

PISA 2009

Note de présentation (France)

Sous embargo jusqu'au 07 décembre 2010, 11:00 Heure de Paris

Pour toute question, s'adresser à:

Éric Charbonnier, Division des indicateurs et analyses, Direction de l'éducation de l'OCDE
Tel: +33 1 45 24 88 62, e-mail Eric.Charbonnier@OECD.org

Sophie Vayssettes, Division des indicateurs et analyses, Direction de l'éducation de l'OCDE
Tel: +33 1 45 24 91 68, e-mail Sophie.Vayssettes@OECD.org

Quelques points importants de la note:

- En compréhension de l'écrit, la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE avec un score de 496 points (la moyenne des pays de l'OCDE est de 493 points) mais se caractérise également par un écart significatif entre les scores des meilleurs et des moins bons élèves de 15 ans. Ceci se traduit en termes de niveaux de compétence par une proportion d'élèves de 15 ans performants en France (niveaux 4, 5 et 6 sur l'échelle de compréhension de l'écrit) au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE combinée à une proportion d'élèves en très grande difficulté scolaire (niveau de compétence 1b et en dessous) elle aussi au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE.
- Par rapport à PISA 2000, en France, la proportion des élèves de 15 ans les moins performants en compréhension de l'écrit a augmenté de 5 % et l'écart entre les sexes s'est également creusé entre PISA 2000 et PISA 2009, passant de 29 à 40 points de différence en faveur des filles. En revanche, le pourcentage d'élèves les plus performants en France a légèrement augmenté en 2009 (9.6%) par rapport à 2000 (8.5%) alors que dans le même temps la moyenne des pays de l'OCDE a légèrement baissé, ce qui permet à la France d'obtenir un score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit en 2009 qui ne diffère pas statistiquement de celui obtenu en 2000 (505 en 2000 contre 496 en 2009).
- Dans 15 des 26 pays de l'OCDE présentant des résultats comparables lors des deux évaluations PISA 2000 et PISA 2009, les performances moyennes en compréhension de l'écrit n'ont guère variées depuis le cycle PISA 2000. Cette constatation mérite d'être soulignée car la plupart des pays ont augmenté leurs dépenses d'éducation de manière significative au cours des dernières années (voir le tableau V.2.1). Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 69 135 USD par élève âgé de 6 à 15 (contre 74 659 USD en France). Entre 2000 et 2007, les dépenses par élève de l'enseignement primaire et secondaire se sont accrues de 5 % en France et en moyenne dans les pays de l'OCDE

de 25 % en termes réels (*Regards sur l'éducation 2010* : les indicateurs de l'OCDE, tableau B1.5).

- Comme en compréhension de l'écrit, la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE avec un score de 497 points en culture mathématique (la moyenne des pays de l'OCDE est de 496 points). Cependant, les élèves de 15 ans ont vu en France leurs performances en culture mathématique diminuer de 14 points entre PISA 2003 (511 points) et PISA 2009 (497 points), ce qui a fait passer la France en 6 ans du groupe des pays les plus performants au groupe dont la performance est équivalente à la moyenne de l'OCDE.
- La France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE avec un score moyen de 498 points en culture scientifique (la moyenne des pays de l'OCDE est de 501 points) avec des écarts entre les sexes moins marqués que sur les deux autres échelles.
- En France, l'impact du milieu socio-économique sur la performance est plus grand que la moyenne des pays de l'OCDE, et pourtant le score obtenu en compréhension de l'écrit demeure quant à lui au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE. En France, les diverses caractéristiques du milieu familial influent grandement sur la performance des élèves de 15 ans et expliquent 28 % de la variation dans les performances.
- Les élèves issus de l'immigration représentent en France 13 % des élèves soumis aux épreuves PISA et ceux issus de la première génération s'exposent à au moins deux fois plus de risques de compter parmi les élèves peu performants. Cependant, et même si 35 % des élèves de la deuxième génération n'ont pas atteint le niveau 2 (contre 17 % pour les autochtones et 42 % pour les élèves de la première génération), la performance en compréhension de l'écrit en France s'améliore de 23 points (contre 18 en moyenne dans les pays de l'OCDE) entre les élèves issus de la première et de la seconde génération.
- En France, la préscolarisation a un impact significatif sur la performance en compréhension de l'écrit. Les élèves qui ont déclaré avoir été préscolarisés pendant plus d'un an devaient de 100 points au moins en compréhension de l'écrit les élèves qui ont déclaré ne pas l'avoir été en France.
- Dans les pays où on redouble beaucoup (dont la France), tout comme dans les pays où les élèves sont orientés dans différents programmes à un âge précoce, l'impact du milieu socio-économique sur la performance des élèves est plus grand en général.
- La France se classe parmi les pays de l'OCDE où la discipline est la moins respectée et ceci même si la plupart des élèves en France bénéficient de classes disciplinées. De plus, le climat de discipline s'est dégradé entre PISA 2000 et 2009.
- En France, bien que les élèves signalent globalement des relations positives avec leurs enseignants, les relations sont légèrement moins bonnes que la moyenne des pays de l'OCDE lorsqu'on observe l'indice des relations entre enseignants et élèves mais en

