



# Panorama du PISA 2009





# Panorama du PISA 2009

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

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

**Merci de citer cet ouvrage comme suit :**

OCDE (2014), *Panorama du PISA 2009*, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264200579-fr>

ISBN 978-92-64-20057-9 (HTML)

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 photos :** Couverture © Monique Pouzet/Fotolia.

Chapitre 1 © Lisa F. Young/Shutterstock.com.

Chapitre 2 © Eléonore H/Fotolia.com.

Chapitre 3 © Colibri/Fotolia.com.

Chapitre 4 © Kinetic Imagery/Shutterstock.com.

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : [www.oecd.org/editions/corrigenda](http://www.oecd.org/editions/corrigenda).

PISA™ et OECD/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 2014

---

La copie, le téléchargement ou l'impression du contenu OCDE pour une utilisation personnelle sont autorisés. Il est possible d'inclure des extraits de publications, de bases de données et de produits multimédia de l'OCDE dans des documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel pédagogique, sous réserve de faire mention de la source et du copyright. Toute demande en vue d'un usage public ou commercial ou concernant les droits de traduction devra être adressée à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Toute demande d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales devra être soumise au Copyright Clearance Center (CCC), [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com), ou au Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).

---

## Avant-propos

**L**e Panorama du PISA 2009 propose une introduction facile à consulter de cinq des six volumes des Résultats du PISA 2009.

Le PISA, Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves, a pour objet d'évaluer la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes scolaires de quelque 70 pays, lesquels représentent les neuf dixièmes de l'économie mondiale. Le PISA traduit l'engagement pris par ces pays de surveiller régulièrement les résultats de leurs systèmes d'éducation au sein d'un cadre reconnu à l'échelle internationale. Il sert également de base à une collaboration internationale visant à définir et à mettre en œuvre les objectifs éducatifs selon des méthodes novatrices, qui s'inspirent de la réflexion engagée sur les compétences utiles à l'âge adulte.

Environ 470 000 élèves ont participé au cycle 2009 du PISA. Ils représentent quelque 26 millions de jeunes de 15 ans scolarisés dans les 65 économies et pays participants. Autour de 50 000 élèves ont pris part à une deuxième évaluation, représentant environ 2 millions d'élèves de 15 ans originaires de 15 économies et pays partenaires supplémentaires.

Le cycle 2009 du PISA était axé sur la compréhension de l'écrit. L'enquête a également permis d'actualiser les évaluations des résultats des jeunes en mathématiques et en sciences. Les compétences des élèves dans ces disciplines ne sont pas évaluées de façon isolée, mais au regard de leur capacité à réfléchir sur leurs propres connaissances et expériences, et à les appliquer à des problématiques concrètes. L'accent est mis sur la maîtrise des processus, la compréhension des concepts et l'adaptation à divers contextes au sein de chaque domaine d'évaluation.

Pour la première fois, l'enquête PISA 2009 a également porté sur la capacité des élèves de 15 ans à lire, comprendre et exploiter des textes électroniques.

La structure du Panorama du PISA 2009 reflète celle des volumes composant les Résultats du PISA 2009. La première partie, intitulée « Savoirs et savoir-faire des élèves », présente un aperçu des résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences, à l'issue de l'évaluation de 2009. La deuxième partie, « Surmonter le milieu social », étudie les liens entre le milieu socio-économique d'origine et les perspectives et résultats des élèves. « Apprendre à apprendre », la troisième partie du Panorama du PISA 2009, examine les comportements des élèves face à la compréhension de l'écrit et à l'apprentissage, ainsi que leur degré de motivation dans ce sens. La dernière partie, « Les clés de la réussite des établissements d'enseignement », cherche à déterminer quel rôle les politiques éducatives et l'allocation des ressources jouent dans les résultats des élèves en compréhension de l'écrit. Les conclusions du cinquième volume des Résultats du PISA 2009, « Tendances dans l'apprentissage », sont présentées tout au long du texte.

Les graphiques s'accompagnent tous d'un lien hypertexte (StatLink), qui renvoie le lecteur sur un site Internet contenant les données correspondantes sous Excel<sup>TM</sup>. Il est souvent fait mention des graphiques et tableaux présentés dans les volumes des Résultats du PISA 2009, qui peuvent généralement être consultés via les liens Statlinks figurant en bas des graphiques ou sur le site [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org), qui présente des informations complémentaires sur le PISA.



## Table des matières

<b>Guide du lecteur</b> .....	7
<b>1. Savoirs et savoir-faire des élèves</b> .....	13
De quoi les élèves sont-ils capables en compréhension de l'écrit ? .....	14
Résultats moyens des pays/économies en compréhension de l'écrit .....	16
Résultats des filles et des garçons en compréhension de l'écrit .....	18
De quoi les élèves sont-ils capables en mathématiques ? .....	20
Résultats moyens des pays/économies en mathématiques .....	22
Résultats des filles et des garçons en mathématiques .....	24
De quoi les élèves sont-ils capables en sciences ? .....	26
Résultats moyens des pays/économies en sciences .....	28
Résultats des filles et des garçons en sciences .....	30
Combien d'élèves arrivent en tête ? .....	32
<b>Tendances</b> .....	34
Résultats en compréhension de l'écrit depuis 2000 .....	34
Évolution des résultats en compréhension de l'écrit depuis 2000 .....	36
Résultats des élèves les moins performants en compréhension de l'écrit .....	38
Résultats des élèves les plus performants en compréhension de l'écrit .....	40
Résultats des garçons et des filles en compréhension de l'écrit depuis 2000 .....	42
Résultats en mathématiques depuis 2003 .....	44
Résultats en sciences depuis 2006 .....	46
<b>2. Surmonter le milieu social</b> .....	49
Milieu socio-économique : quel impact sur les résultats en compréhension de l'écrit ? ..	50
Les élèves défavorisés peuvent-ils surmonter leur handicap ? .....	52
Famille monoparentale et résultats en compréhension de l'écrit .....	54
Résultats des élèves issus de l'immigration en compréhension de l'écrit .....	56
Lieu de résidence des élèves et résultats en compréhension de l'écrit .....	58
Répartition des ressources entre les établissements d'enseignement .....	60
<b>Tendances</b> .....	62
Milieu socio-économique et résultats en compréhension de l'écrit .....	62
Performance relative des élèves issus de l'immigration .....	64
<b>3. Apprendre à apprendre</b> .....	67
Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils de meilleurs lecteurs ? .....	68
Quels types de lecture sont associés à une bonne compréhension de l'écrit ? .....	70
Les garçons et les filles ont-ils des habitudes de lecture différentes ? .....	72
Quelles stratégies d'apprentissage aident les élèves à améliorer leurs résultats ? ..	74

<b>Tendances</b> .....	76
Pourcentage d'élèves lisant par plaisir .....	76
Pourcentage d'élèves lisant par plaisir, selon le sexe et le milieu socio-économique .....	78
<b>4. Les clés de la réussite des établissements d'enseignement</b> .....	81
La sélection des élèves et les résultats en compréhension de l'écrit .....	82
Comment les établissements d'enseignement sélectionnent-ils les élèves ? .....	84
Gestion des établissements et résultats en compréhension de l'écrit .....	86
Comment sont gérés les établissements dans les différents pays ? .....	88
Comment les pays affectent-ils les ressources consacrées à l'éducation ? .....	90
Climat de discipline et performance en compréhension de l'écrit .....	92
Qualité du climat d'apprentissage dans les établissements d'enseignement .....	94
<b>Tendances</b> .....	96
Relations entre enseignants et élèves .....	96
Climat de discipline au sein de la classe .....	98

### Suivez les publications de l'OCDE sur :



[http://twitter.com/OECD\\_Pubs](http://twitter.com/OECD_Pubs)



<http://www.facebook.com/OECDPublications>



<http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871>



<http://www.youtube.com/oecdlibrary>



<http://www.oecd.org/oecdirect/>

### Ce livre contient des...



Accédez aux fichiers Excel® à partir des livres imprimés !

En bas des tableaux ou graphiques de cet ouvrage, vous trouverez des *StatLinks*. Pour télécharger le fichier Excel® correspondant, il vous suffit de retranscrire dans votre navigateur Internet le lien commençant par : <http://dx.doi.org>, ou de cliquer sur le lien depuis la version PDF de l'ouvrage.



## Guide du lecteur

### Données des graphiques

Les tableaux de données auxquels les graphiques de ce rapport font référence sont présentés dans les différents volumes des *Résultats du PISA 2009*, et dans le détail sur le site Internet du PISA ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)).

Les cinq lettres suivantes indiquent que des données sont manquantes :

- a La catégorie ne s'applique pas au pays concerné, les données sont donc manquantes.
- c Les observations sont trop peu nombreuses, voire inexistantes, pour obtenir des estimations fiables (par exemple, les données valides portent sur moins de 30 élèves ou moins de 5 établissements).
- m Les données ne sont pas disponibles. Elles ont été collectées mais ont ensuite été exclues de la publication pour des raisons techniques.
- w Les données ont été exclues ou n'ont pas été recueillies à la demande du pays concerné.
- x Les données sont incluses dans une autre catégorie ou colonne du tableau.

### Pays participants

Ce rapport rend compte des données de 65 pays et économies : les 34 pays membres de l'OCDE et 31 pays et économies partenaires (voir graphique I.1.1 du volume I des *Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves*). Les données de neuf autres pays partenaires ont été recueillies un an plus tard et seront publiées en 2011.

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.

### Présentation des données relatives aux élèves

Le rapport désigne la population cible de l'enquête PISA par l'expression générique « les jeunes de 15 ans ». En pratique, il fait référence aux élèves qui avaient entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois au moment de l'évaluation, et qui avaient suivi au moins 6 années d'études dans un cadre institutionnel, quels que soient leur mode de scolarisation (à temps plein ou à temps partiel), leur filière d'enseignement (générale ou professionnelle) ou le type de leur établissement (établissement privé, public ou étranger).

### Présentation des données relatives aux établissements d'enseignement

Les chefs d'établissement des élèves soumis à l'évaluation ont été priés de remplir un questionnaire portant sur les caractéristiques de leur établissement. Les réponses des

chefs d'établissement présentées dans ce rapport sont pondérées en fonction de l'effectif d'élèves de 15 ans de leur établissement.

## Mise en avant des différences statistiquement significatives

Ce volume traite uniquement des variations ou différences statistiquement significatives.

## Désignation des élèves selon leur niveau de compétence

Dans ce rapport, les élèves sont désignés sous des appellations génériques selon leur niveau de compétence dans les domaines d'évaluation de l'enquête PISA :

**Les élèves les plus performants** sont ceux qui se classent aux niveaux 5 ou 6 de l'échelle de compétence.

**Les élèves performants** sont ceux qui se classent au niveau 4 de l'échelle de compétence.

**Les élèves moyens** sont ceux qui se classent aux niveaux 2 ou 3 de l'échelle de compétence.

**Les élèves les moins performants** sont ceux qui se classent sous le niveau 1 de l'échelle de compétence, voire en deçà.

Une description succincte des sept niveaux de compétence en compréhension de l'écrit utilisés pour le cycle 2009 du PISA est présentée ci-après. Un écart de 73 points environ représente un niveau sur l'échelle de compétence en compréhension de l'écrit, et une année scolaire correspond, en moyenne, à 39 points sur cette même échelle.

Niveau	Résultat minimum	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur	Caractéristiques des tâches
6	698 points	0.8 % des élèves de la zone OCDE sont capables d'effectuer des tâches classées au niveau 6 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	Les tâches de ce niveau demandent généralement aux élèves de faire de nombreuses inférences, de se livrer à des comparaisons et d'opposer des contrastes, dans le détail et avec précision. Pour y répondre correctement, les élèves doivent bien comprendre un ou plusieurs textes en profondeur, voire intégrer des informations provenant de plusieurs textes. Dans certaines tâches, les élèves sont confrontés à des idées qui ne leur sont pas familières, en présence d'informations concurrentes saillantes, ou doivent produire des catégories abstraites à des fins d'interprétation. Dans certaines tâches <i>de réflexion et d'évaluation</i> , les élèves doivent formuler des hypothèses ou se livrer à une évaluation critique à propos d'un texte complexe sur un thème qui ne leur est pas familier, compte tenu de nombreux critères ou perspectives, en s'appuyant sur leur compréhension approfondie de notions extérieures au texte. À ce niveau, les tâches <i>de localisation et d'extraction</i> présentent deux caractéristiques : les élèves doivent faire des analyses d'une grande précision et doivent être très attentifs à des détails enfouis dans les textes.
5	626 points	7.6 % des élèves de la zone OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information profondément enfouis et d'identifier les informations pertinentes par déduction. Les tâches de réflexion passent par un processus d'évaluation critique ou la formulation d'hypothèses sur la base de connaissances spécialisées. Pour mener à bien les tâches d'interprétation et de réflexion, les élèves doivent comprendre en profondeur des textes dont le fond ou la forme ne leur est pas familier. Quel que soit leur aspect, les tâches de ce niveau demandent aux élèves d'aborder des concepts qui sont contraires aux attentes.
4	553 points	28.3 % des élèves de la zone OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches de localisation et d'extraction demandent aux élèves de localiser et d'organiser plusieurs fragments d'information enfouis. Pour mener à bien certaines tâches, les élèves doivent interpréter le sens de nuances de langage dans un passage du texte tout en tenant compte du texte dans sa globalité. D'autres tâches d'interprétation leur demandent de comprendre et d'appliquer des catégories dans un contexte qui ne leur est pas familier. Dans les tâches de réflexion, les élèves doivent formuler des hypothèses à propos d'un texte ou évaluer celui-ci de manière critique en s'appuyant sur des connaissances formelles ou publiques. Les élèves doivent montrer qu'ils comprennent bien des textes longs et complexes, dont le fond ou la forme ne leur est pas nécessairement familier.

Niveau	Résultat minimum	Pourcentage d'élèves capables de mener à bien les tâches associées au niveau considéré, voire à un niveau supérieur	Caractéristiques des tâches
3	480 points	57.2 % des élèves de la zone OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser plusieurs fragments d'information dans le respect de nombreux critères et, dans certains cas, de reconnaître la relation qui existe entre eux. Pour mener à bien certaines tâches d'interprétation, les élèves doivent intégrer plusieurs passages d'un texte pour identifier une idée maîtresse, comprendre une relation ou découvrir le sens d'un terme ou d'une phrase. Ils doivent tenir compte de nombreuses caractéristiques lorsqu'ils font des comparaisons, opposent des contrastes ou établissent des classements. Dans de nombreuses tâches, les informations pertinentes n'apparaissent pas d'emblée, les informations concurrentes sont multiples ou les idées sont contraires aux attentes ou formulées de manière négative. Pour mener à bien certaines tâches de réflexion, ils doivent bien comprendre des textes en rapport avec des connaissances familières. Dans d'autres tâches, les élèves n'ont pas à comprendre les textes d'une manière aussi approfondie, mais ils doivent se baser sur des connaissances moins courantes.
2	407 points	81.2 % des élèves de la zone OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 2 de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, certaines tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information, que ce soit par déduction ou dans le respect de plusieurs critères. Dans d'autres tâches, les élèves doivent identifier le thème d'un texte, comprendre des relations ou découvrir le sens d'un passage limité d'un texte où les informations pertinentes ne sont pas saillantes, ce qui leur impose de faire des inférences de niveau inférieur. Dans les tâches de ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un aspect du texte. À ce niveau, les tâches de réflexion demandent généralement aux élèves de faire une comparaison ou d'établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures au texte, sur la base d'expériences et d'attitudes personnelles.
1a	335 points	94.3 % des élèves de la zone OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1a de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un ou plusieurs fragments d'information explicites, d'identifier l'idée principale d'un texte portant sur un thème familier ou de reconnaître l'intention de son auteur, ou d'établir un lien simple entre des informations du texte et des connaissances courantes. Dans ces tâches, les informations pertinentes sont saillantes et il n'y a guère, voire pas du tout, d'informations concurrentes. Les élèves sont explicitement orientés vers les facteurs pertinents de la tâche et du texte.
1b	262 points	98.9 % des élèves de la zone OCDE sont au moins capables d'effectuer des tâches classées au niveau 1b de l'échelle de compréhension de l'écrit.	À ce niveau, les tâches demandent aux élèves de localiser un seul fragment d'information qui est explicite et saillant dans des textes courts à la syntaxe simple dont le contexte et le type leur sont familiers (une narration ou une liste simple, par exemple). Les textes sont conçus pour aider les élèves : les informations y sont répétées ou accompagnées d'images ou de symboles familiers. Les informations concurrentes y sont de surcroît peu nombreuses. Dans les tâches d'interprétation, les élèves peuvent avoir à établir des liens simples entre des fragments d'information proches les uns des autres.

## Calcul des moyennes internationales

La moyenne de l'OCDE est calculée pour la plupart des indicateurs présentés dans ce rapport. La valeur totale, calculée à l'échelle de l'OCDE tous pays confondus, est également ajoutée dans certains indicateurs :

- La moyenne de l'OCDE est la moyenne arithmétique des valeurs estimées de tous les pays de l'OCDE.
- Le total de l'OCDE est calculé selon l'hypothèse que les pays de l'OCDE constituent une seule entité à laquelle chaque pays contribue dans une mesure proportionnelle au nombre d'élèves de 15 ans inscrits dans ses établissements d'enseignement (voir l'annexe B pour des données chiffrées). Le total de l'OCDE permet de comparer les pays par rapport à la situation générale dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

Dans ce rapport, le total de l'OCDE est la valeur généralement utilisée lorsqu'il est fait référence à la situation dans l'ensemble des pays de l'OCDE, alors que la moyenne de l'OCDE est la variable employée lorsqu'il s'agit de comparer les performances des systèmes d'éducation entre eux. Par ailleurs, il arrive que les données de certains pays ne soient pas disponibles pour des indicateurs spécifiques ou que des catégories particulières de données ne soient pas applicables. Le lecteur doit garder présent à l'esprit le fait que les termes « moyenne de l'OCDE » et « total de l'OCDE » font référence aux pays de l'OCDE inclus dans les comparaisons.

## Arrondis

Dans certains tableaux, il arrive que la somme des chiffres ne corresponde pas exactement au total mentionné en raison des ajustements d'arrondi. Les totaux, les différences et les moyennes sont systématiquement calculés à partir des chiffres exacts. Ils ne sont arrondis qu'une fois calculés.

Lorsqu'un pays est décrit comme se situant dans un intervalle de pourcentages, cela signifie que le pourcentage brut de ce pays (*avant* qu'il n'ait été arrondi) se situe dans cet intervalle.

Toutes les erreurs types présentées dans ce rapport sont arrondies à la deuxième décimale. Si « 0.00 » est indiqué, cela ne signifie pas que l'erreur type est nulle, mais qu'elle est inférieure à 0.005.

## Abréviations

SESC : Indice PISA de statut économique, social et culturel

PIB : Produit intérieur brut

## Autres références

Pour obtenir plus d'informations sur les instruments d'évaluation et la méthodologie de l'enquête PISA, il est utile de consulter le rapport technique sur le cycle PISA 2009 (*PISA 2009 Technical Report*, OCDE, à paraître) et le site Internet du PISA ([www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org)).

Le *Panorama du PISA 2009* applique le système « StatLinks » de l'OCDE : tous les tableaux et graphiques sont accompagnés d'un lien hypertexte (URL) qui donne accès à un classeur au format Excel<sup>TM</sup> contenant les données de référence. Ces liens sont stables et ne seront pas modifiés à l'avenir. De plus, il suffit aux lecteurs de la version électronique du rapport de cliquer sur ces liens pour afficher les classeurs correspondants dans une autre fenêtre, si leur navigateur Internet est ouvert.

## Pays et économies participant à l'enquête PISA

Pays de l'OCDE	Pays et économies partenaires dans l'enquête PISA 2009	Pays partenaires dans les évaluations PISA précédentes
Australie	Albanie	L'ex-République yougoslave de Macédoine
Autriche	Argentine	
Belgique	Azerbaïdjan	
Canada	Brésil	
Chili	Bulgarie	
République tchèque	Colombie	
Danemark	Costa Rica*	
Estonie	Croatie	
Finlande	Géorgie*	
France	Himachal Pradesh-Inde*	
Allemagne	Hong-Kong (Chine)	
Grèce	Indonésie	
Hongrie	Jordanie	
Islande	Kazakhstan	
Irlande	Kirghizistan	
Israël	Lettonie	
Italie	Liechtenstein	
Japon	Lituanie	
Corée	Macao (Chine)	
Luxembourg	Malaisie*	
Mexique	Malte*	
Pays-Bas	Maurice*	
Nouvelle-Zélande	Miranda-Venezuela*	
Norvège	Moldavie*	
Pologne	Montenegro	
Portugal	Antilles néerlandaises*	
République slovaque	Panama	
Slovénie	Pérou	
Espagne	Qatar	
Suède	Roumanie	
Suisse	Fédération de Russie	
Turquie	Serbie	
Royaume-Uni	Shanghai (Chine)	
États-Unis	Singapour	
	Tamil Nadu-Inde*	
	Taipei chinois	
	Thaïlande	
	Trinité-et-Tobago	
	Tunisie	
	Uruguay	
	Émirats Arabes Unis*	
	Viêtnam*	

\* Ces pays et économies partenaires ont administré l'évaluation en 2010, et non en 2009.







## 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

De quoi les élèves sont-ils capables en compréhension de l'écrit ?

Résultats moyens des pays/économies en compréhension de l'écrit

Résultats des filles et des garçons en compréhension de l'écrit

De quoi les élèves sont-ils capables en mathématiques ?

Résultats moyens des pays/économies en mathématiques

Résultats des filles et des garçons en mathématiques

De quoi les élèves sont-ils capables en sciences ?

Résultats moyens des pays/économies en sciences

Résultats des filles et des garçons en sciences

Combien d'élèves arrivent en tête ?

### **Tendances**

Résultats en compréhension de l'écrit depuis 2000

Évolution des résultats en compréhension de l'écrit depuis 2000

Résultats des élèves les moins performants en compréhension de l'écrit

Résultats des élèves les plus performants en compréhension de l'écrit

Résultats des garçons et des filles en compréhension de l'écrit depuis 2000

Résultats en mathématiques depuis 2003

Résultats en sciences depuis 2006

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## De quoi les élèves sont-ils capables en compréhension de l'écrit ?

- En moyenne, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, 19 % des jeunes de 15 ans n'atteignent pas le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit, et 8 % atteignent les niveaux 5 ou 6.
- Seul 1 % des élèves en moyenne dans l'OCDE, et jamais plus de 3 %, sont capables d'effectuer les tâches les plus complexes du niveau 6.
- Dans dix pays partenaires, seule une minorité d'élèves atteint le niveau 2. Cependant, la grande majorité des jeunes de 15 ans dans ces pays démontrent au moins une certaine capacité de lecture.

### Signification

Les élèves qui n'atteignent pas le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit aux tests du PISA ne maîtrisent pas les compétences nécessaires pour tenir une place active et productive dans la société. Les pouvoirs publics doivent impérativement veiller à ce que les élèves soient aussi nombreux que possible à atteindre au moins le niveau 2. À l'autre extrémité de l'échelle de compétence, un pays peut obtenir un avantage concurrentiel dans l'économie du savoir mondiale s'il parvient à transmettre à ses jeunes la capacité d'effectuer des tâches complexes en compréhension de l'écrit aux niveaux 5 et 6.

### Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, à peine plus de quatre élèves sur cinq (81 %) atteignent au moins le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit. Dans les pays de l'OCDE, en Corée et en Finlande, ainsi que dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et à Shanghai (Chine), plus de 90 % des élèves atteignent au moins le niveau 2, mais dans dix pays partenaires, seule une minorité d'élèves y parvient. Les élèves qui n'atteignent pas le niveau 2 ont du mal à effectuer de nombreuses tâches quotidiennes en compréhension de l'écrit, et les données tirées des enquêtes PISA précédentes montrent qu'ils sont peu susceptibles d'apprendre tout au long de leur vie ou de bien réussir sur le marché du travail.

Cependant, même la plupart des élèves qui n'atteignent pas le niveau 2 sont capables de lire à un certain degré. Dans l'enquête PISA 2009, des tâches très simples de compréhension de l'écrit ont été ajoutées à l'évaluation des compétences et ont été classées dans le « niveau 1b ». En moyenne, dans l'OCDE, 99 % des élèves atteignent au moins le niveau 1b, de même que 90 % au moins des élèves des 65 pays et économies ayant participé au cycle PISA 2009, à l'exception de l'Albanie, de l'Argentine, du Kirghizistan, du Panama, du Pérou et du Qatar.

À l'autre extrémité de l'échelle de compétence, 8 % en moyenne des élèves de l'OCDE sont capables d'effectuer des tâches complexes en compréhension de l'écrit, aux niveaux 5

ou 6. Ces élèves les plus performants constituent un vivier de compétences sur lequel les pays pourront s'appuyer pour affronter la concurrence dans l'économie mondiale du savoir. En Nouvelle-Zélande, et dans les pays et économies partenaires, à Shanghai (Chine) et à Singapour, 16 % à 19 % des élèves se classent parmi les plus performants, soit au moins le double qu'en moyenne dans l'OCDE. Dans certains pays, toutefois, avoir même un petit groupe d'élèves très performants reste du domaine du souhait : dans 16 pays, moins de 1 % des élèves se classent au niveau 5.

Parmi les élèves les plus performants, seuls quelques-uns peuvent accomplir les tâches les plus difficiles et atteindre le niveau 6, qui a été ajouté dans le cycle PISA 2009. En moyenne, 1 % des élèves de l'OCDE atteint ce niveau, tandis qu'en Australie, en Nouvelle-Zélande, à Shanghai (Chine) et à Singapour, 2 % à 3 % des élèves y parviennent. Cependant, dans 3 pays de l'OCDE et 18 économies et pays partenaires, moins de 0.1 % des élèves atteignent le niveau 6.

### Définitions

Dans l'enquête PISA, les tâches à effectuer en compréhension de l'écrit sont classées selon leur degré de difficulté et associées à chacun des sept niveaux de compétence, du niveau 1b (le plus facile) au niveau 6 (le plus dur). Un élève atteint un niveau donné lorsque ses résultats aux tests montrent qu'il a au moins 50 % de chances d'effectuer une tâche à ce niveau. Les élèves sont classés au niveau maximum qu'ils peuvent atteindre.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

Des descriptions de ce dont les élèves sont capables à chaque niveau de compétence, ainsi que des exemples de tâches, sont présentés dans le chapitre 2 du volume 1 des *Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Les données complètes figurent dans le tableau I.2.1 à la fin de cet ouvrage.

### Références à l'OCDE

*Le cadre d'évaluation de PISA 2009* (2009).

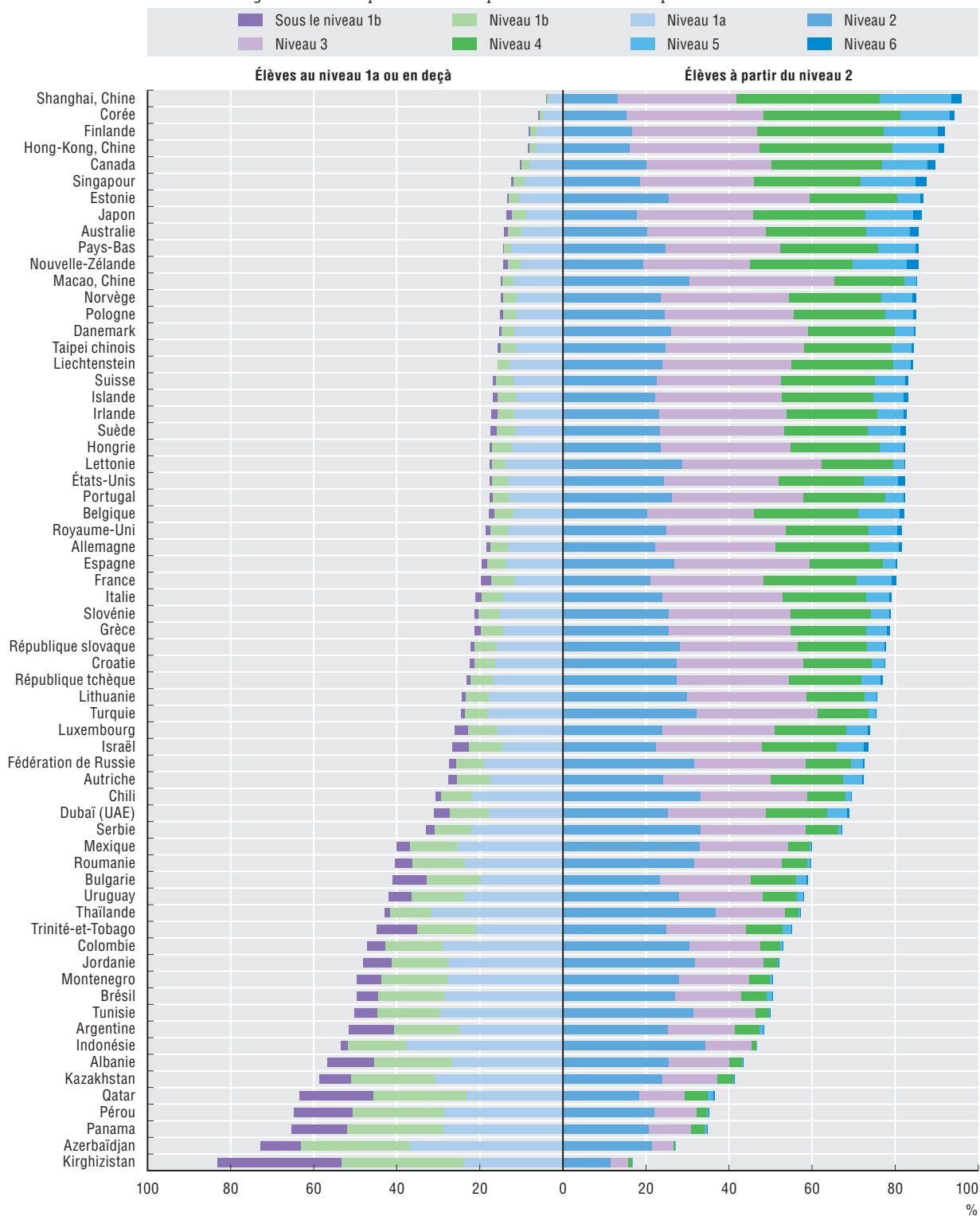


# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## De quoi les élèves sont-ils capables en compréhension de l'écrit ?

Graphique 1.1. Quel est le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit



1. Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, graphique I.2.14, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343133>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats moyens des pays/économies en compréhension de l'écrit

- C'est à Shanghai (Chine), économie partenaire, que les résultats en compréhension de l'écrit sont les plus élevés en moyenne, suivie de deux pays membres de l'OCDE, la Corée et la Finlande, ainsi que des partenaires Hong-Kong (Chine) et Singapour.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les résultats moyens en compréhension de l'écrit se situent au niveau 3. Dans les pays et économies partenaires, la moyenne est très variable et oscille entre le niveau 1a et le niveau 4.

### Signification

Le résultat moyen en compréhension de l'écrit aux tests du PISA dans chaque pays/économie résume les performances des élèves dans leur ensemble. Ces résultats montrent que la maîtrise de l'écrit est extrêmement variable d'un pays à l'autre – un constat qui ne s'explique pas uniquement par le degré de développement économique des pays. La richesse d'une nation influe sur les niveaux d'instruction, mais le PIB par habitant n'explique aujourd'hui que 6 % des écarts de résultats moyens des élèves entre les pays. Les 94 % restants traduisent le fait que deux pays d'égale prospérité peuvent produire des résultats très différents sur le plan de l'éducation.

### Résultats

La Corée et la Finlande, pays membres de l'OCDE, ainsi que Hong-Kong (Chine) et Shanghai (Chine), économies partenaires, affichent des résultats moyens en compréhension de l'écrit bien supérieurs à tous les autres participants à l'enquête PISA 2009. Parmi eux, les performances de Shanghai (Chine) sont beaucoup plus élevées que les trois autres, dont les résultats moyens en compréhension de l'écrit ne sont pas significativement différents.

L'Australie, le Canada, le Japon, la Nouvelle-Zélande et, dans les pays partenaires, Singapour dépassent aussi nettement la moyenne de l'OCDE, d'au moins 22 points, soit presque un tiers d'un niveau de compétence.

Sept autres pays de l'OCDE (Belgique, Estonie, Islande, Norvège, Pays-Bas, Pologne et Suisse) ainsi que le Liechtenstein, pays partenaire, obtiennent également des résultats bien au-dessus de la moyenne de l'OCDE.

Dans l'ensemble, l'éventail des résultats est large, à l'image des niveaux en lecture très variables des élèves des différents pays. En moyenne, les élèves à Shanghai (Chine) se classent dans la partie inférieure du niveau 4. À ce niveau, les jeunes peuvent repérer, interpréter et réfléchir sur des informations contenues

dans des textes relativement complexes. Dans le pays membre de l'OCDE le moins bien classé, le Mexique, les élèves se situent en moyenne dans la partie inférieure du niveau 2, et dans 11 pays partenaires, le degré de maîtrise de la compréhension de l'écrit oscille entre les niveaux 1a et 1b. À ces niveaux-là, les élèves peuvent uniquement localiser et interpréter des informations explicites dans des textes simples.

### Définitions

Lors de la première enquête PISA en 2000, le résultat moyen en compréhension de l'écrit avait été fixé à 500 points pour les pays membres de l'OCDE participants. En 2009, avec un nombre légèrement plus grand de pays membres, le résultat moyen a été établi à 493 points. L'échelle d'origine a été construite de sorte qu'environ les deux tiers des élèves de la zone OCDE obtiennent entre 400 et 600 points. Un écart de 72 points en compréhension de l'écrit équivaut à un niveau de compétence.

Les moyennes des pays présentées ici sont des estimations calculées à partir de l'échantillon du PISA. Dans de nombreux cas, les écarts entre les pays/économies sont trop petits pour être statistiquement significatifs. On ne peut alors pas dire, entre deux pays, lequel obtient les meilleurs résultats en moyenne.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

Un ensemble complet de comparaisons entre les pays/économies, indiquant dans quels cas les écarts entre les résultats moyens sont statistiquement significatifs, est présenté dans le chapitre 2 du volume I des *Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*.

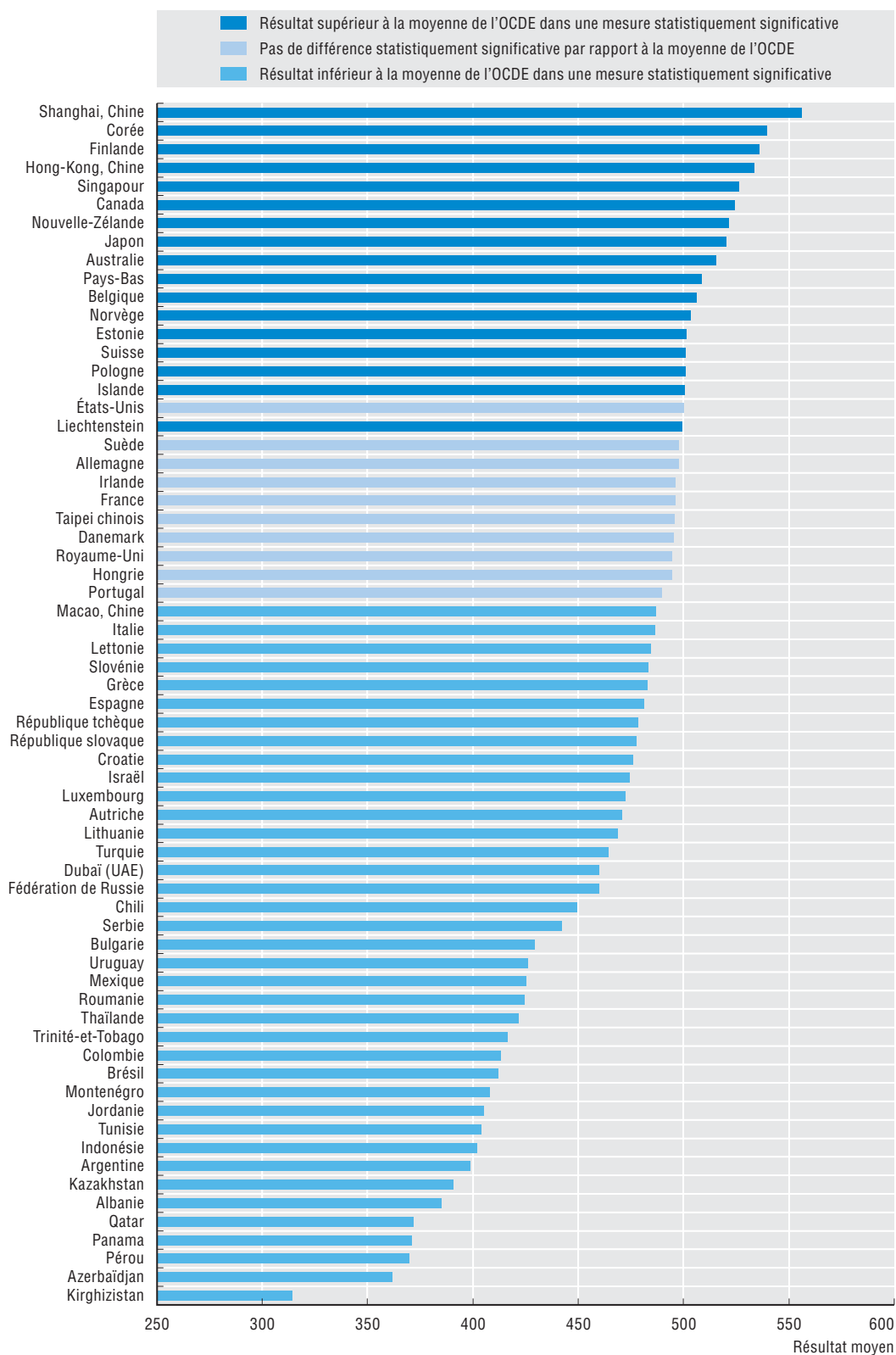
### Références à l'OCDE

*Le cadre d'évaluation de PISA 2009* (2009).

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats moyens des pays/économies en compréhension de l'écrit

Graphique 1.2. Comparaison de la performance des pays en compréhension de l'écrit



Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, graphique I.2.15, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343133>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats des filles et des garçons en compréhension de l'écrit

- Dans l'ensemble des 65 pays et économies ayant participé au cycle 2009 du PISA, les filles obtiennent des résultats moyens en compréhension de l'écrit nettement supérieurs à ceux des garçons.
- L'écart de résultats en compréhension de l'écrit entre filles et garçons va de plus de 50 points dans 14 pays et économies, à moins de 25 points dans 7 pays.
- Dans certains pays arrivés en tête, l'écart entre filles et garçons est large, mais dans certains pays et économies d'Asie de l'Est, les garçons dépassent largement la moyenne de l'OCDE.

### Signification

Le niveau plus faible des garçons en compréhension de l'écrit est devenu une préoccupation majeure de nombreux systèmes d'éducation. Le fait de réduire les écarts entre filles et garçons contribuera à améliorer les performances globales en compréhension de l'écrit.

### Résultats

Les filles devancent les garçons en compréhension de l'écrit dans tous les pays participant au PISA. Dans les pays de l'OCDE, l'écart moyen entre filles et garçons est de 39 points, soit plus d'un demi-niveau de compétence.

Les écarts les plus grands, enregistrés en Albanie, en Bulgarie et en Lituanie, représentent bien plus du double des écarts les plus petits, observés au Chili et, parmi les pays partenaires, en Colombie et au Pérou.

On constate des écarts importants entre garçons et filles dans les pays nordiques, notamment dans le pays le plus performant de l'OCDE, en Finlande, et dans certains pays très performants, tels que la Nouvelle-Zélande. En Finlande, les résultats des garçons dépassent la moyenne de l'OCDE d'un cinquième de niveau de compétence, alors que les filles atteignent presque un niveau de plus. En Corée et dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et à Shanghai (Chine) (tous trois ayant de bons résultats et des écarts entre filles et garçons proches de la moyenne), les garçons réussissent mieux que dans d'autres pays, et les filles comme les garçons dépassent nettement la moyenne de l'OCDE, de 24 à 43 points.

Les différences entre les sexes sont encore plus frappantes lorsqu'on compare la proportion de garçons et de filles aux niveaux inférieurs de l'échelle de compétence en compréhension de l'écrit. Dans 18 pays qui obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne de l'OCDE, les garçons

obtiennent en moyenne des résultats inférieurs au niveau de base (niveau 2), alors qu'en moyenne, les filles n'atteignent pas ce niveau dans cinq pays seulement.

Il n'en reste pas moins que les performances médiocres des garçons dans ce domaine constituent un problème majeur quasiment partout. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seule une fille sur huit n'atteint pas le niveau 2, contre un garçon sur quatre. Dans certains pays, la grande majorité des élèves peu performants sont des garçons. En Finlande, 3 % des filles seulement, mais 13 % des garçons, n'atteignent pas le niveau 2, alors qu'en Lettonie (pays partenaire), 9 % des filles et 27 % des garçons se situent en dessous de ce niveau.

### Définitions

L'écart de résultats entre filles et garçons mesure la différence entre le résultat moyen des garçons et celui des filles en compréhension de l'écrit. Sur l'échelle de compétence en compréhension de l'écrit du PISA, le résultat moyen des pays de l'OCDE a été au départ fixé à 500 points et environ deux tiers des élèves des pays membres obtiennent entre 400 et 600 points. Un niveau de compétence équivaut à 72 points.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

Un ensemble complet de comparaisons entre les pays, décrivant en détail les écarts de résultats entre filles et garçons en compréhension de l'écrit, est présenté dans le chapitre 2 du volume 1 des *Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Les données complètes figurent dans les tableaux I.2.3 (résultats moyens) et I.2.2 (niveaux de compétence) à la fin de cet ouvrage.

