0.42	m
Argentine	398	19.6	14.6	-0.57	0.00
Azerbaïdjan	362	7.4	15.4	-0.64	1.00
Bésil	412	13.0	13.8	-0.56	0.00
Bulgarie	429	20.2	34.5	-0.91	1.00
Colombie	413	16.6	41.3	-0.21	1.00
Croatie	476	11.0	18.3	-0.93	1.00
Dubaï (EAU)	459	14.2	20.1	0.15	1.00
Hong-Kong (Chine)	533	4.5	12.1	0.92	1.00
Indonésie	402	7.8	40.5	0.13	1.00
Jordanie	405	7.9	46.0	-1.20	1.00
Kazakhstan	390	12.0	12.9	-0.98	m
Kirghizistan	314	14.6	38.2	-0.25	1.00
Lettonie	484	10.3	14.7	-0.54	1.00
Liechtenstein	499	8.4	0.0	-0.05	1.00
Lituanie	468	13.6	6.8	0.13	1.00
Macao (Chine)	487	1.8	47.7	0.86	0.00
Monténégro	408	10.0	7.1	-0.97	1.00
Panama	371	18.1	32.4	-0.60	0.00
Pérou	370	27.4	26.8	-0.19	0.00
Qatar	372	4.0	44.9	-0.61	0.00
Roumanie	424	13.6	40.1	-0.36	0.78
Fédération de Russie	459	11.3	13.6	-0.36	1.00
Serbie	442	9.8	29.8	-1.03	0.26
Shanghai (Chine)	556	12.3	15.3	-0.09	1.00
Singapour	526	15.3	0.7	-0.09	1.00
Taipei chinois	495	11.8	37.2	0.38	1.00
Thaïlande	421	13.3	9.8	0.76	0.79
Trinité-et-Tobago	416	9.7	13.8	-0.61	1.00
Tunisie	404	8.1	26.0	-1.29	0.00
Uruguay	426	20.7	8.5	-0.99	0.00

1. Dans cet indice, la moyenne de l'OCDE est équivalente à 0. Plus la valeur est élevée, plus les établissements de ce pays/de cette économie sont autonomes.

2. Les valeurs entre 0 et 1 indiquent l'existence d'exams externes normalisés uniquement dans certaines parties du système d'éducation.

■ Figure IV.b. ■

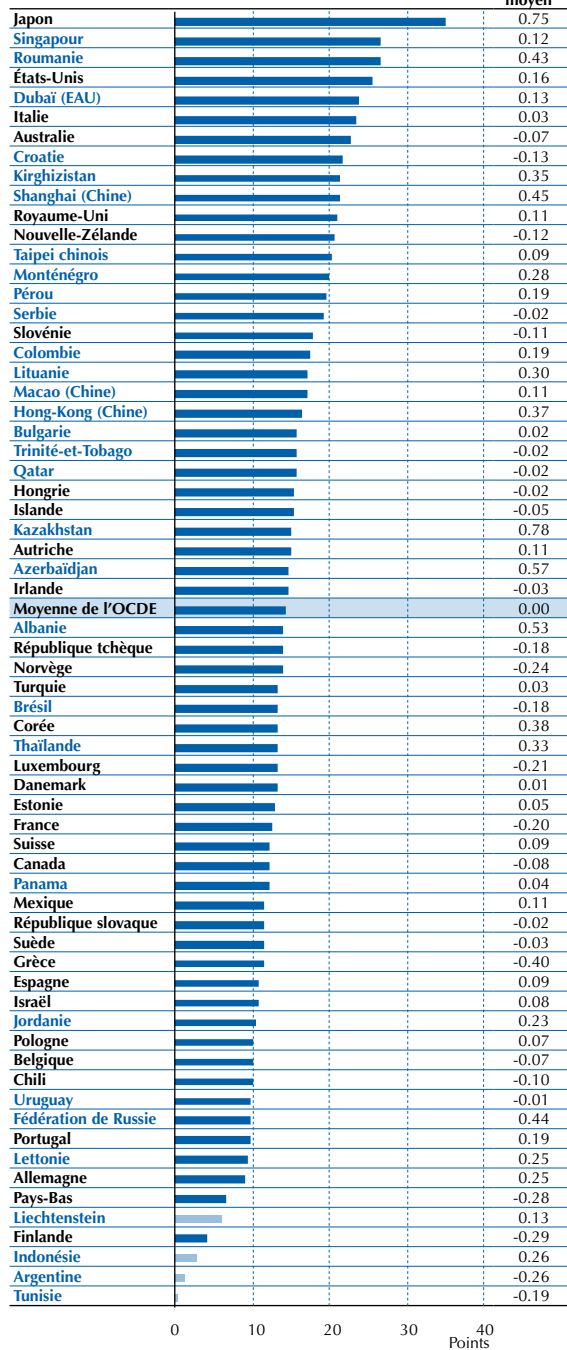
Si l'on compare les établissements d'enseignement au sein de chaque pays/économie...