nette amélioration par rapport à PISA 2000 avec une augmentation de 16 points de pourcentage entre 2000 et 2009 pour l'affirmation « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste ».

- Les élèves français de 15 ans déclarent également plus que la moyenne des pays de l'OCDE que les enseignants les encouragent à lire.
- Le plaisir de lire joue un rôle important dans la performance, et explique en France 21% de la variation dans les performances et la lecture par plaisir, même au plus une demi-heure par jour, améliore significativement la performance en France.
- La diversité des lectures a aussi un impact sur la performance. En France, les élèves les plus éclectiques dans leurs lectures obtiennent 75 points de plus que les moins éclectiques. La lecture en ligne exerce un impact positif sur la performance en compréhension de l'écrit et cet impact est plus marqué en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE.
- L'autorégulation de l'apprentissage – soit l'utilisation de stratégies de contrôle – est partout associée à des scores plus élevés aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit. C'est cependant en France que l'écart est le plus important avec 106 points de différence entre les élèves situés dans les quartiles supérieur et inférieur de l'indice relatif à l'utilisation de ces stratégies d'apprentissage. Parmi les pays de l'OCDE, c'est en Italie et en France que les élèves en savent le plus sur les stratégies efficaces de synthèse.

Échelle de compréhension de l'écrit (domaine principal de PISA 2009)

La France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE avec un score de 496 points en compréhension de l'écrit (la moyenne des pays de l'OCDE est de 493 points)

La Corée et la Finlande sont les pays les plus performants de l'OCDE: leurs scores moyens s'établissent respectivement à 539 et 536 points. L'économie partenaire Shanghai-Chine devance ces deux pays, avec un score moyen de 556 points. D'autres pays de l'OCDE et pays et économies partenaires affichent des scores supérieurs à la moyenne de l'OCDE : Hong-Kong (Chine) (avec un score moyen de 533 points), Singapour (526 points), le Canada (524 points), la Nouvelle-Zélande (521 points) et le Japon (520 points). Ces pays sont suivis de près par l'Australie (515 points). Les sept pays de l'OCDE et l'économie partenaire suivants affichent des scores moyens qui sont supérieurs à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative : les Pays-Bas (508 points), la Belgique (506 points), la Norvège (503 points), l'Estonie (501 points), la Suisse (501 points), la Pologne (500 points), l'Islande (500 points) et le Liechtenstein (499 points). Neuf autres pays de l'OCDE obtiennent des scores qui ne s'écartent pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative : les États-Unis, la Suède, l'Allemagne, l'Irlande, la **France**, le Danemark, le Royaume-Uni, la Hongrie et le Portugal. Il en va de même pour une économie partenaire, le Taipei chinois (voir le tableau I.2.3).

...mais se caractérise également par un écart de 15 points entre les scores en compréhension de l'écrit des meilleurs et des moins bons élèves de 15 ans.

L'analyse de la répartition nationale des élèves sur l'échelle de compréhension de l'écrit montre une forte variation interquartile selon les pays, quel que soit leur score moyen. La plupart des écarts de performance les plus ténus entre les élèves peu performants et les élèves très performants s'observent en Asie, en Corée par exemple, et dans des pays et économies partenaires comme l'Indonésie, la Thaïlande, Macao-Chine, Shanghai-Chine et Hong Kong-Chine. L'Estonie, la Turquie et le Chili, et dans les pays partenaires, l'Azerbaïdjan, la Lettonie et la Serbie, comptent également parmi les pays présentant des écarts de performance relativement faibles entre les élèves peu performants et les élèves très performants.