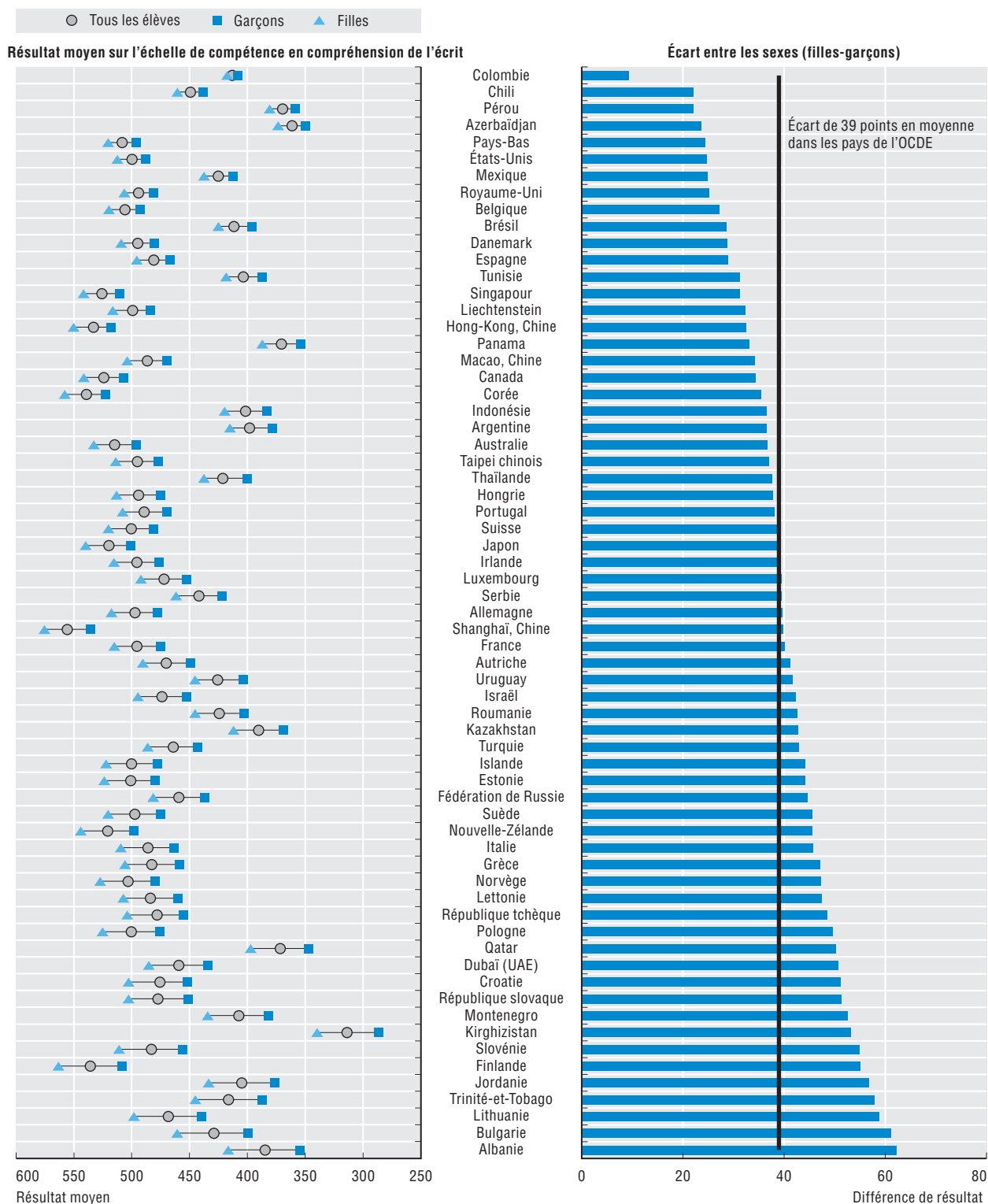
### Références à l'OCDE

*Equally Prepared for Life? How 15-year-old Boys and Girls Perform in School* (2009).

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats des filles et des garçons en compréhension de l'écrit

Graphique 1.3. Écart de performance en compréhension de l'écrit entre les filles et les garçons



Note : Les différences de résultat entre les sexes sont toutes statistiquement significatives (voir l'annexe A3). Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de résultat entre les sexes (filles-garçons).

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, graphique I.2.17, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343133>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## De quoi les élèves sont-ils capables en mathématiques ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 22 % des jeunes de 15 ans n'atteignent pas le niveau de base (niveau 2) de compétence en mathématiques, alors que 13 % d'entre eux parviennent aux plus hauts niveaux, 5 ou 6.
- Dans six pays et économies, plus de 90 % des élèves atteignent au moins le niveau 2, mais dans 17 autres, seule une minorité y parvient.
- En Corée et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), à Shanghai (Chine), à Singapour et au Taipei chinois, entre 25 % et 51 % des élèves se classent parmi les plus performants en mathématiques, en atteignant les niveaux 5 ou 6 de compétence.

### Signification

Les élèves dont les compétences en mathématiques se limitent au niveau 1a, voire en deçà, sont capables, au mieux, d'effectuer des tâches mathématiques simples dans des contextes qui leur sont très familiers. Ils auront du mal à réfléchir à une question sous l'angle des mathématiques, ce qui limite leur capacité d'appréhender un monde complexe. Les pouvoirs publics doivent impérativement veiller à ce que les élèves soient aussi nombreux que possible à atteindre au moins le niveau de base de compétence, soit le niveau 2. À l'autre extrémité de l'échelle de compétence, un pays pourra obtenir plus facilement un avantage concurrentiel dans l'économie mondiale s'il parvient à constituer un noyau d'élèves capables du raisonnement mathématique complexe requis aux niveaux 5 et 6.

### Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de quatre élèves sur cinq (78 %) atteignent au moins le niveau de base de compétence en mathématiques, soit le niveau 2. À ce niveau, ils sont capables d'appliquer des algorithmes, des formules, des procédures ou des conventions mathématiques de base, et peuvent raisonner sous l'angle des mathématiques. Dans les pays de l'OCDE, en Corée et en Finlande, ainsi que dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), au Liechtenstein, à Shanghai (Chine) et à Singapour, plus de 90 % des élèves atteignent le niveau 2 au moins, mais seule une minorité atteint ce niveau au Chili, au Mexique et dans 15 pays partenaires.

À l'autre extrême, un élève sur huit (13 %) en moyenne dans les pays de l'OCDE atteint les niveaux 5 ou 6. Ces élèves très performants sont capables d'effectuer des tâches mathématiques complexes exigeant une réflexion étendue et approfondie, ainsi qu'une bonne capacité de raisonnement. En Corée, premier pays de l'OCDE sur l'échelle de compétence en mathématiques, un élève sur quatre (26 %) atteint ce niveau. Ils

sont encore plus nombreux dans les pays et économies partenaires, au Taipei chinois (29 %), à Hong-Kong (Chine) (31 %) et à Singapour (36 %), et la moitié des élèves de Shanghai (Chine) font partie des meilleurs en mathématiques. En revanche, dans douze autres pays, moins de 1 % des élèves atteignent les niveaux 5 ou 6.

Parmi ces élèves très performants, moins d'un quart en moyenne (3 % dans les pays de l'OCDE) atteint le plus haut niveau de compétence (niveau 6). Cependant, à Shanghai (Chine), ils sont plus d'un quart à y parvenir (27 %), et à Singapour, un élève sur six (16 %) se hisse au plus haut niveau. Le pays de l'OCDE où les élèves sont les plus nombreux dans ce cas sont la Corée et la Suisse, où 8 % des jeunes se classent au niveau 6.

### Définitions

Dans l'enquête PISA, les tâches à effectuer en mathématiques sont classées selon leur degré de difficulté et associées à chacun des six niveaux de compétence, du niveau 1 (le plus facile) au niveau 6 (le plus dur). Un élève atteint un niveau donné lorsque ses résultats aux tests montrent qu'il a au moins 50 % de chances d'effectuer une tâche à ce niveau. Les élèves sont classés au niveau maximum qu'ils peuvent atteindre.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

Des descriptions de ce dont les élèves sont capables à chaque niveau de compétence, ainsi que des exemples de tâches, sont présentés dans le chapitre 3 du volume I des *Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Les données complètes figurent dans le tableau I.3.1 à la fin de cet ouvrage.

### Références à l'OCDE

Les compétences en mathématiques ont été évaluées en détail en 2003 et le seront à nouveau en 2012. Voir le *Cadre d'évaluation de PISA 2003 (2003)* et *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003 (2004)*.

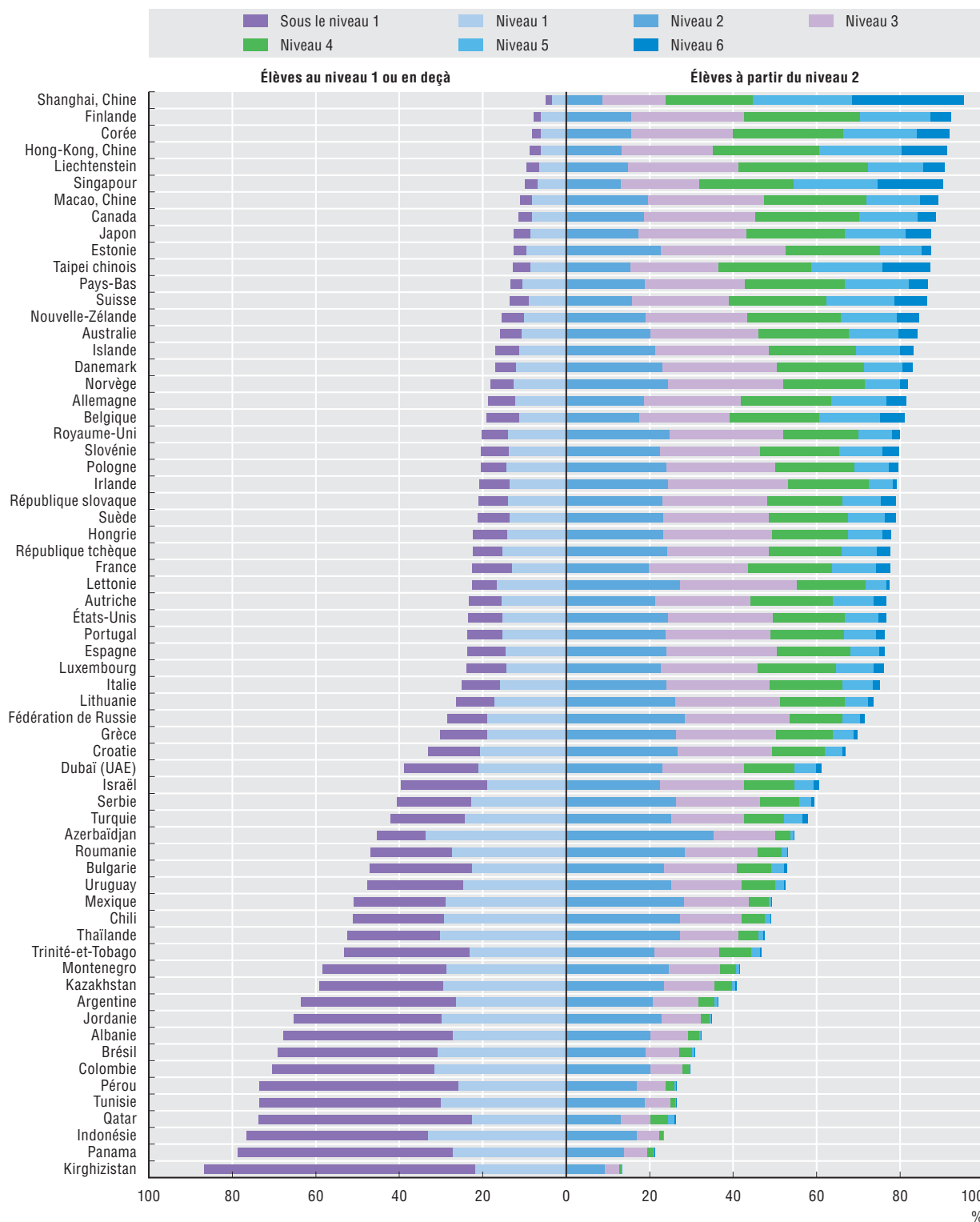


# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## De quoi les élèves sont-ils capables en mathématiques ?

Graphique 1.4. Quel est le niveau de compétence des élèves en mathématiques ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de culture mathématique



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, graphique I.3.9, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343152>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats moyens des pays/économies en mathématiques

- Shanghai (Chine) (économie partenaire) enregistre les résultats moyens en mathématiques les plus élevés de tous les pays ayant participé au PISA 2009, suivie dans le classement par Hong-Kong (Chine) (économie partenaire), la Corée (pays membre) et le Taipei chinois (économie partenaire).
- Les élèves de Shanghai (Chine) atteignent presque un niveau de compétence de plus que ceux de la Finlande, qui arrive en tête des pays en dehors de l'Asie du Sud.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les résultats moyens en mathématiques se situent au niveau 3, mais dans les pays et économies partenaires, la moyenne est très variable et peut être inférieure au niveau 1 comme se rapprocher du niveau 5.

### Signification

Le résultat moyen en mathématiques au PISA dans chaque pays/économie résume les performances des élèves dans leur ensemble. Les résultats des pays et économies sont bien plus variables en mathématiques qu'en compréhension de l'écrit. Parmi les trois disciplines évaluées dans le cadre du PISA (compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences), c'est en mathématiques que les pays/économies très performants d'Asie du Sud affichent l'avance la plus marquée par rapport aux autres pays participant à l'enquête PISA 2009.

### Résultats

Shanghai (Chine), économie partenaire, et Singapour, pays partenaire, enregistrent des résultats moyens en mathématiques bien plus élevés que tous les autres pays ayant participé au PISA 2009. Shanghai (Chine) arrive en tête : les résultats de ses élèves dépassent de plus d'un demi-niveau de compétence, en moyenne, ceux de tous les autres pays et économies.

Le Canada, la Corée, la Finlande, le Japon, les Pays-Bas, la Suisse et, parmi les pays/économies partenaires, Hong-Kong (Chine), le Liechtenstein, Macao (Chine) et le Taipei chinois, se situent tous entre un demi et un niveau de compétence en mathématiques au-dessus de la moyenne de l'OCDE.

Les pays susmentionnés, ainsi que l'Allemagne, l'Australie, la Belgique, le Danemark, l'Estonie, l'Islande, la Nouvelle-Zélande et la Slovénie, dépassent tous nettement la moyenne de l'OCDE en mathématiques.

Dans l'ensemble, l'intervalle des résultats est large, à l'image des résultats très variables des élèves des différents pays en termes de raisonnement mathématique. En moyenne, les élèves de Shanghai (Chine) sont capables de mettre à profit leurs compétences avancées en mathématiques et d'appréhender des situations complexes sous l'angle des mathématiques (tâches qui s'approchent de la partie supérieure du niveau 4). À titre de comparaison, la moyenne de l'OCDE s'approche de la

partie inférieure du niveau 3. Dans le pays de l'OCDE le moins performant, le Mexique, les élèves se situent en moyenne à plus d'un niveau de compétence en dessous de la moyenne de l'OCDE ; 14 pays partenaires enregistrent des résultats moyens au niveau 1 et, dans le cas du Kirghizistan, inférieurs au niveau 1. Les élèves à ce niveau ne peuvent utiliser les mathématiques que dans les contextes les plus courants et explicites.

### Définitions

Dans l'enquête PISA de 2003, la première où les mathématiques ont été évaluées en détail, le résultat moyen dans cette matière avait été fixé à 500 points pour les pays de l'OCDE participants. En 2009, avec un nombre légèrement plus grand de pays membres de l'OCDE, le résultat moyen a été établi à 496 points. L'échelle d'origine a été construite de sorte qu'environ les deux tiers des élèves des pays de l'OCDE obtiennent entre 400 et 600 points. Un écart de 62 points en compréhension de l'écrit équivaut à un niveau de compétence.

Les moyennes des pays présentées ici sont des estimations calculées à partir de l'échantillon du PISA. Dans de nombreux cas, les écarts entre les pays/économies sont trop petits pour être statistiquement significatifs. On ne peut alors pas dire, entre deux pays, lequel obtient les meilleurs résultats en moyenne.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

Un ensemble complet de comparaisons entre les pays/économies, indiquant dans quels cas les écarts entre les résultats moyens sont statistiquement significatifs, est présenté dans le chapitre 3 du volume I des *Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*.

### Références à l'OCDE

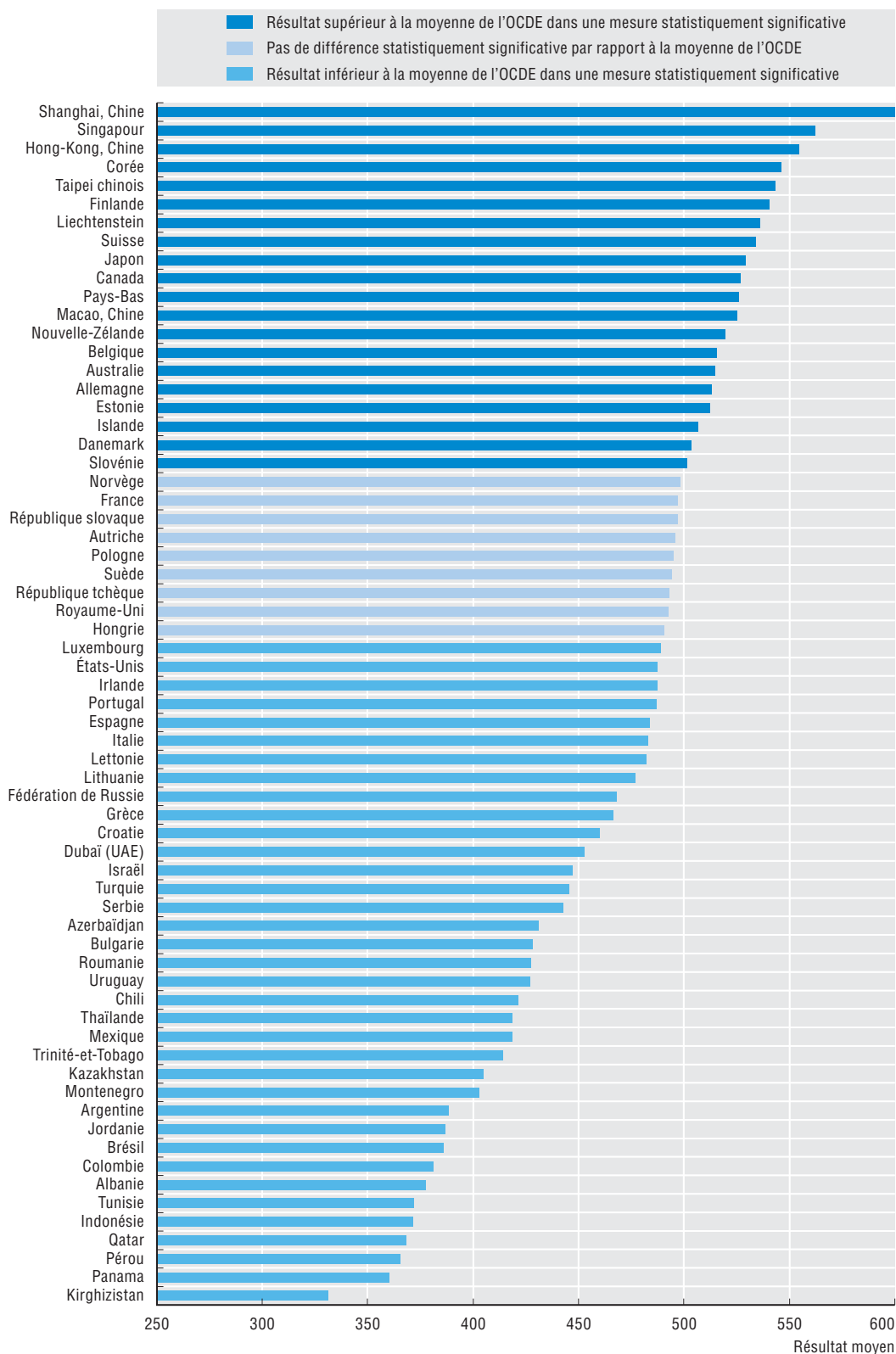
Les compétences en mathématiques ont été évaluées en détail en 2003 et le seront à nouveau en 2012. Voir le *Cadre d'évaluation de PISA 2003 (2003)* et *Apprendre aujourd'hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003 (2004)*.



# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats moyens des pays/économies en mathématiques

Graphique 1.5. Comparaison de la performance des pays en mathématiques



Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, graphique I.3.10, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343152>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats des filles et des garçons en mathématiques

- En mathématiques, les garçons devancent les filles dans 35 des 65 pays et économies ayant participé au cycle 2009 du PISA. Dans cinq pays, les filles dépassent les garçons, et dans 25 autres, il n’y a pas d’écart significatif entre les sexes.
- En moyenne, dans les pays de l’OCDE, les garçons devancent les filles de 12 points en mathématiques – un écart qui ne représente qu’un tiers de celui observé en compréhension de l’écrit, où ce sont les filles qui devancent les garçons.
- En Belgique, au Chili, aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Suisse, ainsi qu’en Colombie et au Liechtenstein (pays partenaires), les garçons devancent les filles de plus de 20 points, soit près du tiers d’un niveau de compétence.

### Signification

Les mathématiques constituent un atout précieux dans la vie, et le stéréotype selon lequel les filles « ne sont pas douées pour les chiffres » limite souvent les opportunités dont elles peuvent bénéficier. Cependant, les résultats du PISA montrent que, dans certains pays, filles et garçons obtiennent des résultats similaires, ce qui peut indiquer aux responsables de l’action publique que la maîtrise des mathématiques n’est pas liée au sexe et qu’il est possible de faire davantage pour relever le niveau des filles dans cette discipline.

### Résultats

Les garçons devancent les filles en mathématiques de 12 points, en moyenne, dans les pays de l’OCDE, ce qui constitue un écart modeste par rapport aux 39 points d’écart, en moyenne, en faveur des filles en compréhension de l’écrit.

Dans 35 des 65 pays et économies ayant participé au PISA 2009, les garçons devancent nettement les filles en mathématiques ; cependant, dans 25 autres, les écarts ne sont pas statistiquement significatifs, et dans 5 pays, les filles ont une légère avance sur les garçons.

En Belgique, au Chili, aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Suisse, ainsi qu’en Colombie et au Liechtenstein (pays partenaires), les garçons devancent les filles de 20 à 33 points. Toutefois, même dans ces pays, il n’y a qu’en Colombie que l’avance des garçons en mathématiques est supérieure à celle des filles en compréhension de l’écrit.

Dans quatre des six pays/économies arrivés globalement en tête, il n’y a pas ou guère de différence entre filles et garçons en mathématiques. Parmi ceux-ci, à Shanghai (Chine), à Singapour et au Taipei chinois (tous pays et économies partenaires), au moins 10 % des filles atteignent le niveau 6 de

compétence en mathématiques, alors que parmi les pays de l’OCDE, il n’y a qu’en Suisse que les garçons sont 10 % à atteindre ce niveau. Si ces chiffres montrent que les filles sont capables d’atteindre les plus hauts niveaux en mathématiques, dans les pays de l’OCDE, 4 % des garçons en moyenne, mais seulement 2 % des filles, parviennent au niveau 6.

À l’autre extrémité de l’échelle de compétence, dans les pays de l’OCDE, 21 % des garçons et 23 % des filles, en moyenne, n’atteignent pas le niveau de base de compétence en mathématiques, soit le niveau 2.

### Définitions

L’écart de résultats entre filles et garçons mesure la différence entre le résultat moyen des garçons et celui des filles en mathématiques. Sur l’échelle de compétence en mathématiques du PISA, le résultat moyen des pays de l’OCDE a été au départ fixé à 500 points et environ deux tiers des élèves des pays membres obtiennent entre 400 et 600 points. Un niveau de compétence équivaut à 62 points.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d’informations

Un ensemble complet de comparaisons entre les pays, décrivant en détail les écarts de résultats entre filles et garçons en mathématiques, est présenté dans le volume I des Résultats du PISA 2009, *Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l’écrit, en mathématiques et en sciences*. Les données complètes figurent dans les tableaux I.3.3 (résultats moyens) et I.3.2 (niveaux de compétence) à la fin de cet ouvrage.

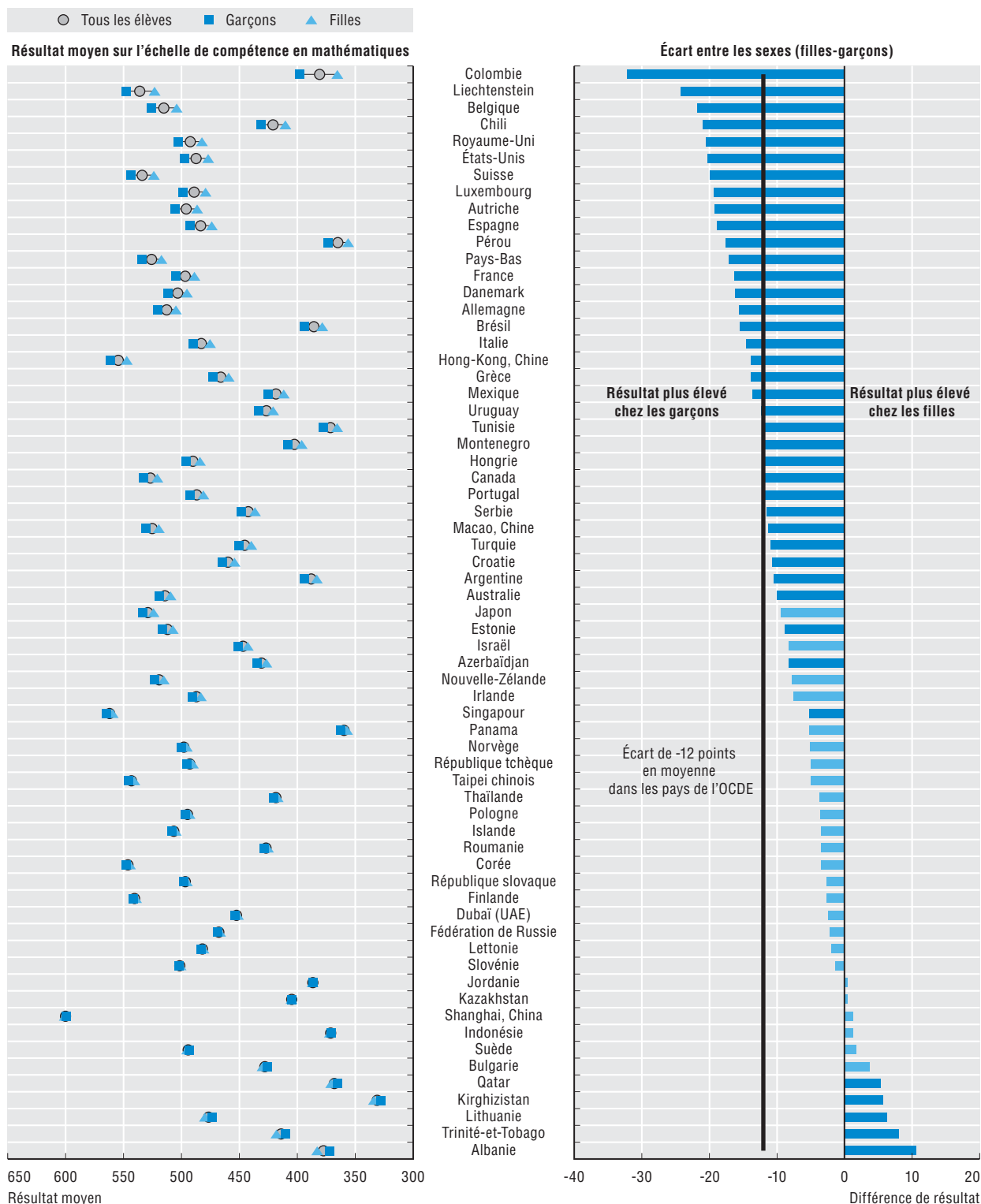
### Références à l’OCDE

Les compétences en mathématiques, y compris les écarts entre filles et garçons sur divers types de compétences, ont été évaluées en détail en 2003 et le seront à nouveau en 2012. Voir le *Cadre d’évaluation de PISA 2003* (2003) et *Apprendre aujourd’hui, réussir demain – Premiers résultats de PISA 2003* (2004).

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats des filles et des garçons en mathématiques

Graphique 1.6. Écart de performance en mathématiques entre les filles et les garçons



Note : Les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées en couleur plus foncée (voir l'annexe A3). Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de résultat entre les sexes (filles-garçons).

Source : OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, graphique I.3.12, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343152>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## De quoi les élèves sont-ils capables en sciences ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 18 % des jeunes de 15 ans n'atteignent pas le niveau de base de compétence en sciences, soit le niveau 2, alors que plus de 8 % d'entre eux se classent aux niveaux 5 ou 6.
- Dans 7 économies et pays participants, plus de 90 % des élèves atteignent au moins le niveau 2, mais dans 13 autres, seule une minorité y parvient.
- En Finlande, en Nouvelle-Zélande, à Shanghai (Chine) (économie partenaire) et à Singapour (pays partenaire), au moins 17 % des élèves se classent parmi les plus performants (en atteignant les niveaux 5 ou 6), soit deux fois plus que la moyenne de l'OCDE.

### Signification

Les élèves dont les compétences en sciences se limitent au niveau 1 vont avoir des difficultés à prendre une part active dans une société où les sciences et technologies occupent une place importante dans la vie quotidienne. En revanche, les élèves capables de suivre le raisonnement scientifique approfondi nécessaire pour atteindre les niveaux 5 et 6 pourraient devenir un jour des travailleurs inventifs, à même de renforcer les capacités technologiques et d'innovation de leur pays dans les secteurs d'activité scientifique.

### Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus de quatre élèves sur cinq (82 %) atteignent au moins le niveau de base de compétence en science, soit le niveau 2. À ce niveau, les élèves ont suffisamment de connaissances scientifiques pour fournir des explications plausibles dans des contextes qui leur sont familiers ou pour tirer des conclusions à partir de recherches simples. Au Canada, en Corée, en Estonie, en Finlande et, parmi les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et à Shanghai (Chine), plus de 90 % des élèves atteignent au moins le niveau 2. Dans 13 pays partenaires, toutefois, seule une minorité de jeunes y parvient.

À l'autre extrémité de l'échelle, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, un élève sur douze (8.5 %) atteint les niveaux 5 ou 6. Ces élèves les plus performants sont capables d'appliquer leurs connaissances et compétences scientifiques à de multiples questions scientifiques complexes inspirées de situations réelles. En Finlande, en Nouvelle-Zélande, à Shanghai (Chine) (économie partenaire) et à Singapour (pays partenaire), entre 17 % et 25 % d'élèves atteignent au moins le niveau 5, ce qui signifie que le réservoir futur de travailleurs hautement qualifiés en sciences est plus de deux fois supérieur à la

moyenne des pays de l'OCDE. Parmi ces élèves les plus performants, seule une petite minorité (1 % dans les pays de l'OCDE) peut réussir les tâches les plus complexes en sciences, au niveau 6. Ces exercices exigent un haut degré de réflexion et de raisonnement sur le plan scientifique. Cependant, à Singapour (pays partenaire), 5 % des élèves atteignent le niveau 6, tandis qu'en Nouvelle-Zélande et à Shanghai (Chine) (économie partenaire), ils sont 4 % dans ce cas.

En revanche, certains pays n'ont quasiment aucun élève à ces niveaux : au Mexique et dans 15 pays partenaires, moins de 1 % des jeunes se classent le niveau 5.

### Définitions

Dans l'enquête PISA, les tâches à effectuer en sciences sont classées selon leur degré de difficulté et associées à chacun des six niveaux de compétence, du niveau 1 (le plus facile) au niveau 6 (le plus dur). Un élève atteint un niveau donné lorsque ses résultats aux tests montrent qu'il a au moins 50 % de chances d'effectuer une tâche à ce niveau. Les élèves sont classés au niveau maximum qu'ils peuvent atteindre.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

Des descriptions de ce dont les élèves sont capables à chaque niveau de compétence, ainsi que des exemples de tâches, sont présentés dans le chapitre 3 du volume I des *Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Les données complètes figurent dans le tableau I.3.4 à la fin de cet ouvrage.

### Références à l'OCDE

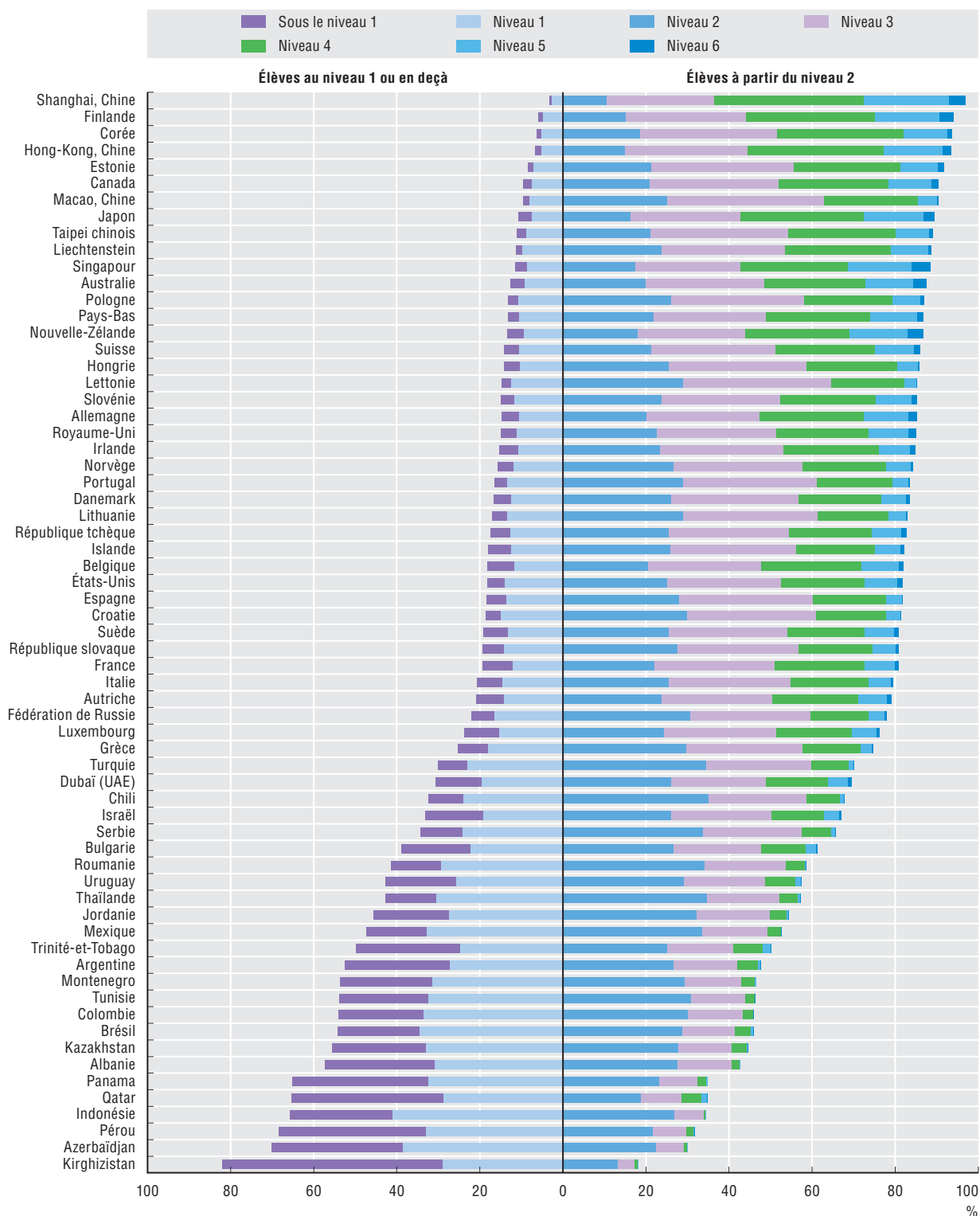
Les compétences des élèves en sciences ont été évaluées en détail en 2006 et le seront à nouveau en 2015. Voir *Compétences en sciences, lecture et mathématiques – Le cadre d'évaluation de PISA 2006* (2006) et *PISA 2006, Les compétences en sciences, un atout pour réussir, Volume 1 : Analyse* (2007).

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## De quoi les élèves sont-ils capables en sciences ?

Graphique 1.7. Quel est le niveau de compétence des élèves en sciences ?

Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétence de l'échelle de compétence en sciences



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves aux niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, graphique I.3.20, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343152>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats moyens des pays/économies en sciences

- Shanghai (Chine) (économie partenaire) affiche le meilleur résultat moyen en sciences de tous les pays participant au PISA 2009 – bien au-dessus des quatre pays et économies la suivant dans le classement : la Finlande, Hong-Kong (Chine), Singapour et le Japon.
- Dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves atteignent en moyenne le niveau 3 de compétence en sciences, mais dans les pays et économies partenaires, la moyenne est très variable et oscille entre les niveaux 1 et 4.
- Huit des dix meilleurs pays en sciences sont des pays et économies est-asiatiques et anglophones.

### Signification

Le résultat moyen en sciences aux tests du PISA pour chaque pays/économie résume les performances globales des élèves. Les résultats montrent que dans l'ensemble, les performances en sciences sont très variables d'un pays/économie à l'autre. Dans un monde où les sciences jouent un rôle important dans la vie quotidienne, les pays s'efforcent de faire en sorte que leurs citoyens atteignent au moins un niveau minimal de compétence scientifique. Pour faire face à la concurrence à l'échelle mondiale, les pays doivent également constituer un vivier de personnes capables de raisonnements scientifiques complexes et novateurs.

### Résultats

Ce sont les élèves de Shanghai (Chine) qui obtiennent les meilleurs résultats en sciences, tandis que la Finlande et Hong-Kong (Chine) (économie partenaire) se partagent la deuxième place. Les écarts entre les sept pays suivants (Australie, Canada, Estonie, Japon, Corée, Nouvelle-Zélande et Singapour – pays partenaire) sont dans de nombreux cas trop ténus pour être statistiquement significatifs. Les élèves de neuf des dix meilleurs pays/économies dépassent la moyenne de l'OCDE de plus d'un tiers de niveau de compétence (d'un niveau de compétence entier pour Shanghai [Chine]).

L'Allemagne, la Belgique, l'Irlande, les Pays-Bas, la Pologne, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suisse et, parmi les pays et économies partenaires, le Liechtenstein, Macao (Chine) et le Taipei chinois, obtiennent également des résultats nettement supérieurs à la moyenne de l'OCDE.

Dans l'ensemble, l'éventail des résultats est particulièrement large chez les pays partenaires, alors qu'il l'est beaucoup moins dans les pays de l'OCDE. Dans 28 des 34 pays de l'OCDE, les élèves atteignent en moyenne le niveau 3 de compétence en sciences. Les résultats moyens dans les pays et économies partenaires vont du niveau 4 à Shanghai (Chine) au niveau 1 –

et, dans le cas du Kirghizistan, sous le niveau 1 – dans 12 pays. Au niveau 1, les élèves ont des connaissances scientifiques limitées, qu'ils ne peuvent appliquer que dans des situations qui leur sont familières. Au niveau 4, les élèves peuvent sélectionner des explications issues de disciplines scientifiques ou technologiques différentes et les intégrer directement à des situations de la vie quotidienne.

### Définitions

Dans l'enquête PISA 2006, la première où les résultats des élèves en sciences ont été évalués en détail, le résultat moyen dans cette matière avait été fixé à 500 points pour les pays de l'OCDE participants. En 2009, le résultat moyen a été établi à 501 points. L'échelle d'origine a été construite de sorte qu'environ deux tiers des élèves de des pays de l'OCDE obtiennent entre 400 et 600 points. Un écart de 75 points en sciences équivaut à un niveau de compétence.

Les moyennes présentées ici sont des estimations calculées à partir de l'échantillon du PISA. Dans de nombreux cas, les écarts entre les pays/économies sont trop petits pour être statistiquement significatifs. On ne peut alors pas dire, entre deux pays, lequel obtient les meilleurs résultats en moyenne.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

Un ensemble complet de comparaisons entre les pays/économies, indiquant dans quels cas les écarts entre les résultats moyens sont statistiquement significatifs, est présenté dans le chapitre 3 du volume I des *Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*.

### Références à l'OCDE

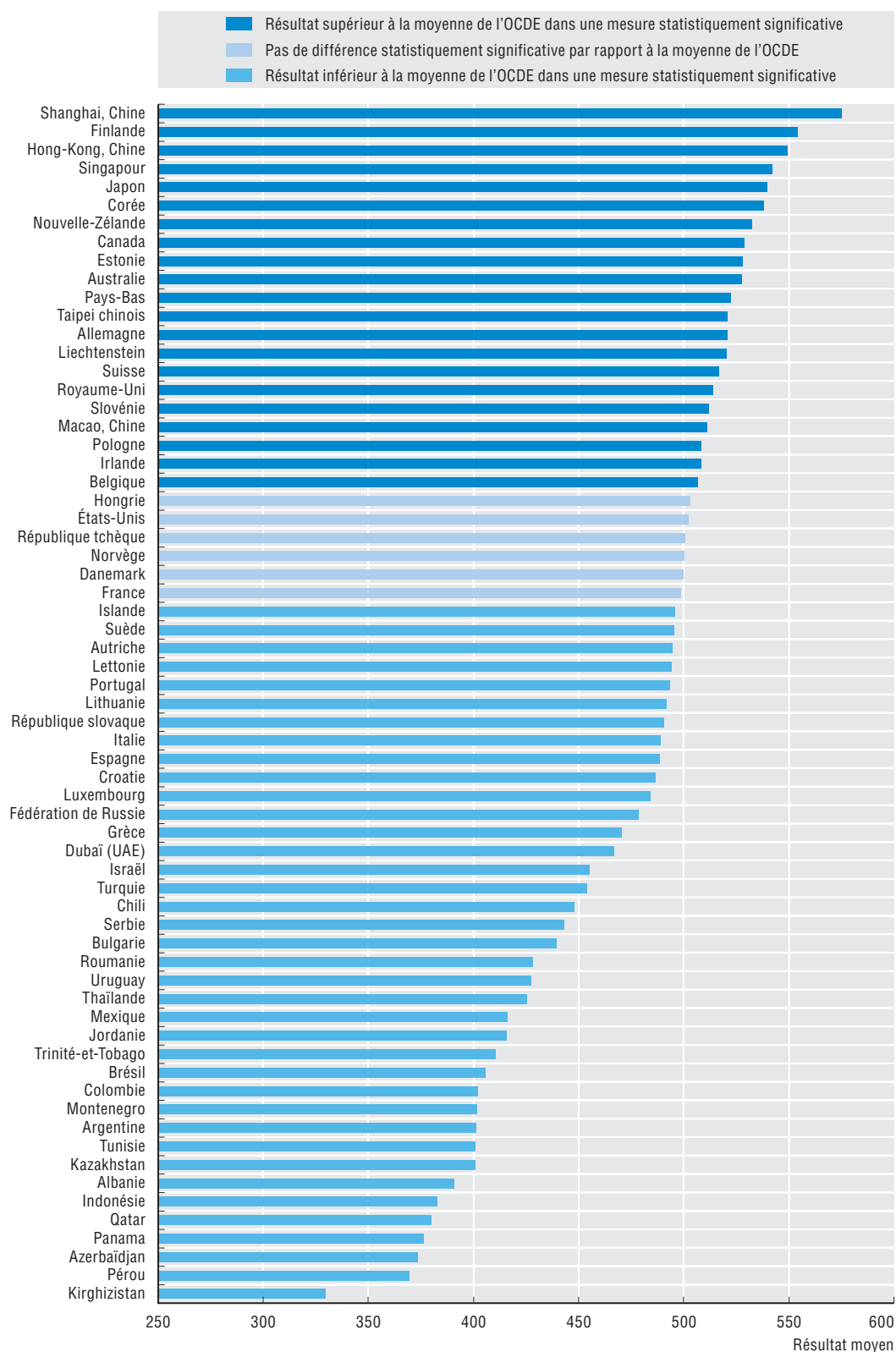
Les compétences des élèves en sciences ont été évaluées en détail en 2006 et le seront à nouveau en 2015. Voir *Compétences en sciences, lecture et mathématiques – Le cadre d'évaluation de PISA 2006 (2006)* et *PISA 2006, Les compétences en sciences, un atout pour réussir, Volume 1 : Analyse (2007)*.



# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats moyens des pays/économies en sciences

Graphique 1.8. Comparaison de la performance des pays en sciences



Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, graphique I.3.21, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343152>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Résultats des filles et des garçons en sciences

- En 2009, les filles devançant les garçons en sciences dans 21 des 65 pays/économies participants. Dans onze autres pays, ce sont les garçons qui devançant les filles, et dans les 33 restants, les écarts entre les uns et les autres ne sont pas significatifs.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons et les filles obtiennent des résultats analogues en sciences.
- Parmi les pays et économies partenaires, les résultats des filles sont supérieurs de plus d'un tiers de niveau de compétence à ceux des garçons en Albanie, à Dubaï (EAU), en Jordanie et au Qatar.

### Signification

Il est désormais essentiel, pour les garçons comme pour les filles, de comprendre les principes scientifiques de base s'ils veulent participer pleinement à la société dans laquelle ils vivent. Malgré les stéréotypes dominants en la matière, les résultats du PISA montrent qu'être doué pour les sciences n'a rien à voir avec le fait d'être une fille ou un garçon.

### Résultats

Des trois disciplines évaluées dans le cadre du PISA (compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences), les sciences sont celle où les écarts entre filles et garçons sont les plus restreints. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons et les filles obtiennent des résultats analogues. Les garçons devançant les filles dans 11 pays, les filles devançant les garçons dans 21 autres, et dans les pays restants, on n'observe pas de différence significative entre les uns et les autres, ce qui donne à penser que les sciences sont l'un des domaines où les mesures prises en faveur de l'égalité des sexes sont les plus efficaces.

Les filles dépassent nettement les garçons en sciences (de plus de 20 points) dans quatre pays partenaires et une économie partenaire : Albanie, Dubaï (EAU), Jordanie, Kirghizistan et Qatar. Il n'y a qu'en Colombie (pays partenaire) que les résultats des garçons dépassent d'au moins 20 points ceux des filles. Parmi les pays de l'OCDE, les écarts les plus marqués entre filles et garçons (entre 10 et 20 points) s'observent en Finlande, en Slovaquie et en Turquie, à l'avantage des filles, ainsi qu'au Danemark et aux États-Unis, à l'avantage des garçons. Dans les pays les mieux placés, les garçons et les filles sont généralement aussi bons. Parmi les dix pays arrivés en tête, seules la Finlande et la Nouvelle-Zélande enregistrent des écarts importants entre filles et garçons. Sur les 21 pays qui obtiennent des résultats en sciences supérieurs à la moyenne de l'OCDE, il n'y a qu'en Finlande, en Slovaquie et au Liechtenstein (pays partenaire) que l'écart entre les sexes est de 10 points au moins.

Dans les pays de l'OCDE, les garçons sont légèrement plus nombreux que les filles à atteindre un niveau de compétence élevé : 8 % des filles et 9 % des garçons parviennent aux niveaux 5 ou 6.

Une évaluation précédente plus précise des compétences scientifiques, réalisée en 2006, montre des écarts entre les sexes sur certains aspects des compétences en sciences. Les filles étaient relativement plus fortes pour mettre le doigt sur les problèmes d'ordre scientifique, alors que les garçons parvenaient mieux à expliquer les phénomènes de manière scientifique.

### Définitions

L'écart de résultats entre filles et garçons mesure la différence entre le résultat moyen des garçons et celui des filles en sciences. Sur l'échelle de compétence en sciences du PISA, le résultat moyen des pays de l'OCDE a été au départ fixé à 500 points et environ deux tiers des élèves des pays membres obtiennent entre 400 et 600 points. Un niveau de compétence en sciences équivaut à 75 points.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

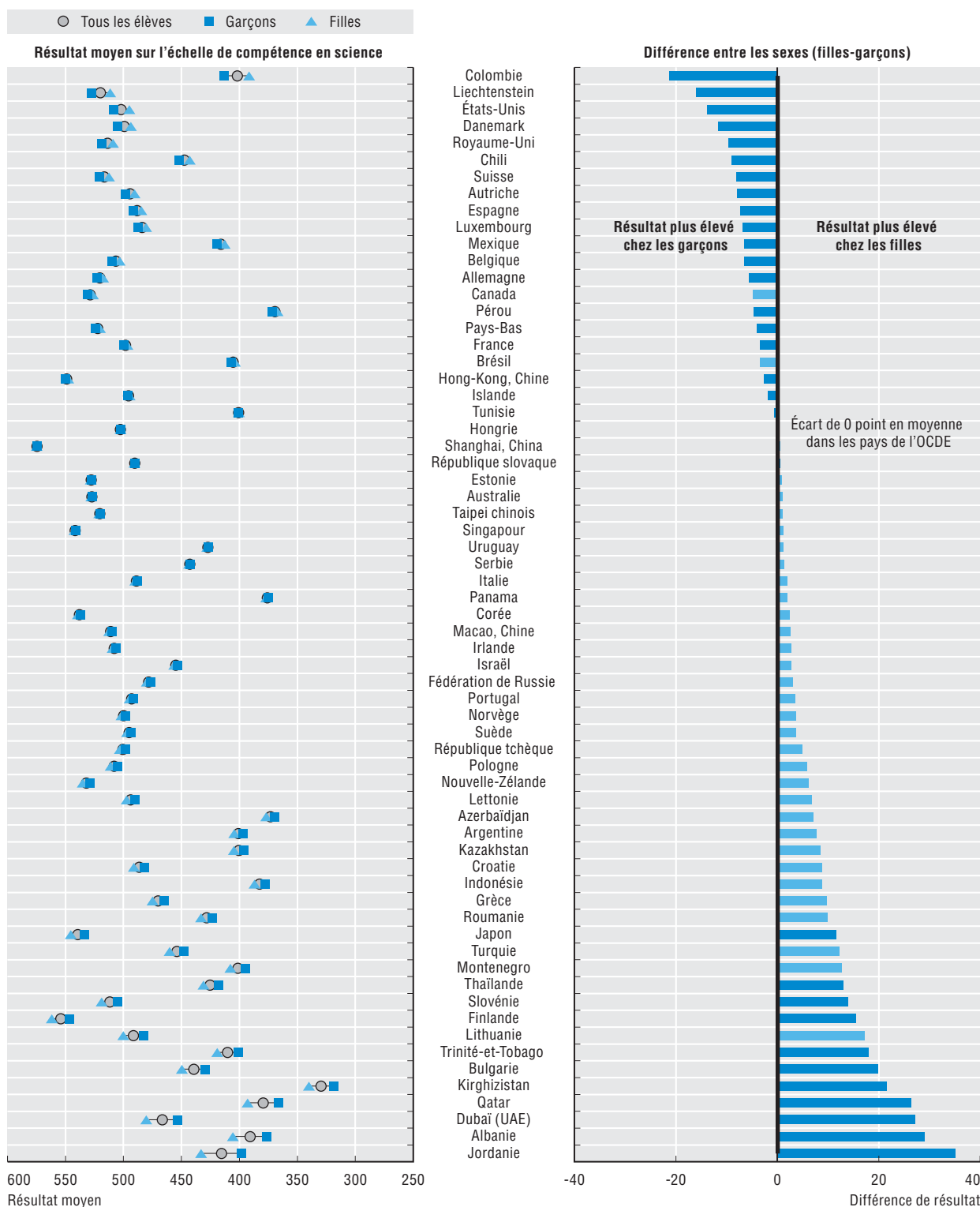
Un ensemble complet de comparaisons entre les pays/économies, décrivant en détail les écarts de résultats entre filles et garçons en sciences, est présenté dans le volume I des *Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Les données complètes figurent dans les tableaux I.3.6 (résultats moyens) et I.3.5 (niveaux de compétence) à la fin de cet ouvrage.

### Références à l'OCDE

Les compétences des élèves en sciences, y compris les écarts entre filles et garçons sur différents aspects des sciences, ont été évaluées en détail en 2006 et le seront à nouveau en 2015. Voir *Compétences en sciences, lecture et mathématiques – Le cadre d'évaluation de PISA 2006* (2006) et *PISA 2006, Les compétences en sciences, un atout pour réussir, Volume 1 : Analyse* (2007).



Graphique 1.9. Écart de performance en sciences entre les filles et les garçons



Note : Les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées en couleur plus foncée (voir l'annexe A3). Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de résultat entre les sexes (filles-garçons).

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, graphique I.3.23, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343152>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES

## Combien d'élèves arrivent en tête ?

- Un élève dans six dans les pays de l'OCDE est très performant en compréhension de l'écrit, en mathématiques ou en sciences, mais un quart seulement de ces élèves sont très performants dans les trois disciplines.
- Environ 10 % des élèves sont très performants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences en Nouvelle-Zélande, à Shanghai (Chine) (économie partenaire) et à Singapour (pays partenaire).
- Le nombre relatif d'élèves très performants dans telle ou telle matière est très variable d'un pays à l'autre.

### Signification

Sous l'effet de la forte croissance de la demande de travailleurs hautement qualifiés, le talent est devenu un objet de concurrence mondiale. Des compétences de haut niveau sont indispensables pour innover et créer des technologies nouvelles. En s'intéressant aux élèves les plus doués en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, les pays peuvent estimer le vivier de compétences sur lequel ils pourront compter à l'avenir et imaginer les moyens de le consolider.

### Résultats

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 8 % des élèves se classent aux niveaux 5 ou 6 de compétence en compréhension de l'écrit. Environ 13 % atteignent ce niveau en mathématiques et 9 % en sciences. Alors que 16 % des élèves sont très performants dans au moins une discipline, ils ne sont que 4 % à atteindre ce niveau de compétence dans les trois disciplines.

À Shanghai (Chine) (économie partenaire) et à Singapour (pays partenaire), 12 % à 15 % des élèves sont très performants dans les trois disciplines, c'est-à-dire au moins trois fois plus qu'en moyenne dans l'OCDE. En Nouvelle-Zélande, 10 % des élèves sont très performants dans les trois disciplines, et en Australie, en Finlande, au Japon et à Hong-Kong (Chine) (économie partenaire), plus de 8 % des élèves sont dans ce cas (soit deux fois la moyenne de l'OCDE).

Malgré des similarités entre les pays sur chaque discipline, un rang élevé dans l'une d'entre elles ne veut pas dire que le pays concerné sera bien placé dans les autres. Ainsi, en Suisse, le pourcentage d'élèves très performants est l'un des plus élevés en mathématiques, mais il atteint à peine la moyenne en compréhension de l'écrit.

Toutes disciplines et tous pays confondus, on compte autant de filles que de garçons parmi les élèves les plus performants. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les pourcentages de filles et de garçons très performants sont similaires : 4.4 % des filles et 3.8 % des garçons comptent parmi les plus performants dans les trois disciplines, et 15.6 % des filles et 17.0 % des garçons dans une discipline au moins. Toutefois, si l'écart entre les filles et les garçons les plus performants en sciences uniquement est restreint (1.0 % des filles et 1.5 % des garçons), il est important parmi les élèves les plus performants en compréhension de l'écrit uniquement (2.8 % des filles et 0.5 % des garçons) et parmi ceux les plus performants en mathématiques uniquement (3.4 % des filles et 6.6 % des garçons).

### Définitions

Les élèves « les plus performants » sont ceux qui se classent aux niveaux 5 ou 6 des échelles du PISA. Dans chaque discipline, cela signifie que les élèves sont capables d'effectuer des tâches difficiles qui leur demandent de traiter des informations complexes. Les résultats minimums pour faire partie des élèves très performants sont légèrement différents selon la discipline : 626 points en compréhension de l'écrit, 607 points en mathématiques et 633 points en sciences.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

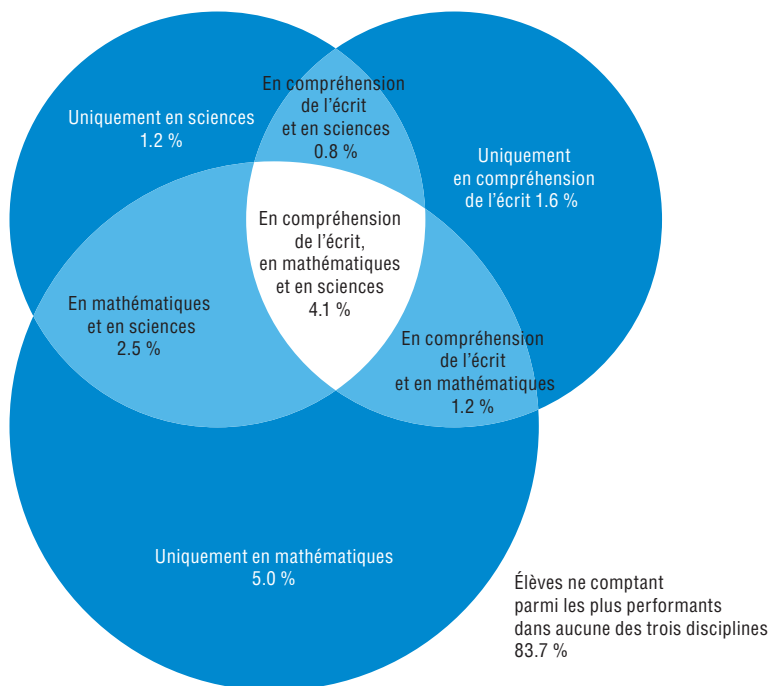
### Pour plus d'informations

Un ensemble complet de comparaisons entre les pays et économies, indiquant combien d'élèves atteignent les niveaux 5 ou 6 dans une, deux ou trois disciplines, est présenté dans le chapitre 3 du volume I des *Résultats du PISA 2009, Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*. Les données complètes figurent dans les tableaux I.3.7 et I.3.8 à la fin de cet ouvrage.

### Références à l'OCDE

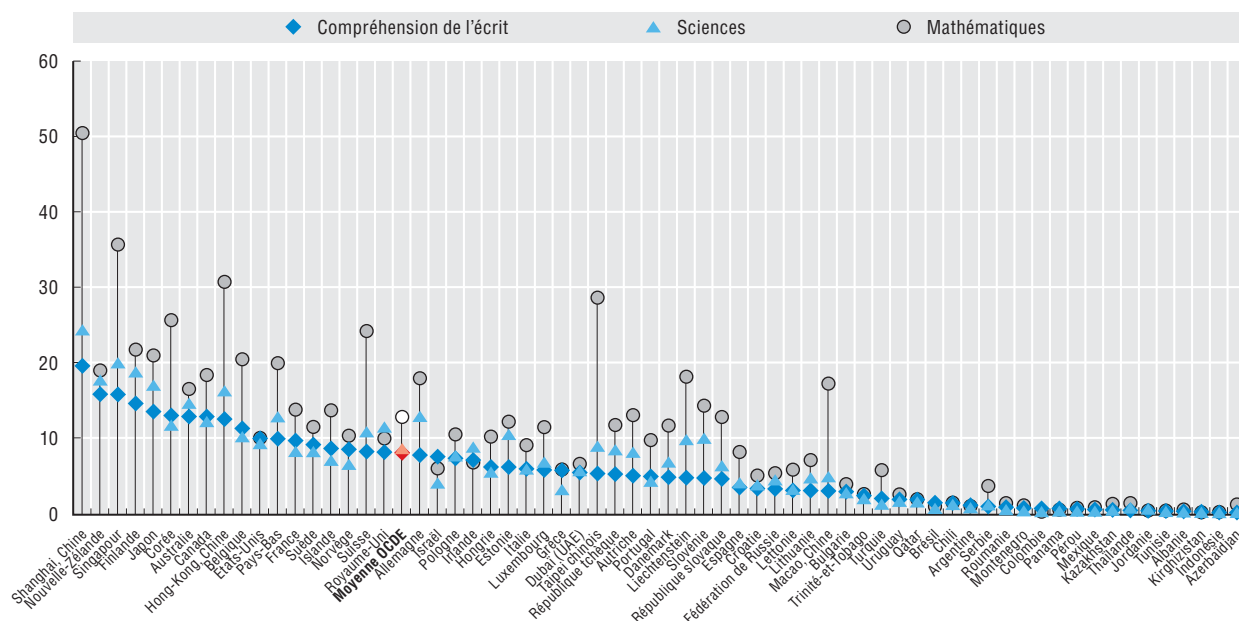
*Top of the Class – High Performers in Science in PISA 2006* (2009).

Graphique 1.10. **Pourcentage moyen d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences dans les pays de l'OCDE**



Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, graphique I.3a, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343152>.

Graphique 1.11. **Élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences**  
Pourcentage d'élèves aux deux niveaux les plus élevés de compétence



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit (niveaux 5 ou 6).

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume I, Savoirs et savoir-faire des élèves : Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, graphique I.3b, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343152>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Résultats en compréhension de l'écrit depuis 2000

- Entre l'enquête PISA de 2000 et celle de 2009, les résultats en compréhension de l'écrit se sont améliorés dans 13 pays, ont reculé dans 4 et sont restés stables dans 21 autres.
- Parmi les pays qui dépassaient la moyenne de l'OCDE en 2000, les résultats de la Corée en compréhension de l'écrit se sont améliorés, tandis que ceux de l'Australie, de l'Irlande et de la Suède ont diminué.
- Les quatre pays qui affichent la plus grande progression en compréhension de l'écrit, le Chili et, parmi les pays partenaires, l'Albanie, le Pérou et l'Indonésie, étaient tous bien en dessous de la moyenne de l'OCDE en 2000.

### Signification

Au cours de la dernière décennie, la plupart des pays ont largement accru leurs investissements dans l'éducation. Le PISA les aide à déterminer si les résultats s'améliorent en conséquence. En 2009, l'enquête PISA était axée sur la compréhension de l'écrit pour la première fois depuis l'enquête initiale de 2000, ce qui a permis de comparer les résultats des élèves sur dix ans.

### Résultats

En moyenne, les résultats en compréhension de l'écrit restent inchangés dans les 26 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données comparables entre 2000 et 2009. Ils se sont améliorés dans sept de ces pays et dans six pays partenaires, et ont reculé dans quatre pays de l'OCDE. Dans les 38 pays restants ayant participé aux deux enquêtes, on n'observe pas de changement significatif.

Dans les quatre pays enregistrant la plus forte amélioration, les résultats moyens en compréhension de l'écrit étaient très bas en 2000. Le résultat moyen des jeunes Chiliens en 2000 se situait dans la partie inférieure du niveau 2 de compétence, et parmi les pays partenaires, celui de l'Albanie et de l'Indonésie était au niveau 1, et celui du Pérou était inférieur au niveau 1. Les résultats en compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans ont progressé de 31 à 43 points dans ces quatre pays, soit la moitié environ d'un niveau de compétence, ce qui représente une avancée importante en seulement neuf ans. À titre d'exemple, l'écart entre le résultat moyen du Chili et la moyenne de l'OCDE a été presque divisé par deux.

Sept des neuf autres pays ayant progressé en compréhension de l'écrit étaient légèrement au-dessous de la moyenne de l'OCDE en 2000 (résultats moyens dans la moitié supérieure du niveau 2 ou au seuil du niveau 3). Parmi ces pays situés sous la moyenne en 2000, la Pologne et le Liechtenstein (pays partenaire) ont dépassé la moyenne en 2009, l'Allemagne, la Hongrie et le Portugal ont atteint la moyenne de l'OCDE, et Israël et la Lettonie (pays partenaire) sont toujours sous la moyenne, mais ont comblé plus de la moitié de leur retard. Le

Brésil, pays partenaire, a également progressé, mais il se situe toujours à plus d'un niveau de compétence de la moyenne de l'OCDE.

La Corée, qui était déjà au-dessus de la moyenne en 2000, a encore amélioré son résultat moyen et atteint désormais le niveau de la Finlande, premier pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit.

Parmi les pays dont les résultats en compréhension de l'écrit ont reculé, deux faisaient partie des cinq meilleurs dans l'enquête PISA de 2000 : l'Irlande, dont les résultats ont chuté pour se situer à la moyenne de l'OCDE, et l'Australie, qui reste au-dessus de la moyenne. La Suède se situait au-dessus de la moyenne de l'OCDE en 2000, mais a enregistré des résultats de l'ordre de la moyenne en 2009. En République tchèque, les résultats moyens étaient juste en dessous de la moyenne en 2000, mais ont encore reculé en 2009.

### Définitions

L'évolution des résultats moyens en compréhension de l'écrit aux tests du PISA n'est mentionnée ici que lorsqu'elle est statistiquement significative. Ne sont étudiés que les 38 pays pour lesquels on dispose de résultats comparables sur les évaluations en compréhension de l'écrit de 2000 et de 2009.

L'évolution du nombre de pays participant au PISA lors des cycles d'enquête successifs se traduit par différentes moyennes de l'OCDE, qui fournissent des points de repère pour des comparaisons tendanciennes. En ce qui concerne la compréhension de l'écrit, le repère principal est la moyenne de l'OCDE dans les 26 pays ayant participé aux deux enquêtes. Parmi les pays de l'OCDE, la République tchèque et la Turquie ont rejoint le PISA en 2003, et les résultats du Luxembourg, des Pays-Bas, du Royaume-Uni et de l'Autriche ne sont pas comparables entre 2000 et 2009. L'Estonie et la Slovaquie ne participent au PISA que depuis 2006.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

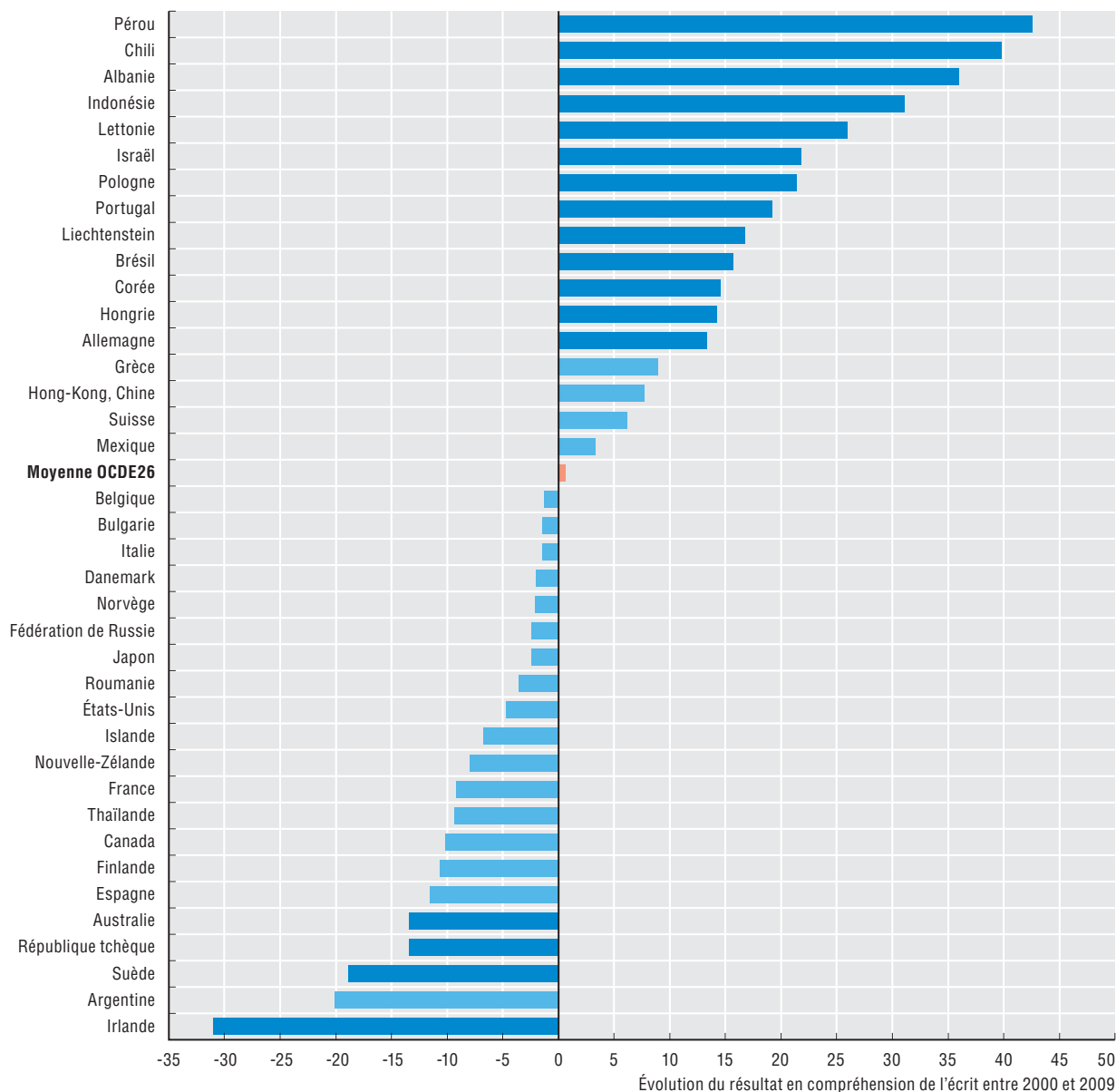
### Pour plus d'informations

Une analyse plus approfondie de l'évolution des résultats en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009 est présentée dans le volume V des *Résultats du PISA 2009, Tendances dans l'apprentissage – L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans le tableau V.2.1 à la fin de cet ouvrage.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Résultats en compréhension de l'écrit depuis 2000

Graphique 1.1. Évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009



Note : Les évolutions de résultat statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée. Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du résultat en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.2.1, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932359967>.



# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Évolution des résultats en compréhension de l'écrit depuis 2000

- Dans les pays où le niveau en compréhension de l'écrit s'est globalement amélioré entre 2000 et 2009, les résultats des filles ont en général progressé plus vite que ceux des garçons.
- Dans la plupart des pays où les jeunes ont amélioré leurs résultats en compréhension de l'écrit, le nombre d'élèves peu performants a nettement reculé, mais dans deux pays seulement, Israël et la Corée, le nombre d'élèves les plus performants a sensiblement augmenté.
- Dans plusieurs pays, l'incidence du milieu socio-économique d'origine sur les résultats en compréhension de l'écrit s'est largement atténuée.

### Signification

Près de dix ans après la première enquête du PISA, les pays peuvent savoir s'ils sont parvenus à relever les niveaux d'ensemble, mais aussi s'ils ont réussi à améliorer les résultats de différents groupes.

### Résultats

L'évolution des résultats en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009 n'a pas été la même pour tous les groupes d'élèves et tous les niveaux de compétence.

Les résultats des garçons dans ce domaine n'ont progressé que dans cinq pays, contre 13 pays dans lesquels ce sont les filles qui se sont améliorées. Dans la plupart des pays où les résultats en compréhension de l'écrit ont globalement augmenté, ceux des filles ont davantage progressé que ceux des garçons – le double environ de la hausse en points, voire davantage, en Corée, en Israël, en Pologne, au Portugal et au Brésil (pays partenaire). Cependant, au Chili et, parmi les pays partenaires, en Albanie et au Pérou, les garçons ont fait de gros progrès en compréhension de l'écrit, en améliorant leurs résultats d'au moins 35 points, soit plus d'un demi-niveau de compétence.

En revanche, les résultats des garçons en compréhension de l'écrit ont reculé dans huit pays, alors que ceux des filles n'ont baissé que dans deux pays. En Irlande, les garçons ont obtenu 37 points de moins en 2009 qu'en 2000, et sont passés en moyenne du milieu du niveau 3 de compétence à la partie supérieure du niveau 2.

L'amélioration des résultats moyens des pays s'explique plus souvent par une réduction du pourcentage d'élèves peu performants que par une augmentation de celui des élèves les plus performants. Le pourcentage d'élèves qui n'ont pas atteint le niveau de base de compétence, soit le niveau 2, a reculé dans 14 pays. Au Chili et, parmi les pays partenaires, en Albanie, en Indonésie, en Lettonie et au Pérou, cette diminution est forte : entre 12 et 18 points de pourcentage, mais six pays seulement

enregistrent une hausse du nombre d'élèves atteignant au moins le niveau 5 – et il n'y a qu'en Corée, en Israël, au Japon et à Hong-Kong (Chine) (économie partenaire) que cette progression est supérieure à 1 point de pourcentage. Parmi ceux-ci, seuls la Corée et Israël affichent une amélioration globale des résultats en compréhension de l'écrit. Dans la plupart des pays où les résultats en compréhension de l'écrit ont globalement reculé, le nombre des élèves les plus performants a diminué et celui des élèves les moins performants a beaucoup augmenté, à l'exception de l'Australie, où la proportion d'élèves les plus performants a nettement baissé (de 18 % à 13 %), mais où celle des élèves les moins performants n'a pas notablement évolué.

Entre 2000 et 2009, l'incidence du milieu d'origine sur les résultats en compréhension de l'écrit a diminué dans neuf pays, notamment dans trois des cinq pays où les résultats ont le plus augmenté (au Chili et dans les pays partenaires, en Albanie et en Lettonie). L'Allemagne est le seul autre pays où cette incidence s'est amoindrie tandis que les résultats se sont améliorés. En revanche, le lien entre milieu d'origine et résultats semble plus fort dans cinq pays.

### Définitions

Le niveau 2 est considéré comme le niveau de base en compréhension de l'écrit, celui auquel les élèves commencent à maîtriser des compétences qui leur permettront de tenir une place active et productive dans la société. Parmi les tâches proposées dans les tests du PISA à ce niveau, les élèves peuvent avoir à faire des comparaisons ou à opposer des contrastes en se basant sur un seul aspect du texte. Ils peuvent également avoir à faire une comparaison ou à établir des liens entre le texte et des connaissances extérieures, à partir d'expériences et de comportements personnels. Les élèves les plus performants sont ceux qui se classent aux plus hauts niveaux de compétence (5 ou 6).

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

De plus amples informations sur l'évolution des résultats en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009 sont présentées dans le chapitre 2 du volume V des *Résultats du PISA 2009, Tendances dans l'apprentissage – L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Évolution des résultats en compréhension de l'écrit depuis 2000

Tableau 1.1. Résumé de l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit

	Résultat moyen en compréhension de l'écrit en 2009	Tous les élèves	Garçons	Filles	Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence	Pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence	Association entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit
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

La performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2009 est supérieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution de la performance en compréhension de l'écrit et du pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence est positive dans une mesure statistiquement significative. L'évolution du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence et de l'association entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit est négative dans une mesure statistiquement significative.

La performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2009 ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution de la performance en compréhension de l'écrit, du pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence, du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence et de l'association entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit n'est pas statistiquement significative.

La performance moyenne en compréhension de l'écrit en 2009 est inférieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative. L'évolution de la performance en compréhension de l'écrit et du pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence est négative dans une mesure statistiquement significative. L'évolution du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence et de l'association entre le milieu socio-économique et la performance en compréhension de l'écrit est positive dans une mesure statistiquement significative.

Source : OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*, graphique V.1.1, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932359948>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Résultats des élèves les moins performants en compréhension de l'écrit

- Dans quatre pays qui enregistraient des résultats médiocres en 2000, la proportion d'élèves les moins performants a fortement baissé en 2009.
- Pendant cette période, l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne, le Portugal, la Suisse et, parmi les pays partenaires, la Lettonie et le Liechtenstein, sont parvenus à faire passer le pourcentage d'élèves peu performants en dessous de la moyenne de l'OCDE ou à s'en approcher.
- En Espagne, en France et en République tchèque, le nombre d'élèves peu performants a augmenté entre 2000 et 2009 : il approche ou dépasse désormais la moyenne de l'OCDE.

### Signification

En particulier dans les pays où seule une minorité d'élèves est capable de lire au-delà d'un niveau de base, le fait d'améliorer les résultats des élèves peu performants contribue largement à relever le niveau général. Dans les pays de l'OCDE, où la grande majorité des élèves atteint au moins le niveau 2 de compétence, l'enjeu consiste à limiter le nombre d'élèves qui n'y parviennent pas. Dans certains de ces pays, l'immigration et d'autres évolutions influant sur le profil socio-économique des élèves peuvent encore compliquer la tâche.

### Résultats

La proportion d'élèves qui n'atteint pas le niveau de base de compétence en compréhension de l'écrit, soit le niveau 2, a reculé de façon significative dans 14 pays et a progressé dans 7 autres entre 2000 et 2009.

Les progrès les plus marqués s'observent dans les pays où les élèves les moins performants étaient les plus nombreux. Plus particulièrement, en neuf ans, la proportion d'élèves qui n'atteignaient pas le niveau 2 est passée de 80 % à 65 % au Pérou, de 70 % à 57 % en Albanie, de 69 % à 53 % en Indonésie, et de 48 % à 31 % au Chili.

Le seul autre pays ayant enregistré une baisse d'au moins 10 points de pourcentage dans la proportion d'élèves peu performants est la Lettonie (pays partenaire), où elle est passée de 30 % à 18 %, se rapprochant ainsi de la moyenne de l'OCDE. Dans ce pays et dans cinq autres qui se classaient sous la

moyenne de l'OCDE en 2000 (Allemagne, Hongrie, Pologne, Portugal et Liechtenstein – pays partenaire), la baisse du pourcentage d'élèves peu performants a contribué à relever le résultat moyen.

Dans un seul pays où le pourcentage d'élèves peu performants était inférieur à la moyenne de l'OCDE en 2000, le Danemark, ce pourcentage a encore baissé. À l'inverse, en Espagne, en France, en Irlande, en Islande, en République tchèque et en Suède, où le pourcentage d'élèves peu performants était inférieur ou proche de la moyenne en 2000, ce pourcentage a augmenté en 2009.

### Définitions

Les élèves « peu performants » en compréhension de l'écrit sont ceux qui n'atteignent pas le niveau 2 de compétence. Seuls sont inclus dans les analyses comparatives les pays pour lesquels on dispose de données comparables à la fois pour les cycles 2000 et 2009 de l'enquête PISA sur la compréhension de l'écrit. La variation du pourcentage d'élèves peu performants n'est indiquée que si elle est statistiquement significative. Cette variation est exprimée en « points de pourcentage ». Par exemple, si la proportion d'élèves passe de 5 % à 10 %, cela correspond à une augmentation de 5 points de pourcentage, même si la proportion a doublé.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

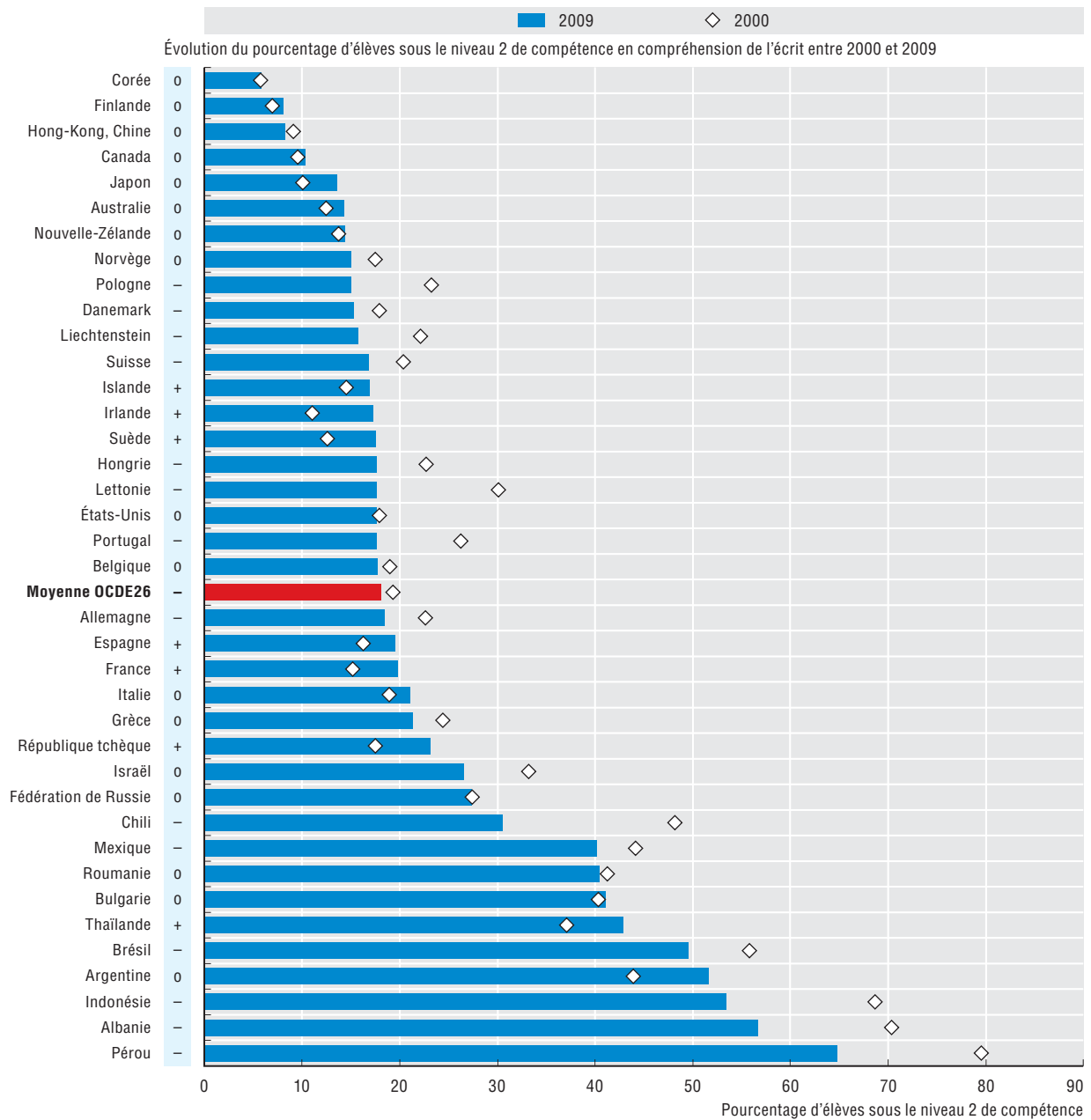
De plus amples informations sur l'évolution des résultats en compréhension de l'écrit des élèves peu performants sont présentées dans le chapitre 2 du volume V des *Résultats du PISA 2009, Tendances dans l'apprentissage – L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans le tableau V.2.2 à la fin de cet ouvrage.



# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Résultats des élèves les moins performants en compréhension de l'écrit

Graphique 1.13. Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



	2009 supérieur à 2000	2009 inférieur à 2000	Pas de différence statistiquement significative
Intervalle de confiance de 95 %	+	-	0

Note : Les pays sont classés par ordre croissant du pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit en 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.2.4, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932359967>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Résultats des élèves les plus performants en compréhension de l'écrit

- La Corée, le Japon et, parmi les économies partenaires, Hong-Kong (Chine) se sont hissés aux tout premiers rangs du classement PISA 2009 pour le pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, alors qu'ils se situaient au niveau de la moyenne de l'OCDE ou en dessous en 2000.
- Les pays où la proportion d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit a connu la plus forte variation sont la Corée et Israël, où cette proportion a doublé, et l'Irlande, où elle a diminué de moitié.

### Signification

Les 8 % d'élèves capables de mener à bien des tâches de compréhension de l'écrit complexes de niveau 5 ou 6 seront les grands atouts d'une économie du savoir concurrentielle et en pleine mondialisation. Certains pays comptent un pourcentage très faible d'élèves dans cette catégorie et devront faire en sorte d'améliorer les résultats de leurs meilleurs éléments pour renforcer leur compétitivité.

### Résultats

La proportion d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit (niveau 5 ou plus) a augmenté de façon significative dans six pays, mais a diminué dans dix autres entre 2000 et 2009.

Trois des quatre pays qui ont enregistré les plus fortes hausses de la proportion d'élèves les plus performants au cours de cette période affichent désormais les pourcentages parmi les plus élevés au monde pour cette catégorie. En 2000, le Japon et l'économie partenaire Hong-Kong (Chine) se situaient à peu près au niveau de la moyenne de l'OCDE pour la proportion d'élèves atteignant au moins le niveau 5 de compétence en compréhension de l'écrit, à savoir 9 % ; la Corée, quant à elle, était bien en dessous de cette moyenne, avec seulement 6 % d'élèves dans cette catégorie. En 2009, entre 12 % et 13 % des élèves de ces pays se situaient dans la catégorie des élèves les plus performants. Ainsi, en l'espace de neuf ans, la Corée a plus que doublé son pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit.

En Israël également, la catégorie des élèves les plus performants en compréhension de l'écrit a presque doublé pour atteindre 7 %. Ce chiffre est certes proche de la moyenne de l'OCDE, mais il est plus élevé que celui relevé dans les autres pays affichant des résultats moyens en compréhension de l'écrit proches de ceux d'Israël.

Dans les cinq pays qui étaient les mieux classés en 2000 pour le pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit, ce pourcentage a sensiblement baissé en 2009. L'Irlande se distingue tout particulièrement : le pourcentage d'élèves les plus performants y a diminué de moitié, passant

de 14 % à 7 %, un niveau désormais proche de la moyenne de l'OCDE. En Australie, au Canada, en Finlande et en Nouvelle-Zélande, la proportion d'élèves atteignant les niveaux 5 ou 6 était nettement supérieure à la moyenne de l'OCDE en 2000, mais en 2009, cette proportion était en recul de 3 à 5 points de pourcentage. Même si tous ont encore une proportion d'élèves les plus performants bien supérieure à la moyenne de l'OCDE en 2009, leur avance sur les autres pays s'est amenuisée.