...le climat en classe est également corrélé à la performance en compréhension de l'écrit. Par exemple...

Les élèves qui fréquentent un établissement dont le climat de discipline est positif tendent à être plus performants.

Évolution du score en compréhension de l'écrit par variation d'une unité de l'indice de climat de discipline¹

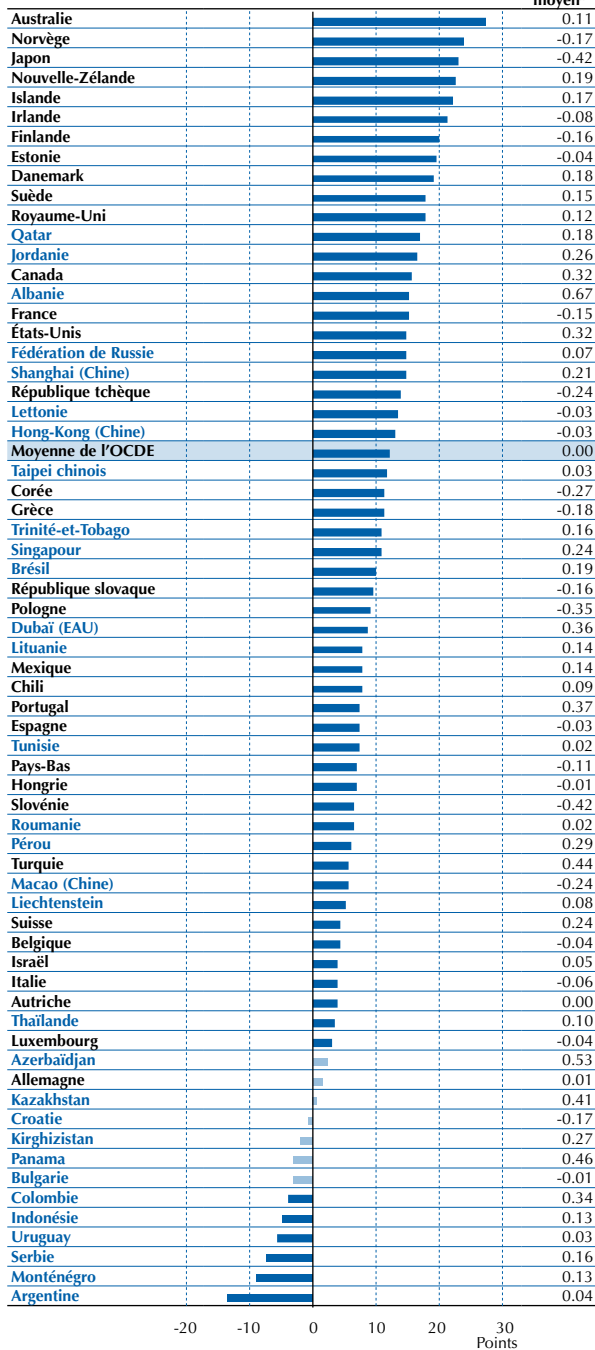
Indice moyen¹



Dans la plupart des pays/économies, les élèves qui fréquentent un établissement où les relations entre élèves et enseignants sont positives tendent à être plus performants.