Par opposition, c'est en Israël (24 points au-dessus de la différence moyenne des pays de l'OCDE), en Belgique (18 points), en Autriche (18 points), en Nouvelle-Zélande (15 points), au Luxembourg (15 points) et en **France** (15 points) parmi les pays de l'OCDE, et au Qatar (34 points), en Bulgarie (34 points), à Trinité-et-Tobago (28 points), à Dubaï (EAU) (21 points) et en Argentine (16 points), parmi les pays et économies partenaires, que la différence entre les scores des quartiles inférieurs et supérieurs est la plus importante par rapport à l'écart moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit (voir le tableau I.2.3).

Ceci se traduit en termes de niveaux de compétence par une proportion d'élèves de 15 ans performants en France (niveaux 4, 5 et 6 sur l'échelle de compréhension de l'écrit) au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE ...

Il ressort des résultats du cycle PISA 2009 qu'en moyenne 28 % des élèves se classent au moins au niveau 4 dans les pays de l'OCDE. Le classement des pays en fonction de leur pourcentage d'élèves dont le score se situe au moins au niveau 4 est assez proche de leur classement en fonction de leur score moyen, à quelques exceptions près. En **France**, par exemple, le score moyen (496 points) ne s'écarte pas de la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative, mais le pourcentage d'élèves au niveau 4 (32 %) y est très élevé. En revanche, au Danemark, où le score moyen est proche de celui de la **France**, le pourcentage d'élèves au niveau 4 s'établit à 26 %. Le pourcentage d'élèves au niveau 4 est inférieur à 10 % dans 19 pays sur les 65 participants au cycle PISA 2009 (voir le tableau I.2.1).

...combinée à une proportion d'élèves en très grande difficulté scolaire (niveau de compétence 1b et en dessous) elle aussi au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE.

Dans les pays de l'OCDE, la grande majorité des élèves de 15 ans (94 % en moyenne) sont au moins capables de mener à bien les tâches associées au niveau 1a. La **France**, avec 92 % des élèves de 15 ans atteignant au moins ce niveau se classe légèrement au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. Plus d'un élève sur trois n'y parvient toutefois pas dans cinq pays partenaires, en l'occurrence en Azerbaïdjan, au Pérou, au Panama, au Qatar et au Kirghizistan. Ces élèves ne sont pas nécessairement illettrés mais ils ne disposent pas de l'éventail très limité de compétences en compréhension de l'écrit que requièrent les tâches du niveau 1a. Par ailleurs, le niveau 1a est le niveau auquel se classent la majorité des élèves dans un certain nombre de pays partenaires, à savoir l'Indonésie, l'Azerbaïdjan, le Kazakhstan, le Panama, le Pérou, le Brésil, l'Albanie et le Qatar (voir le tableau I.2.1).

L'écart de performance entre les garçons et les filles en France (40 points) en compréhension de l'écrit est au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE (39 points) et correspond à une année d'études environ.

Il ressort des épreuves de compréhension de l'écrit administrées lors du cycle PISA 2009 que les filles devancent les garçons dans tous les pays participants, de 39 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cet écart de score représente l'équivalent de la moitié d'un niveau de compétence ou bien l'équivalent d'une année d'études environ.

Les écarts entre les sexes sont supérieurs à la moyenne dans les pays d'Europe du Nord, sauf au Danemark. C'est en Finlande que s'observe l'écart entre les sexes le plus important de tous les pays de l'OCDE : il s'établit à 55 points. À cet égard, certains pays et économies d'Asie orientale tendent à se concentrer à un niveau très légèrement inférieur à la moyenne de l'OCDE : l'écart de score entre les sexes est compris entre 33 et 37 points en Corée, à Hong Kong-Chine, à Macao-Chine et au Taipei chinois. Toutefois, l'économie partenaire la plus performante de cette région, Shanghai-Chine, accuse un écart de score légèrement supérieur (40 points) (voir le tableau I.2.3).

Même si la France se classe statistiquement parlant au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE sur les trois sous-échelles d'aspect de compréhension de l'écrit évaluées dans PISA 2009 (« Localiser et extraire des informations », « Intégrer et interpréter ces dernières », « Réfléchir et les évaluer »), la performance des élèves de 15 ans est moins bonne sur la sous-échelle « localiser et extraire des informations » que sur les deux autres.