Au Danemark, la proportion d'élèves les plus performants a chuté brutalement, tombant de 8 % à moins de 5 % au cours de cette période. Fait inhabituel, ce sont à la fois les proportions d'élèves les plus performants et les moins performants qui ont diminué au Danemark, alors que le pourcentage d'élèves se situant aux niveaux intermédiaires de l'échelle de compréhension de l'écrit a augmenté. En Norvège, la proportion d'élèves les plus performants a baissé de 3 points de pourcentage et se situe maintenant dans la moyenne.

En Roumanie, le pourcentage d'élèves dans cette catégorie, qui était déjà faible en 2000 à 2 %, est tombé à moins de 1 % en 2009.

### Définitions

Les élèves qui atteignent au moins le niveau 5 sur l'échelle de compétence en compréhension de l'écrit, qui compte sept niveaux au total, sont considérés comme faisant partie des élèves les plus performants. Seuls sont inclus dans les analyses comparatives les pays pour lesquels on dispose de données comparables à la fois pour les cycles 2000 et 2009 de l'enquête PISA sur la compréhension de l'écrit. La variation du pourcentage d'élèves les plus performants n'est indiquée que si elle est statistiquement significative. Cette variation est exprimée en « points de pourcentage ». Par exemple, si la proportion d'élèves passe de 5 % à 10 %, cela correspond à une augmentation de 5 points de pourcentage, même si la proportion a doublé.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

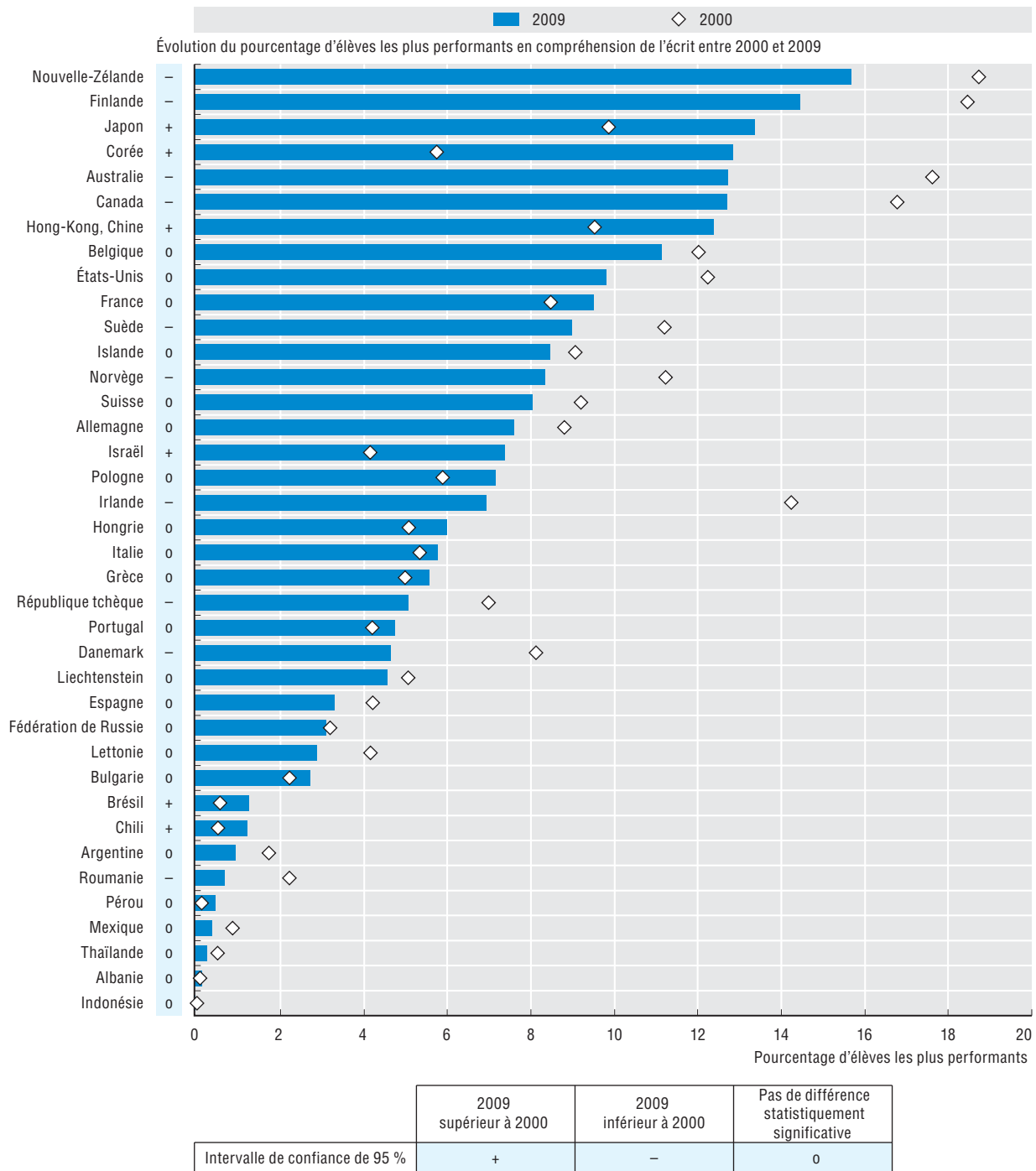
### Pour plus d'informations

De plus amples informations sur l'évolution des résultats en compréhension de l'écrit des élèves les plus performants sont présentées dans le chapitre 2 du volume V des Résultats du PISA 2009, *Tendances dans l'apprentissage – L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans le tableau V.2.2 à la fin de cet ouvrage.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Résultats des élèves les plus performants en compréhension de l'écrit

Graphique 1.14. Pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit en 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.2.5, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932359967>.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Résultats des garçons et des filles en compréhension de l'écrit depuis 2000

- Les filles continuent de devancer les garçons en compréhension de l'écrit ; ainsi, entre les cycles 2000 et 2009 de l'enquête PISA, l'écart entre les sexes s'est accru de plus d'un cinquième.
- L'écart entre garçons et filles s'est fortement creusé dans neuf pays et n'a diminué dans aucun pays.
- Dans six de ces pays, les résultats des filles en compréhension de l'écrit se sont considérablement améliorés ; cependant, en France, en Suède et dans les pays partenaires, en Roumanie, le creusement de l'écart entre les sexes est principalement à mettre au compte du recul des résultats des garçons.

### Signification

Compte tenu du retard des garçons sur les filles en compréhension de l'écrit, l'un des moyens d'améliorer les résultats globaux est d'inciter les garçons à s'intéresser davantage à la lecture et à lire davantage. Une possibilité, pour rectifier la tendance à court terme, serait de prêter une attention accrue aux préférences des garçons en matière de lecture, qui semblent, par exemple, avoir un intérêt relativement soutenu pour la lecture des journaux et des contenus en ligne, plutôt que de privilégier un modèle de pratique de lecture unique. À plus long terme, pour combler l'écart de résultats entre garçons et filles, il sera nécessaire de corriger les stéréotypes entourant les domaines d'excellence et d'intérêt supposés des garçons et des filles, ce qui passera par un effort concerté des parents, des enseignants et de la société en général.

### Résultats

Entre 2000 et 2009, l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre garçons et filles n'a diminué dans aucun pays. Dans les pays de l'OCDE en moyenne, l'avantage des filles sur les garçons était de 32 points en 2000 mais de 39 points en 2009, soit une augmentation de l'écart entre les sexes de plus de 20 %.

En Corée, en Israël et dans les pays partenaires, en Roumanie, l'écart de résultats en faveur des filles a encore plus augmenté entre 2000 et 2009 – de plus de 20 points. Cependant, les raisons de ces changements sont variées. En Corée et en Israël, les résultats des filles en compréhension de l'écrit se sont améliorés (de plus de la moitié d'un niveau de compétence en Israël), tandis que les résultats des garçons n'ont pas augmenté. Dans le cas de la Roumanie, les résultats des garçons se sont dégradés tandis que ceux des filles n'ont pas changé par rapport à 2000. Dans trois des autres pays où l'écart entre les sexes s'est creusé – le Portugal et, dans les pays et

économies partenaires, le Brésil et Hong Kong (Chine) –, les résultats des filles se sont améliorés, mais pas ceux des garçons. Dans deux autres pays partenaires, l'Indonésie et le Pérou, les garçons comme les filles ont amélioré leurs résultats, mais les secondes davantage que les premiers. En France et en Suède, les résultats des garçons ont décliné, tandis que ceux des filles sont restés stables (France) ou ont aussi décliné, mais dans une moindre mesure que ceux des garçons (Suède).

Les disparités sont particulièrement marquées entre les proportions de garçons et de filles appartenant à la catégorie des élèves les moins performants. En 2009, deux fois plus de garçons que de filles (24 % et 12 % respectivement) n'atteignaient pas le niveau de base de compétence en compréhension de l'écrit, soit le niveau 2. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, l'écart entre les proportions de garçons et de filles n'atteignant pas ce niveau s'est creusé depuis 2000, la proportion de filles ayant baissé de 2 points de pourcentage, alors que la proportion de garçons restait inchangée.

C'est en Irlande que la proportion de garçons les moins performants a le plus augmenté : un garçon sur sept (13 %) étaient dans cette catégorie en 2000, mais presque un sur quatre (23 %) en 2009.

### Définitions

L'écart entre les sexes (ou écart entre garçons et filles) correspond à la différence en points de résultat entre le résultat moyen des garçons et le résultat moyen des filles. La variation de cet écart dans le temps n'est indiquée que lorsqu'elle est statistiquement significative.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

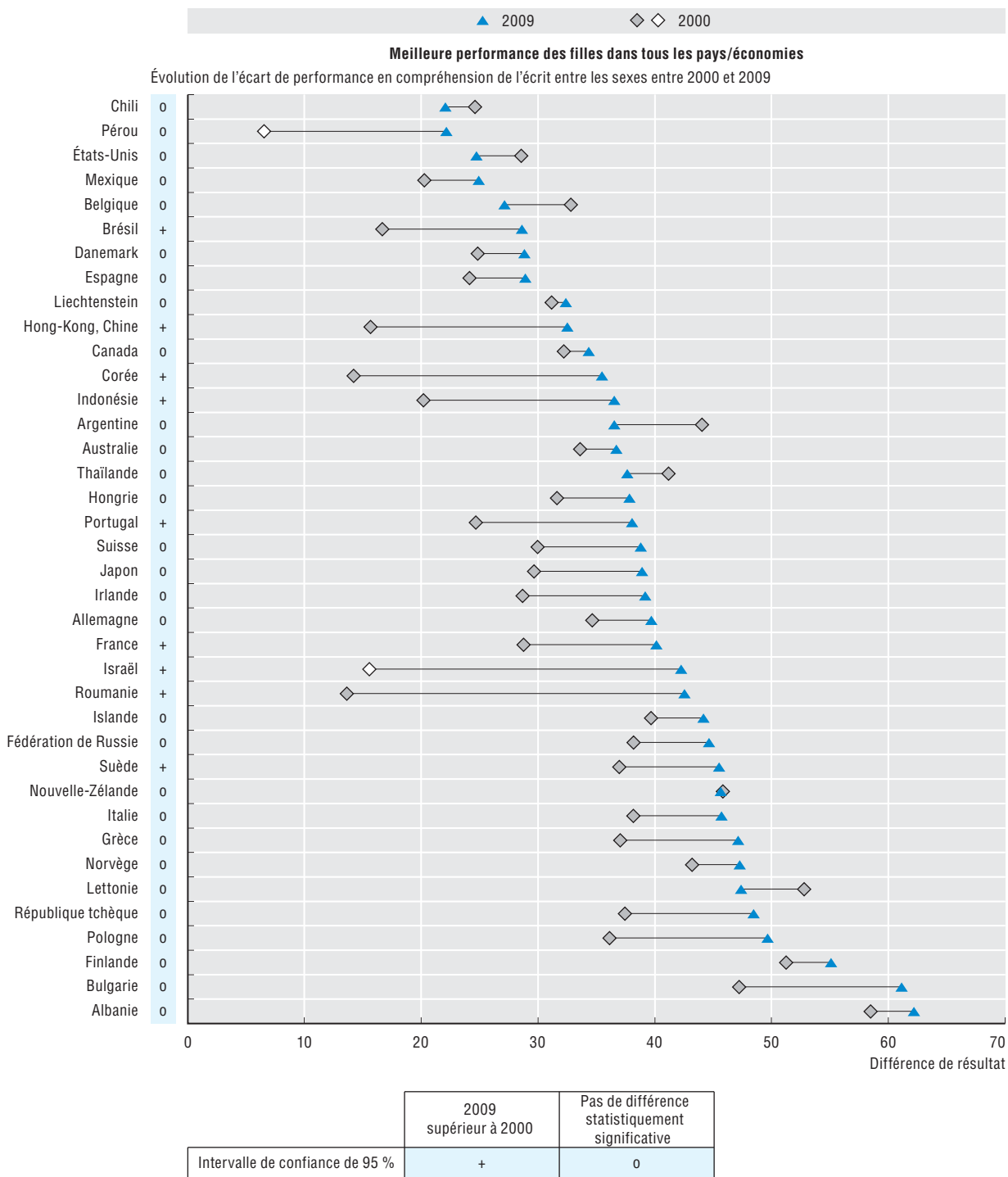
### Pour plus d'informations

De plus amples informations sur l'évolution de l'écart entre les sexes entre 2000 et 2009 sont présentées dans le chapitre 2 du volume V des *Résultats du PISA 2009, Tendances dans l'apprentissage – L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans les tableaux V.2.4, V.2.5 et V.2.6 à la fin de cet ouvrage.

# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Résultats des garçons et des filles en compréhension de l'écrit depuis 2000

Graphique 1.15. Comparaison des écarts de performance en compréhension de l'écrit entre les sexes entre 2000 et 2009



Note : Tous les écarts entre les sexes dans PISA 2009 sont significatifs. Les écarts statistiquement significatifs entre les sexes en 2000 sont indiqués en couleur plus foncée. Les pays sont classés par ordre croissant des écarts entre les sexes (filles – garçons) en 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.2.7, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932359967>.



# 1. SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE DES ÉLÈVES – TENDANCES

## Résultats en mathématiques depuis 2003

- Entre les cycles 2003 et 2009 de l'enquête PISA, les résultats en mathématiques se sont améliorés dans 8 pays, ont reculé dans 9 pays et sont restés inchangés dans 22 pays.
- Sept des huit pays qui ont vu leurs résultats en mathématiques s'améliorer étaient bien en dessous de la moyenne de l'OCDE en 2003, mais l'étaient encore en 2009.
- Tous les pays qui ont régressé en mathématiques affichaient en 2003 des résultats équivalents ou supérieurs à la moyenne de l'OCDE.

### Signification

Certains pays où les élèves ont progressé en mathématiques restent à la traîne, avec des résultats inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE ; inversement, certains pays ont conservé leur avance malgré des résultats en baisse. La variation des résultats moyens en mathématiques permet de se faire une idée des tendances globales, mais ne laisse pas forcément deviner les changements qui s'opèrent parmi les élèves les moins performants et les élèves les plus performants.

### Résultats

Les résultats moyens en mathématiques sont restés inchangés, en moyenne, dans les 28 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données comparables pour les cycles PISA 2003 et PISA 2009. Néanmoins, les résultats se sont améliorés dans six de ces pays et dans deux pays partenaires. Ce sont le Mexique et le Brésil qui ont le plus progressé durant cette période : de 33 et 30 points respectivement, soit l'équivalent d'environ un demi-niveau sur l'échelle de compétence. Pendant cette même période, les résultats en mathématiques ont décliné dans neuf pays de l'OCDE. Dans les 39 pays restants pour lesquels on dispose de données comparables entre les deux enquêtes, les changements ne sont pas significatifs.

Sept des pays qui ont le plus progressé en mathématiques continuent d'être en dessous de la moyenne de l'OCDE. Parmi eux, l'Italie et le Portugal sont désormais très proches de la moyenne, la Grèce se situe un demi-niveau de compétence sous la moyenne, et le Mexique, la Turquie et, parmi les pays partenaires, le Brésil et la Tunisie, se classent entre un et deux niveaux de compétence sous la moyenne.

Dans certains de ces pays, l'amélioration générale des résultats s'explique par la forte progression des résultats des élèves les moins performants. Ainsi, le pourcentage d'élèves n'atteignant pas le niveau 2 a reculé de 66 % à 51 % au Mexique, et de 52 % à 42 % en Turquie.

L'Allemagne a amélioré sa performance moyenne en mathématiques, passant d'un résultat équivalent à la

moyenne de l'OCDE en 2003 à un résultat supérieur à la moyenne en 2009.

Dans huit des neuf pays qui affichent des résultats en baisse en mathématiques, les élèves avaient obtenu des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en 2003. Malgré un recul de 12 points, les Pays-Bas continuent d'occuper le haut du classement dans l'enquête PISA sur les mathématiques. En Australie, en Belgique, au Danemark et en Islande également, les résultats moyens sont restés en 2009 supérieurs à la moyenne de l'OCDE.

En France, en République tchèque et en Suède, par contre, les résultats moyens en mathématiques sont passés d'un niveau supérieur à la moyenne de l'OCDE en 2003 à un niveau à peu près équivalent à la moyenne de l'OCDE en 2009. Quant à l'Irlande, elle est passée d'un résultat proche de la moyenne de l'OCDE à un résultat inférieur à la moyenne de l'OCDE.

### Définitions

La tendance des résultats en mathématiques est mesurée en comparant les données du cycle PISA 2009 avec les données des cycles 2003 et 2006. L'évolution des résultats en mathématiques étant mesurée par rapport à l'année 2003 et non, comme c'est le cas pour la compréhension de l'écrit, par rapport à l'année 2000, on peut s'attendre à ce que la variation des résultats soit plus faible pour les mathématiques que pour la compréhension de l'écrit. Les données sur les résultats en mathématiques ont été mesurées avec davantage de précision dans le cycle PISA 2003 que dans les cycles 2006 et 2009, les deux dernières enquêtes ayant consacré un temps de test plus court aux mathématiques. Les variations des résultats moyens en mathématiques au PISA ne sont indiquées que lorsqu'elles sont statistiquement significatives. Parmi les pays qui ont participé à l'enquête PISA 2009, tous n'ont pas de données comparables pour l'enquête 2003 ; cette section ne couvre que les 39 pays pour lesquels ces données sont disponibles.

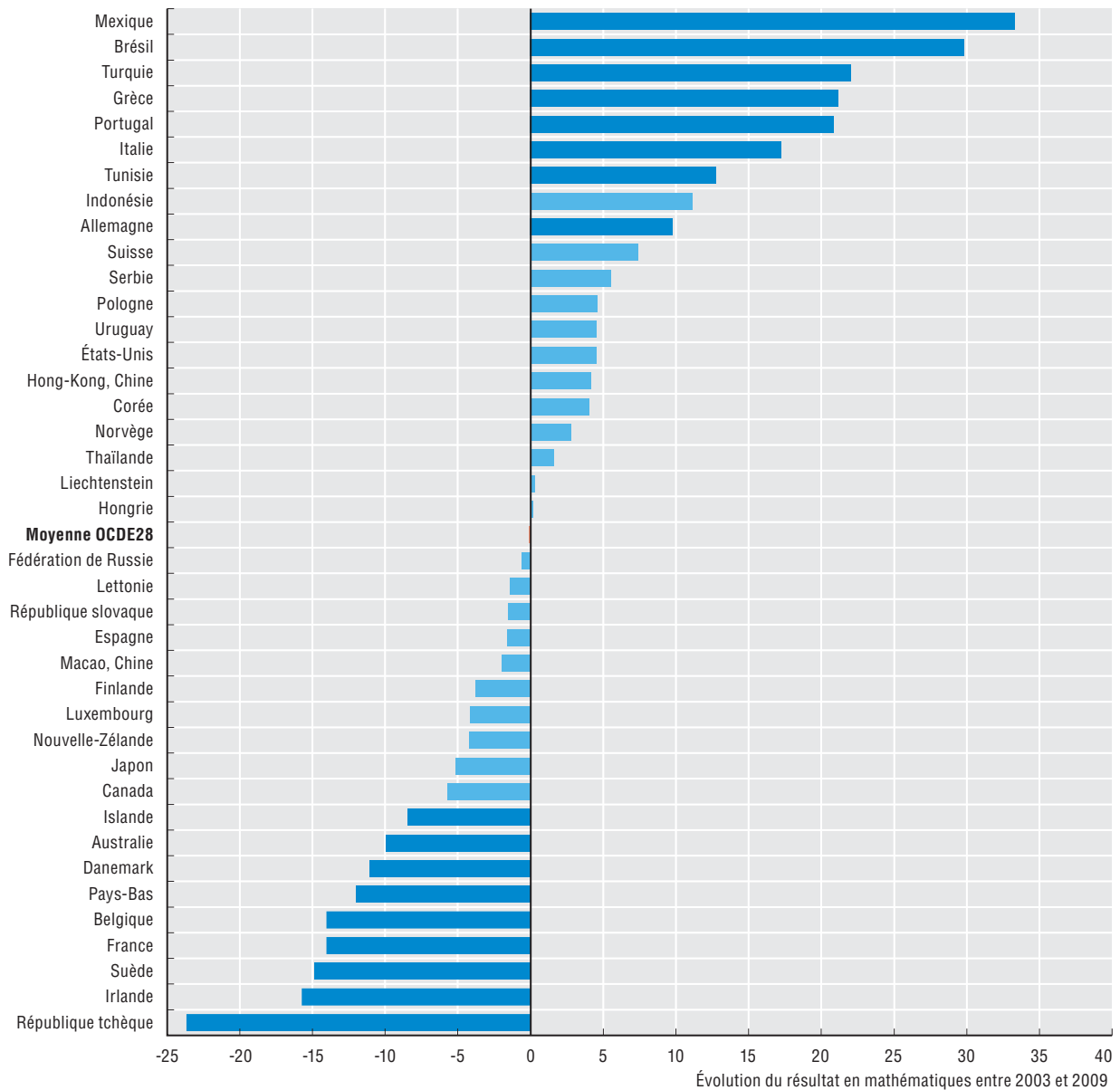
Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

De plus amples informations sur l'évolution des résultats en mathématiques entre 2003 et 2009 sont présentées dans le volume V des *Résultats du PISA 2009, Tendances dans l'apprentissage – L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans les tableaux V.3.1 et V.3.2 à la fin de cet ouvrage.



Graphique 1.16. Évolution de la performance en mathématiques entre 2003 et 2009



Note : Les évolutions de résultat statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée. Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du résultat sur l'échelle de compétence en mathématiques entre 2003 et 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.3.1, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932359986>.

## Résultats en sciences depuis 2006

- Entre les cycles 2006 et 2009 de l'enquête PISA, les résultats en sciences se sont améliorés dans 11 pays, ont reculé dans 5 pays et sont restés inchangés dans 40 pays.
- Neuf des 11 pays qui ont amélioré leurs résultats en sciences au cours de la période considérée étaient en dessous de la moyenne de l'OCDE dans l'enquête PISA de 2006, mais l'étaient encore dans l'enquête de 2009.
- Quatre des cinq pays qui ont vu leurs résultats en sciences se dégrader au cours de cette période affichaient des résultats supérieurs à la moyenne en 2006.

### Signification

Une bonne compréhension des sciences et des technologies est essentielle pour des élèves qui se préparent à vivre dans une société moderne. Elle leur permet de prendre une part active dans une société où la science et la technologie occupent des places de premier plan. L'examen, sur une période de plusieurs années, des résultats obtenus par les pays aux enquêtes PISA permet de déterminer si les systèmes d'éducation aident les élèves à acquérir cette compréhension avec une efficacité croissante.

### Résultats

Globalement, les résultats moyens en sciences sont restés inchangés dans les 33 pays de l'OCDE et dans 6 des 23 pays et économies partenaires pour lesquels on dispose de données comparables entre les cycles 2006 et 2009 de l'enquête PISA. Néanmoins, 11 pays ont enregistré une hausse significative et 5 pays un déclin significatif de leurs résultats moyens en sciences.

Les pays qui ont connu les plus fortes variations sont de loin la Turquie et, parmi les pays partenaires, le Qatar. Dans ces deux pays, les résultats moyens en sciences ont augmenté de 30 points, soit presque un demi-niveau sur l'échelle de compétence en culture scientifique – un progrès remarquable en tout juste trois ans. La proportion d'élèves n'atteignant pas le niveau 2 de l'échelle PISA de culture scientifique a fortement diminué dans les deux pays, même si elle reste élevée par rapport aux normes internationales : au Qatar, le pourcentage d'élèves dans cette catégorie est tombé de 79 % à 65 %, et en Turquie, de 47 % à 30 %.

Parmi les 11 pays qui ont vu leurs résultats s'améliorer, neuf se situaient sous la moyenne de l'OCDE en 2006, un était proche de la moyenne et le dernier était au-dessus. Cependant, en comparaison des tendances observées pour la compréhension de l'écrit et les mathématiques, les pays qui ont progressé en sciences couvraient un spectre plus large sur l'échelle de culture scientifique en 2006 :

- Déjà très largement au-dessus de la moyenne de l'OCDE en 2006, la Corée a encore progressé pour devenir en 2009 l'un des pays les plus performants en sciences.

- La Pologne est passée d'un niveau de performance en sciences à peu près équivalent à la moyenne de l'OCDE à un niveau supérieur à la moyenne.
- Les États-Unis et la Norvège se situaient sous la moyenne de l'OCDE pour les sciences en 2006, mais se sont hissés au niveau de la moyenne en 2009.
- L'Italie et le Portugal ont amélioré leurs résultats moyens en sciences et atteignaient presque la moyenne de l'OCDE en 2009.
- Les cinq pays restants, la Turquie et quatre pays partenaires (le Brésil, la Colombie, le Qatar et la Tunisie), étaient nettement en dessous de la moyenne de l'OCDE en 2006.

Dans les cinq pays qui ont régressé en sciences, la baisse des résultats a été relativement limitée : entre 7 et 12 points. Malgré un léger recul de ses résultats, la Finlande est restée en tête du classement des pays de l'OCDE pour les sciences en 2009. La Slovaquie et une économie partenaire, le Taipei chinois, ont également enregistré un recul de leurs résultats mais se sont maintenus à des niveaux supérieurs à la moyenne de l'OCDE. En République tchèque, les résultats en sciences sont tombés d'un niveau supérieur à la moyenne de l'OCDE en 2006 à un niveau proche de la moyenne trois années plus tard.

### Définitions

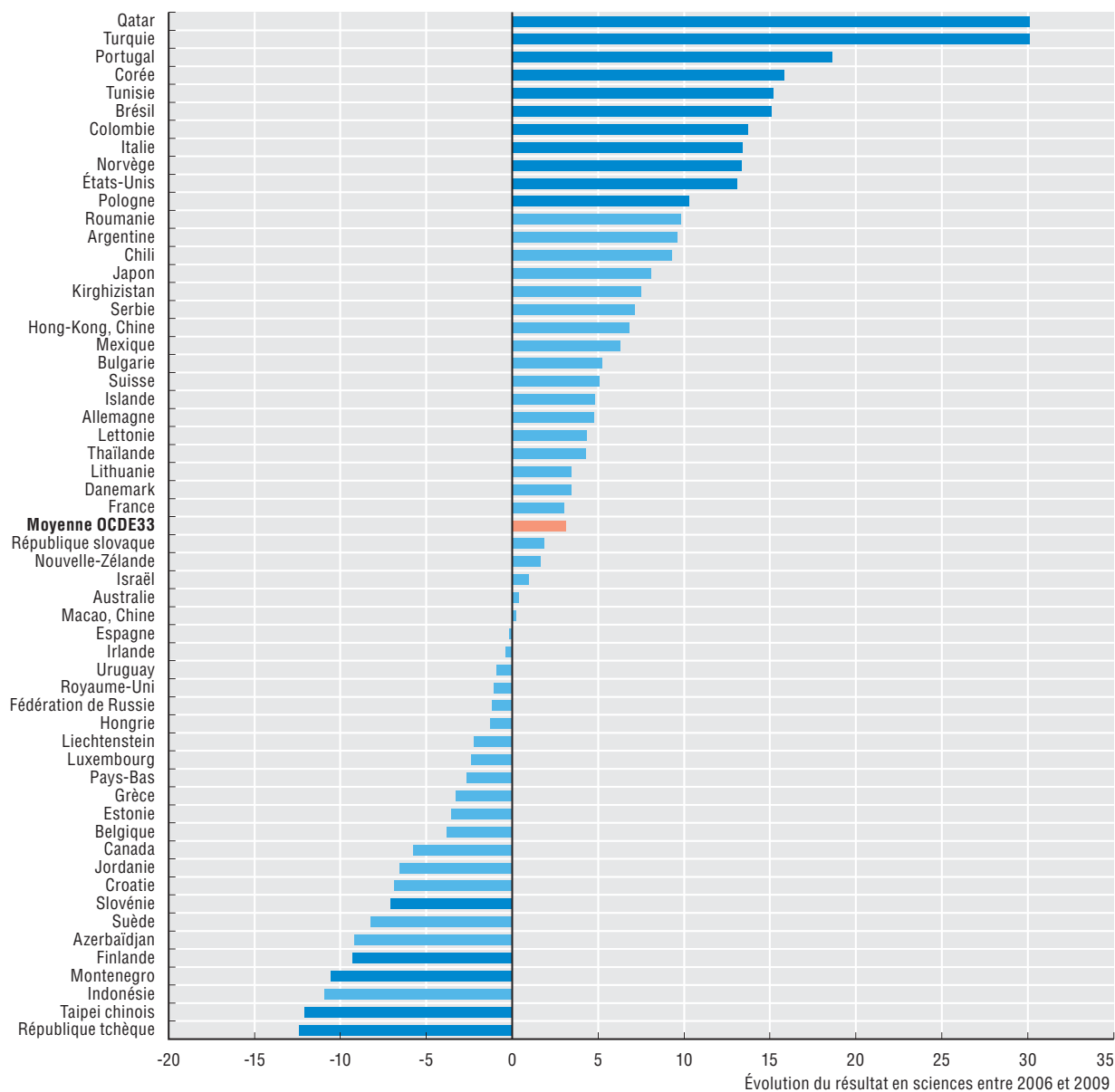
La tendance des résultats en sciences est mesurée en comparant les données du cycle PISA 2009 avec les données du cycle PISA 2006. L'évolution des résultats en sciences étant mesurée par rapport à l'année 2006 et non, comme c'est le cas pour la compréhension de l'écrit, par rapport à l'année 2000, on peut s'attendre à ce que les résultats en sciences aient moins varié que les résultats en compréhension de l'écrit. De même, ils devraient avoir moins varié que les résultats en mathématiques, observés depuis l'année 2003. Les variations des résultats moyens en sciences au PISA ne sont indiquées que lorsqu'elles sont statistiquement significatives. Parmi les pays qui ont participé à l'enquête PISA 2009, tous n'ont pas de données comparables pour l'enquête 2006 ; cette section ne couvre que les 56 pays pour lesquels on dispose de données comparables.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

De plus amples informations sur l'évolution des résultats en sciences entre 2006 et 2009 sont présentées dans le volume V des *Résultats du PISA 2009, Tendances dans l'apprentissage – L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans les tableaux V.3.4 et V.3.5 à la fin de cet ouvrage.

Graphique 1.17. Évolution de la performance en sciences entre 2006 et 2009



Note : Les évolutions de résultat statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée. Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du résultat sur l'échelle de compétence en sciences entre 2006 et 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.3.5, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932359986>.







## 2. SURMONTER LE MILIEU SOCIAL

Milieu socio-économique : quel impact sur les résultats en compréhension de l'écrit ?

Les élèves défavorisés peuvent-ils surmonter leur handicap ?

Famille monoparentale et résultats en compréhension de l'écrit

Résultats des élèves issus de l'immigration en compréhension de l'écrit

Lieu de résidence des élèves et résultats en compréhension de l'écrit

Répartition des ressources entre les établissements d'enseignement

### **Tendances**

Milieu socio-économique et résultats en compréhension de l'écrit

Performance relative des élèves issus de l'immigration



- La corrélation moyenne entre le milieu socio-économique et les résultats en compréhension de l'écrit est forte, particulièrement en France, en Nouvelle-Zélande et, parmi les pays et économies partenaires, en Bulgarie et à Dubaï (EAU).
- En Hongrie et dans trois pays partenaires, la Bulgarie, le Pérou et l'Uruguay, plus de 20 % de la variance des résultats en compréhension de l'écrit entre les élèves s'expliquent par des différences de milieu socio-économique.
- Dans les quatre pays les mieux classés pour la compréhension de l'écrit, l'impact du milieu socio-économique sur les résultats des élèves en compréhension de l'écrit est inférieur à la moyenne.

#### Signification

Les systèmes d'éducation s'efforcent d'offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage équitables afin de réduire l'incidence du milieu socio-économique dont ils sont issus sur leurs résultats scolaires. Dans tous les pays, les écarts de résultats entre élèves sont liés au moins en partie au milieu socio-économique. Toutefois, les données du PISA montrent que certains pays parviennent mieux que d'autres à atténuer l'influence du milieu socio-économique sur les résultats des élèves en compréhension de l'écrit.

#### Résultats

Il existe principalement deux moyens pour mesurer la corrélation entre les résultats des élèves en compréhension de l'écrit et leur milieu socio-économique. Le premier consiste à examiner l'écart de résultats moyen entre des élèves issus de différents milieux socio-économiques. C'est en France, en Nouvelle-Zélande et, parmi les pays et économies partenaires, en Bulgarie et à Dubaï (EAU), que cet écart est le plus important – supérieur d'au moins 30 % à l'écart moyen dans la zone OCDE. Dans ces pays, le milieu socio-économique d'un élève a une très lourde influence sur son résultat théorique.

Si cette mesure peut être utile pour prédire les différences de résultats en compréhension de l'écrit entre élèves n'ayant pas le même profil socio-économique, force est de constater que de nombreux élèves défient les prédictions. Les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé s'en sortent mieux en moyenne, mais certains obtiennent des résultats médiocres ; réciproquement, un certain nombre d'élèves défavorisés ont de bons résultats. Pour déterminer dans quelle mesure la performance d'un élève se conforme à un schéma prédit par son milieu socio-économique, PISA mesure également le pourcentage de la variance des résultats des élèves en compréhension de l'écrit qui s'explique par les différences de milieu socio-économique.

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, 14 % de la variance des résultats des élèves en compréhension de l'écrit s'explique par des différences de milieu socio-économique. En Hongrie et, dans les pays partenaires, en Bulgarie, au Pérou et en Uruguay, plus de 20 % de la variance des résultats sont expliqués par ce facteur. Inversement, en Islande et, parmi les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et au Qatar, moins de 7 % de la variance des résultats des élèves sont imputables au milieu socio-économique.

L'analyse montre que dans tous les pays, les résultats des élèves en compréhension de l'écrit sont liés dans une certaine mesure à leur profil socio-économique. Cependant, dans les quatre pays et économies les plus performants en compréhension de l'écrit – Shanghai (Chine), la Corée, la Finlande et Hong-Kong (Chine) –, la corrélation entre le milieu socio-économique et les résultats est plus faible que dans la moyenne des pays. Cela montre qu'il est possible d'atteindre un excellent niveau de performance tout en offrant aux élèves des possibilités d'apprentissage relativement équitables.

#### Définitions

Le milieu socio-économique est mesuré à l'aide de l'indice PISA de statut économique, social et culturel, construit à partir d'informations fournies par les élèves qui se rapportent au niveau de formation et à la profession de leurs parents ainsi qu'à leur patrimoine familial – par exemple, fait que l'élève dispose ou non d'un bureau pour faire ses devoirs et nombre de livres à la maison. L'indice a été normalisé de sorte qu'une « unité » soit équivalente à un écart type pour l'ensemble des élèves de la zone OCDE. Cela signifie que sur l'ensemble des pays de l'OCDE, environ deux tiers des élèves sont issus d'un milieu socio-économique s'exprimant par une valeur d'indice comprise entre une unité au-dessus et une unité au-dessous de la moyenne.

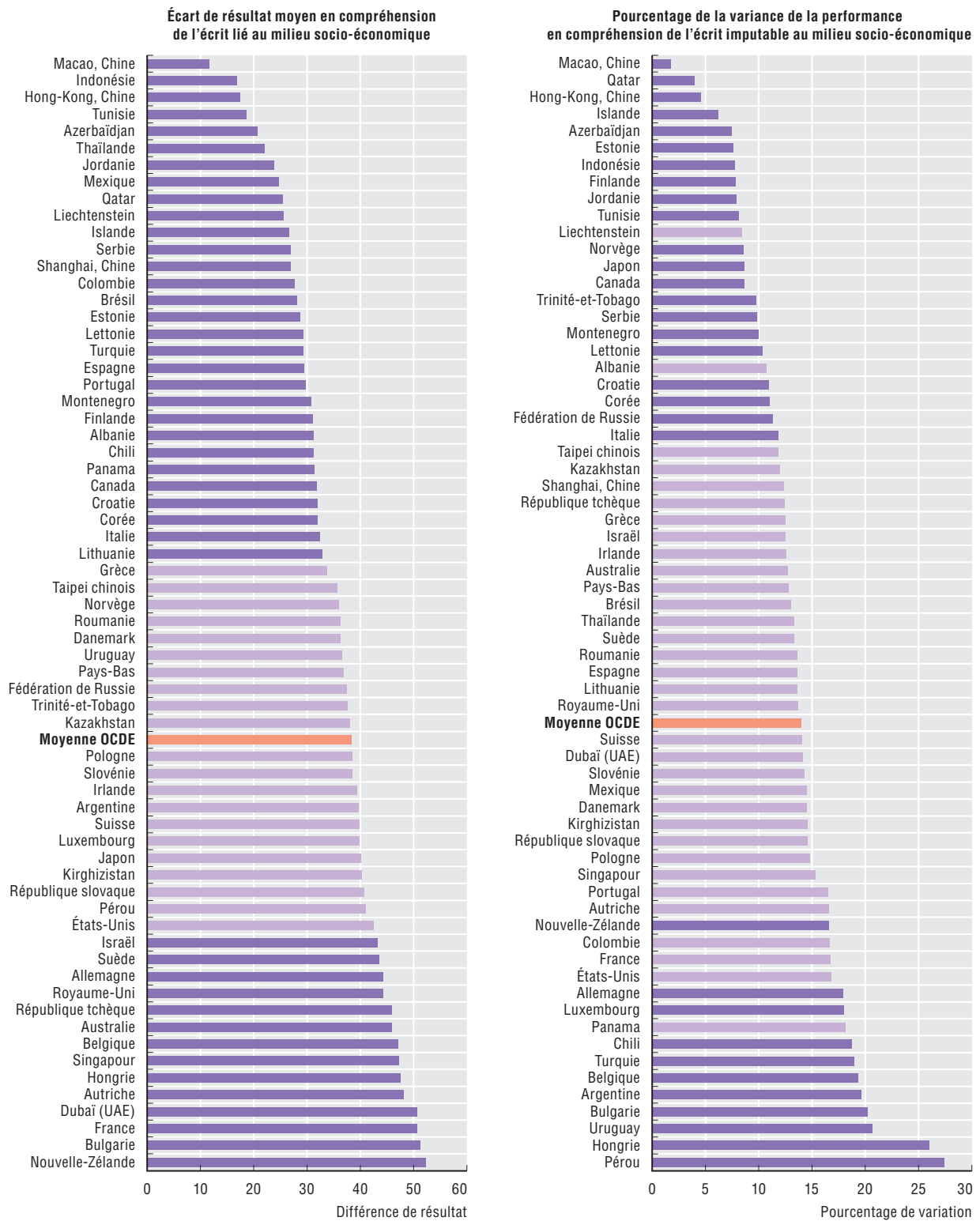
Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 2 du volume II de *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. Les données complètes figurent dans le tableau II.3.2 à la fin de cet ouvrage.



Graphique 2.1. Milieu socio-économique et performance en compréhension de l'écrit



Note : Les valeurs différentes de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative sont indiquées en violet foncé.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, graphiques II.3.3 et II.3.4, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343589>.

## 2. SURMONTER LE MILIEU SOCIAL

### Les élèves défavorisés peuvent-ils surmonter leur handicap ?

- Dans les pays de l'OCDE, près d'un tiers des élèves défavorisés sont considérés comme des élèves « résilients », au sens où ils obtiennent des résultats en compréhension de l'écrit supérieurs à ceux que laisse escompter leur milieu socio-économique.
- La majorité des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé en Corée et, parmi les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et à Shanghai (Chine), sont considérés comme résilients.
- Parmi les élèves issus d'un milieu défavorisé, seulement 23 % des garçons, mais 40 % des filles, sont résilients en ce qui a trait à la compréhension de l'écrit.

#### Signification

Malgré la forte corrélation qui existe entre le milieu socio-économique et les résultats en compréhension de l'écrit, de nombreux élèves issus de milieux défavorisés défient les prédictions et obtiennent de bons résultats. Les professionnels de l'éducation doivent donc se garder de penser qu'un élève défavorisé ne peut pas réussir.

#### Résultats

Les résultats observés en compréhension de l'écrit peuvent être comparés aux résultats théoriques que laisse prévoir le milieu socio-économique des élèves. Un élève défavorisé est dit « résilient » s'il se classe dans le quartile supérieur de performance tous pays confondus, après contrôle du milieu socio-économique. Selon cette définition, 31 % des élèves issus d'un milieu défavorisé dans les pays de l'OCDE sont résilients.

En Corée et, parmi les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et à Shanghai (Chine), entre la moitié et trois quarts des élèves issus d'un milieu défavorisé sont résilients. Dans ces pays et économies partenaires, la plupart des élèves d'origine modeste obtiennent des résultats en compréhension de l'écrit bien supérieurs aux attentes. À l'inverse, dans neuf pays partenaires, moins d'un élève défavorisé sur dix est dans ce cas.

Dans tous les pays, les filles issues d'un milieu défavorisé sont beaucoup plus susceptibles d'être résilientes que les garçons de même profil pour ce qui est de la performance en compréhension de l'écrit. Sur l'ensemble des pays de l'OCDE, 40 % des filles sont considérées comme résilientes, contre 23 %

des garçons. La majorité des filles de ce groupe se trouvent dans les pays suivants : Corée, Finlande, Pologne, Portugal et, parmi les pays et économies partenaires, Hong-Kong (Chine), Macao (Chine), Shanghai (Chine) et Singapour.