Évolution du score en compréhension de l'écrit par variation d'une unité de l'indice des relations entre élèves et enseignants²

Indice moyen²



Remarque : les segments foncés indiquent des associations statistiquement significatives.

1. Dans cet indice, la moyenne de l'OCDE est équivalente à 0 et l'écart type entre les pays de l'OCDE, à 1 unité. Plus la valeur est élevée, plus le climat de discipline est satisfaisant.

2. Dans cet indice, la moyenne de l'OCDE est équivalente à 0 et l'écart type entre les pays de l'OCDE, à 1 unité. Plus la valeur est élevée, plus les relations entre enseignants et élèves sont satisfaisantes.



TENDANCES DANS L'APPRENTISSAGE : L'ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DEPUIS 2000

L'enquête PISA ne permet pas uniquement de comparer le niveau relatif des pays en ce qui concerne les résultats d'éducation : elle offre également à chaque pays la possibilité de tracer l'évolution de ces résultats dans le temps. Cette évolution traduit le degré de réussite des systèmes d'éducation quant à l'amélioration des savoirs et des savoir-faire des élèves de 15 ans.

Certains pays ont amélioré de façon frappante leur performance au cours des dix dernières années, dépassant parfois l'équivalent des progrès moyens sur une année scolaire chez l'ensemble des élèves de 15 ans. Certains de ces pays partaient d'un niveau de performance relativement faible, tandis que d'autres, dont le niveau était déjà élevé, poursuivent leurs progrès. Tous les pays qui visent à améliorer leurs résultats peuvent s'inspirer et tirer des leçons des pays qui y sont parvenus en un laps de temps relativement court.

L'évolution de la performance des élèves au fil du temps prouve que la performance d'un pays en compréhension de l'écrit est loin d'être définitive. En termes absolus et relatifs, les résultats d'éducation peuvent progresser : il convient de ne pas considérer qu'ils font partie des différences culturelles immuables entre les pays, ni qu'ils dépendent inexorablement du stade de développement économique de chaque pays.

Les deux enquêtes PISA 2000 et PISA 2009 ayant pour domaine principal d'évaluation la compréhension de l'écrit, il est possible de suivre l'évolution de la performance des élèves dans ce domaine au cours de cette période. Dans les 26 pays de l'OCDE présentant des données comparables entre les deux enquêtes, le Chili, Israël, la Pologne, le Portugal, la Corée, la Hongrie et l'Allemagne, et dans les pays partenaires, le Pérou, l'Albanie, l'Indonésie, la Lettonie, le Liechtenstein et le Brésil, ont tous amélioré leur performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009, tandis que l'Irlande, la Suède, la République tchèque et l'Australie ont vu cette performance régresser.

Entre 2000 et 2009, la proportion des élèves les moins performants au Chili a diminué de plus de 17 points de pourcentage, tandis que la proportion des élèves les plus performants en Corée a augmenté de plus de 7 points de pourcentage.