Dans plusieurs pays de l'OCDE, les scores sont similaires sur les trois sous-échelles d'aspect : ils ne varient pas de plus de 3 points entre les trois aspects. C'est le cas en Estonie, en Corée, au Luxembourg, en Pologne et en Espagne. Force est toutefois de constater que dans l'ensemble, les scores varient entre les sous-échelles d'aspect. La **France** entre plutôt dans cette catégorie même si les élèves de 15 ans semblent avoir plus de difficulté à « localiser et extraire » des informations (score de 4 points inférieur par rapport au 496 points de la moyenne de l'échelle de compréhension de l'écrit) que sur les deux autres sous-échelles de compétence (score de 2 points supérieur sur la sous-échelle « intégrer et interpréter » et score identique à la moyenne sur la sous-échelle « réfléchir et évaluer ») (voir les tableaux I.2.6, I.2.9 et I.2.12).

Cependant, plusieurs pays accusent eux des scores nettement inférieurs (de 10 points au moins) sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* à ceux qu'ils ont obtenus sur une ou les deux autres sous-échelles d'aspect. Appartiennent à ce groupe la République tchèque, la Slovénie et la République slovaque, parmi les pays de l'OCDE, et l'Azerbaïdjan, le Monténégro, la Fédération de Russie, le Kazakhstan, le Kirghizistan, la Serbie et la Bulgarie, parmi les pays partenaires. Dans ces pays, les élèves semblent moins formés à réfléchir à ce qu'ils lisent et à le soumettre à une analyse critique, et plus habitués à utiliser l'écrit pour y localiser des informations et les analyser (voir les tableaux I.2.6, I.2.9 et I.2.12).

À l'inverse, des groupes de pays présentant certaines caractéristiques communes ont obtenu des scores plus élevés sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* que sur une ou les deux autres sous-échelles d'aspect. Ainsi, tous les pays anglophones, sauf l'Irlande (soit l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis) affichent des scores supérieurs de 10 points au moins sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer* à leur score sur une ou les deux autres sous-échelles d'aspect. Ce constat vaut aussi pour Hong Kong-Chine. D'autres pays partenaires d'Amérique latine présentent également ce profil, à savoir le Brésil, la Colombie, le Panama et l'Uruguay. Les autres pays d'Amérique latine, le Chili et le Mexique, parmi les pays de l'OCDE, et l'Argentine, parmi les pays partenaires, affichent eux aussi des scores relativement élevés sur la sous-échelle *réfléchir et évaluer*. Dans ces pays, les élèves sont performants lorsqu'il s'agit d'exprimer leur point de vue à propos des textes et d'en découvrir la structure et l'objet, mais éprouvent comparativement des difficultés à se livrer à une lecture attentive et précise, en quête d'informations (voir les tableaux I.2.6, I.2.9 et I.2.12).

Même si la France se classe statistiquement parlant au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE sur les 2 sous-échelles de format texte de compréhension de l'écrit évaluées dans PISA 2009 (« texte continu (différents types de texte en prose) » et « texte non continu (graphiques, formulaires et listes) », la performance des élèves de 15 ans est moins bonne sur les exercices portant sur des textes continus (score de 492 contre 498 points pour les textes non continus)...

Dans certains pays, garçons et filles obtiennent de meilleurs scores sur la sous-échelle *textes non continus* que sur la sous-échelle *textes continus*. L'Estonie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et l'Australie, les Pays-Bas, la Suisse, la Belgique, la **France**, la Corée, le Canada et les États-Unis, parmi les pays de l'OCDE, et Singapour, le Liechtenstein, le Taipei chinois et la Lettonie parmi les pays partenaires entrent dans ce groupe (voir les tableaux I.2.16 et I.2.19).

... et principalement car les garçons en France s'en sortent mieux sur les textes non continus (score de 479 contre 470 points sur les textes continus).