#### Définitions

S'appuyant sur les résultats obtenus par les élèves issus de différents milieux dans l'ensemble des pays, l'enquête PISA « prédit » le niveau de performance théorique de chaque élève. La performance de chaque élève peut être mesurée en termes d'écart par défaut ou par excès par rapport à ce niveau de performance théorique. Le quart de l'ensemble des élèves, tous pays confondus, qui affichent les meilleurs résultats par rapport aux prévisions est défini comme le groupe des élèves excédant le plus les prévisions. Un élève de 15 ans qui fait partie des 25 % des élèves les plus défavorisés dans son propre pays et que ses résultats en compréhension de l'écrit placent dans le groupe international des élèves qui excèdent le plus les prévisions est décrit comme un élève « résilient ». Un tel élève présente une double caractéristique, celle d'avoir les chances les plus faibles et d'obtenir les meilleurs résultats compte tenu de ces chances.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

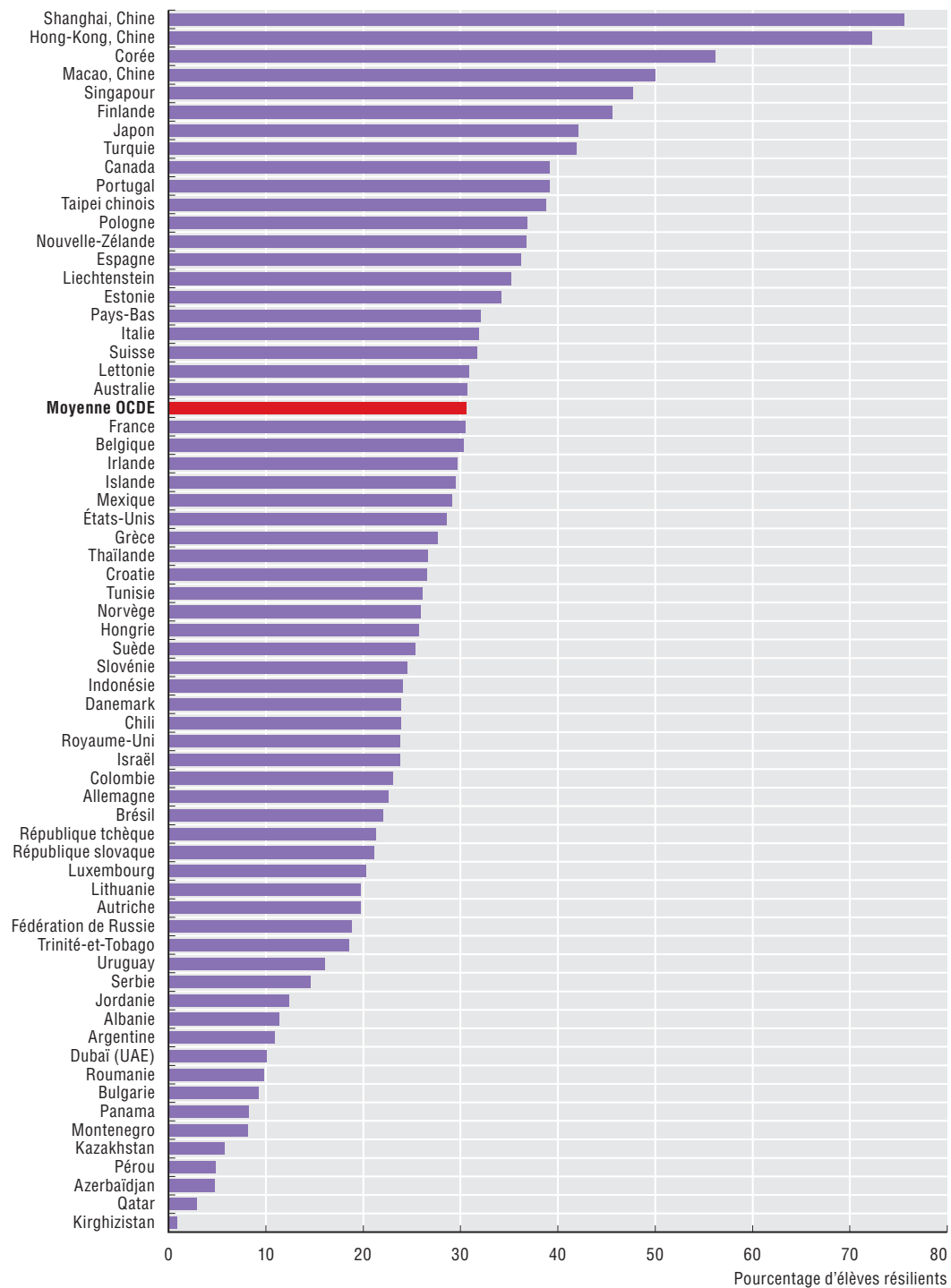
#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 3 du volume II de *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. Les données complètes figurent dans le tableau II.3.3 à la fin de cet ouvrage.

#### Références à l'OCDE

*Against the Odds: Disadvantaged Students Who Succeed in School* (à paraître).

Graphique 2.2. Pourcentage d'élèves résilients parmi les élèves défavorisés



Note : Par élèves résilients, on entend les élèves qui se classent dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel, et dans le quartile supérieur de performance tous pays confondus, après contrôle du milieu socio-économique. Le pourcentage d'élèves résilients parmi l'ensemble des élèves a été multiplié par 4 afin que les valeurs présentées ici reflètent la part d'élèves résilients parmi les élèves défavorisés (soit ceux situés dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel).

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, graphique II.3.6, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343589>.

- Dans la plupart des pays, les enfants qui vivent dans une famille monoparentale n'obtiennent pas d'aussi bons résultats que ceux qui vivent dans une famille biparentale ou un autre type de structure familiale.
- Aux États-Unis et dans plusieurs pays partenaires, les enfants qui vivent dans une famille monoparentale ont des résultats en compréhension de l'écrit très inférieurs aux résultats des enfants qui vivent dans une famille biparentale ou un autre type de structure familiale, même après contrôle du milieu socio-économique.
- Dans près de la moitié de l'ensemble des pays participants, après contrôle du milieu socio-économique, il n'y a plus de différences de résultats en compréhension de l'écrit entre les élèves qui vivent dans une famille monoparentale et ceux qui vivent dans un autre type de structure familiale.

#### Signification

Sur l'ensemble de la zone OCDE, 17 % des élèves qui ont participé au cycle 2009 de l'enquête PISA vivent dans une famille monoparentale. En général, les parents de ces élèves ont un niveau de formation et un statut professionnel moins élevés que ceux de la moyenne des parents dans les pays de l'OCDE. Toutefois, les résultats de l'enquête PISA montrent que ce désavantage ne se traduit pas toujours par de moins bons résultats pour ces enfants. Ces données amènent la question de savoir si les politiques publiques, et notamment les politiques liées à la protection sociale, à l'accueil des enfants et à l'éducation, peuvent aider les parents isolés à mieux accompagner leurs enfants dans leur scolarité.

#### Résultats

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, l'écart de résultats entre les élèves qui vivent dans une famille monoparentale et ceux qui vivent dans un autre type de structure familiale est de 18 points avant prise en compte du milieu socio-économique. Cependant, après contrôle de l'origine socio-économique des élèves, l'écart se réduit à tout juste 5 points en moyenne.

Les résultats montrent que dans certains pays, les enfants qui vivent dans une famille monoparentale sont confrontés à des défis importants, même après contrôle du milieu socio-économique. Parmi les pays de l'OCDE, c'est aux États-Unis que ces enfants accusent le désavantage le plus marqué : les élèves

de 15 ans qui vivent dans une famille monoparentale accusent un déficit de plus de 40 points sur les élèves qui vivent dans un autre type de structure familiale, et de 23 points après contrôle du milieu socio-économique. L'écart de points après contrôle du milieu socio-économique s'échelonne entre 13 points en Irlande, en Pologne et au Mexique, et 28 points à Trinité-et-Tobago, 38 points en Jordanie et pas moins de 61 points au Qatar, tous trois pays partenaires. Dans tous ces pays, au moins un élève sur dix vit dans une famille monoparentale ; aux États-Unis et à Trinité-et-Tobago, près de 25 % des élèves sont dans ce cas.

Cependant, dans la moitié des pays qui ont participé à l'enquête PISA 2009, on ne décèle pas de relation significative entre le fait de vivre dans une famille monoparentale et les résultats en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique. Parmi les pays partenaires, en Croatie, en Estonie, au Kazakhstan, au Kirghizistan et au Pérou, les élèves vivant avec un seul parent obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne en compréhension de l'écrit après contrôle du milieu socio-économique.

#### Définitions

L'analyse repose sur la mesure de l'écart de points de résultat en compréhension de l'écrit entre les élèves de 15 ans qui vivent avec un seul parent et les autres élèves de 15 ans. Le milieu socio-économique est contrôlé de manière à mettre en évidence les écarts moyens de résultats en compréhension de l'écrit entre des élèves de même profil socio-économique qui vivent dans différents types de structure familiale.

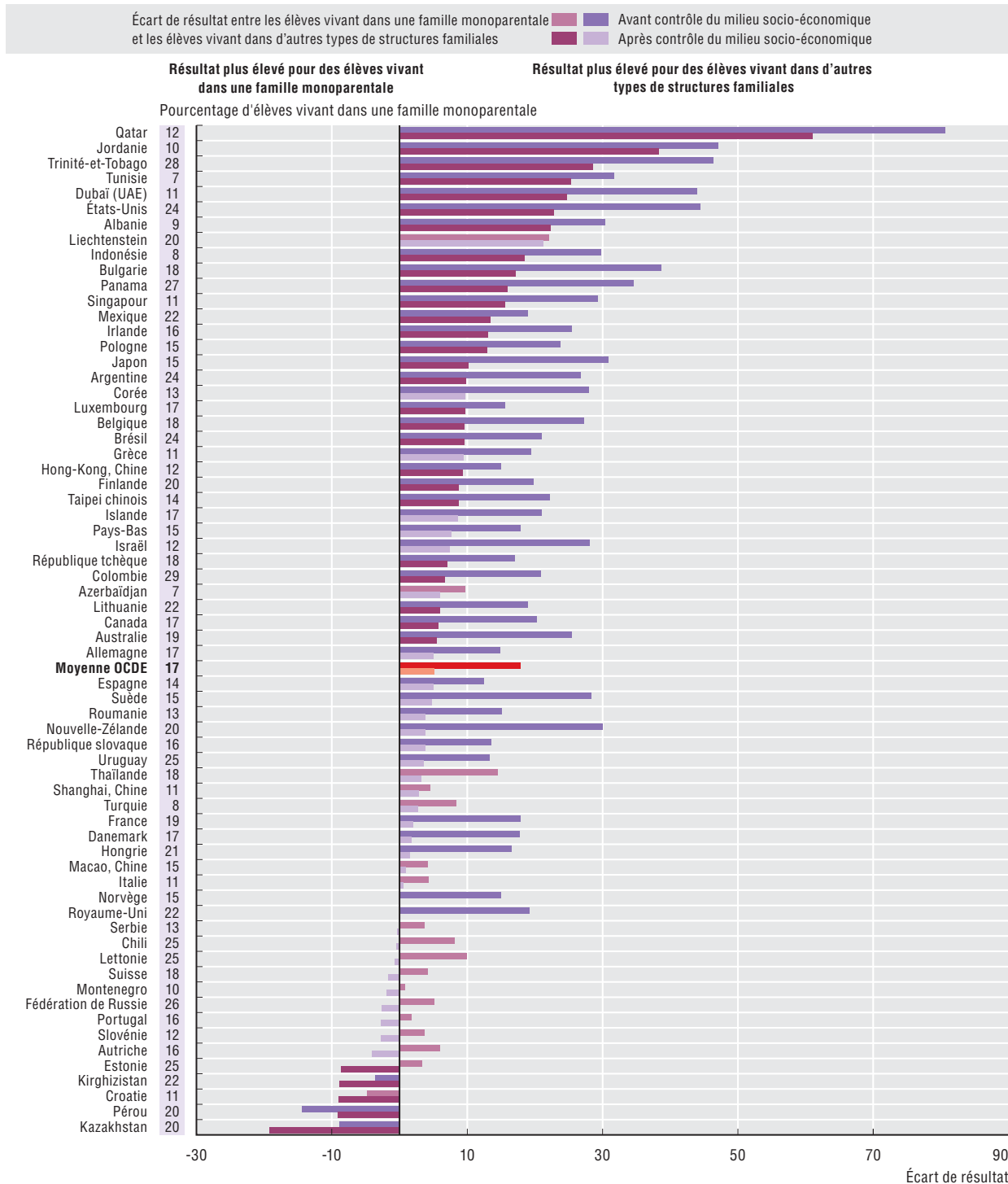
Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 2 du volume II de *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. Les données complètes figurent dans le tableau II.2.5 à la fin de cet ouvrage.

Graphique 2.3. **Écart de performance en compréhension de l'écrit entre les élèves vivant dans une famille monoparentale et les élèves vivant dans d'autres types de structures familiales**

Écart de résultat avant et après contrôle du milieu socio-économique



Note : Les écarts de résultat statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'écart de résultat entre les élèves vivant dans une famille monoparentale et les élèves vivant dans d'autres types de structures familiales, après contrôle du milieu socio-économique.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, graphique II.2.5, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343570>.

## 2. SURMONTER LE MILIEU SOCIAL

### Résultats des élèves issus de l'immigration en compréhension de l'écrit

- Même après contrôle du milieu socio-économique, les élèves issus de l'immigration accusent, en moyenne, un déficit de 27 points sur les élèves autochtones. Cependant, l'écart est très variable selon les pays.
- Les élèves issus de l'immigration qui parlent en famille une langue différente de celle employée dans l'évaluation PISA obtiennent, en moyenne, 35 points de moins que les élèves autochtones, après contrôle du milieu socio-économique.

#### Signification

Les élèves issus de l'immigration qui parlent en famille une langue différente de celle employée dans l'évaluation PISA sont confrontés à des défis importants sur le plan de la compréhension de l'écrit et dans d'autres domaines de leur scolarité. En général, ils ne sont pas aussi performants que les élèves autochtones, même après contrôle du milieu socio-économique. Malgré tout, l'écart de résultats entre les deux groupes est très variable, et dans certains pays, les élèves issus de l'immigration font aussi bien que leurs pairs autochtones.

#### Résultats

Dans la plupart des pays, les élèves autochtones devancent les élèves issus de l'immigration qui ne parlent pas la langue de l'évaluation en famille. Dans les pays de l'OCDE en moyenne, les élèves issus de l'immigration accusent un déficit de 57 points en compréhension de l'écrit sur les élèves autochtones. Même si l'écart tombe à 35 points après contrôle du milieu socio-économique, il continue de représenter presque un demi-niveau de compétence sur l'échelle de compréhension de l'écrit.

Dans certains pays, l'écart entre les deux groupes reste béant, même après contrôle du milieu socio-économique. En Espagne, en Belgique et en Suède, où les élèves issus de l'immigration

représentent 9 %, 15 % et 12 % respectivement de l'effectif d'élèves, cet écart excède 40 points ; en Italie, où 5 % des élèves sont issus de l'immigration, il atteint 53 points, même après contrôle du milieu socio-économique. La diversité des profils linguistiques, culturels, économiques et sociaux des élèves issus de l'immigration dans les différents pays explique en partie les fortes disparités de leurs résultats. Cependant, au vu des résultats de l'enquête PISA, ces variations ne peuvent être imputées exclusivement aux caractéristiques individuelles des élèves ou au fait qu'ils soient moins avantagés sur le plan socio-économique.

#### Définitions

Par élèves issus de l'immigration, on entend les enfants nés dans le pays de l'évaluation de parents nés à l'étranger (deuxième génération) et les enfants nés à l'étranger de parents nés à l'étranger (première génération). Pour repérer d'éventuels handicaps linguistiques, il a été demandé aux élèves d'indiquer s'ils parlaient en famille la langue de l'évaluation.

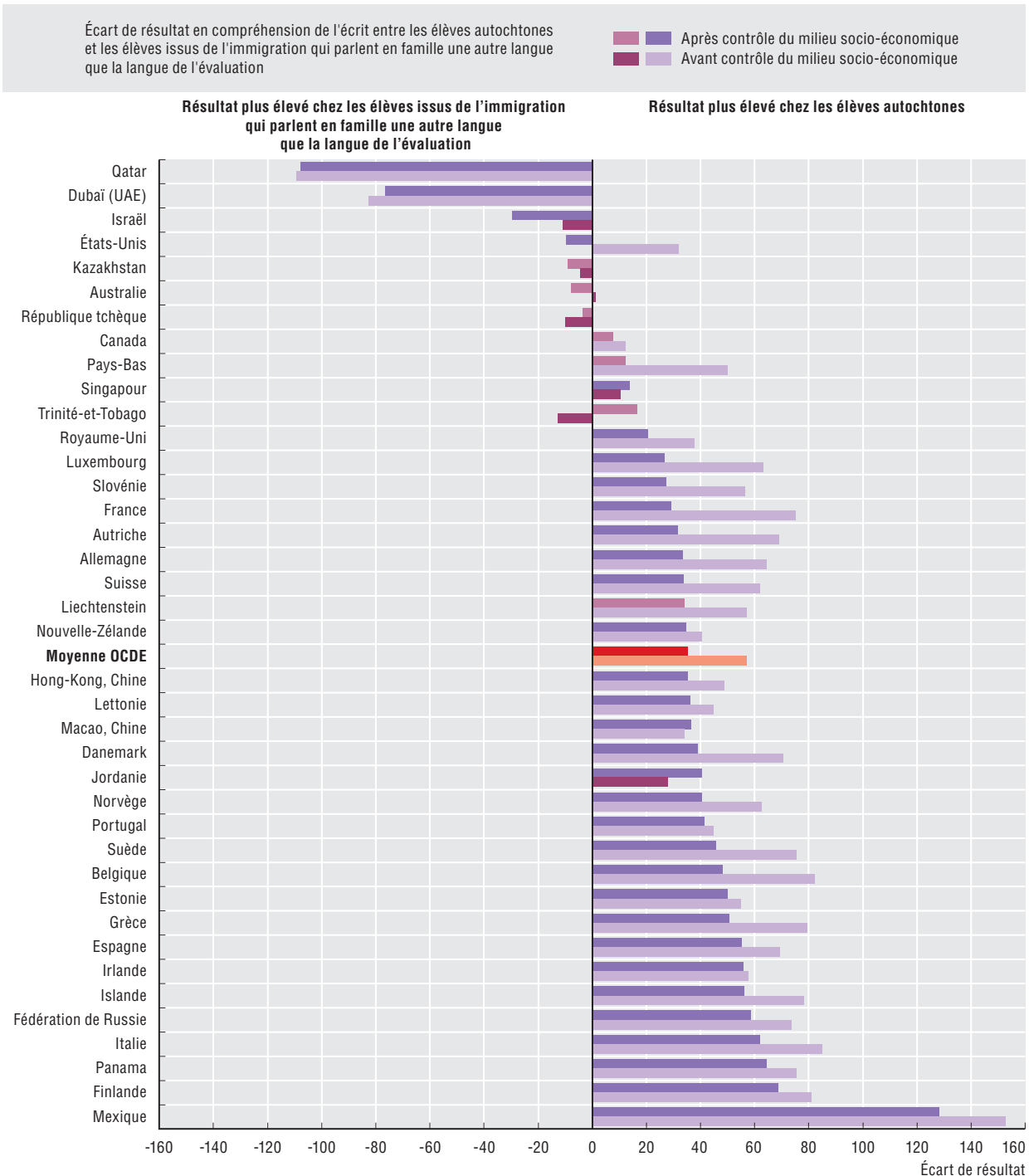
Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 4 du volume II de *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. Les données complètes figurent dans les tableaux II.4.1 et II.4.4 à la fin de cet ouvrage.



Graphique 2.4. **Statut au regard de l'immigration, langue parlée en famille et performance en compréhension de l'écrit**  
Écart de résultat entre les élèves issus de l'immigration qui parlent en famille une autre langue que la langue de l'évaluation et les élèves autochtones



Note : Les écarts de résultat statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée. Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart de résultat entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration qui parlent en famille une autre langue que la langue de l'évaluation, après contrôle du statut économique, social et culturel des élèves.

Source : OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*, graphique II.4.10, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343608>.

## 2. SURMONTER LE MILIEU SOCIAL

### Lieu de résidence des élèves et résultats en compréhension de l'écrit

- Dans la plupart des pays, les élèves scolarisés en milieu urbain devancent les élèves qui fréquentent un établissement en milieu rural, même après contrôle du milieu socio-économique, plus élevé en moyenne chez les citadins.
- Les pays qui affichent les plus grands écarts de résultats entre régions urbaines et régions rurales sont la Hongrie et la Turquie. Les disparités sont également très importantes au Chili, au Mexique et en République slovaque et, parmi les pays partenaires, en Bulgarie, au Kirghizistan, au Panama et au Pérou : dans ces pays, les élèves scolarisés en milieu urbain devancent en moyenne les élèves scolarisés en milieu rural de plus d'un niveau de compétence.

#### Signification

Dans certains pays, la taille ou la situation géographique de la collectivité où est situé l'établissement sont fortement corrélées aux résultats des élèves. Une collectivité de grande taille ou à forte densité de population pourra mettre davantage de ressources éducatives à la disposition des élèves. Dans les collectivités isolées, il peut s'avérer nécessaire de prévoir un soutien ciblé ou de mettre en œuvre des politiques spécifiques d'éducation pour faire en sorte que les élèves qui les fréquentent tirent pleinement parti de leur potentiel.

#### Résultats

Dans les pays de l'OCDE, les élèves qui fréquentent un établissement en milieu urbain obtiennent 23 points de plus, en moyenne, que les autres élèves, même après contrôle du milieu socio-économique. L'écart le plus important s'observe en Hongrie et, parmi les pays partenaires, en Bulgarie, au Kirghizistan, au Panama et au Pérou. Dans chacun de ces pays, les élèves de 15 ans scolarisés en milieu urbain devancent leurs homologues scolarisés en milieu rural d'au moins un niveau sur l'échelle de compétence. L'écart de résultats entre les élèves scolarisés en milieu urbain et ceux scolarisés en milieu rural est d'au moins un demi-niveau de compétence au Chili, en Italie, au Mexique, au Portugal, en République slovaque, en République tchèque, en Slovaquie, en Turquie et, parmi les pays partenaires, en Albanie, en Argentine, en Bulgarie, en Indonésie, en Jordanie, au Kirghizistan, au Panama, au Pérou, au Qatar, en Roumanie et en Tunisie.

Toutefois, après contrôle des différences socio-économiques, on n'observe plus de corrélation étroite entre la situation géographique de l'établissement et les résultats des élèves en Allemagne, en Belgique, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, en Irlande, en Islande, en Israël, aux Pays-Bas, en Pologne, au Royaume-Uni, en Suède et, parmi les pays et économies partenaires, en Croatie, à Dubaï (EAU), en Fédération de Russie, au Monténégro et en Serbie.

La variation des résultats reflète des différences de possibilités d'apprentissage entre régions rurales et régions urbaines, ainsi que des différences dans les caractéristiques de ces régions, par exemple la densité démographique, la répartition des marchés du travail et la mesure dans laquelle les zones urbaines et suburbaines sont recherchées et peuplées d'individus de différentes origines.

Les données PISA permettent également de comparer, d'un pays à l'autre, les résultats obtenus par les élèves des grandes agglomérations. Par exemple, les élèves scolarisés dans une agglomération de plus d'un million d'habitants au Canada, en Corée et au Japon obtiennent de meilleurs résultats que les élèves des grandes agglomérations dans les autres pays de l'OCDE. Les élèves qui vivent dans de grandes agglomérations en Pologne se situent au même niveau, en valeur absolue, que leurs pairs au Canada, en Corée et au Japon ; cependant, après contrôle des différences socio-économiques entre régions urbaines et régions rurales, les élèves des grandes agglomérations en Pologne réussissent moins bien. Ce résultat s'explique par le fait que le statut socio-économique des élèves des grandes agglomérations polonaises est beaucoup plus élevé, en moyenne, que celui des élèves des régions rurales.

#### Définitions

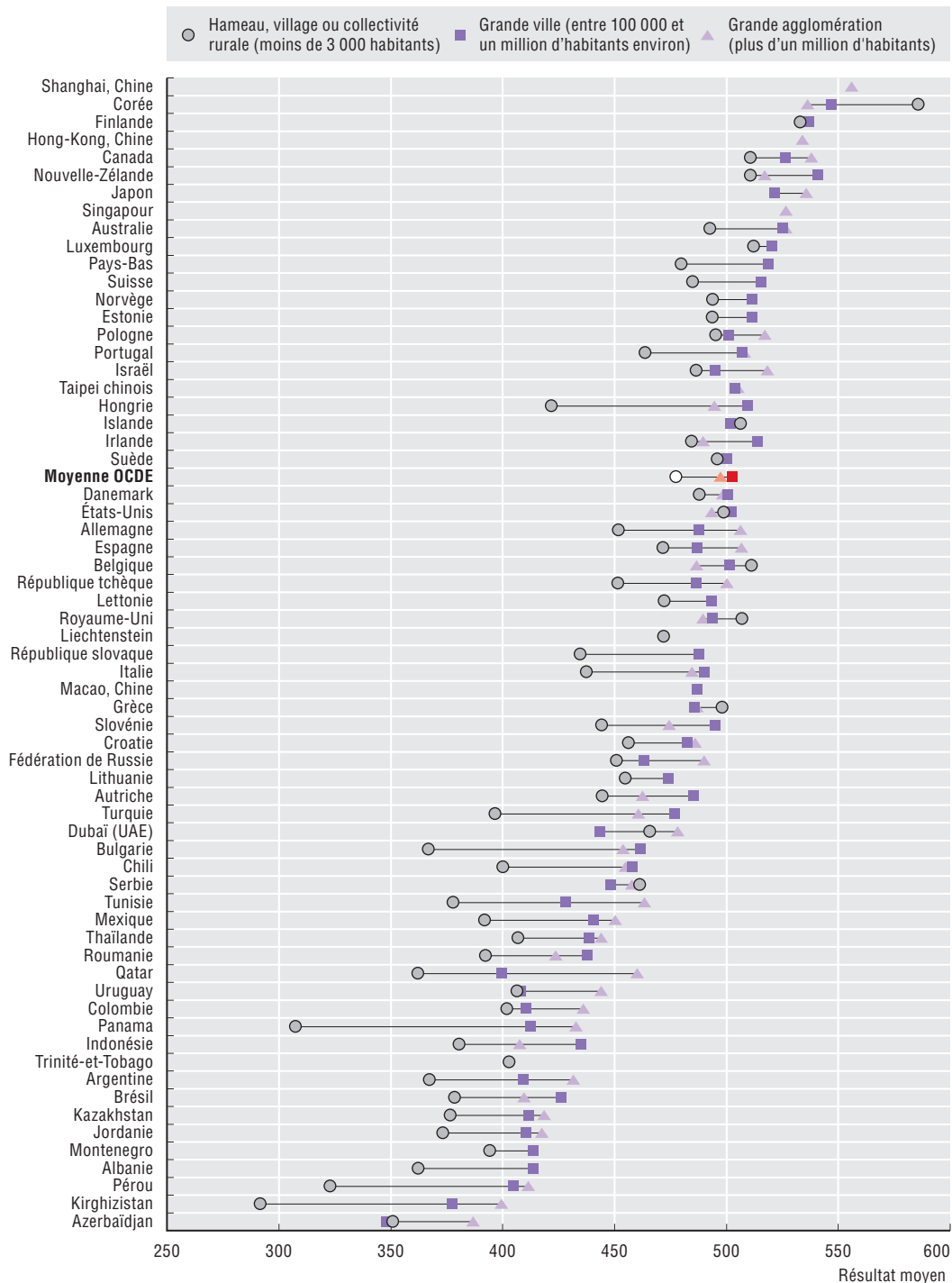
Dans l'enquête PISA, la situation géographique des établissements et des élèves évalués est définie selon les catégories suivantes : i) village, hameau ou collectivité rurale de moins de 3 000 habitants ; ii) petite ville ayant entre 3 000 et 15 000 habitants ; iii) ville de 15 000 à 100 000 habitants ; iv) grande ville de 100 000 à un million d'habitants ; et v) grande agglomération de plus d'un million d'habitants. L'analyse qui précède compare les résultats obtenus par les élèves vivant dans un village, un hameau ou une collectivité rurale et ceux obtenus par les élèves vivant dans une grande ville de 100 000 habitants ou plus.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 2 du volume II de *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. Les données complètes figurent dans le tableau II.2.6 à la fin de cet ouvrage.

Graphique 2.5. Performance en compréhension de l'écrit, selon la situation géographique de l'établissement  
Résultats moyens après contrôle du milieu socio-économique



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du résultat moyen des élèves scolarisés en milieu urbain (grande ville ou grande agglomération). Pour le Liechtenstein et Trinité-et-Tobago, où ces catégories ne sont pas disponibles, c'est la moyenne des autres catégories qui a été calculée, notamment la catégorie « hameau, village et collectivité rurale » (figurant dans ce graphique) et deux autres catégories qui ne sont pas présentées ici (petite ville [entre 3 000 et 15 000 habitants environ] et ville [entre 15 000 et 100 000 habitants environ]).

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, graphique II.2.6, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343570>.

### Répartition des ressources entre les établissements d'enseignement

- Dans la moitié des pays de l'OCDE, les élèves issus d'un milieu socio-économique plus défavorisé bénéficient généralement d'un meilleur taux d'encadrement. Cependant, dans la majorité des pays, les établissements qui accueillent des élèves plus favorisés comptent en général davantage d'enseignants à temps plein diplômés de l'enseignement supérieur.
- Aux États-Unis, en Israël, en Slovaquie et en Turquie, les établissements accueillant des élèves plus favorisés ont souvent un taux d'encadrement plus favorable.

#### Signification

Veiller à ce que les ressources éducatives soient équitablement réparties est un défi majeur pour de nombreux pays. Cet objectif peut impliquer que l'on alloue davantage de ressources aux établissements fréquentés par des élèves plus défavorisés. Toutefois, dans certains cas, ce sont les établissements relativement favorisés qui, au bout du compte, bénéficient de ressources humaines et matérielles plus nombreuses et de meilleure qualité.

#### Résultats

Dans la moitié environ des pays de l'OCDE, les établissements plus défavorisés sur le plan socio-économique comptent moins d'élèves par enseignant. Sans doute ces pays tentent-ils d'atténuer le handicap des élèves concernés en mettant à leur disposition davantage d'enseignants. Cette relation est particulièrement marquée en Allemagne, en Belgique, en Corée, au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Irlande, en Islande, en Italie, au Japon, au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Portugal. Toutefois, aux États-Unis, en Israël, en Slovaquie, en Turquie et, parmi les pays et économies partenaires, au Brésil, à Dubaï (EAU), en Indonésie, à Singapour et à Shanghai (Chine), c'est l'inverse qui est vrai : les établissements plus favorisés bénéficient de meilleurs taux d'encadrement.

S'agissant de la qualité des enseignants, cependant, le tableau est tout autre. Dans la plupart des pays, les établissements fréquentés en majorité par des élèves favorisés comptent davantage d'enseignants à temps plein diplômés de

l'enseignement supérieur. Cet avantage est particulièrement net en Autriche, en Belgique, aux Pays-Bas, en Slovaquie et, parmi les pays partenaires, en Azerbaïdjan, au Liechtenstein, au Pérou et à Trinité-et-Tobago. Les seuls pays où les établissements à fort effectif d'élèves défavorisés emploient des enseignants plus qualifiés, en moyenne, sont la République slovaque et, parmi les économies et pays partenaires, Dubaï (EAU), Macao (Chine) et le Qatar. Ces résultats donnent à penser que les établissements défavorisés sont relativement bien lotis en général sur le plan de la quantité des ressources éducatives, mais que la situation est tout autre en ce qui concerne la qualité de ces ressources.

#### Définitions

Une relation positive entre le milieu socio-économique des élèves et des établissements et les ressources éducatives indique que les établissements plus favorisés bénéficient de ressources de meilleure qualité ou en plus grande quantité. À l'inverse, une relation négative entre ces deux variables implique que les établissements défavorisés bénéficient de ressources de meilleure qualité ou en plus grande quantité. L'absence de relation entre les deux variables dénote une répartition équitable des ressources entre les établissements, que leur effectif soit constitué d'élèves favorisés ou défavorisés.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 2 du volume II de *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. Les données complètes figurent dans le tableau II.2.2 à la fin de cet ouvrage.

Table 2.1. Relation entre le milieu socio-économique moyen des établissements et leurs ressources

	Corrélation simple entre le milieu socio-économique moyen des établissements et :			Corrélation simple entre le milieu socio-économique moyen des établissements et :	
	Le pourcentage d'enseignants diplômés de l'enseignement supérieur (niveau 5A de la CITE) à temps plein	Le taux d'encadrement		Le pourcentage d'enseignants diplômés de l'enseignement supérieur (niveau 5A de la CITE) à temps plein	Le taux d'encadrement
Australie			<b>Moyenne OCDE</b>	+	+
Autriche	++		Pays partenaires		
Belgique	++	++	Albanie	++	+
Canada			Argentine		
Chili	+		Azerbaïdjan	++	+
République tchèque	++		Brésil		-
Danemark	+	+	Bulgarie	+	+
Estonie		++	Colombie		
Finlande			Croatie	+	++
France	w	w	Dubaï (UAE)	-	-
Allemagne		+	Hong-Kong, Chine	+	
Grèce	+	+	Indonésie	+	-
Hongrie			Jordanie		
Islande	++	++	Kazakhstan	++	++
Irlande		++	Kirghizistan	++	+
Israël	+	-	Lettonie	+	++
Italie	+	++	Liechtenstein	++	++
Japon	+	++	Lithuanie	+	+
Corée		++	Macao, Chine	-	+
Luxembourg	++	+	Montenegro	++	++
Mexique			Panama		
Pays-Bas	++	++	Pérou	++	
Nouvelle-Zélande			Qatar	-	+
Norvège	+	+	Roumanie		
Pologne			Fédération de Russie	++	+
Portugal		++	Serbie		+
République slovaque	-		Shanghai, Chine	++	-
Slovénie	++	-	Singapour	+	-
Espagne	m	++	Tapei chinois	+	
Suède		+	Thaïlande	+	
Suisse	+		Trinité-et-Tobago	++	++
Turquie		-	Tunisie	+	
Royaume-Uni			Uruguay		
États-Unis		-			

Les établissements défavorisés sont plus susceptibles de disposer de ressources plus nombreuses et/ou de meilleure qualité

Les établissements favorisés sont plus susceptibles de disposer de ressources plus nombreuses et/ou de meilleure qualité

Le coefficient de corrélation est : ++ supérieur à 0.3  
+ compris entre 0.3 et 0.0  
- compris entre -0.03 et 0.0  
-- inférieur à -0.3

Note : Le coefficient de corrélation indique l'intensité de la relation entre le milieu socio-économique moyen des établissements et la qualité de leurs ressources.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, graphique II.2.3, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343570>.



## 2. SURMONTER LE MILIEU SOCIAL – TENDANCES

### Milieu socio-économique et résultats en compréhension de l'écrit

- Entre 2000 et 2009, l'écart de résultats entre les élèves issus de milieux socio-économiques différents s'est amenuisé dans neuf pays, tout particulièrement en République tchèque, et dans les pays partenaires, en Albanie et en Lettonie.
- L'écart s'est creusé dans cinq pays, particulièrement en Corée, en Suède et, parmi les pays partenaires, en Roumanie.
- Dans les 22 autres pays pour lesquels on dispose de données comparables pour les cycles 2000 et 2009 de l'enquête PISA, la relation entre le milieu socio-économique et les résultats en compréhension de l'écrit est restée inchangée.

#### Signification

L'un des objectifs prioritaires des systèmes d'éducation est d'assurer aux élèves, de quelque milieu socio-économique qu'ils soient, des possibilités d'apprentissage équitables et, à terme, un rendement de l'apprentissage équitable. Un délai de neuf ans peut paraître relativement court pour réduire la corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et leurs résultats en compréhension de l'écrit. Les données de l'enquête PISA montrent pourtant que certains pays y parviennent.

#### Résultats

Dans neuf pays, l'écart théorique des résultats en compréhension de l'écrit entre les élèves issus de différents milieux sociaux a diminué entre 2000 et 2009. Autrement dit, dans ces pays, l'impact du milieu socio-économique sur les résultats en compréhension de l'écrit s'est atténué durant cette période. Par exemple, en 2000, la République tchèque était le pays qui affichait l'écart de performance en compréhension de l'écrit le plus marqué entre élèves de différentes origines, mais en 2009, elle avait réussi à réduire cet écart plus que n'importe quel autre pays. En Allemagne et aux États-Unis, où il existe également de fortes disparités entre les milieux socio-économiques des élèves, l'écart s'est également resserré. Malgré tout, l'écart de résultats dans ces trois pays reste proche de la moyenne de l'OCDE ou supérieur.

Au Canada, au Chili et, parmi les pays partenaires, en Albanie et en Lettonie, l'incidence du milieu social était plus proche de la moyenne en 2000, mais elle a également faibli au cours de la période considérée. Au Mexique et, parmi les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), la relation entre le milieu socio-économique et les résultats en compréhension de l'écrit était déjà relativement ténue en 2000 et a encore diminué par la suite. Ainsi, non seulement Hong-Kong (Chine) fait partie des cinq pays et économies les plus performants en

compréhension de l'écrit en 2009, mais elle affiche un écart de résultats en compréhension de l'écrit entre élèves favorisés et défavorisés parmi les plus faibles. Même les élèves qui appartiennent au quartile le plus défavorisé à Hong-Kong (Chine) obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE en compréhension de l'écrit.

Inversement, l'écart de résultats entre ces groupes d'élèves s'est creusé dans cinq pays durant la même période. En Corée, en Finlande et en Islande, trois des pays qui affichaient les plus faibles écarts entre élèves issus de différents milieux en 2000, les disparités ont fortement augmenté entre 2000 et 2009, tout en restant sous la moyenne. En Roumanie, pays partenaire, l'écart de résultats en compréhension de l'écrit entre élèves favorisés et défavorisés était relativement faible en 2000, mais s'est rapproché de la moyenne de l'OCDE en 2009. En Suède, enfin, l'écart s'est élargi, passant d'un niveau proche de la moyenne à un niveau supérieur à la moyenne.

#### Définitions

Le milieu socio-économique est mesuré à l'aide de l'indice international de statut économique, social et culturel, construit à partir d'informations fournies par les élèves qui se rapportent au niveau de formation et à la profession de leurs parents ainsi qu'à leur patrimoine familial – par exemple, fait que l'élève dispose ou non d'un bureau pour faire ses devoirs et nombre de livres à la maison. L'indice a été normalisé de sorte qu'une « unité » soit équivalente à un écart type pour l'ensemble des pays de la zone OCDE. Cela signifie que pour ces pays, environ deux tiers des élèves sont issus d'un milieu socio-économique s'exprimant par une valeur d'indice comprise entre une unité au-dessus et une unité au-dessous de la moyenne.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

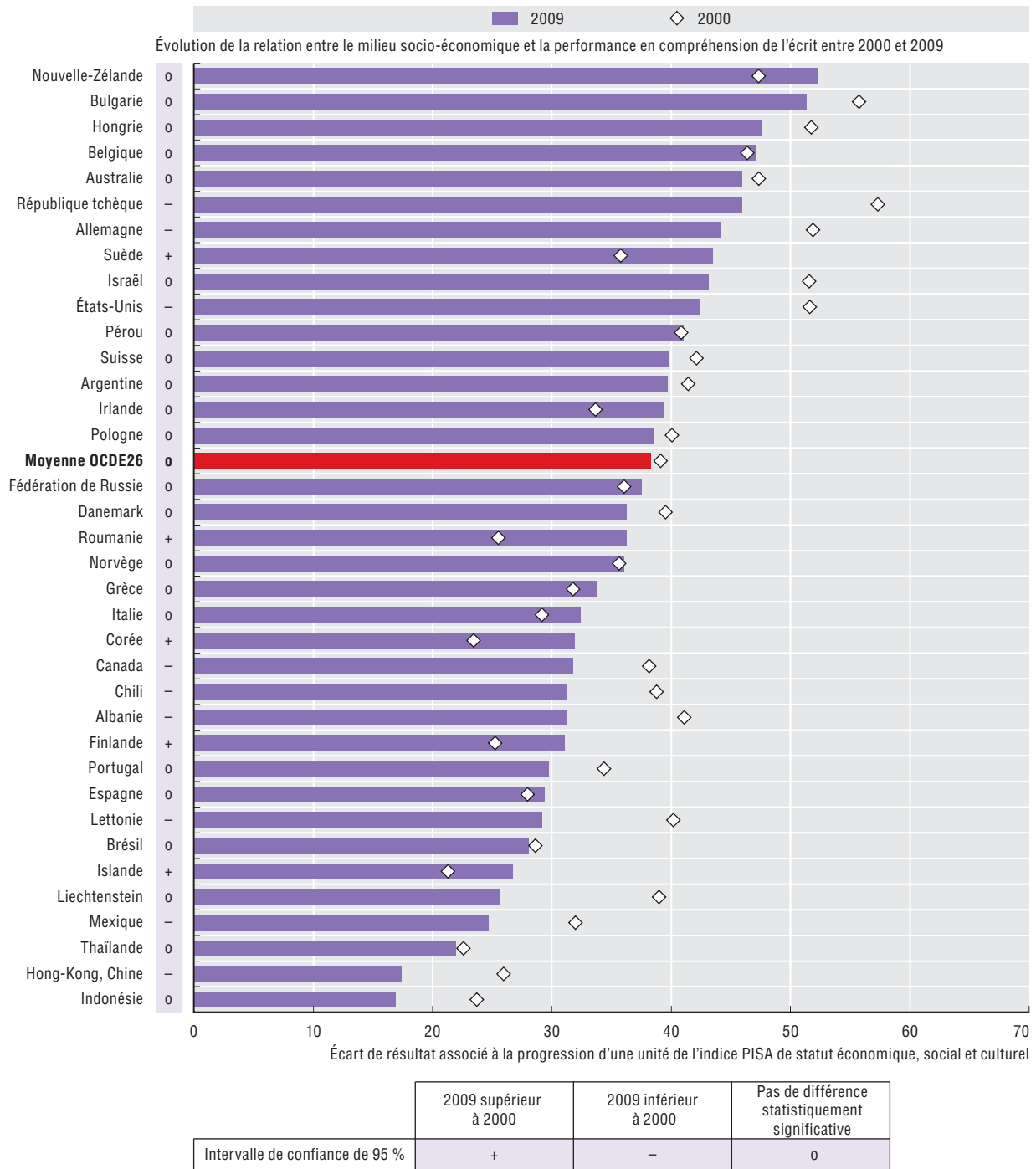
De plus amples informations sur l'évolution des relations entre les résultats en compréhension de l'écrit et le milieu socio-économique entre 2000 et 2009 sont présentées dans le chapitre 4 du volume V de *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans le tableau V.4.3 à la fin de cet ouvrage.