Nombreux sont les pays où l'amélioration des résultats résulte en majeure partie d'une amélioration de la tranche inférieure du spectre de performance, induisant une progression vers davantage d'équité dans les résultats d'éducation. Dans les pays de l'OCDE, la variation de la performance des élèves a diminué de 3 %. Dans les 26 pays de l'OCDE présentant des données comparables entre les deux enquêtes, 18 % des élèves en moyenne présentent une performance inférieure au niveau 2 de compétence en 2009, contre 19 % en 2000. Parmi les pays dont la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence se situait entre 40 % et 60 % en 2000, c'est au Chili que cette proportion a connu la plus forte diminution ; le Mexique et le Brésil, pays partenaire, ont également constaté une diminution notable. Dans les pays dont la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence était inférieure à 40 %, tout en restant supérieure à la moyenne de l'OCDE (19 %), la Lettonie, pays partenaire, a vu sa proportion diminuer de 13 points de pourcentage. Le Portugal, la Pologne, la Hongrie, l'Allemagne et la Suisse, et dans les pays partenaires, le Liechtenstein, ont également constaté une diminution, cependant moins marquée. Au Danemark, le pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence, déjà faible, a encore diminué.

La proportion des élèves les plus performants (dont la performance est équivalente au niveau 5 ou 6 de compétence en compréhension de l'écrit) a augmenté au Japon et en Corée, et dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) : c'est dans ces pays que l'on trouve désormais les proportions les plus élevées d'élèves les plus performants en ce qui concerne l'enquête PISA 2009. Parmi les pays dont la proportion d'élèves les plus performants, supérieure à la moyenne en 2000, a diminué en 2009, citons l'Irlande : dans ce pays, cette proportion est passée de 14 % à 7 %, pour se situer désormais sous la moyenne de l'OCDE.

Entre 2000 et 2009, la Pologne, le Portugal, l'Allemagne et la Suisse, et dans les pays partenaires, la Lettonie et le Liechtenstein, ont vu leurs élèves les moins performants améliorer leur performance ; leurs élèves les plus performants ont en revanche conservé leur niveau. La Corée et Israël, et dans les pays partenaires, le Brésil, ont vu la performance de leurs élèves les plus performants s'améliorer encore davantage ; en revanche, leurs élèves les moins performants ont conservé leur niveau. Le Chili et, dans les pays partenaires, l'Indonésie, l'Albanie et le Pérou, ont vu la performance de leurs élèves s'améliorer en compréhension de l'écrit, quel que soit leur niveau initial.

Les pays de l'OCDE ont réduit en moyenne l'écart entre leurs élèves les plus performants et les moins performants entre 2000 et 2009 ; certains ont même amélioré leur performance globale. Le Chili, l'Allemagne, la Hongrie,

la Pologne et le Portugal, et dans les pays partenaires, l'Indonésie, la Lettonie et le Liechtenstein, ont connu une diminution de la variation en parallèle à une augmentation de la performance globale. Bien souvent, ceci découle d'une amélioration des élèves les moins performants.

L'écart de performance entre les sexes en compréhension de l'écrit ne s'est réduit dans aucun pays entre 2000 et 2009.

Entre 2000 et 2009, l'écart entre les sexes en compréhension de l'écrit s'est creusé en Israël, en Corée, au Portugal, en France et en Suède, et dans les pays et économies partenaires, en Roumanie, à Hong-Kong (Chine), en Indonésie et au Brésil. L'avantage de performance des élèves de sexe féminin en comparaison à leurs homologues masculins est le plus manifeste dans la proportion d'élèves des deux sexes sous le niveau 2 de compétence. Dans les pays de l'OCDE, 24 % des élèves de sexe masculin se situent sous ce niveau, contre seulement 12 % des élèves de sexe féminin. La proportion des élèves de sexe féminin sous le niveau 2 de compétence a diminué de 2 points de pourcentage entre 2000 et 2009 : chez les élèves de sexe masculin, cette proportion est restée identique.

Dans l'OCDE, la proportion d'élèves d'origine allochtone a augmenté en moyenne de 2 points de pourcentage entre 2000 et 2009. L'écart de performance entre les élèves d'origine allochtone et autochtone est resté sensiblement identique sur cette période. Certains pays ont néanmoins noté une diminution considérable de l'avantage de performance des élèves d'origine autochtone. En Belgique, en Suisse et en Allemagne, on constate une réduction de l'écart allant de 28 à 38 points de pourcentage suite à l'amélioration de la performance en compréhension de l'écrit chez les élèves d'origine allochtone. Cet écart reste cependant marqué dans bon nombre de pays.