Dans tous les pays cités précédemment, sauf au Royaume-Uni et en Belgique, les garçons contribuent davantage que les filles aux scores élevés sur la sous-échelle *textes non continus*. En résumé, les garçons s'en sortent généralement mieux que les filles dans les textes *non continus* que dans les textes *continus*. Cette différence est peut-être imputable aux lectures préférées des uns et des autres. Le volume III montre par exemple que nombreux sont les garçons et les filles qui ne lisent pas du tout par plaisir, mais que parmi ceux qui le font, les filles tendent à préférer les textes longs (les fictions en prose et les livres documentaires), et les garçons, les journaux et les bandes dessinées. La mesure dans laquelle filles et garçons sont familiarisés avec ces différents types de textes peut contribuer à expliquer leur différence de performance entre les sous-échelles *textes continus* et *textes non continus* (voir les tableaux I.2.16 et I.2.19).

Par rapport à PISA 2000, en France, la proportion des élèves de 15 ans les moins performants en compréhension de l'écrit a augmenté de 5 % entre 2000 et 2009 ...

La proportion d'élèves dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétence a augmenté significativement en Irlande, en République tchèque, en Suède, en **France (de 15 % en 2000 à 20 % en 2009)**, en Espagne et en Islande entre 2000 et 2009. Bien que cette

proportion reste inférieure à la moyenne de l'OCDE en Islande, en Irlande et en Suède, elle est désormais supérieure à la moyenne en **France**, en Espagne et en République tchèque (voir le tableau V.2.2).

...et l'écart entre les sexes s'est également creusé entre PISA 2000 et PISA 2009, passant de 29 à 40 points de différence en faveur des filles entre 2000 et 2009.

Dans certains pays, l'écart entre les sexes s'est creusé ; en revanche, il ne s'est réduit dans aucun pays. L'écart entre les sexes a augmenté de plus de 20 points en Israël et en Corée et, dans les pays partenaires, en Roumanie. Dans ces pays, la différence de score a au moins doublé. En Israël et en Corée, l'écart s'est creusé en raison d'une nette amélioration de la performance des élèves de sexe féminin, sans augmentation comparable de la part de leurs homologues masculins. L'avantage de performance des élèves de sexe féminin a également augmenté au Portugal et dans trois pays partenaires : Hong Kong-Chine, l'Indonésie et le Brésil, où la tendance globalement positive s'explique, en partie, par l'amélioration plus sensible de la performance des élèves de sexe féminin. L'écart entre les sexes s'est également creusé en **France** (passant de 29 à 40 points de différence en faveur des filles entre 2000 et 2009) et en Suède (passant de 37 à 46 points de différence en faveur des filles entre 2000 et 2009), principalement en raison d'une régression de la performance des élèves de sexe masculin (voir le tableau V.2.4).

En revanche, le pourcentage d'élèves les plus performants en France a légèrement augmenté en 2009 (9.6%) par rapport à 2000 (8.5%) alors que dans le même temps la moyenne des pays de l'OCDE a légèrement baissé ...

Dans les 26 pays de l'OCDE présentant des résultats comparables pour les deux cycles, le pourcentage cumulé des élèves de niveaux 5 et 6 était de 9.0 % en moyenne en 2000 (contre 8.5 % en **France**), chiffre qui diminue légèrement pour passer à 8.2 % en 2009 (contre 9.6 % en **France**). Bien que la proportion d'élèves à ce niveau n'ait que légèrement évolué entre les deux cycles, elle varie considérablement au niveau national (voir le tableau V.2.2).

... ce qui permet à la France d'obtenir un score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit en 2009 qui ne diffère pas statistiquement de celui obtenu en 2000 (505 en 2000 contre 496 en 2009).

Dans 15 des 26 pays de l'OCDE présentant des résultats comparables lors des deux évaluations PISA 2000 et PISA 2009, les performances moyennes en compréhension de l'écrit n'ont guère variées depuis le cycle PISA 2000. Cette constatation mérite d'être soulignée car la plupart des pays ont augmenté leurs dépenses d'éducation de manière significative au cours des dernières années (voir le tableau V.2.1). Les pays de l'OCDE dépensent en moyenne 69 135 USD par élève âgé de 6 à 15 (contre 74 659 USD en France, tableau IV.3.21b). Entre 1995 et 2007, les dépenses par élève de l'enseignement primaire et secondaire se sont accrues en moyenne dans les pays de l'OCDE de 43 % en termes réels (*Regards sur l'éducation 2010* : les indicateurs de l'OCDE, tableau B1.5)

Cependant, sept pays de l'OCDE ont enregistré une progression de leur performance en compréhension de l'écrit : le Chili, Israël et la Pologne ont tous trois rehaussé leur performance de plus de 20 points ; au Portugal, en Corée, en Hongrie et en Allemagne, cette augmentation se situe entre 10 et 20 points. De même, dans les pays partenaires, le Pérou, l'Albanie, l'Indonésie et la Lettonie ont rehaussé leur performance de plus de 20 points ; au Liechtenstein et au Brésil, cette augmentation se situe entre 10 et 20 points (voir le tableau V.2.1).