## 2. SURMONTER LE MILIEU SOCIAL – TENDANCES

### Milieu socio-économique et résultats en compréhension de l'écrit

Graphique 2.6. Relation entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant de l'association globale du milieu socio-économique en 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.4.4, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360005>.

### Performance relative des élèves issus de l'immigration

- Sur l'ensemble des pays de l'OCDE, la performance relative des élèves issus de l'immigration est restée inchangée entre 2000 et 2009.
- En 2000, l'Allemagne, la Belgique et la Suisse étaient les pays qui affichaient les plus grands écarts de résultats entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones, mais en 2009, ces écarts s'étaient fortement resserrés.
- En Irlande et en Italie, la hausse substantielle du nombre d'élèves issus de l'immigration entre 2000 et 2009 s'est accompagnée d'une dégradation brutale de leur performance absolue et relative en compréhension de l'écrit.

#### Signification

Les populations d'immigrés augmentent dans un grand nombre de pays de l'OCDE. Dans les pays pour lesquels on dispose de données comparables, la proportion d'élèves de 15 ans issus de l'immigration a augmenté de 2 points de pourcentage, en moyenne, entre 2000 et 2009, quoique cette proportion ait baissé dans certains pays. Aussi les responsables de la politique éducative prêtent-ils une attention particulière au rendement de l'apprentissage des élèves issus de l'immigration, notamment dans les pays où ces élèves obtiennent des résultats scolaires sensiblement inférieurs à ceux des élèves autochtones.

#### Résultats

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, l'écart de résultats entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones est resté à peu près inchangé entre 2000 et 2009. À l'heure actuelle, les élèves autochtones devancent ceux issus de l'immigration de 43 points en moyenne, contre 44 points en 2000.

Néanmoins, cette moyenne relativement stable dissimule des variations substantielles dans plusieurs pays. Dans certains pays où, en 2000, les élèves issus de l'immigration étaient très à la traîne des élèves autochtones en compréhension de l'écrit, l'écart s'est considérablement amenuisé. Par exemple, en 2000, la Belgique et la Suisse affichaient l'écart de résultats le plus marqué entre les deux groupes d'élèves – l'équivalent de largement plus d'un niveau sur l'échelle de compétence. En 2009, l'écart avait été réduit de plus de la moitié d'un niveau de compétence, même si dans les deux cas, il reste supérieur à la moyenne de l'OCDE. L'Allemagne a connu une tendance similaire, et dans un pays partenaire, le Liechtenstein, l'écart a diminué de plus de moitié.

En Nouvelle-Zélande, l'écart de résultats entre les deux groupes, déjà relativement restreint en 2000, a encore diminué par la suite. En Australie, les élèves des deux groupes affichaient des résultats en compréhension de l'écrit similaires

en 2000 ; neuf années plus tard, les élèves issus de l'immigration faisaient mieux que les élèves autochtones. Pour apporter une explication partielle à ce résultat, précisons que de nombreux immigrés en Australie jouissent d'un statut socio-économique relativement élevé et que leurs enfants représentent désormais près d'un quart des jeunes de 15 ans dans le pays.

En Irlande et en Italie, l'écart de résultats entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones s'est creusé. En Irlande, les premiers faisaient beaucoup mieux que les seconds en moyenne en 2000, mais en 2009, ils obtenaient des résultats très nettement inférieurs. Cette évolution est à mettre au compte de la hausse spectaculaire de la population d'immigrés en Irlande, qui s'est accompagnée d'une augmentation de la proportion d'élèves issus de l'immigration de 2 % à 8 % au cours de ces neuf années. Si les résultats en compréhension de l'écrit ont globalement diminué en Irlande durant cette période, le déclin a été plus marqué encore parmi les élèves issus de l'immigration.

En Italie également, la proportion d'élèves issus de l'immigration a augmenté, passant de tout juste 1 % en 2000 à presque 6 % neuf ans plus tard. Dans ce pays, la performance des élèves autochtones a peu évolué au cours de cette période, mais celle des élèves issus de l'immigration a faibli. Désormais, ces derniers accusent un retard équivalent à un niveau complet sur l'échelle de compétence, contre un demi-niveau en 2000.

#### Définitions

Les élèves issus de l'immigration désignent les élèves qui sont nés à l'étranger ou dont les parents sont nés à l'étranger. Les élèves autochtones désignent les élèves nés dans le pays de parents eux-mêmes nés dans le pays.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

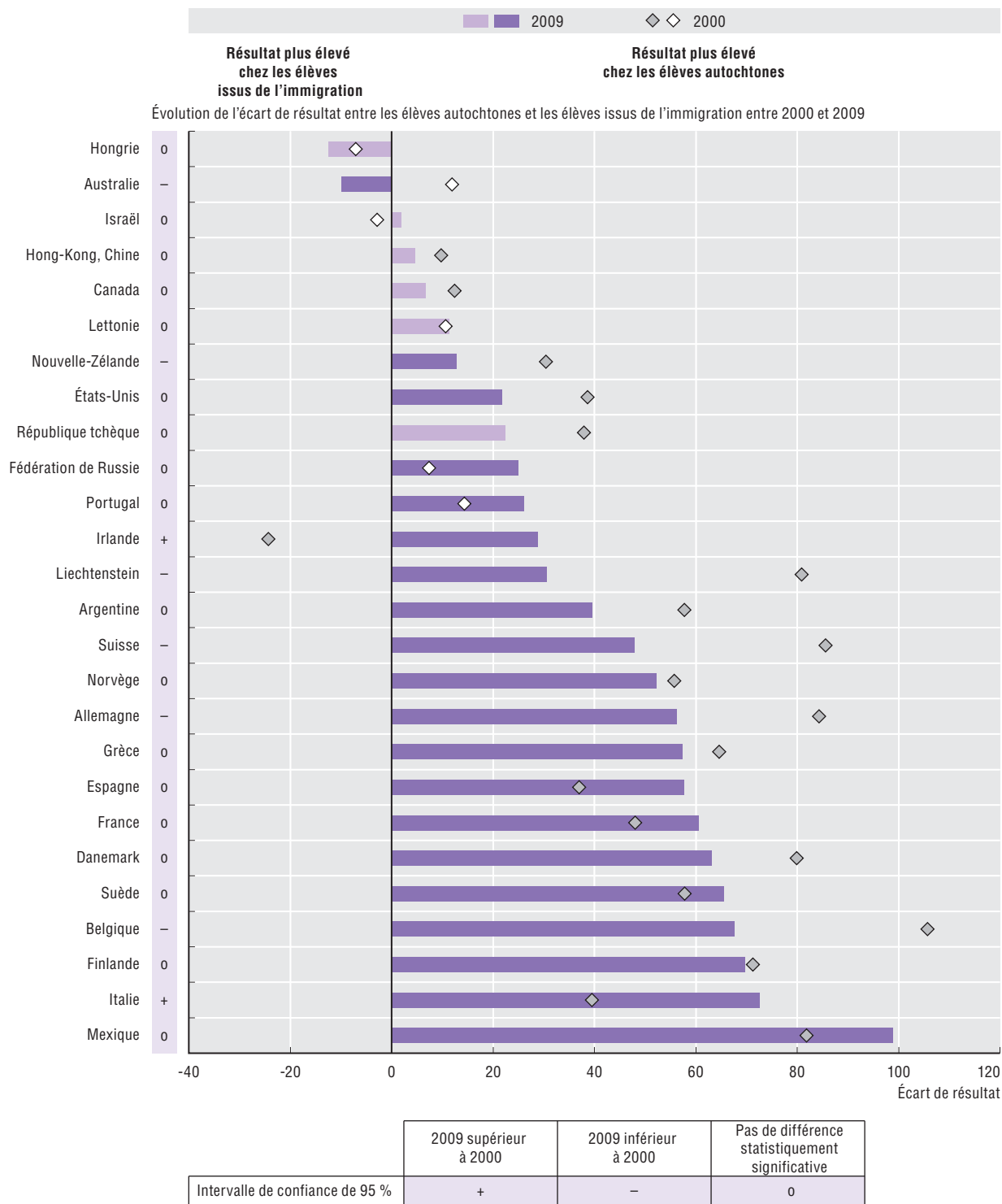
#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sur l'évolution des relations entre l'ascendance allochtone ou autochtone et les résultats des élèves entre 2000 et 2009 sont présentées dans le chapitre 4 du volume V de *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans le tableau V.4.4 à la fin de cet ouvrage.

## 2. SURMONTER LE MILIEU SOCIAL – TENDANCES

### Performance relative des élèves issus de l'immigration

Graphique 2.7. Statut au regard de l'immigration et performance en compréhension de l'écrit en 2000 et 2009



Note : Les écarts de résultat statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée. Les pays sont classés par ordre croissant de l'écart de résultat entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration en 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.4.7, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360005>.







### 3. APPRENDRE À APPRENDRE

Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils de meilleurs lecteurs ?

Quels types de lecture sont associés à une bonne compréhension de l'écrit ?

Les garçons et les filles ont-ils des habitudes de lecture différentes ?

Quelles stratégies d'apprentissage aident les élèves à améliorer leurs résultats ?

#### **Tendances**

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir, selon le sexe et le milieu socio-économique



### 3. APPRENDRE À APPRENDRE

## Les élèves qui prennent plaisir à lire sont-ils de meilleurs lecteurs ?

- Dans les pays de l'OCDE, les 25 % d'élèves qui prennent le plus de plaisir à lire se situent un niveau et demi plus haut sur l'échelle de compétence que les 25 % d'élèves qui en prennent le moins.
- La variation de la performance des élèves en compréhension de l'écrit s'explique à hauteur de 18 % par des différences dans le plaisir que les élèves prennent à lire.
- La relation entre les résultats en compréhension de l'écrit et le plaisir de la lecture tend à être plus étroite dans les pays qui, de manière générale, affichent des résultats plus élevés en compréhension de l'écrit.

### Signification

Les élèves qui prennent plaisir à lire, et qui donc lisent régulièrement, sont en mesure d'améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit par la pratique. L'enquête PISA relève une corrélation forte entre le plaisir de lire et les résultats en compréhension de l'écrit. Ce constat ne doit pas s'interpréter comme démontrant que le plaisir de la lecture a une incidence directe sur les résultats en compréhension de l'écrit, mais il rejoint les conclusions de travaux de recherche qui ont montré que ce plaisir était une condition préalable importante pour devenir un lecteur compétent. Aussi, pour améliorer leurs résultats en compréhension de l'écrit, les établissements devraient s'employer à apprendre des techniques de lecture aux élèves et à stimuler leur intérêt pour la lecture.

### Résultats

Dans presque tous les pays, les élèves qui prennent plaisir à lire ont une probabilité beaucoup plus élevée d'être performants en compréhension de l'écrit. Sur l'ensemble des pays de l'OCDE, ce facteur explique en moyenne 18 % de la variance des résultats dans ce domaine. Autrement dit, on peut prédire près d'un cinquième des écarts de résultats en compréhension de l'écrit sur la base des différences dans le plaisir que les élèves prennent à lire.

Les résultats de l'enquête PISA montrent que les pays où le plaisir de la lecture est le moins étroitement corrélé à la performance en compréhension de l'écrit ont tendance à avoir des résultats plus bas dans ce domaine que les pays où le plaisir de la lecture a une influence plus marquée.

En Australie et en Finlande, deux des pays les plus performants en général, plus de 25 % des écarts de résultats en compréhension de l'écrit sont associés à des différences dans le plaisir que les élèves prennent à lire. Dans ces pays et en Nouvelle-Zélande, les 25 % d'élèves qui prennent le plus de

plaisir dans la lecture obtiennent des résultats exceptionnellement élevés en compréhension de l'écrit, se classant environ au milieu du niveau 4 sur l'échelle de compétence.

Parmi les 17 pays où au moins 20 % de la variance de la performance en compréhension de l'écrit est expliquée par le plaisir de la lecture, 16 sont membres de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, la différence de résultats entre les 25 % d'élèves qui prennent le plus de plaisir dans la lecture et les 25 % qui en prennent le moins s'élève à 103 points, en moyenne. Les 25 % d'élèves qui prennent le moins de plaisir à lire ne sont généralement capables de mener à bien que des tâches de lecture relativement simples correspondant au niveau 2 (niveau de compétence de base). Les 25 % d'élèves qui prennent le plus plaisir à lire atteignent au moins le niveau 4 de compétence, ce qui signifie qu'ils ont 50 % de probabilités de pouvoir effectuer une tâche de lecture relativement complexe.

### Définitions

Le plaisir de la lecture est mesuré à l'aide d'un indice construit à partir des réponses fournies par les élèves à un questionnaire. Il leur était demandé d'indiquer leur degré d'assentiment avec un certain nombre d'affirmations portant sur leur attitude à l'égard de la lecture, telles que « je ne lis que si j'y suis obligé(e) », « j'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque » et « je n'arrive pas à rester assis(e) à lire tranquillement pendant plus de quelques minutes ».

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

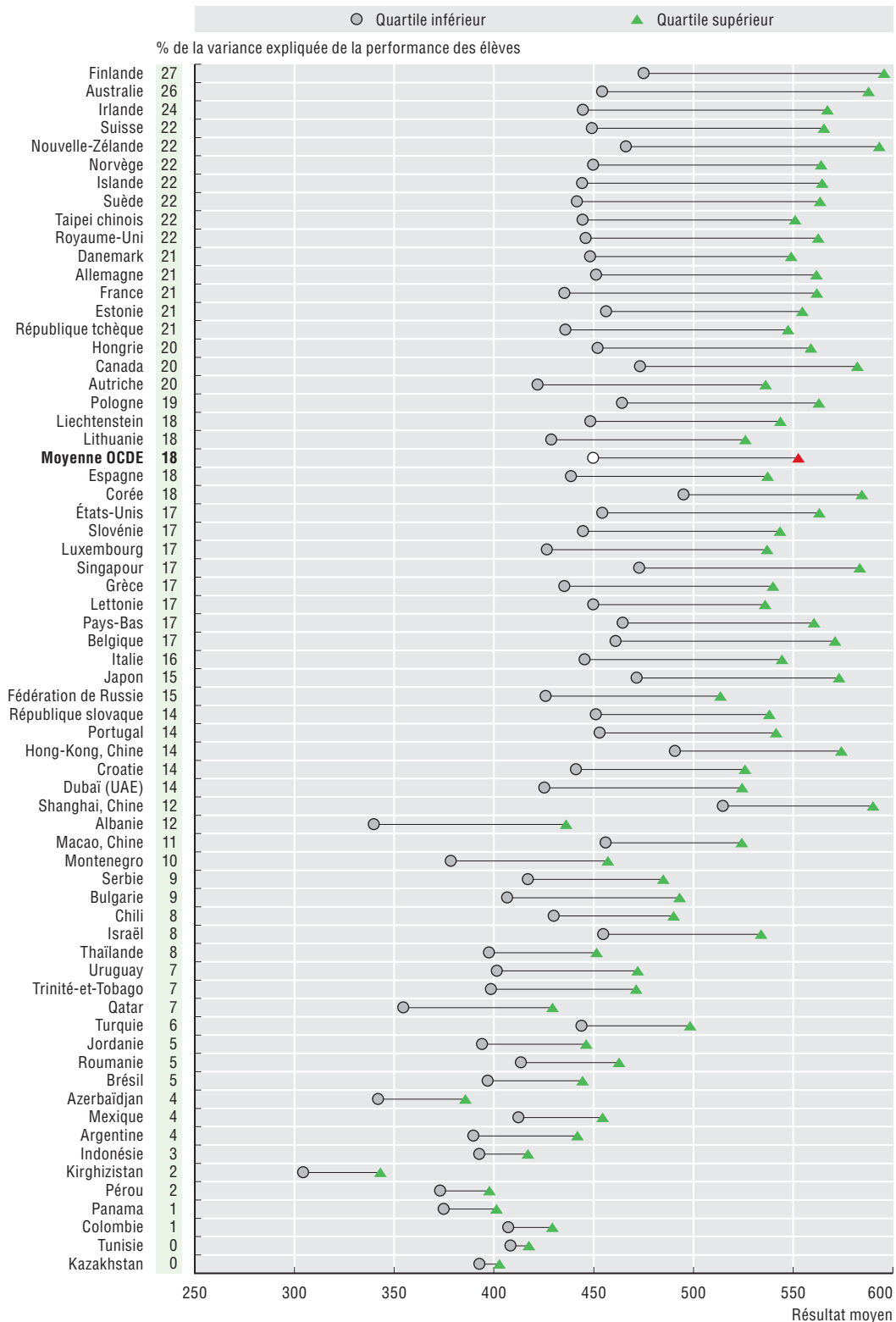
De plus amples informations sont présentées dans les chapitres 1 et 2 du volume III de *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*. Les données complètes figurent dans le tableau III.1.1 à la fin de cet ouvrage.

### Références à l'OCDE

*Learners for Life: Student Approaches to Learning* (2003).



Graphique 3.1. Relation entre le plaisir de la lecture et la performance en compréhension de l'écrit



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume III, Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves, graphique III.1.3, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360176>.

### 3. APPRENDRE À APPRENDRE

## Quels types de lecture sont associés à une bonne compréhension de l'écrit ?

- Dans la plupart des pays, les élèves qui lisent des livres de fiction par plaisir ont une probabilité beaucoup plus élevée d'être performants en compréhension de l'écrit.
- Les élèves qui lisent des journaux, des magazines et des livres documentaires sont aussi plus performants dans un grand nombre de pays, mais l'impact sur les résultats en compréhension de l'écrit est moins marqué.
- Les élèves sont beaucoup plus susceptibles de lire fréquemment des journaux et des magazines que d'autres types de textes.

### Signification

Les élèves qui lisent de tout par plaisir sont mieux à même de développer et améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit. Si les lecteurs les plus performants sont ceux qui lisent de la fiction, dans la pratique, nombre d'élèves ont une préférence pour d'autres types de lecture plus en prise avec leur vie quotidienne. Encourager les enfants à avoir différents types de lectures, tels que journaux, magazines et livres documentaires, peut les aider à acquérir l'habitude de lire, d'autant plus s'il s'agit d'enfants peu à l'aise avec la lecture qui ne sont pas enclins à lire de la fiction.

### Résultats

Dans la plupart des pays, les élèves qui lisent des livres de fiction par plaisir sont particulièrement susceptibles d'être performants en compréhension de l'écrit. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, les élèves qui lisent des livres de fiction pour leur propre plaisir au moins plusieurs fois par mois obtiennent 53 points de plus en compréhension de l'écrit que les élèves chez qui cette pratique est moins fréquente. Cet écart équivaut à trois quarts d'un niveau sur l'échelle de compétence.

Néanmoins, la relation entre lecture d'ouvrages de fiction et bonne performance en compréhension de l'écrit varie selon les pays. Au Mexique, en Turquie et dans sept autres pays, cette relation n'est pas manifeste ; mais dans d'autres pays de l'OCDE – Australie, Autriche, Finlande, Luxembourg et Suède – on observe un écart équivalent à au moins un niveau de compétence entre les résultats des élèves de 15 ans qui lisent des livres de fiction fréquemment et les résultats des élèves qui en lisent moins souvent. Les élèves qui lisent régulièrement des magazines et des journaux par plaisir ont également tendance à être plus performants que ceux qui n'ont pas cette habitude. Cependant, cette relation est moins marquée que celle entre performance et lecture de livres de fiction. L'Islande, Israël, la Suède et, parmi les pays partenaires, le Kirghizistan et le Pérou, sont les seuls pays où les élèves qui lisent régulièrement des journaux obtiennent au moins 35 points de plus, en moyenne, que les autres élèves. Les élèves qui lisent régulièrement des magazines devancent ceux qui ne le font pas d'au moins 35 points en Finlande, en Hongrie, aux Pays-Bas, en République slovaque et, parmi les pays partenaires, en Bulgarie et au Monténégro.

Les élèves qui lisent fréquemment des livres documentaires affichent un niveau de performance supérieur à la moyenne dans certains pays, mais dans la plupart des pays, il n'existe pas de relation positive significative entre ce type de lecture et le résultat en compréhension de l'écrit. L'écart est supérieur à 35 points en Espagne, aux Pays-Bas, en Pologne, en Slovaquie, en Suède et, parmi les pays partenaires, en Bulgarie, en Croatie et en Lituanie.

La lecture de bandes dessinées est généralement associée à une faible performance en compréhension de l'écrit. Peut-être cela tient-il au fait que les élèves qui lisent moins bien trouvent les bandes dessinées plus accessibles.

Ces résultats doivent être mis en regard de la fréquence à laquelle les élèves pratiquent, pour leur plaisir, différents types de lecture. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne :

- 62 % des élèves lisent des journaux au moins plusieurs fois par mois ;
- 58 % lisent des magazines ;
- 31 % lisent des livres de fiction ;
- 22 % lisent des bandes dessinées ; et
- 19 % lisent des livres documentaires.

### Définitions

Les élèves devaient indiquer à quelle fréquence ils pratiquent, parce qu'ils en ont envie, différents types de lecture. Le graphique sur la page ci-contre met en regard les élèves ayant déclaré lire des livres de fiction et des bandes dessinées « plusieurs fois par semaine » ou « plusieurs fois par mois » et ceux ayant déclaré lire ces types de livres moins fréquemment ou ne jamais en lire par plaisir. Les résultats tiennent compte du sexe, du milieu socio-économique et de l'ascendance allochtone ou autochtone des élèves.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

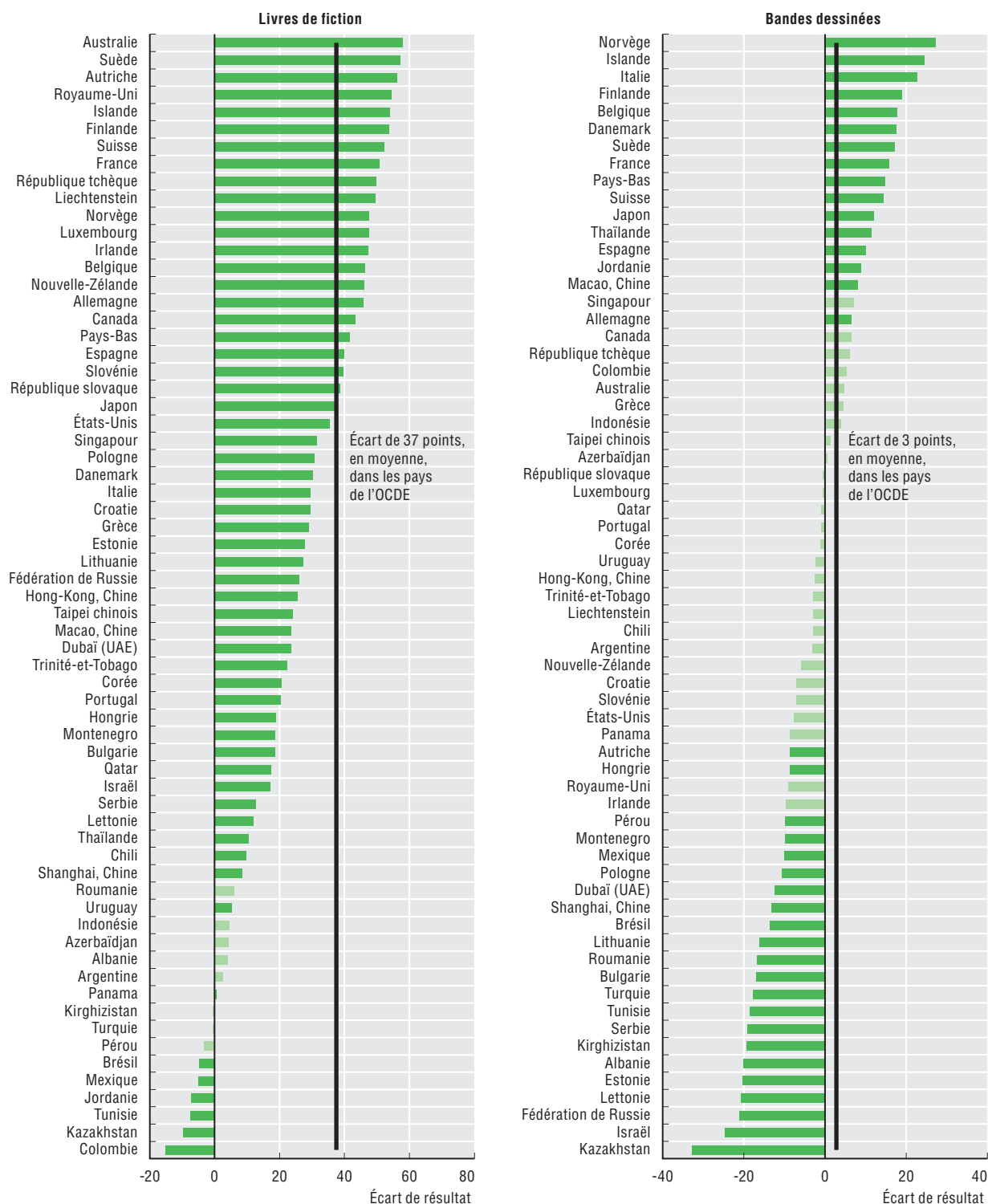
De plus amples informations sont présentées dans les chapitres 1 et 2 du volume III de *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*. Les données complètes figurent dans les tableaux III.1.2, III.1.6 et III.2.9 à la fin de cet ouvrage.

### Références à l'OCDE

*Learners for Life: Student Approaches to Learning* (2003).

#### Quels types lecture sont associés à une bonne compréhension de l'écrit ?

Graphique 3.2. Relation entre les types de lecture des élèves et leur performance en compréhension de l'écrit



Note : Les écarts de résultat statistiquement significatifs sont indiqués en couleur plus foncée. Écart de résultat entre les élèves ayant déclaré lire des livres de fiction et des bandes dessinées « plusieurs fois par semaine » ou « plusieurs fois par mois » et ceux ayant déclaré lire ces types de livres moins fréquemment ou ne jamais en lire par plaisir, après contrôle du sexe, du milieu socio-économique et de l'ascendance allochtone ou autochtone des élèves.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume III, Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves, graphique III.1.6, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360176>.

### 3. APPRENDRE À APPRENDRE

## Les garçons et les filles ont-ils des habitudes de lecture différentes ?

- Dans presque tous les pays, les filles prennent davantage de plaisir à lire que les garçons.
- En moyenne, seule la moitié environ des garçons lit par plaisir ; en Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et, parmi les pays partenaires, au Liechtenstein, ils sont moins de 40 % dans ce cas.
- Les filles sont plus enclines à lire des livres de fiction et des magazines que les garçons, mais les garçons sont plus susceptibles de lire des journaux et des bandes dessinées.

### Signification

Le fait que les filles devancent les garçons en compréhension de l'écrit est associé au plaisir plus grand qu'elles prennent à lire. Dans les pays où cet écart est particulièrement prononcé, les stratégies envisagées pour élever les niveaux de compétence en compréhension de l'écrit devraient inclure des mesures visant à stimuler l'engagement des élèves dans la lecture. Au vu des résultats de l'enquête PISA, qui montrent que les habitudes de lecture des garçons diffèrent de celles des filles, les décideurs devraient tenir compte de la préférence des garçons pour d'autres types de lecture dans les efforts qu'ils mettent en œuvre pour éveiller leur intérêt pour la lecture et le plaisir qu'ils prennent à lire.

### Résultats

Dans tous les pays à l'exception de la Corée, davantage de filles que de garçons déclarent prendre plaisir à lire. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, un tout petit peu plus de la moitié des garçons (52 %), mais presque trois quarts des filles (73 %), disent lire par plaisir.

Les pays qui affichent les plus grands écarts entre les proportions de filles et de garçons qui déclarent lire par plaisir sont l'Estonie, les Pays-Bas et, parmi les pays partenaires, la Lettonie et la Lituanie, avec des différences d'au moins 30 points de pourcentage.

Dans 14 pays, seule une minorité des garçons déclare lire par plaisir. En Autriche, au Luxembourg, aux Pays-Bas et, parmi les pays partenaires, au Liechtenstein, ils sont moins de 40 %.

Dans certains des pays où l'écart entre les sexes est faible, ce sont à la fois les filles et les garçons qui sont relativement peu susceptibles de déclarer aimer lire. Au Japon, par exemple, seulement 54 % des garçons et 58 % des filles déclarent lire par plaisir. Dans certains pays, en revanche, le faible écart entre les sexes reflète la tendance opposée : les proportions de filles et

de garçons qui prennent plaisir à lire sont élevées et presque équivalentes. Par exemple, dans certains pays et économies partenaires – Albanie, Indonésie, Kazakhstan, Kirghizistan, Shanghai (Chine) et Thaïlande – au moins 80 % des garçons et 90 % des filles déclarent lire par plaisir.

D'autres données de l'enquête PISA révèlent que les filles et les garçons ne sont pas attirés par les mêmes lectures. Les filles sont deux fois plus nombreuses que les garçons à déclarer lire des livres de fiction par plaisir, et elles sont également plus susceptibles de lire des magazines que les garçons ; de leur côté, les garçons lisent plus volontiers des journaux et des bandes dessinées. La préférence des filles pour les livres de fiction et les magazines s'observe dans presque tous les pays, et la préférence des garçons pour les bandes dessinées et les journaux apparaît dans une grande majorité de pays.

Le fait que deux garçons sur trois, en moyenne dans les pays de l'OCDE, déclarent lire des journaux par plaisir – alors que seul un garçon sur cinq indique qu'il prend plaisir à lire des livres de fiction – montre que l'on peut grandement contribuer à améliorer les compétences des garçons en compréhension de l'écrit en encourageant des lectures autres que la littérature.

### Définitions

Les élèves qui ont participé à l'enquête PISA devaient indiquer combien de temps ils lisent par envie chaque jour. Il leur était également demandé à quelle fréquence ils pratiquent, par envie, différents types de lectures. Les résultats correspondent au pourcentage d'élèves de 15 ans qui déclarent s'adonner à ces lectures au moins « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine ».

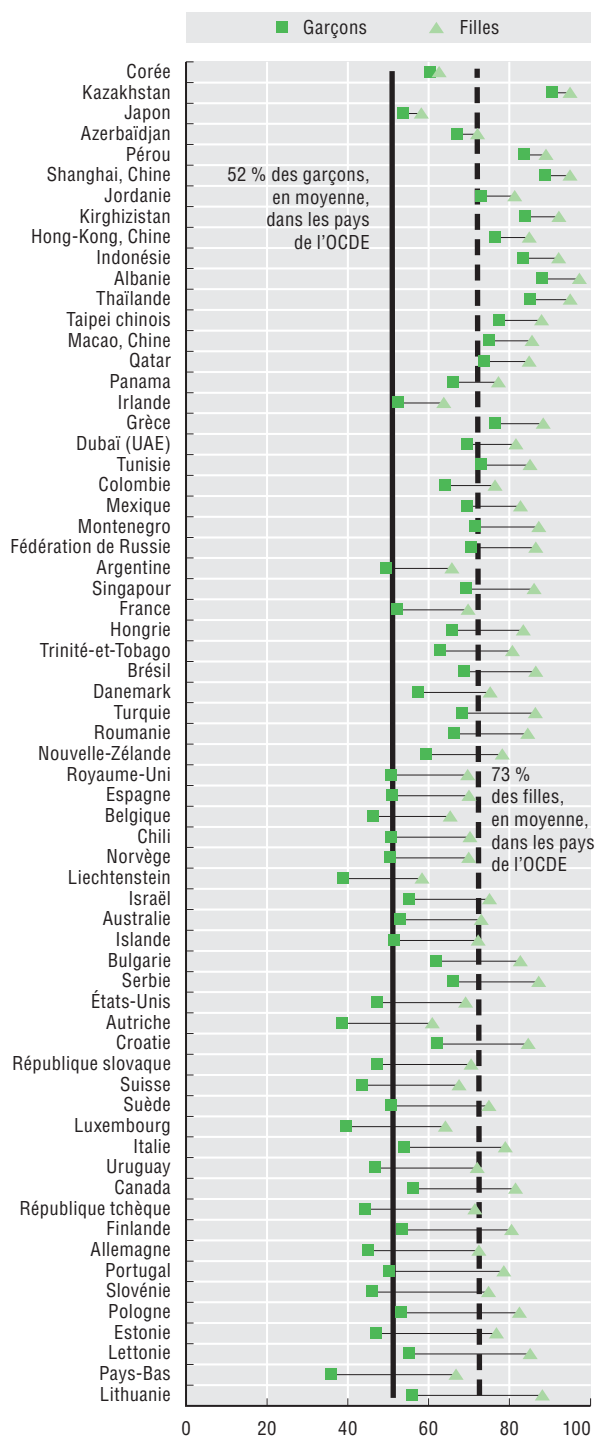
Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 2 du volume III de *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*. Les données complètes figurent dans les tableaux III.2.2 et III.2.10 à la fin de cet ouvrage.

#### Les garçons et les filles ont-ils des habitudes de lecture différentes ?

Graphique 3.3. Pourcentage de garçons et de filles lisant par plaisir

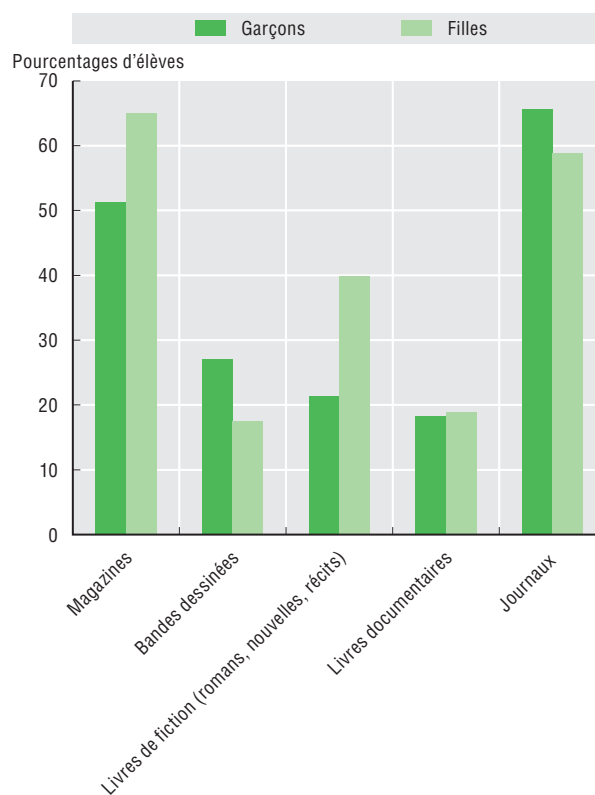


Note : Les pays sont classés par ordre croissant de la différence de pourcentage de garçons et de filles lisant par plaisir.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume III, Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves, graphique III.2.4, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360195>.

Graphique 3.4. Que lisent les garçons et les filles par plaisir (moyenne de l'OCDE) ?

Pourcentage de garçons et de filles déclarant avoir les lectures suivantes par envie « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine »



Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume III, Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves, graphique III.2.14, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360195>.



## Quelles stratégies d'apprentissage aident les élèves à améliorer leurs résultats ?

- Les élèves qui savent comment synthétiser au mieux les informations qu'ils lisent sont capables de mener à bien des tâches de lecture beaucoup plus difficiles, en moyenne, que les élèves qui n'ont pas cette faculté.
- Les élèves qui savent quelles stratégies les aident à comprendre et se remémorer l'information, et qui adoptent des stratégies définies pour guider leur apprentissage, sont également plus performants.
- Le fait pour un élève d'avoir une compréhension fine des stratégies de lecture et de les utiliser est un indicateur prédictif de la performance en compréhension de l'écrit encore plus probant que le fait de lire de tout par plaisir.

### Signification

L'enquête PISA cherche à déterminer dans quelle mesure les élèves adoptent des stratégies de lecture et d'apprentissage définies, et s'ils savent quelles stratégies fonctionnent le mieux. Ses résultats corroborent les conclusions d'autres recherches, qui montrent qu'en adoptant à bon escient des stratégies d'apprentissage efficaces, les élèves apprennent mieux que s'ils se contentent de suivre les instructions de l'enseignant. Ce constat souligne la nécessité pour les parents, les enseignants et les établissements d'enseignement de fournir aux élèves les outils qui leur permettront de devenir des lecteurs et des apprenants compétents.

### Résultats

L'enquête PISA montre que les élèves qui comprennent et utilisent certaines stratégies d'apprentissage obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit. Par ordre décroissant du degré de corrélation entre les deux facteurs, les résultats en compréhension de l'écrit sont généralement meilleurs parmi :

- Les élèves qui savent quelles stratégies adopter pour synthétiser ce qu'ils lisent. Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, les 25 % d'élèves qui savent le mieux repérer les stratégies qui fonctionnent le mieux obtiennent 107 points de plus (un niveau et demi sur l'échelle de compétence) que les 25 % d'élèves les moins à même d'identifier les stratégies efficaces.
- Les élèves qui savent quelles stratégies adopter pour comprendre et se remémorer l'information. Selon ce critère, l'écart de résultats entre le quartile supérieur et le quartile inférieur est de 90 points.
- Les élèves qui utilisent des stratégies pour guider leur propre apprentissage, selon les informations qu'eux-mêmes rapportent sur leur façon de procéder. L'écart de résultats entre les élèves qui utilisent ces types de stratégies et ceux qui ne le font pas est de 68 points.
- Les élèves qui déclarent utiliser des stratégies « d'élaboration », consistant à mettre en rapport ce qu'ils lisent avec ce qu'ils savent déjà. L'écart moyen est de tout juste 14 points, et il est significatif dans 40 des 65 pays qui ont participé à l'enquête PISA.

S'agissant de la connaissance des stratégies de synthèse de l'information, les 25 % d'élèves les mieux classés selon ce

critère se situent en moyenne au moins un niveau plus haut sur l'échelle de compétence (72 points) que les 25 % d'élèves les moins bien classés, dans tous les pays de l'OCDE et dans tous les pays partenaires sauf six. L'écart est beaucoup plus marqué dans certains pays, dépassant 120 points en Autriche, en Belgique, au Japon, au Luxembourg, en Nouvelle-Zélande, en République tchèque et en Suisse.

Les élèves qui ont la meilleure connaissance des stratégies de synthèse, de compréhension et de remémoration de l'information sont qualifiés de lecteurs et d'apprenants « profonds » dans les analyses PISA. Les élèves qui lisent de tout pour leur plaisir sont qualifiés de lecteurs « éclectiques ». L'analyse montre que les lecteurs éclectiques et profonds sont particulièrement performants. Cependant, les élèves qui sont des lecteurs éclectiques, mais qui ne connaissent pas les stratégies d'apprentissage efficaces, ont tendance à obtenir des résultats inférieurs à la moyenne. D'un autre côté, les lecteurs profonds se situent dans la moyenne des performances, même lorsqu'ils lisent rarement par plaisir.

### Définitions

La connaissance qu'ont les élèves des stratégies de lecture et d'apprentissage efficaces a été évaluée à l'aune de leur capacité à classer différentes pratiques selon leur degré d'efficacité, dans l'ordre « correct » établi par les experts en compréhension de l'écrit. S'agissant des stratégies de synthèse, les pratiques proposées étaient, par exemple, « je vérifie soigneusement si les éléments les plus importants du texte figurent dans mon résumé » (pratique la plus efficace) et « j'essaie de recopier mot à mot le plus de phrases possible » (pratique la moins efficace). Cette évaluation sur la connaissance des stratégies efficaces a été menée séparément de l'examen des pratiques d'utilisation de ces stratégies. Par exemple, l'enquête a cherché à évaluer dans quelle mesure les élèves utilisent des stratégies de contrôle, en leur demandant s'ils effectuent des tâches telles qu'identifier à l'avance ce qu'ils ont besoin d'apprendre.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 1 du volume III de *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*. Les données complètes sur les stratégies d'apprentissage des élèves figurent dans les tableaux III.1.14 à III.1.23 à la fin de cet ouvrage.

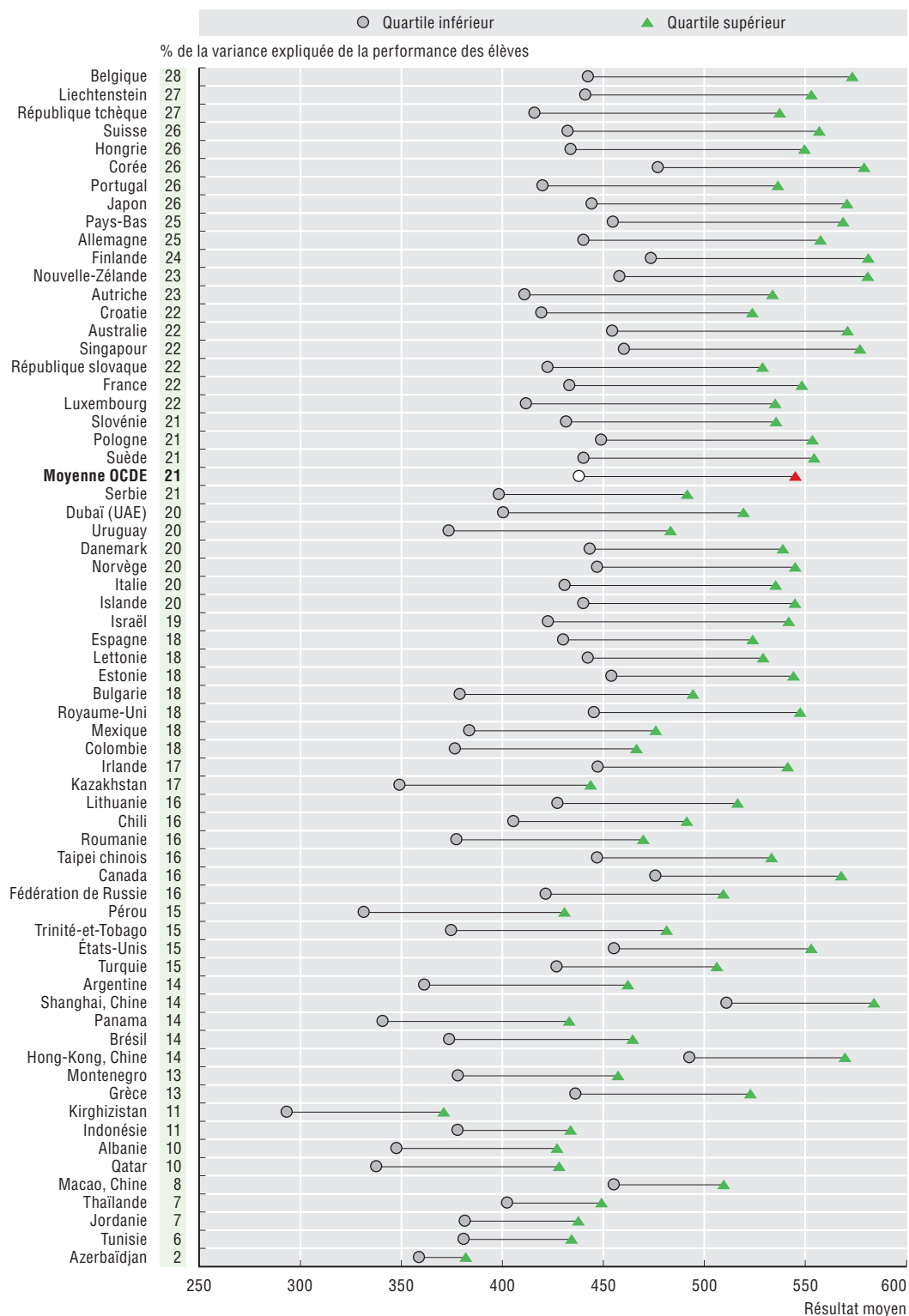
### Références à l'OCDE

*Learners for Life: Student Approaches to Learning* (2003).