Dans les pays de l'OCDE, la performance globale en culture mathématique reste identique entre 2003 et 2009, tout comme la performance en culture scientifique entre 2006 et 2009.

En culture mathématique, les élèves du Mexique, de la Turquie, de la Grèce, du Portugal, de l'Italie et de l'Allemagne, et dans les pays partenaires, du Brésil et de la Tunisie, ont considérablement amélioré leur performance ; en revanche, en République tchèque, en Irlande, en Suède, en France, en Belgique, aux Pays-Bas, au Danemark, en Australie et en Islande, les élèves ont régressé dans ce domaine. Dans les 28 pays de l'OCDE présentant des données comparables entre les cycles PISA 2003 et PISA 2009, la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture mathématique est restée en moyenne globalement similaire sur cette période, ne connaissant qu'une diminution mineure de 21.6 % à 20.8 %. Dans les pays de l'OCDE dont plus de la moitié des élèves se situaient sous le niveau 2 de compétence en culture mathématique en 2003, le Mexique a vu cette proportion diminuer de 15 points de pourcentage, passant de 66 % en 2003 à 51 % en 2009, tandis qu'en Turquie, elle est passée de 52 % à 42 % au cours de la même période. En parallèle, le pourcentage des élèves les plus performants en culture mathématique dans ces 28 pays a légèrement diminué, passant de 14.7 % en 2003 à 13.4 % en 2009. C'est au Portugal que l'on constate la plus forte amélioration (4 points de pourcentage) des élèves les plus performants en culture mathématique.

En culture scientifique, sur les 56 pays ayant participé aux deux enquêtes PISA 2006 et 2009, 11 ont vu la performance de leurs élèves s'améliorer. La Turquie, par exemple, a constaté une augmentation de 30 points en à peine trois ans, équivalente à environ la moitié d'un niveau de compétence. Ce pays a également vu sa proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence en culture scientifique diminuer de quasiment 17 points de pourcentage, passant de 47 % à 30 %. Le Portugal, le Chili, les États-Unis, la Norvège, la Corée et l'Italie ont tous vu diminuer cette proportion d'au moins 5 points de pourcentage, tout comme, dans les pays partenaires, le Qatar, la Tunisie, le Brésil et la Colombie. La performance en culture scientifique a considérablement décliné dans cinq pays.

Dans l'OCDE, la proportion d'élèves qui déclarent lire quotidiennement pour le plaisir a diminué en moyenne de 5 points de pourcentage.

Le plaisir de la lecture tend à reculer, notamment chez les élèves de sexe masculin, témoignant du défi que doivent relever les établissements : engager les élèves de 15 ans dans la lecture de textes pertinents et intéressants à leurs yeux. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui déclarent lire quotidiennement pour le plaisir a diminué, passant de 69 % en moyenne en 2000 à 64 % en 2009. En revanche, les relations entre les élèves et leurs enseignants, tout comme le climat dans les classes, sont restés positifs ou du moins, ne se sont pas dégradés comme escompté. De manière générale, les élèves sont davantage convaincus que leurs enseignants peuvent les aider. Dans les 26 pays de l'OCDE présentant des données comparables, en 2000, 74 % des élèves étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes : « Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » ou « La plupart de mes enseignants me traitent de façon juste » ; en 2009, le pourcentage d'assentiment avec ces affirmations se monte à 79 %. Globalement, la discipline scolaire s'est également améliorée. Aucun résultat ne permet donc d'affirmer que les élèves se désengagent progressivement de l'apprentissage.