## Quelles stratégies d'apprentissage aident les élèves à améliorer leurs résultats ?

Graphique 3.5. En quoi la connaissance de stratégies efficaces de synthèse influe-t-elle sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit ?



Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage de la variance expliquée de la performance des élèves.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume III, Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves, graphique III.1.14, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360176>.

## 3. APPRENDRE À APPRENDRE – TENDANCES

### Pourcentage d'élèves lisant par plaisir

- Moins d'élèves déclaraient lire par plaisir en 2009 qu'en 2000.
- Ce déclin s'observe dans la majorité des pays qui ont participé aux deux cycles de l'enquête PISA.
- Les pays où le plaisir de la lecture a le plus diminué sont le Chili, la Finlande, le Mexique, le Portugal, la République tchèque et, parmi les pays partenaires, l'Argentine, le Liechtenstein et la Lettonie. Le pays où il a le plus augmenté est le Japon.

#### Signification

Le plaisir que prennent les élèves à lire est une composante importante de leur engagement dans la lecture, qui lui-même contribue à l'amélioration des compétences en compréhension de l'écrit. Les résultats de l'enquête PISA montrent que dans tous les pays, les élèves qui prennent le plus de plaisir à lire sont considérablement plus performants que les élèves qui en prennent le moins. Bien qu'une majorité d'élèves prenne plaisir à lire, la progression de la minorité qui ne lit pas par plaisir devrait inciter les établissements d'enseignement à réfléchir aux moyens d'engager les élèves dans des activités de lecture qui les intéressent et leur semblent utiles.

#### Résultats

Dans l'ensemble, l'enthousiasme des élèves pour la lecture a faibli entre les cycles 2000 et 2009 de l'enquête. Le pourcentage d'élèves ayant déclaré lire par plaisir est tombé de 69 % à 64 %.

Dans 22 des 38 pays pour lesquels on dispose de données comparables, le pourcentage d'élèves de 15 ans déclarant lire par plaisir a diminué. Dans 10 pays, il n'a pas changé de manière significative, et dans 6 pays, il a augmenté.

Les pays où le plaisir de la lecture a le plus diminué (d'au moins deux fois le taux moyen) sont le Chili, la Finlande, le Mexique, le Portugal, la République tchèque et, parmi les pays partenaires, l'Argentine, le Liechtenstein et la Lettonie. Dans certains pays, l'enthousiasme pour la lecture était très vif

en 2000, mais considérablement plus tiède en 2009. Par exemple, au Portugal, plus d'un élève sur trois ne lisait pas par plaisir en 2009, contre moins d'un sur cinq en 2000.

Inversement, le pourcentage d'élèves déclarant lire par plaisir a augmenté dans six pays. La progression la plus importante a été enregistrée par le Japon, qui affichait en 2000 la plus faible proportion d'élèves prenant plaisir à lire – tout juste 45 %. En 2009, cette proportion atteignait 56 %, mais restait bien inférieure à la moyenne de l'OCDE.

#### Définitions

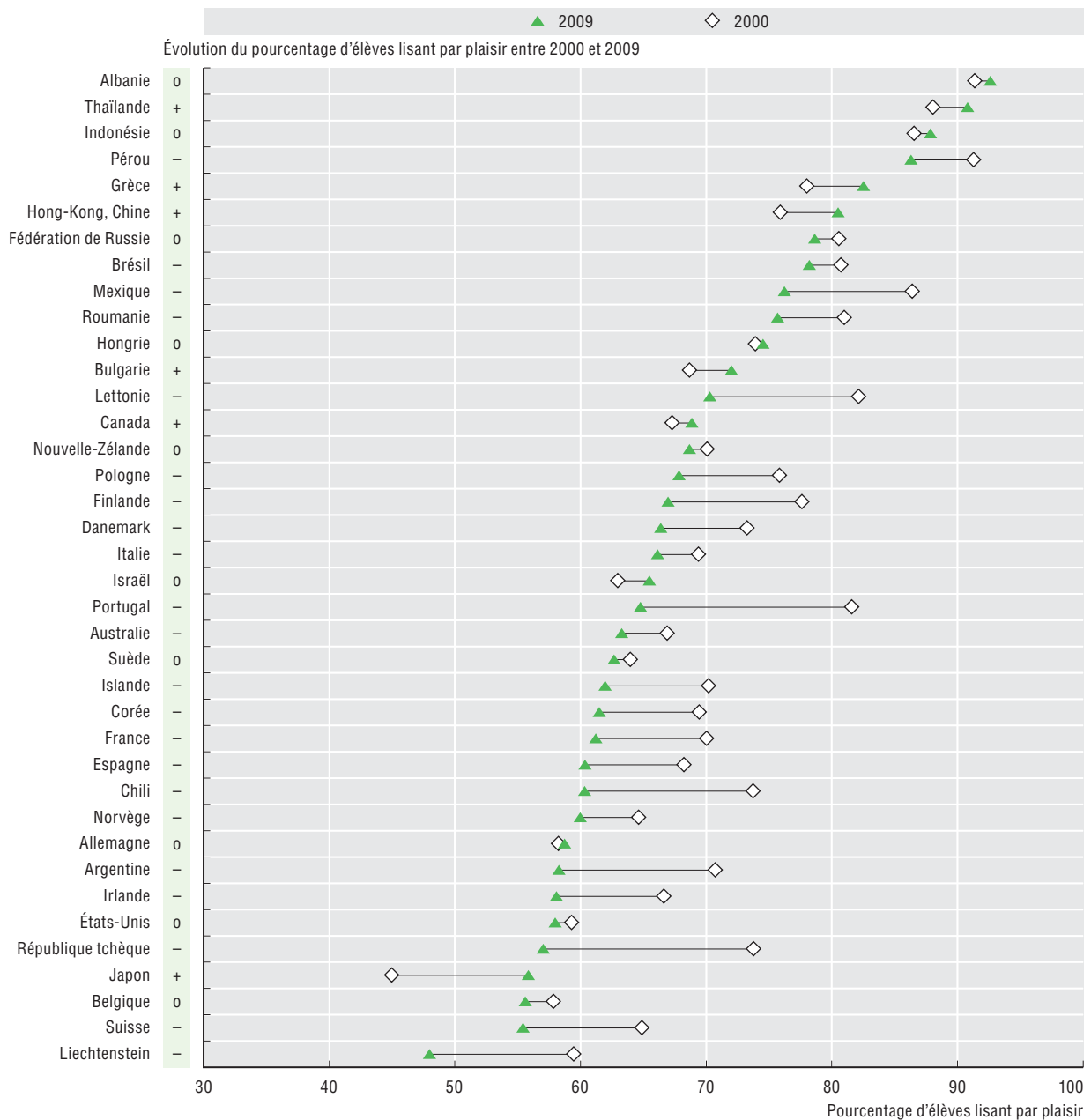
Les élèves ont été interrogés sur le temps qu'ils passent à lire par plaisir chaque jour. Les réponses possibles allaient de « je ne lis pas pour mon plaisir » (les élèves qui ont choisi cette réponse ont été classés comme élèves ne lisant pas par plaisir) à « plus de deux heures par jour » (les élèves qui ont indiqué lire par plaisir entre 30 minutes au moins par jour et plus de deux heures par jour ont été classés comme élèves lisant par plaisir). Seuls les pays disposant de résultats valides pour les cycles 2000 et 2009 de l'enquête PISA ont été inclus dans les comparaisons.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sur l'évolution du plaisir de la lecture entre 2000 et 2009 sont présentées dans le chapitre 5 du volume V de *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans le tableau V.5.1 à la fin de cet ouvrage.

Graphique 3.6. Pourcentage d'élèves lisant par plaisir en 2000 et 2009



	2009 supérieur à 2000	2009 inférieur à 2000	Pas de différence statistiquement significative
Intervalle de confiance de 95 %	+	-	0

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves lisant par plaisir en 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.5.1, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360024>.

### 3. APPRENDRE À APPRENDRE – TENDANCES

#### Pourcentage d'élèves lisant par plaisir, selon le sexe et le milieu socio-économique

- Deux fois plus de garçons que de filles ont perdu le goût de la lecture entre 2000 et 2009, d'où un écart grandissant entre les sexes.
- Le déclin de l'intérêt pour la lecture a été plus marqué parmi les élèves issus d'un milieu défavorisé que parmi les élèves favorisés.
- Les garçons issus d'un milieu défavorisé sont encore moins intéressés par la lecture qu'ils ne l'étaient en 2000. Au Portugal et, parmi les pays partenaires, en Lettonie, la proportion de garçons défavorisés déclarant lire par plaisir a chuté de plus de deux tiers à moins de 50 %.

#### Signification

Les disparités du plaisir de la lecture entre garçons et filles sont l'une des raisons pour lesquelles les filles continuent de devancer largement les garçons en compréhension de l'écrit. Autre constat préoccupant, l'impact du milieu socio-économique sur le plaisir de la lecture, qui était relativement faible en 2000, s'est accentué. Ces tendances soulignent l'urgence nécessaire d'amener les garçons issus d'un milieu défavorisé au plaisir de la lecture.

#### Résultats

Le déclin de la proportion d'élèves lisant par plaisir entre 2000 et 2009, de 5 points de pourcentage en moyenne, a été plus marqué dans certains groupes que dans d'autres.

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, le plaisir de la lecture a diminué de 6 points de pourcentage chez les garçons et de 3 points chez les filles. Par conséquent, l'écart entre les pourcentages de garçons et de filles lisant par plaisir s'est encore creusé. La proportion de garçons dans cette catégorie est tombée de 60 % en 2000 à 54 % en 2009.

Ces disparités croissantes entre garçons et filles sont observables dans les différents milieux socio-économiques. Cependant, le plaisir de la lecture a reculé davantage parmi les élèves défavorisés que parmi les élèves favorisés. En conséquence, l'écart entre les pourcentages d'élèves les plus favorisés et les moins favorisés qui lisent par plaisir s'est accentué, grim pant de 10 à 16 points de pourcentage, en moyenne.

Sous l'effet combiné des variations du plaisir de la lecture entre garçons et filles et entre milieux sociaux, les garçons issus d'un milieu socio-économique défavorisé ont aujourd'hui une probabilité bien moindre de lire par plaisir. En 2000, une

majorité nette de ces garçons, 57 %, déclaraient prendre plaisir à lire. En 2009, ils n'étaient plus qu'une minorité, 46 %. Cette baisse de 11 points de pourcentage représente plus du double du déclin du plaisir de la lecture observé sur l'ensemble des élèves. Par contraste, parmi les filles issues d'un milieu favorisé, 82 % déclaraient lire par plaisir en 2009, proportion qui n'est que faiblement inférieure aux 84 % enregistrés en 2000.

La chute de la proportion de garçons défavorisés déclarant lire par plaisir a été particulièrement brutale dans certains pays. Ainsi, au Portugal et, parmi les pays partenaires, en Lettonie, leur pourcentage est tombé de plus de 66 % à moins de 50 % ; en République tchèque, il a reculé de 59 % à tout juste 37 %.

#### Définitions

Les élèves ont été interrogés sur le temps qu'ils passent à lire par plaisir chaque jour. Les réponses possibles allaient de « je ne lis pas pour mon plaisir » (les élèves qui ont choisi cette réponse ont été classés comme élèves ne lisant pas par plaisir) à « plus de deux heures par jour » (les élèves qui ont indiqué lire par plaisir entre 30 minutes au moins par jour et plus de deux heures par jour ont été classés comme élèves lisant par plaisir). Seuls les pays qui ont participé aux cycles 2000 et 2009 de l'enquête PISA ont été inclus dans les comparaisons. La classification des élèves par milieu socio-économique est fondée sur un indice reflétant les caractéristiques économiques, sociales et culturelles de la famille, construit à partir des informations communiquées par les élèves.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sur l'évolution du plaisir de la lecture entre 2000 et 2009 sont présentées dans le chapitre 5 du volume V de *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans les tableaux V.5.1 et V.5.4 à la fin de cet ouvrage.

#### Pourcentage d'élèves lisant par plaisir, selon le sexe et le milieu socio-économique

Graphique 3.7. Évolution du pourcentage de garçons et de filles lisant par plaisir entre 2009 et 2000, selon le milieu socio-économique



Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.5.10, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360024>.









## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

La sélection des élèves et les résultats en compréhension de l'écrit

Comment les établissements d'enseignement sélectionnent-ils les élèves ?

Gestion des établissements et résultats en compréhension de l'écrit

Comment sont gérés les établissements dans les différents pays ?

Comment les pays affectent-ils les ressources consacrées à l'éducation ?

Climat de discipline et performance en compréhension de l'écrit

Qualité du climat d'apprentissage dans les établissements d'enseignement

### **Tendances**

Relations entre enseignants et élèves

Climat de discipline au sein de la classe

## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### La sélection des élèves et les résultats en compréhension de l'écrit

- Dans les pays où les redoublements sont plus fréquents, les résultats en compréhension de l'écrit tendent à être plus faibles et la corrélation entre ces résultats et le milieu socio-économique plus forte. Le constat est le même dans les pays où davantage d'établissements transfèrent les élèves difficiles vers d'autres établissements.
- Dans les pays où davantage d'établissements regroupent les élèves par aptitude dans toutes les matières, les résultats en compréhension de l'écrit sont plus faibles.
- Dans les systèmes qui orientent précocement les élèves vers différents programmes pédagogiques, les différences de résultats entre élèves favorisés et élèves défavorisés sont généralement plus marquées.

#### Signification

En mesurant différents paramètres de la sélection et du regroupement des élèves dans 34 pays de l'OCDE, l'enquête PISA met en évidence les relations générales qui existent entre les politiques menées dans ce domaine et la performance des élèves en compréhension de l'écrit. Les résultats montrent que certaines formes de différenciation des élèves sont associées à des niveaux de performance inférieurs et à une équité moindre entre élèves issus de différents milieux socio-économiques. Les pays adeptes de ces pratiques doivent s'assurer qu'elles ne compromettent pas l'égalité des chances sur des critères socio-économiques.

#### Résultats

L'enquête PISA montre que les pays où les établissements affichent un taux de redoublement élevé n'obtiennent pas d'aussi bons résultats que les pays où ce taux est faible, même après contrôle du revenu national. Environ 15 % de la variance des résultats parmi les pays de l'OCDE sont imputables aux écarts du taux de redoublement. Au sein des pays également, les établissements qui présentent plus de redoublements ont tendance à être moins performants en compréhension de l'écrit. Et les pays où les redoublements sont plus fréquents affichent une relation plus forte entre le milieu socio-économique et les résultats des élèves. L'une des hypothèses possibles pour expliquer cette relation est que les établissements où le redoublement est plus courant sont moins incités à aider les élèves en difficulté ou défavorisés à améliorer leurs résultats.

Autre pratique associée à des résultats globaux inférieurs en compréhension de l'écrit et à des disparités plus marquées entre élèves de différents milieux socio-économiques, le transfert d'élèves entre établissements. Cette pratique explique plus d'un tiers de la variance des résultats entre pays. Le fait que des établissements choisissent de transférer les élèves qui ont de faibles résultats scolaires, des problèmes de discipline ou des besoins pédagogiques spécifiques vers d'autres établissements pourrait être lié au peu d'incitations qu'ils ont à travailler avec les élèves difficiles. Les élèves transférés sont confrontés à des difficultés d'adaptation qui peuvent également affecter leurs résultats. Dans une certaine mesure, des taux de transfert élevés peuvent constituer un

symptôme, plutôt qu'une cause, de la faible performance de certains établissements et systèmes d'éducation.

En moyenne, les pays de l'OCDE où davantage d'établissements regroupent les élèves par aptitude dans toutes les matières accusent des résultats plus bas en compréhension de l'écrit. Cependant, dans certains pays, l'inverse est parfois vrai.

Dans les pays qui orientent précocement les élèves vers différents programmes pédagogiques – cursus généraux ou professionnels, par exemple –, les écarts de résultats entre élèves issus de différents milieux socio-économiques ont tendance à être plus marqués. Ces systèmes d'éducation ne sont pas plus performants que la moyenne en général. La corrélation entre l'âge de l'orientation et les inégalités socio-économiques pourrait s'expliquer par le fait que les élèves plus jeunes sont plus dépendants de leurs parents et des ressources de ces derniers, raison pour laquelle les parents plus aisés peuvent aiguiller leurs enfants vers des filières plus performantes.

#### Définitions

Pour examiner ces différentes politiques de sélection, l'enquête PISA utilise le terme de « différenciation ». La « différenciation verticale » désigne la progression temporelle des élèves dans le système d'éducation. Bien que les effectifs soient divisés en années d'études dans la quasi-totalité des établissements dans l'enquête PISA, dans certains pays, tous les élèves de 15 ans se trouvent dans la même année d'études, tandis que dans d'autres, ils sont répartis dans différentes années d'études suite à des politiques régissant l'âge d'entrée et/ou le redoublement dans le système d'éducation. La « différenciation horizontale » désigne les écarts d'instruction au sein d'un même niveau ou d'une même année d'études. Elle peut être mise en œuvre par le système d'éducation ou par les établissements de façon individuelle, et consiste à regrouper les élèves selon leurs intérêts et/ou leurs résultats.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 2 du volume IV de *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*. Les données individuelles relatives aux effets observés dans les pays et économies figurent dans les tableaux IV.2.1 à IV.2.3 à la fin de cet ouvrage.

#### Références à l'OCDE

*Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003* (2004).

## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### La sélection des élèves et les résultats en compréhension de l'écrit

Tableau 4.1. Dans quelle mesure les politiques de sélection et de regroupement des élèves mises en œuvre par les systèmes d'éducation affectent-elles le rendement de l'apprentissage ?

Dans quelle mesure les politiques suivantes affectent-elles...	... la performance en compréhension de l'écrit	... l'équité des possibilités d'apprentissage pour l'ensemble des élèves
Davantage de redoublements	<b>X</b>	<b>X</b>
Âge moyen d'entrée à l'école primaire	x	x
Davantage de programmes d'enseignement	x	x
Orientation précoce entre les filières d'enseignement	x	<b>X</b>
Davantage de sélection dans les établissements	x	x
Davantage de transferts d'élèves vers d'autres établissements	<b>X</b>	<b>X</b>
Davantage de regroupements par aptitude dans toutes les matières	<b>X</b>	x

**X** Présente une corrélation négative avec les niveaux de performance et d'équité.

x Les symboles plus petits indiquent qu'il n'existe pas de corrélation statistiquement significative.

Source : OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009, Volume IV, Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*, graphique IV.2.1a, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343380>.

## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Comment les établissements d'enseignement sélectionnent-ils les élèves ?

- Dans la plupart des pays de l'OCDE et des pays partenaires, les élèves ne sont pas orientés vers des établissements et programmes différenciés avant l'âge de 15 ans. Dans d'autres, ils sont sélectionnés dès l'entrée dans l'enseignement secondaire.
- Les Pays-Bas et la Suisse sont les pays où la sélectivité entre établissements, classes et programmes, est la plus marquée.
- On trouve des pays très performants à la fois parmi les pays qui mènent les politiques de sélection et de regroupement des élèves les plus poussées et dans ceux où la sélection et le regroupement sont les plus limités ; cependant, les écarts de résultats entre élèves favorisés et défavorisés ne sont faibles que dans le deuxième groupe.

#### Signification

C'est un défi majeur pour les systèmes d'éducation actuels que d'assurer des chances égales à des populations d'élèves différentes. Pour réaliser cet objectif, certains choisissent d'éduquer les enfants tous ensemble, d'autres de différencier les élèves par groupes.

#### Résultats

Au niveau du système d'éducation, les pays opèrent des choix différents concernant l'âge auquel les élèves commencent à être orientés vers des classes et des programmes différenciés, le nombre de programmes à mettre en place, et la question de savoir si les élèves doivent être sélectionnés pour ces classes et programmes selon leur aptitude. La plupart des pays n'orientent pas les élèves avant l'âge de 15 ans. Aussi, la majorité des élèves qui ont participé à l'enquête PISA ne fréquentaient pas un établissement sélectif ou le faisaient seulement depuis peu. Cependant, dans 15 pays dont 9 membres de l'OCDE, la pratique courante est de répartir les élèves entre différents programmes pédagogiques, cursus généraux ou professionnels par exemple, à un stade précoce de leur scolarité secondaire.

Au niveau des établissements individuels, les élèves peuvent être regroupés par aptitude, et dans le cas des élèves qui ont des résultats médiocres, des problèmes de comportement ou des besoins pédagogiques spécifiques, transférés vers d'autres établissements. Ces pratiques sont relativement rares dans la plupart des pays, mais ont cours dans certains pays.

Dans la plupart des pays, la plupart des élèves de 15 ans sont en classe avec des élèves du même âge, les enfants d'une même cohorte effectuant leur scolarité au même rythme. Malgré tout, le redoublement est une pratique très courante dans certains systèmes d'éducation : les résultats de l'enquête PISA montrent que dans 11 pays, un tiers au moins des élèves de 15 ans ont déclaré avoir redoublé au moins une fois.

#### Définitions

Les pays figurant sur le tableau de la page ci-contre ont été regroupés sur la base d'une « analyse de profil latent », technique utilisée pour regrouper les pays qui partagent des caractéristiques similaires concernant plusieurs dimensions de la sélection et du regroupement des élèves.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 3 du volume IV de *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*. Les données individuelles relatives aux pratiques de différenciation dans les pays et économies figurent dans les tableaux IV.3.1 à IV.3.4 à la fin de cet ouvrage.



## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Comment les établissements d'enseignement sélectionnent-ils les élèves ?

Tableau 4.2. Comment les systèmes d'éducation sélectionnent-ils et regroupent-ils les élèves selon l'établissement, l'année d'études et les programmes ?

Ce tableau regroupe les pays qui partagent des caractéristiques similaires concernant le regroupement et la sélection des élèves au niveau du système, des établissements et des différentes années d'études.

	Dans un groupe de pays présentant un <i>faible</i> niveau de différenciation verticale...		Dans un groupe de pays présentant un niveau <i>élevé</i> de différenciation verticale...				
	... en moyenne, 7 % des élèves de 15 ans ont redoublé au moins une fois... ... et 7 % n'ont pas commencé leur scolarité à l'âge typique..	... en moyenne, 29 % des élèves de 15 ans ont redoublé au moins une fois... ... et 11 % n'ont pas commencé leur scolarité à l'âge typique.					
	Dans un groupe de pays présentant un <i>faible</i> niveau de différenciation horizontale au niveau des établissements...	Dans un groupe de pays présentant un niveau <i>élevé</i> de différenciation horizontale au niveau des établissements...	Dans un groupe de pays présentant un <i>faible</i> niveau de différenciation horizontale au niveau des établissements...	Dans un groupe de pays présentant un niveau <i>élevé</i> de différenciation horizontale au niveau des établissements...			
	... en moyenne, 15 % des élèves sont scolarisés dans un établissement pratiquant le transfert d'élèves vers d'autres établissements en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques... ... et 8 % des élèves sont scolarisés dans un établissement pratiquant le regroupement des élèves par aptitude dans toutes les matières.	... en moyenne, 33 % des élèves sont scolarisés dans un établissement pratiquant le transfert d'élèves vers d'autres établissements en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques... ... et 38 % des élèves sont scolarisés dans un établissement pratiquant le regroupement des élèves par aptitude dans toutes les matières.	... en moyenne, 15 % des élèves sont scolarisés dans un établissement pratiquant le transfert d'élèves vers d'autres établissements en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques... ... et 8 % des élèves sont scolarisés dans un établissement pratiquant le regroupement des élèves par aptitude dans toutes les matières.	... en moyenne, 33 % des élèves sont scolarisés dans un établissement pratiquant le transfert d'élèves vers d'autres établissements en raison de faibles résultats scolaires, de problèmes de discipline ou de besoins pédagogiques spécifiques... ... et 38 % des élèves sont scolarisés dans un établissement pratiquant le regroupement des élèves par aptitude dans toutes les matières.			
Dans un groupe de pays présentant un <i>faible</i> niveau de différenciation horizontale au niveau du système...	... les élèves de 15 ans sont scolarisés dans 1.1 programme distinct en moyenne...	... l'âge moyen de la première sélection est de 15.8 ans...	... et 17 % des élèves fréquentent un établissement sélectif.	Australie*, Canada**, Danemark, Estonie**, Finlande*, Grèce, Islande**, Nouvelle-Zélande*, Norvège**, Pologne*, Suède, États-Unis, Royaume-Uni, Kazakhstan, Lettonie, Lituanie, Fédération de Russie	Jordanie	Espagne, Argentine, Brésil, Tunisie, Uruguay	Chili, Colombie, Pérou
Dans un groupe de pays présentant un niveau <i>moyen</i> de différenciation horizontale au niveau du système...	... les élèves de 15 ans sont scolarisés dans 3 programmes distincts en moyenne...	... l'âge moyen de la première sélection est de 14.5 ans...	... et 42 % des élèves fréquentent un établissement sélectif...	Irlande; Israël; Italie; Japon*; Corée**; Slovaquie; Albanie; Azerbaïdjan; Dubaï (UAE); Hong-Kong, Chine**; Montenegro, Shanghai, Chine*; Thaïlande	Indonésie, Kirghizistan, Qatar, Roumanie, Tapei chinois	Mexique, Portugal	Luxembourg; Macao, Chine; Panama
Dans un groupe de pays présentant un niveau <i>élevé</i> de différenciation horizontale au niveau du système...	... les élèves de 15 ans sont scolarisés dans 4.3 programmes distincts en moyenne...	... l'âge moyen de la première sélection est de 11.2 ans...	... et 61 % des élèves fréquentent un établissement sélectif.	Autriche, République tchèque, Hongrie, République slovaque, Croatie, Liechtenstein, Singapour*	Turquie, Bulgarie, Serbie	Belgique*, Allemagne, Trinité-et-Tobago	Pays-Bas*, Suisse*

\* Performance supérieure à la moyenne de l'OCDE.

\*\* Performance supérieure à la moyenne de l'OCDE et corrélation inférieure à la moyenne de l'OCDE entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume IV, Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques, graphique IV.3.2, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>.



## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Gestion des établissements et résultats en compréhension de l'écrit

- Les pays où les établissements disposent d'un degré d'autonomie accru dans le choix des programmes et des modes d'évaluation affichent généralement de meilleurs résultats.
- Dans les pays qui ont mis en place des mécanismes de responsabilisation des établissements au regard des résultats scolaires, les établissements bénéficiant d'une autonomie accrue dans l'affectation des ressources obtiennent des résultats moyens plus élevés.
- Au sein des pays, les établissements qui entrent davantage en concurrence dans le même bassin scolaire tendent à obtenir de meilleurs résultats ; cependant, dans les pays où la concurrence entre établissements est plus forte, les résultats des élèves en compréhension de l'écrit ne sont pas nécessairement plus élevés.

#### Signification

Depuis le début des années 80, les réformes de l'éducation mises en place par de nombreux pays visent à améliorer la qualité de l'enseignement dans les établissements en augmentant la diversité des cours proposés et l'autonomie des établissements afin de répondre aux besoins locaux, en autorisant la concurrence entre établissements au sein d'un même bassin scolaire et en offrant un choix plus large aux parents. Les conclusions de l'enquête PISA suggèrent que certaines caractéristiques de l'autonomie et de la responsabilisation vont de pair avec une amélioration de la performance. Cependant, certaines des hypothèses qui sous-tendent la mise en concurrence et le choix des établissements ont été remises en cause. Il n'est pas certain, par exemple, que les parents disposent de toutes les informations nécessaires pour choisir l'établissement le mieux adapté à leur enfant ou qu'ils accordent systématiquement une priorité suffisante à la qualité de l'établissement au moment de choisir. Et le choix de l'établissement peut également générer la ségrégation raciale, ethnique ou socio-économique involontaire des établissements. Les questions d'autonomie, d'évaluation, de gestion et de latitude de choix peuvent être combinées de multiples manières, avec à chaque fois des effets différents sur les résultats des élèves.

#### Résultats

Dans les pays où les établissements bénéficient d'un degré d'autonomie accru pour le choix des programmes et des modes d'évaluation, les élèves ont tendance à obtenir de meilleurs résultats après contrôle du revenu national. L'autonomie dont bénéficient les établissements dans ces domaines explique 25 % environ des différences de résultats entre les pays qui ont participé à l'enquête PISA.

Si les relations entre d'autres caractéristiques individuelles de la gestion des établissements et la performance des élèves sont plus difficiles à mettre en évidence, l'analyse des résultats de l'enquête PISA permet de conclure que :

- Dans les pays où les établissements jouissent d'une plus grande autonomie sur les contenus de l'enseignement et les modes d'évaluation des élèves, ces derniers tendent à être plus performants.

- Dans les pays où les établissements rendent publiques les données sur les résultats scolaires et, ce faisant, ont à répondre de la performance des élèves, les établissements qui disposent d'un degré d'autonomie accru dans l'affectation des ressources sont généralement plus performants que les établissements qui ont moins d'autonomie dans le choix des contenus d'enseignement. Cependant, dans les pays où ces mécanismes de responsabilisation n'existent pas, on constate l'inverse.
- Un environnement plus compétitif, dans lequel de nombreux établissements sont en concurrence dans un même bassin scolaire, ne produit pas systématiquement de meilleurs résultats sur le plan de l'apprentissage.
- Dans un grand nombre de pays, les établissements qui sont davantage en concurrence dans le même bassin scolaire tendent à être plus performants en compréhension de l'écrit ; 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 de l'établissement lors du choix de ce dernier.

#### Définitions

PISA 2009 a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer qui, des enseignants, du chef d'établissement, du comité directeur de l'établissement ou des autorités nationales, régionales ou locales en charge de l'éducation, bénéficie d'une responsabilité significative quant à l'affectation des ressources aux établissements (recrutement et licenciement des enseignants, définition du salaire initial et des augmentations des enseignants, définition du budget et de son affectation au sein des établissements) et au choix des programmes et des évaluations pédagogiques au sein de l'établissement (élaboration des politiques d'évaluation des élèves, choix des manuels scolaires, choix des cours et de leur contenu pédagogique).

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 2 du volume IV de *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*. Les données individuelles relatives aux effets observés dans les pays et économies figurent dans les tableaux IV.2.1 et IV.2.4 à IV.2.10 à la fin de cet ouvrage.

## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Gestion des établissements et résultats en compréhension de l'écrit

Tableau 4.3. **Corrélation entre la gestion des systèmes d'éducation et le rendement de l'apprentissage**

Corrélation entre les types suivants de gestion des établissements et...		... la performance en compréhension de l'écrit	... l'égalité des possibilités d'apprentissage pour tous les élèves
Autonomie des établissements	Systèmes où les établissements ont davantage de responsabilité dans le choix des programmes et des évaluations	✓	✓
	Systèmes où les établissements ont davantage de responsabilité dans l'affectation des ressources	✓	x
Concurrence entre les établissements	Systèmes où davantage d'établissements sont en concurrence dans le même bassin scolaire	✓	x
	Systèmes où davantage d'élèves sont scolarisés dans des établissements privés	✓	x

x Présente une corrélation négative avec les niveaux de performance et d'équité.

✓ Présente une corrélation positive avec les niveaux de performance et d'équité. Les symboles plus petits indiquent qu'il n'existe pas de corrélation statistiquement significative.

Source : OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009, Volume IV, Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*, graphique IV.2.4a, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343380>.

## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Comment sont gérés les établissements dans les différents pays ?

- Désormais, la plupart des systèmes d'éducation accordent une autonomie considérable aux établissements dans le choix des programmes et des modes d'évaluation.
- Dans la plupart des systèmes d'éducation, le degré de concurrence entre les établissements dans un même bassin scolaire reste limité.
- Nombre de systèmes d'éducation parmi les plus performants allient un degré d'autonomie accru pour les établissements et une moindre concurrence entre eux, mais ces caractéristiques ne garantissent pas l'obtention de résultats élevés en compréhension de l'écrit.

#### Signification

Les pays qui ont délégué aux établissements individuels certains pouvoirs de décision concernant les programmes et les évaluations obtiennent généralement de bons résultats dans l'enquête PISA. Néanmoins, si la tendance générale est à l'autonomisation croissante des établissements, tous les pays n'ont pas procédé de la même manière, ni ne sont allés aussi loin, dans la délégation des pouvoirs de décision aux établissements et la création d'un environnement plus compétitif basé sur une plus grande liberté de choix d'établissement pour les parents et les élèves. Pour examiner ces différences, l'analyse qui suit répartit les pays en plusieurs groupes présentant des ensembles de caractéristiques communs.

#### Résultats

Dans les pays de l'OCDE, la pratique la plus courante consiste à accorder une certaine autonomie aux établissements dans leur choix des programmes et des évaluations, tout en limitant la concurrence entre les établissements. Dans ces systèmes où les établissements sont plus autonomes et la concurrence entre eux plus réduite, il y a relativement peu d'établissements privés en général. Ce profil prévaut dans 23 pays de l'OCDE et 15 pays et économies partenaires.

Dans 4 autres pays de l'OCDE et 11 pays partenaires, ce sont à la fois la concurrence et l'autonomie qui sont relativement restreintes.

Six pays de l'OCDE et cinq pays et économies partenaires affichent des niveaux élevés d'autonomie et de concurrence, qui se traduisent par une prévalence élevée des établissements

privés ou une concurrence rude entre les établissements. Dans ces systèmes d'éducation, les établissements sont libres d'élaborer les programmes et les parents et les élèves disposent d'un grand choix d'établissements.

Les systèmes d'éducation plus performants que la moyenne et affichant une corrélation relativement faible entre le milieu socio-économique et les résultats des élèves tendent à accorder davantage d'autonomie aux établissements pour l'élaboration et l'utilisation des programmes et des évaluations, tout en restreignant par ailleurs la concurrence entre les établissements. Néanmoins, tous les pays de l'OCDE dans ce cas ne font pas état de résultats en compréhension de l'écrit supérieurs à la moyenne. Ceci donne à penser que si une autonomie élevée et un faible niveau de concurrence entre les établissements sont compatibles avec la création de systèmes d'éducation performants, la relation n'est pas automatique. D'autres paramètres sont également nécessaires si l'on souhaite améliorer la performance et l'équité.

#### Définitions

Les pays figurant sur le tableau de la page ci-contre ont été regroupés sur la base d'une « analyse de profil latent », technique utilisée pour regrouper les pays qui partagent des caractéristiques similaires concernant plusieurs dimensions de la gestion des établissements.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 3 du volume IV de *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*. Les données individuelles relatives à l'autonomie et à la concurrence entre établissements dans les pays et économies figurent dans les tableaux IV.3.6 à IV.3.8 à la fin de cet ouvrage.

## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Comment sont gérés les établissements dans les différents pays ?

Tableau 4.4. Comment sont gérés les systèmes d'éducation ?

Ce tableau regroupe les pays qui partagent des caractéristiques similaires concernant le degré d'autonomie des établissements et de concurrence entre ces derniers.

					Dans un groupe de pays présentant <i>moins</i> de concurrence entre les établissements...	Dans un groupe de pays présentant <i>davantage</i> de concurrence entre les établissements...
					... en moyenne, 73 % des élèves sont scolarisés dans des établissements qui sont en concurrence avec d'autres établissements dans le même bassin scolaire...	... en moyenne, 89 % des élèves sont scolarisés dans des établissements qui sont en concurrence avec d'autres établissements dans le même bassin scolaire...
					... et 8 % des élèves sont scolarisés dans des établissements privés.	... et 52 % des élèves sont scolarisés dans des établissements privés.
Dans un groupe de pays où les établissements ont <i>moins</i> d'autonomie dans le choix des programmes et des évaluations...	... en moyenne, 61 % des élèves sont scolarisés dans des établissements responsables de la définition des politiques d'évaluation...	... 55 % des élèves sont scolarisés dans des établissements responsables du choix des manuels scolaires...	14 % des élèves sont scolarisés dans des établissements responsables de la définition du contenu des cours...	... et 18 % des élèves sont scolarisés dans des établissements responsables de la définition de l'offre pédagogique.	Grèce, Mexique, Portugal, Turquie, Albanie, Azerbaïdjan, Bulgarie, Croatie, Kazakhstan, Jordanie, Montenegro, Qatar, Serbie, Tunisie, Uruguay,	–
Dans un groupe de pays où les établissements ont <i>davantage</i> d'autonomie dans le choix des programmes et des évaluations...	... en moyenne, 92 % des élèves sont scolarisés dans des établissements responsables de la définition des politiques d'évaluation...	... 97 % des élèves sont scolarisés dans des établissements responsables du choix des manuels scolaires...	85 % des élèves sont scolarisés dans des établissements responsables de la définition du contenu des cours...	... et 87 % des élèves sont scolarisés dans des établissements responsables de la définition de l'offre pédagogique.	Autriche; Canada <sup>**</sup> ; République tchèque; Danemark; Estonie <sup>**</sup> ; Finlande <sup>**</sup> ; Allemagne; Hongrie; Islande <sup>**</sup> ; Israël; Italie; Japon <sup>**</sup> ; Luxembourg; Nouvelle-Zélande <sup>**</sup> ; Norvège <sup>**</sup> ; Pologne; République slovaque; Slovénie; Espagne; Suède; Suisse <sup>*</sup> ; Royaume-Uni; États-Unis; Panama; Argentine; Brésil; Colombie; Kirghizistan; Lettonie; Liechtenstein; Lituanie; Pérou; Roumanie; Fédération de Russie; Shanghai, Chine <sup>*</sup> ; Singapour <sup>*</sup> ; Thaïlande; Trinité-et-Tobago	Australie <sup>*</sup> ; Belgique <sup>*</sup> ; Chili; Irlande; Corée <sup>**</sup> ; Pays-Bas <sup>*</sup> ; Dubaï (UAE); Hong Kong, Chine <sup>**</sup> ; Indonésie; Macao, Chine; Tapei chinois.

\* Performance supérieure à la moyenne de l'OCDE.

\*\* Performance supérieure à la moyenne de l'OCDE et corrélation inférieure à la moyenne de l'OCDE entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance.

Source : OCDE (2010), *Résultats du PISA 2009, Volume IV, Les clés de la réussite des établissements d'enseignement* : Ressources, politiques et pratiques, graphique IV.3.5, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>.

## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Comment les pays affectent-ils les ressources consacrées à l'éducation ?

- Les élèves sont plus performants dans les pays où les enseignants sont mieux rémunérés en comparaison du revenu national, tandis que des classes plus petites ne sont pas nécessairement associées à des résultats plus élevés en compréhension de l'écrit.
- Au sein des pays, les établissements qui possèdent davantage de ressources atteignent des résultats plus élevés, essentiellement parce qu'ils ont tendance à accueillir des élèves issus de milieux plus favorisés.
- Certains pays ont choisi de maintenir des classes de grande taille, mais de rémunérer davantage leurs enseignants. Ce groupe comprend les pays les plus performants en compréhension de l'écrit, comme la Corée, le Japon et, parmi les pays et les économies partenaires, Hong-Kong (Chine), Shanghai (Chine) et Singapour.

#### Signification

La nécessité qu'ont les systèmes d'éducation de disposer d'un volume de ressources adéquat doit être mise en balance avec les autres demandes de dépenses publiques. Les systèmes diffèrent par la façon dont ils affectent leurs ressources – certains choisiront d'acheter des manuels scolaires, d'autres d'allonger l'année scolaire, d'autres encore d'améliorer l'environnement physique des établissements ou de proposer davantage d'activités extrascolaires aux élèves. Cependant, le surcroît de ressources disponible sert généralement soit à augmenter le salaire des enseignants, soit à réduire la taille des classes. L'enquête PISA relève, parmi les différents facteurs évalués, une corrélation importante entre le salaire des enseignants et la performance des élèves.

#### Résultats

Certains pays de l'OCDE consacrent beaucoup plus de ressources à l'éducation que d'autres. Cependant, la plupart des pays de l'OCDE ont fait le choix, dans la façon dont ils affectent leurs ressources, de maintenir des classes relativement petites et de verser aux enseignants des salaires modestes.

Quatre pays de l'OCDE présentent le profil inverse – avec des salaires largement supérieurs à la moyenne pour les

enseignants et des classes de grande taille. Parmi eux, la Corée et le Japon se caractérisent par des dépenses d'éducation élevées, axées sur une politique salariale généreuse pour les enseignants et se soldant par des résultats d'apprentissage remarquables. Au Chili et au Mexique, en revanche, le niveau de dépenses global est relativement faible, mais en acceptant des classes de plus grande taille, ces deux pays parviennent à maintenir des niveaux de salaire élevés dans l'enseignement.

Tous les pays et économies partenaires consacrent relativement peu de dépenses à l'éducation en comparaison des pays de l'OCDE. Un tiers environ de ces pays orientent leurs dépenses vers l'augmentation des salaires des enseignants. Hong-Kong (Chine), Shanghai (Chine) et Singapour se classent parmi les cinq pays les plus performants en compréhension de l'écrit, même s'ils consacrent des montants très modestes à l'éducation en termes absolus.

#### Définitions

Les pays figurant sur le tableau de la page ci-contre ont été regroupés sur la base d'une « analyse de profil latent », technique utilisée pour regrouper les pays qui partagent des caractéristiques similaires concernant plusieurs aspects liés aux ressources éducatives.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 3 du volume IV de *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*. Les données individuelles relatives aux ressources dans les pays et économies figurent dans les tableaux IV.3.21 à IV.3.23 à la fin de cet ouvrage.



## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Comment les pays affectent-ils les ressources consacrées à l'éducation ?

Tableau 4.5. Comment les systèmes d'éducation affectent-ils les ressources consacrées à l'éducation ?

Ce tableau répartit les pays en différents groupes partageant des caractéristiques similaires concernant le montant et l'affectation des ressources consacrées à l'éducation.

		Dans un groupe de pays présentant des classes de petite taille et/ou de faibles salaires pour les enseignants...	Dans un groupe de pays présentant des classes de grandetaille et/ou des salaires élevés pour les enseignants...
		... en moyenne, il y a 23 élèves dans une classe de la langue d'enseignement...	... en moyenne, il y a 36 élèves dans une classe de la langue d'enseignement...
		... et les enseignants gagnent 1.8 fois le PIB/habitant <sup>1</sup> .	... et les enseignants gagnent 1.72 fois le PIB/habitant <sup>1</sup> .
Dans un groupe de pays présentant de faibles dépenses cumulées pour l'éducation...	... en moyenne, 39 463 USD sont dépensés au titre de l'éducation d'un enfant entre l'âge de 6 et 15 ans.	République tchèque, Estonie <sup>**</sup> , Hongrie, Grèce, Israël, Nouvelle-Zélande <sup>*</sup> , Pologne <sup>*</sup> , Portugal, République slovaque, Turquie, Albanie, Argentine, Azerbaïdjan, Bulgarie, Croatie, Dubaï (UAE), Kazakhstan, Kirghizistan, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Montenegro, Panama, Pérou, Qatar, Roumanie, Fédération de Russie, Serbie, Tunisie, Trinité-et-Tobago, Uruguay	Chili; Mexique; Brésil; Colombie; Hong-Kong, Chine <sup>**</sup> ; Jordanie; Indonésie; Macao, Chine; Shanghai, Chine <sup>*</sup> ; Singapour <sup>*</sup> ; Tapei chinois; Thaïlande
Dans un groupe de pays présentant de fortes dépenses cumulées pour l'éducation...	... en moyenne, 81 238 USD sont dépensés au titre de l'éducation d'un enfant entre l'âge de 6 et 15 ans.	Australie <sup>*</sup> , Autriche, Belgique <sup>*</sup> , Canada <sup>**</sup> , Danemark, Finlande <sup>**</sup> , France, Allemagne, Islande <sup>**</sup> , Irlande, Italie, Luxembourg, Norvège <sup>**</sup> , Pays-Bas <sup>*</sup> , Slovénie, Espagne, Suède, Suisse <sup>*</sup> , Royaume-Uni, États-Unis	Japon <sup>**</sup> , Corée <sup>**</sup>

1. Moyenne pondérée pour les enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire. La moyenne est calculée en pondérant le salaire des enseignants des premier et deuxième cycles du secondaire en fonction des effectifs respectifs d'élèves de 15 ans (pour les pays disposant de données fiables sur ces deux niveaux d'enseignement si les élèves de 15 ans peuvent être scolarisés dans un établissement de l'un ou l'autre de ces niveaux).

\* Performance supérieure à la moyenne de l'OCDE.

\*\* Performance inférieure à la moyenne de l'OCDE et corrélation inférieure à la moyenne de l'OCDE entre le milieu socio-économique des élèves et leur performance.

Note : Les estimations dans les cellules grisées renvoient aux valeurs moyennes des variables utilisées dans l'analyse de profil latent pour chaque groupe. Se reporter à l'annexe A5 pour les détails techniques.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume IV, Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques, graphique IV.3.7, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343399>.

## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Climat de discipline et performance en compréhension de l'écrit

- Dans de nombreux pays, les élèves qui fréquentent un établissement où le climat de discipline est plus rigoureux, où les relations entre enseignants et élèves sont bonnes, et où les comportements et attitudes des enseignants sont positifs, obtiennent de meilleurs résultats, même après contrôle du profil socio-économique des élèves et des établissements.
- Dans près de la moitié des pays qui ont participé au PISA, les élèves sont plus performants dans les établissements dont le chef d'établissement indique qu'il est soumis à de fortes pressions de la part des parents pour définir et atteindre des objectifs scolaires élevés ; cependant, dans la plupart des cas, cet effet s'explique entièrement par le fait que ce sont habituellement les parents de milieux favorisés qui exercent ces pressions.

#### Signification

Les politiques et pratiques éducatives ne peuvent être efficaces que si elles sont mises en œuvre dans un climat propice à l'apprentissage. Les résultats de l'enquête PISA indiquent quels aspects de l'environnement d'apprentissage sont étroitement corrélés à de meilleurs résultats scolaires.

#### Résultats

Dans de nombreux pays, les élèves qui fréquentent un établissement où le climat de discipline est plus favorable obtiennent de meilleurs résultats. Cela s'explique, dans une certaine mesure, par le fait que les élèves de ces établissements sont plus susceptibles d'être issus d'un milieu favorisé. Toutefois, même après contrôle du facteur socio-économique, la relation demeure significative dans 16 pays de l'OCDE et dans 22 pays et économies partenaires. Elle est particulièrement forte aux Pays-Bas et, parmi les pays et économies partenaires, en Azerbaïdjan, à Hong-Kong (Chine), à Macao (Chine) et en Roumanie. Dans ces pays, les établissements qui affichent les niveaux d'agitation en classe les plus bas obtiennent de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit, quel que soit le niveau socio-économique de l'établissement.

Dans certains pays, les établissements dont les élèves déclarent avoir de bonnes relations avec leurs enseignants enregistrent de meilleurs résultats en compréhension de l'écrit. Ce lien est particulièrement marqué en Irlande, au Japon et, parmi les pays partenaires, en Jordanie, après contrôle du milieu socio-économique. Si les établissements les plus performants ne sont pas nécessairement ceux où les relations entre les enseignants et les élèves sont les meilleures, dans la plupart des pays, les élèves qui, à titre individuel, ont une perception positive de ces relations sont plus susceptibles d'obtenir de bons résultats en compréhension de l'écrit.

Dans 29 pays, les établissements dont le chef d'établissement indique que les parents ont des attentes élevées en matière de résultats et font pression pour que ces attentes se réalisent

sont sensiblement plus performants. Cependant, ce constat s'explique largement par le fait que les parents de milieux favorisés sont plus susceptibles de voir les pressions qu'ils exercent porter leurs fruits ; et même sans cela, il y a de bonnes chances pour que leurs enfants obtiennent de meilleurs résultats. Une fois le facteur socio-économique contrôlé, cet effet cesse d'être observable dans la moyenne des pays de l'OCDE, même s'il persiste dans quelques pays.

Les facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire, tels que l'absentéisme des enseignants et les faibles attentes à l'égard des élèves, sont eux aussi fortement corrélés avec la performance des élèves dans certains pays.

#### Définitions

Ces aspects de l'environnement scolaire ont été évalués à partir des informations communiquées par les élèves et les chefs d'établissement :

- Concernant les relations entre élèves et enseignants, et le climat de discipline, les élèves ont été interrogés sur leur expérience dans l'établissement.
- L'encouragement de l'engagement dans la lecture de la part des enseignants a été mesuré à partir des informations communiquées par les élèves sur leurs interactions avec les enseignants, par exemple la fréquence à laquelle l'enseignant demande aux élèves d'expliquer la signification d'un texte.
- Les facteurs liés aux enseignants affectant le climat scolaire ont été mesurés à partir des informations communiquées par les chefs d'établissement concernant l'influence des comportements et attitudes des enseignants, par exemple leurs attentes à l'égard des élèves, sur l'apprentissage.
- Les attentes des parents envers des objectifs scolaires élevés et les pressions qu'ils exercent sur les établissements afin qu'ils répondent à ces attentes ont été mesurées à partir des réponses fournies par les chefs d'établissement à un questionnaire.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 4 du volume IV de *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*. Les données individuelles relatives aux effets observés dans les pays et économies figurent dans le tableau IV.2.13 à la fin de cet ouvrage.

## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Climat de discipline et performance en compréhension de l'écrit

Tableau 4.6. Pays/économies présentant une corrélation entre l'environnement d'apprentissage des établissements et la performance en compréhension de l'écrit

Ce tableau répartit les pays en différents groupes partageant des caractéristiques similaires concernant l'environnement d'apprentissage.

	Sans contrôle du milieu socio-économique et démographique des élèves et des établissements		Avec contrôle du milieu socio-économique et démographique des élèves et des établissements	
	... les élèves sont moins performants en compréhension de l'écrit.	... les élèves sont plus performants en compréhension de l'écrit.	... les élèves sont moins performants en compréhension de l'écrit.	... les élèves sont plus performants en compréhension de l'écrit.
Dans les établissements présentant de meilleures relations entre enseignants et élèves...	Autriche, Allemagne, Espagne, Suisse  Argentine, Colombie, Croatie, Kazakhstan, Kirghizistan, Montenegro, Panama, Serbie, Uruguay	Australie, Danemark, Finlande, Islande, Irlande, Israël, Japon, Mexique  Hong-Kong, Chine; Jordanie; Qatar; Shanghai, Chine; Tunisie	Autriche  Kazakhstan, Kirghizistan	Australie, République tchèque, Estonie, Grèce, Islande, Irlande, Israël, Japon, Mexique, Portugal  Bulgarie; Brésil; Hong-Kong, Chine; Jordanie; Pérou; Qatar; Tunisie
Dans les établissements présentant un meilleur climat de discipline...		Australie, Autriche, Belgique, République tchèque, Danemark, France, Islande, Irlande, Italie, Japon, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, République slovaque, Slovaquie, Espagne, Suède, Suisse, Turquie  Azerbaïdjan; Croatie; Dubaï (UAE); Hong-Kong, Chine; Kazakhstan; Kirghizistan; Lituanie; Macao, Chine; Montenegro; Panama; Qatar; Roumanie; Fédération de Russie; Singapour; Serbie; Shanghai, Chine; Trinité-et-Tobago; Uruguay		Australie, Autriche, République tchèque, Danemark, Grèce, Israël, Italie, Japon, Mexique, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pologne, République slovaque, Slovaquie, Espagne  Azerbaïdjan; Brésil; Colombie; Croatie; Dubaï (UAE); Hong Kong, Chine; Jordanie; Kazakhstan; Kirghizistan; Lituanie; Lettonie; Macao, Chine; Panama; Pérou; Qatar; Roumanie; Fédération de Russie; Shanghai, Chine; Singapour; Tapei chinois; Trinité-et-Tobago; Uruguay
Dans les établissements où les attitudes et les comportements des enseignants ont une incidence positive sur l'apprentissage des élèves...		Australie, Autriche, Belgique, Canada, Chili, République tchèque, Danemark, Estonie, Allemagne, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Japon, Corée, Luxembourg, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, République slovaque, Espagne, Suisse, Royaume-Uni, États-Unis  Argentine; Bulgarie; Brésil; Croatie; Dubaï (UAE); Hong-Kong, Chine; Indonésie; Singapour; Trinité-et-Tobago; Uruguay	Tapei chinois	Autriche, Belgique, Chili, République tchèque, Estonie, Allemagne, Grèce, Israël, Italie, Japon, Corée, Mexique, Pays-Bas, Espagne  Argentine, Brésil, Croatie, Roumanie, Thaïlande, Uruguay
Dans les établissements où davantage de parents attendent des établissements qu'ils fixent et atteignent des objectifs scolaires élevés...	Azerbaïdjan	Belgique, Canada, Chili, République tchèque, Danemark, Grèce, Irlande, Israël, Italie, Japon, Corée, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pologne, Portugal, Slovaquie, Suède, Turquie, Royaume-Uni  Albanie, Brésil, Croatie, Kazakhstan, Lituanie, Lettonie, Fédération de Russie, Singapour, Trinité-et-Tobago, Uruguay	Azerbaïdjan	Canada, Italie, Nouvelle-Zélande, Norvège  Bulgarie, Kazakhstan, Lituanie, Lettonie, Trinité-et-Tobago

Note : Seuls sont mentionnés les systèmes d'éducation présentant une corrélation statistiquement significative entre l'environnement d'apprentissage et la performance en compréhension de l'écrit.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume IV, Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques, graphique IV.2.12, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343380>.

## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Qualité du climat d'apprentissage dans les établissements d'enseignement

- Dans la plupart des pays, les relations entre enseignants et élèves sont bonnes. C'est en Corée, au Japon, en Pologne et en Slovaquie qu'elles laissent le plus à désirer.
- Dans la majorité des pays, les classes sont disciplinées la plupart du temps. Les pays où, d'après les élèves, les niveaux d'agitation sont les plus élevés sont la Finlande, la Grèce, les Pays-Bas et, parmi les pays partenaires, l'Argentine.

#### Signification

Des études sur l'efficacité des établissements d'enseignement mettent en évidence le caractère indispensable d'un environnement vecteur d'ordre et de coopération, propice à l'apprentissage, tant au sein des classes qu'à l'extérieur. Les résultats de l'enquête PISA indiquent que les élèves qui déclarent avoir de bonnes relations avec leurs enseignants et travailler dans un climat de discipline rigoureux ont tendance à être plus performants en compréhension de l'écrit.

#### Résultats

Les élèves des pays de l'OCDE et des pays partenaires sont globalement satisfaits de leurs relations avec les enseignants. Ainsi, 85 % des élèves déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « je m'entends bien avec la plupart de mes enseignants » et 79 % avec l'affirmation « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent ».

Néanmoins, on observe des variations considérables dans la qualité des relations entre enseignants et élèves. Dans l'ensemble, c'est au Canada, aux États-Unis, au Portugal, en Turquie et, parmi les pays et économies partenaires, en Albanie, en Azerbaïdjan, en Colombie, à Dubaï (EAU), en Jordanie, au Kazakhstan, au Kirghizistan, au Panama et au Pérou qu'enseignants et élèves entretiennent les relations les plus positives. À l'autre extrémité du spectre, on trouve la Corée, le Japon, la Pologne et la Slovaquie.

L'un des aspects de ces relations qui varie fortement d'un pays à l'autre est la perception qu'ont les élèves de l'intérêt que les enseignants portent à leur bien-être. Seuls 28 % des élèves au Japon et 30 % en Slovaquie pensent que les enseignants s'intéressent à leur bien-être, contre plus de 80 % aux États-Unis.

Dans tous les pays, une majorité d'élèves déclarent travailler dans des classes disciplinées. Par exemple, dans les pays de l'OCDE, en moyenne, trois quarts des élèves indiquent qu'il y a peu de cours, voire aucun, où ils ne commencent pas à travailler dès le début du cours. La forme de perturbation la plus fréquemment évoquée est le bruit, dont près d'un tiers des élèves indique qu'il affecte l'apprentissage dans la plupart ou la totalité des cours. D'un autre côté, moins d'un cinquième des élèves déclare que l'agitation en classe les empêche de bien travailler dans la plupart ou la totalité des cours.

Dans l'ensemble, les pays où le climat de discipline est le plus favorable sont l'Allemagne, la Corée, le Japon et, parmi les pays

et économies partenaires, l'Albanie, l'Azerbaïdjan, la Fédération de Russie, Hong-Kong (Chine), l'Indonésie, le Kazakhstan, le Kirghizistan, la Lettonie, la Lituanie, le Monténégro, la Roumanie, Shanghai (Chine) et la Thaïlande. Les pays où il est le moins favorable sont la Finlande, la Grèce, les Pays-Bas et, parmi les pays partenaires, l'Argentine. Dans ces pays, entre 40 % et 50 % des élèves déclarent qu'il y a du bruit et de l'agitation dans la plupart ou la totalité des cours.

Au sein des pays, les variations les plus marquées du climat de discipline sont observées en Autriche, en Irlande, au Luxembourg et en Slovaquie. Dans ces pays, certains élèves jouissent d'un environnement de travail relativement discipliné, tandis que d'autres indiquent que les classes sont fréquemment agitées. Ces variations peuvent parfois s'observer au sein d'un même établissement. Néanmoins, en Estonie, en Italie, au Japon, en Slovaquie, en République tchèque et, parmi les pays partenaires, en Lettonie, les variations du climat de discipline sont étroitement liées à l'établissement particulier fréquenté par l'élève.

#### Définitions

Pour recueillir des informations sur les relations entre enseignants et élèves dans l'enquête PISA 2009, il a été demandé aux élèves d'indiquer leur degré d'assentiment avec plusieurs affirmations, notamment d'indiquer s'ils s'entendent bien avec leurs enseignants, si les enseignants s'intéressent à leur bien-être et si les enseignants écoutent réellement ce qu'ils ont à dire. Pour les questions sur le climat de discipline, il a été demandé aux élèves d'indiquer la fréquence à laquelle des interruptions surviennent lors des cours de compréhension de l'écrit. Pour définir le degré d'influence qu'exercent les facteurs liés aux enseignants sur l'apprentissage des élèves, l'enquête PISA a demandé aux chefs d'établissement d'indiquer dans quelle mesure ils estiment que l'apprentissage dans leur établissement est perturbé par des facteurs tels qu'une piètre opinion des élèves de la part des enseignants, des relations négatives entre enseignants et élèves, et l'absentéisme des enseignants.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

De plus amples informations sont présentées dans le chapitre 4 du volume IV de *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*. Les données individuelles relatives aux pays et économies figurent dans les tableaux IV.4.1 et IV.4.2 à la fin de cet ouvrage.



## 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT

### Qualité du climat d'apprentissage dans les établissements d'enseignement

Tableau 4.7. Qualité des relations entre enseignants et élèves et du climat de discipline

	Relations entre enseignants et élèves					Climat de discipline				
	Pourcentage d'élèves indiquant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes					Pourcentage d'élèves indiquant que les situations suivantes ne surviennent « jamais ou presque jamais » ou « qu'à quelques cours »				
	Je m'entends bien avec la plupart de mes enseignants.	La plupart de mes enseignants s'intéressent à mon bien-être.	La plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire.	Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent.	La plupart de mes enseignants me traitent de façon juste.	Les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant.	Il y a du bruit et de l'agitation.	L'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves se calment.	Les élèves ne peuvent pas bien travailler.	Les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours.
<b>OCDE</b>										
Australie	85	78	71	84	85	68	61	71	82	76
Autriche	87	59	61	67	77	73	74	71	77	70
Belgique	83	63	67	84	86	72	63	68	85	71
Canada	89	80	74	89	88	71	61	72	82	73
Chili	85	74	72	77	71	74	63	65	82	70
République tchèque	80	67	57	78	72	63	66	68	75	70
Danemark	89	79	71	79	85	72	65	78	88	82
Estonie	86	76	60	85	75	70	69	73	80	78
Finlande	87	49	63	84	80	60	52	63	80	68
France	78	53	62	80	88	64	56	64	76	63
Allemagne	85	58	69	71	77	85	84	78	82	81
Grèce	87	66	62	63	65	55	58	62	56	65
Hongrie	86	68	79	77	74	71	71	69	80	78
Islande	88	73	74	82	80	74	67	73	84	81
Irlande	82	76	63	77	81	64	65	70	81	75
Israël	83	61	68	70	80	78	75	73	77	74
Italie	82	72	62	77	79	66	68	70	81	74
Japon	73	28	63	64	74	92	90	93	87	91
Corée	79	60	57	83	75	90	77	88	90	87
Luxembourg	82	59	63	72	78	60	65	64	71	64
Mexique	86	77	77	78	75	79	73	79	83	77
Pays-Bas	87	61	66	85	85	68	59	63	81	55
Nouvelle-Zélande	88	77	73	87	86	68	61	68	82	74
Norvège	84	57	55	74	74	67	61	66	77	67
Pologne	81	35	60	73	71	67	74	74	79	80
Portugal	94	89	82	90	82	78	76	80	86	79
République slovaque	85	71	66	79	75	67	74	73	81	75
Slovénie	80	30	56	74	74	59	66	68	78	70
Espagne	82	70	67	68	79	73	74	73	83	73
Suède	89	75	71	82	82	75	67	71	83	76
Suisse	85	69	70	82	83	72	74	74	81	76
Turquie	86	88	78	87	69	86	77	74	77	78
Royaume-Uni	86	78	69	88	83	73	68	74	86	81
États-Unis	90	81	74	88	89	76	72	79	87	82
Moyenne OCDE	85	66	67	79	79	71	68	72	81	75
<b>Pays partenaires</b>										
Albanie	89	86	89	92	94	89	88	86	87	88
Argentine	83	75	73	68	80	67	57	62	74	66
Azerbaïdjan	90	77	86	91	89	90	90	88	87	86
Brésil	86	81	74	78	83	75	60	67	76	63
Bulgarie	85	53	71	80	73	69	72	73	75	77
Colombie	86	82	75	79	91	82	78	81	88	77
Croatie	87	65	60	69	70	59	68	69	75	73
Dubaï (UAE)	89	83	75	87	79	77	72	73	83	77
Hong-Kong, Chine	89	71	67	89	82	87	88	89	88	86
Indonésie	93	82	63	85	91	84	75	79	84	84
Jordanie	83	81	77	80	71	81	75	74	76	74
Kazakhstan	93	83	80	93	89	88	93	91	88	92
Kirghizistan	90	69	75	89	87	86	88	84	82	86
Lettonie	86	65	69	85	82	78	78	79	86	86
Liechtenstein	82	66	66	78	75	71	81	76	79	80
Lithuanie	85	56	66	78	80	78	82	84	84	84
Macao, Chine	83	64	53	78	71	80	86	84	85	80
Montenegro	89	69	75	76	79	72	82	80	82	81
Panama	90	83	77	79	89	77	73	75	81	76
Pérou	88	81	82	85	83	83	77	85	85	82
Qatar	78	77	71	80	74	72	68	66	73	70
Roumanie	89	62	77	74	84	89	89	89	89	87
Fédération de Russie	88	76	73	82	80	81	86	85	85	89
Serbie	89	86	69	72	80	63	74	74	79	75
Shanghai, Chine	89	81	79	90	85	85	88	90	87	89
Singapour	91	81	74	88	87	78	70	77	87	83
Tapei chinois	88	72	64	89	83	78	81	80	84	78
Thaïlande	87	77	82	83	87	91	85	86	91	91
Trinité-et-Tobago	84	80	67	82	78	71	69	66	81	75
Tunisie	83	51	72	77	81	76	62	66	69	65
Uruguay	88	71	81	67	73	74	67	69	80	74

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume IV, Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques, graphique IV.4.2, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932343418>.



### Relations entre enseignants et élèves

- Dans 20 pays sur 38, la proportion d'élèves déclarant être écoutés par leurs enseignants a augmenté de façon significative entre 2000 et 2009.
- En 2009, davantage d'élèves déclaraient être traités de façon juste par leurs enseignants et obtenir de l'aide s'ils en avaient besoin que ce n'était le cas en 2000.
- Les relations entre enseignants et élèves se sont améliorées dans la plupart des pays où elles étaient auparavant les moins bonnes, notamment en Allemagne, en Corée et au Japon.

#### Signification

Les relations positives entre enseignants et élèves jouent un rôle fondamental dans la création d'un environnement propice à l'apprentissage. Des études montrent que les élèves, notamment s'ils sont issus de milieux défavorisés, apprennent davantage et souffrent moins de problèmes de discipline lorsqu'ils estiment que leurs enseignants écoutent réellement ce qu'ils ont à dire.

Bien que les médias décrivent parfois le climat scolaire comme devenant de plus en plus difficile, les résultats de l'enquête PISA montrent que les relations entre enseignants et élèves se sont améliorées et ne fournissent aucun élément portant à croire que les élèves se désengagent progressivement de la vie scolaire.

#### Résultats

En 2000, l'enquête PISA avait conclu que la majorité des élèves étaient globalement satisfaits de la qualité de leurs relations avec leurs enseignants. En 2009, la qualité des relations entre enseignants et élèves apparaissait encore meilleure.

L'augmentation de la proportion d'élèves déclarant que les enseignants « écoutent réellement ce qu'ils ont à dire » dépasse 10 points de pourcentage en Allemagne, en Corée, en Islande, au Japon et, parmi les pays partenaires, en Albanie. En 2000, trois de ces pays – l'Allemagne, la Corée et le Japon – affichaient les proportions les plus faibles d'élèves qui étaient de cet avis parmi les 26 pays de l'OCDE pour lesquels on disposait de données comparables. Par exemple, en 2000, six élèves sur dix en Corée et 50 % des élèves en Allemagne et au Japon indiquaient qu'ils n'étaient pas écoutés par leurs enseignants. En 2009, une majorité nette d'élèves (entre 57 % et 69 %) dans ces trois pays indiquaient qu'ils étaient écoutés par leurs enseignants. Des tendances similaires se dessinent pour d'autres aspects des relations entre enseignants et élèves dans ces pays. Par exemple, en Allemagne, la proportion d'élèves déclarant que leurs enseignants leur offrent de l'aide s'ils en ont besoin a grimpé de 59 % en 2000 à 71 % en 2009.

Dans la moitié des pays restants, la proportion d'élèves déclarant être écoutés par leurs enseignants a augmenté dans une moindre mesure ; et dans six pays, elle a diminué, particulièrement en Italie (de 71 % en 2000 à 62 % en 2009) et au Mexique (de 85 % à 77 %).

La proportion d'élèves de 15 ans indiquant que leurs enseignants leur offrent de l'aide s'ils en ont besoin a augmenté de plus de 10 points de pourcentage en Allemagne, en Pologne, au Portugal et, parmi les pays partenaires, en Albanie et en Lettonie. La hausse la plus importante est intervenue en Pologne, où la proportion d'élèves de cet avis a grimpé de 57 % à 73 %.

La Pologne a connu une progression similaire de la proportion d'élèves déclarant être traités de façon juste par leurs enseignants : d'un taux bas de 57 % en 2000, elle est passée à 71 % en 2009. Cette proportion a augmenté de 10 points de pourcentage ou plus en France, en Italie et, parmi les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine).

#### Définitions

Dans l'enquête PISA 2009, il a été demandé aux élèves d'indiquer s'ils étaient d'accord ou pas d'accord avec plusieurs affirmations sur leurs relations avec leurs enseignants à l'école. Il s'agissait en l'occurrence de déterminer si les élèves s'entendent bien avec leurs enseignants, si les enseignants s'intéressent au bien-être personnel des élèves, si les enseignants écoutent réellement ce que les élèves ont à dire, si les enseignants offrent de l'aide aux élèves qui en expriment le besoin et si les enseignants traitent les élèves de façon juste. Comme les mêmes questions avaient été posées aux élèves en 2000, il est possible de comparer la qualité des relations entre enseignants entre les deux années.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

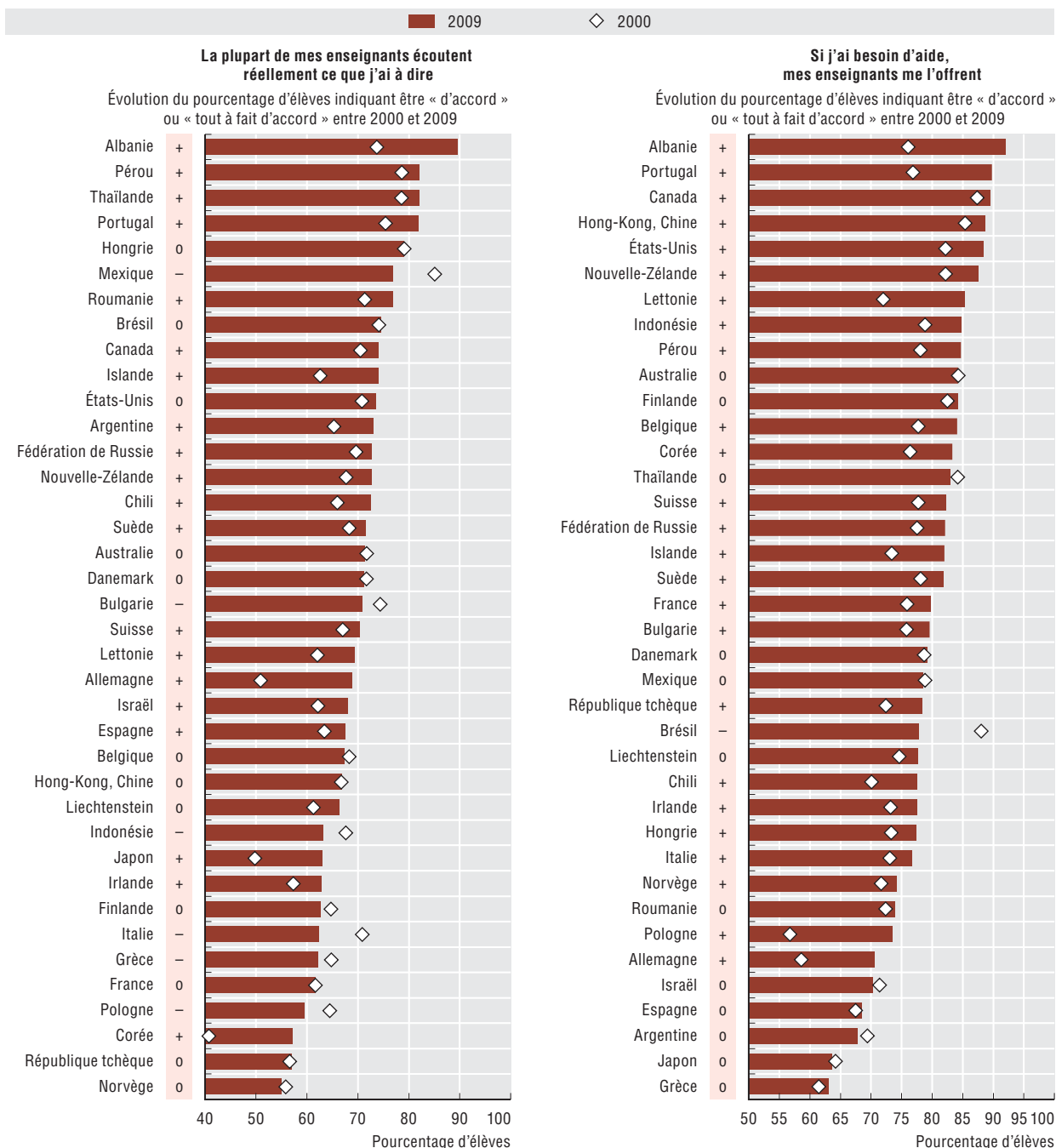
De plus amples informations sur l'évolution des relations entre enseignants et élèves entre 2000 et 2009 sont présentées dans le volume V de *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans le tableau V.5.11 à la fin de cet ouvrage.

# 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT – TENDANCES

## Relations entre enseignants et élèves

Graphique 4.1. Évolution des relations entre enseignants et élèves entre 2000 et 2009

Pourcentage d'élèves indiquant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes



	2009 supérieur à 2000	2009 inférieur à 2000	Pas de différence statistiquement significative
Intervalle de confiance de 95 %	+	-	0

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves pour ces items en 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.5.11, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360024>.

### Climat de discipline au sein de la classe

- Dans les pays de l'OCDE, en général, le climat de discipline en classe s'est amélioré entre 2000 et 2009.
- Au Chili, en Grèce et en Italie, les élèves ont été moins nombreux à signaler des problèmes de bruit et d'agitation en classe en 2009 qu'ils ne l'avaient été en 2000. De ce fait, le climat de discipline dans ces pays est désormais proche de la moyenne. Inversement, en Australie, en Irlande et en République tchèque, les niveaux d'agitation en classe ont sensiblement augmenté d'après les déclarations des élèves, ce qui signifie que ces pays sont tombés à un niveau proche de la moyenne, voire inférieur à la moyenne, pour la discipline en classe.

#### Signification

Les classes et les établissements qui souffrent davantage de problèmes de discipline sont moins propices à l'apprentissage : les enseignants y sont contraints de consacrer plus de temps à la mise en place d'un environnement discipliné avant de pouvoir enseigner à proprement parler. Les interruptions fréquentes en classe troublent la concentration et sapent la motivation des élèves.

#### Résultats

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne, le pourcentage d'élèves ayant déclaré que leur enseignant n'avait jamais ou presque jamais à attendre un long moment pour que les élèves se calment a augmenté de 6 points de pourcentage – passant de 67 % en 2000 à 73 % en 2009. Quelque 25 pays ont connu une amélioration de cet ordre, et parmi les 13 autres pays pour lesquels on dispose de données comparables, le pourcentage n'a pas changé.

La variation de cette proportion a été particulièrement importante – plus de 10 points de pourcentage – en Allemagne, en Espagne, en Israël, en Italie, en Suède et, parmi les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine) et en Indonésie. Les progrès les plus notables sont intervenus principalement dans les pays où les élèves avaient fait état de conditions particulièrement médiocres en 2000, tels que l'Italie et l'Indonésie.

L'enquête PISA montre que dans les pays de l'OCDE, en moyenne, la proportion d'élèves ayant répondu « jamais » ou « presque jamais » à l'affirmation « les élèves n'écoutent pas l'enseignant » a diminué de 3 points de pourcentage entre 2000 et 2009, même si les chiffres restent élevés : 75 % en 2000 et 72 % en 2009. Dans 18 pays, moins d'élèves ont déclaré n'être pas d'accord avec l'affirmation « les élèves n'écoutent pas l'enseignant » dans la plupart ou la totalité des cours, ce qui dénote une détérioration du climat de discipline. Cette proportion a diminué de plus de 10 points de pourcentage en Australie, en Grèce, en Irlande, en Pologne, en République tchèque et, parmi les pays et économies partenaires, au Liechtenstein. Toutefois, dans dix pays, la proportion d'élèves indiquant n'être pas d'accord avec cette affirmation a

augmenté. Cette augmentation dépasse 10 points de pourcentage en Corée et, parmi les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), et varie entre 5 et 10 points de pourcentage en Allemagne, en Israël, au Japon et, parmi les pays et économies partenaires, au Pérou et en Roumanie.

Au cours de cette période, la proportion d'élèves ayant déclaré qu'il y avait du bruit et de l'agitation n'a pas changé parmi les pays de l'OCDE. Néanmoins, certains des pays où seulement un élève sur deux, en 2000, avait déclaré qu'il n'y avait « jamais » de bruit ou d'agitation en classe, ou seulement « à quelques cours », ont enregistré de nets progrès : en 2000, entre 51 % et 54 % des élèves au Chili, en Grèce et en Italie indiquaient qu'il n'y avait « jamais ou presque jamais » de bruit ou d'agitation, ou seulement « à quelques cours » ; en 2009, ces proportions s'élevaient à 63 % au Chili, 58 % en Grèce et 68 % en Italie.

Dans certains pays, cependant, la situation s'est dégradée : en Pologne, en Suisse et, parmi les pays et économies partenaires, au Liechtenstein, cette proportion a baissé de 7 à 9 points de pourcentage, tout en se maintenant au-dessus de la moyenne. En Australie, en Irlande et en République tchèque, la proportion d'élèves ayant déclaré qu'il n'y avait jamais de bruit ou d'agitation, ou seulement à quelques cours, a également cédé entre 7 et 9 points de pourcentage, mais dans ces pays, cette proportion est désormais proche de la moyenne, voire inférieure.

#### Définitions

Il a été demandé aux élèves de décrire à quelle fréquence (jamais, à quelques cours, dans la plupart ou la totalité des cours) des interruptions surviennent dans les cours en compréhension de l'écrit. Ces interruptions correspondent aux situations suivantes : les élèves n'écoutent pas l'enseignant, il y a du bruit et de l'agitation, l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment, les élèves ne peuvent pas bien travailler, et enfin, les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours. Comme les mêmes questions avaient été posées aux élèves en 2000, il est possible de comparer les réponses entre les deux années.

Pour obtenir des informations sur les données concernant Israël, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/888932315602>.

#### Pour plus d'informations

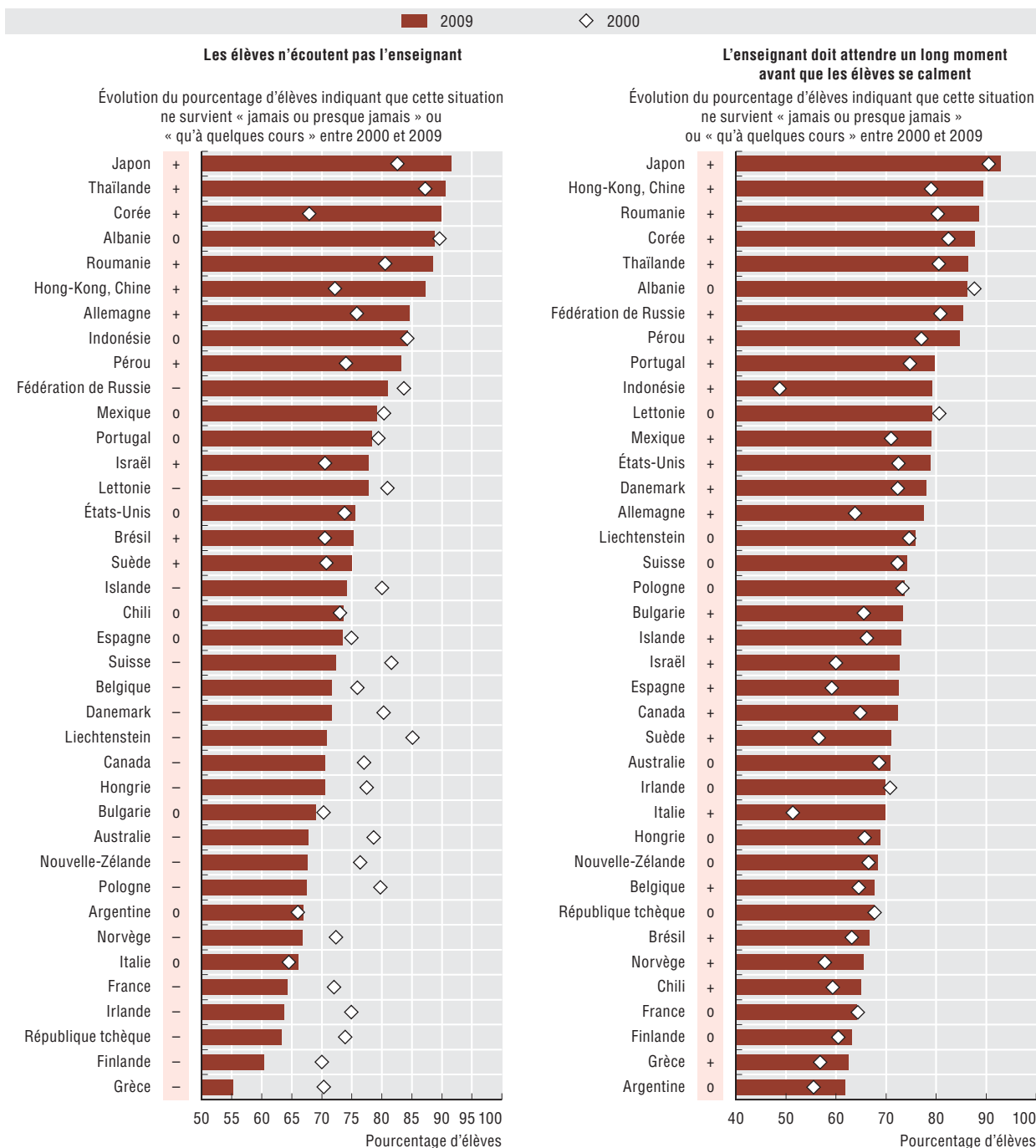
De plus amples informations sur l'évolution du climat de discipline entre 2000 et 2009 sont présentées dans le chapitre 5 du volume V de *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*. Les données complètes figurent dans le tableau V.5.12 à la fin de cet ouvrage.

# 4. LES CLÉS DE LA RÉUSSITE DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT – TENDANCES

## Climat de discipline au sein de la classe

Graphique 4.2. Évolution du climat de discipline entre 2000 et 2009

Pourcentage d'élèves indiquant que les situations suivantes ne surviennent « jamais ou presque jamais » ou « qu'à quelques cours »



	2009 supérieur à 2000	2009 inférieur à 2000	Pas de différence statistiquement significative
Intervalle de confiance de 95 %	+	-	0

Note : Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves pour ces items en 2009.

Source : OCDE (2010), Résultats du PISA 2009, Volume V, Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000, graphique V.5.12, disponible sur <http://dx.doi.org/10.1787/888932360024>.

## **ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES**

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux liés à la mondialisation. À l'avant-garde des efforts engagés pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles suscitent, l'OCDE aide les gouvernements à y faire face en menant une réflexion sur des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et la problématique du vieillissement démographique. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de confronter leurs expériences en matière d'action publique, de chercher des réponses à des problèmes communs, de recenser les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.



# Panorama du PISA 2009

La publication *Panorama du PISA 2009* a été conçue pour accompagner les *Résultats du PISA 2009*, le rapport en six volumes du cycle d'enquête 2009 mené dans le cadre du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA). L'enquête PISA évalue dans quelle mesure les élèves proches de la fin de leur scolarité obligatoire ont acquis certains des savoirs et savoir-faire essentiels à leur pleine participation à nos sociétés modernes. Elle évalue tous les trois ans les compétences de jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

*Panorama du PISA 2009* offre des données facilement accessibles sur certains des grands thèmes analysés dans le rapport complet :

- Savoirs et savoir-faire des élèves : quel est le profil des connaissances et compétences des élèves à l'école ? Quels sont les pays les plus performants et les moins performants ?
- Surmonter le milieu social : le milieu socio-économique des élèves a-t-il une incidence sur leurs résultats scolaires ?
- Apprendre à apprendre : existe-t-il des types de lectures et de stratégies d'apprentissage plus propices que d'autres aux élèves ?
- Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : quelles caractéristiques communes partagent les établissements les plus performants ?

Chaque thème est présenté sur une double page : celle de gauche explique les tenants et les aboutissants à la fois pour les élèves et pour les pays et économies participants, analyse les principaux résultats et propose au lecteur désireux d'approfondir ce sujet des références à d'autres publications et bases de données de l'OCDE ; celle de droite présente des graphiques et des tableaux clairs et accessibles, assortis d'hyperliens dynamiques (*StatLinks*) qui redirigent le lecteur vers les données correspondantes au format Excel®.

*Panorama du PISA 2009* constitue une introduction idéale au PISA et au riche corpus de données comparables au niveau international que collecte l'OCDE dans les domaines de l'éducation et de l'apprentissage.

Veillez consulter cet ouvrage en ligne : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264200579-fr>.

Cet ouvrage est publié sur OECD iLibrary, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation.

Rendez-vous sur le site [www.oecd-ilibrary.org](http://www.oecd-ilibrary.org) pour plus d'informations.