■ Figure V. ■

RÉSUMÉ DE L'ÉVOLUTION DE LA PERFORMANCE EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Le score moyen aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 est supérieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution du score en compréhension de l'écrit et du pourcentage d'élèves aux niveaux 5 et 6 de compétence est positive dans une mesure statistiquement significative. L'évolution du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence et de la relation entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit est négative dans une mesure statistiquement significative.


Le score moyen aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution du score en compréhension de l'écrit, du pourcentage d'élèves aux niveaux 5 et 6 de compétence, du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence et de la relation entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit n'est pas statistiquement significative.

Le score moyen aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 est inférieur à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution du score en compréhension de l'écrit et du pourcentage d'élèves aux niveaux 5 et 6 de compétence est négative dans une mesure statistiquement significative. L'évolution du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence et de la relation entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit est positive dans une mesure statistiquement significative.

	Score moyen en compréhension de l'écrit en 2009	Évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009					Association entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit
		Tous les élèves	Garçons	Filles	Part d'élèves sous le niveau 2 de compétence	Part d'élèves au moins au niveau 5 de compétence	
Pérou	370	43	35	50	-14.8	0.4	0.1
Chili	449	40	42	40	-17.6	0.8	-7.6
Albanie	385	36	35	39	-13.7	0.1	-9.9
Indonésie	402	31	23	39	-15.2		-6.9
Lettonie	484	26	28	23	-12.5	-1.2	-11.0
Israël	474	22	9	35	-6.7	3.3	-8.4
Pologne	500	21	14	28	-8.2	1.3	-1.5
Portugal	489	19	12	26	-8.6	0.6	-4.7
Liechtenstein	499	17	16	17	-6.4	-0.4	-13.3
Brésil	412	16	9	21	-6.2	0.8	-0.6
Corée	539	15	4	25	0.0	7.2	8.5
Hongrie	494	14	11	17	-5.1	1.0	-4.2
Allemagne	497	13	10	15	-4.2	-1.2	-7.7
Grèce	483	9	3	13	-3.1	0.6	2.0
Hong-Kong (Chine)	533	8	0	17	-0.8	2.9	-8.6
Suisse	501	6	1	10	-3.6	-1.1	-2.3
Mexique	425	3	1	6	-4.0	-0.5	-7.3
Belgique	506	-1	0	-5	-1.2	-0.8	0.7
Bulgarie	429	-1	-8	6	0.7	0.6	-4.5
Italie	486	-1	-5	2	2.1	0.5	3.2
Danemark	495	-2	-5	-1	-2.7	-3.4	-3.2
Norvège	503	-2	-5	-1	-2.5	-2.8	0.4
Fédération de Russie	459	-2	-6	1	-0.1	-0.0	1.4
Japon	520	-2	-6	3	3.5	3.6	c
Roumanie	424	-3	-18	11	-0.9	-1.5	10.7
États-Unis	500	-5	-2	-6	-0.3	-2.4	-9.2
Islande	500	-7	-10	-6	2.3	-0.5	5.4
Nouvelle-Zélande	521	-8	-8	-8	0.6	-3.0	4.9
France	496	-9	-15	-4	4.6	1.1	7.0
Thaïlande	421	-9	-6	-10	5.8	-0.2	-0.7
Canada	524	-10	-12	-10	0.7	-4.0	-6.4
Finlande	536	-11	-12	-8	1.2	-4.0	5.8
Espagne	481	-12	-14	-10	3.3	-0.9	1.5
Australie	515	-13	-17	-13	1.8	-4.9	-1.4
République tchèque	478	-13	-17	-6	5.6	-1.9	-11.4
Suède	497	-19	-24	-15	4.9	-2.2	7.7
Argentine	398	-20	-15	-22	7.7	-0.7	-1.7
Irlande	496	-31	-37	-26	6.2	-7.3	5.8

Les pays sont classés par ordre décroissant de la variation de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009, tous élèves confondus.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux V.2.1, V.2.2, V.2.4 et V.4.3.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932359948>