Quatre pays de l'OCDE ont vu leur performance en compréhension de l'écrit diminuer entre 2000 et 2009 : l'Irlande, dont la performance des élèves a diminué de 31 points ; la Suède, de 19 points ; ainsi que l'Australie et la République tchèque, de 13 points (voir le tableau V.2.1).

Échelle de culture mathématique

Comme en compréhension de l'écrit, la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE avec un score de 497 points en culture mathématique (la moyenne des pays de l'OCDE est de 496 points)

Avec un score moyen de 546 points, la Corée est le pays le plus performant de l'OCDE en mathématiques. Trois pays et économies partenaires, Shanghai-Chine, Singapour et Hong Kong-Chine, affichent un score moyen d'environ un niveau de compétence au-dessus de la moyenne sur l'échelle PISA de culture mathématique qui s'établit à 496 points lors du cycle PISA 2009. Les autres pays de l'OCDE dont le score moyen est supérieur à la moyenne sont la Finlande (541 points), la Suisse (534 points), le Japon (529 points), le Canada (527 points), les Pays-Bas (526 points), la Nouvelle-Zélande (519 points), la Belgique (515 points), l'Australie (514 points), l'Allemagne (513 points), l'Estonie (512 points), l'Islande (507 points), le Danemark (503 points) et la Slovénie (501 points). Trois autres pays et économies partenaires affichent des scores supérieurs à la moyenne : le Taipei chinois (543 points), le Liechtenstein (536 points) et Macao-Chine (525 points). Enfin, neuf pays de l'OCDE obtiennent des scores proches de la moyenne : la Norvège, la **France**, la République slovaque, l'Autriche, la Pologne, la Suède, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Hongrie (voir le tableau I.3.3).

... avec de nouveau des différences significatives de performance entre les meilleurs et les moins bons élèves de 15 ans.

Le tableau I.3.3 indique les écarts de score entre les élèves les plus performants et les moins performants. C'est en Finlande, l'un des pays les plus performants de l'OCDE, que le spectre de compétence entre le 5^e centile (l'endroit de l'échelle PISA de culture de mathématique auquel se situent les 5 % d'élèves les moins performants) et le 95^e centile (le niveau de cette échelle que 5 % des élèves les plus performants réussissent à atteindre) est le moins étendu : il représente l'équivalent de 270 points (contre 300 points en moyenne dans les pays de l'OCDE). Ce spectre de compétence est limité également dans plusieurs pays et économies partenaires peu performants, en l'occurrence en Indonésie, en Colombie et en Tunisie (où les écarts sont compris entre 233 et 252 points). Singapour, le Taipei chinois et Shanghai-Chine (pays et économies partenaires) sont ceux où les écarts sont les plus importants entre le 5^e et le 95^e centile, mais comptent parmi les 5 pays les plus performants en mathématiques. Parmi les

pays de l'OCDE, l'Israël, la Belgique, la Suisse, la **France** (331 points de différence), le Luxembourg et l'Allemagne accusent également des écarts de performance considérables.

Les élèves de 15 ans ont vu en France leurs performances en culture mathématique diminuer de 14 points entre PISA 2003 (511 points) et PISA 2009 (497 points), ce qui a fait passer la France en 6 ans du groupe des pays les plus performants au groupe dont la performance est équivalente à la moyenne de l'OCDE.

Plusieurs pays dont la performance en culture mathématique était supérieure à la moyenne se situent désormais à un niveau équivalent, voire inférieur, à la moyenne de l'OCDE. Dans 9 pays, la performance en culture mathématique en 2009 est significativement inférieure à celle de 2003. En République tchèque, le score des élèves en culture mathématique a régressé de 24 points. En Irlande, en Suède, en **France**, en Belgique, aux Pays-Bas et au Danemark, ce même score a subi une diminution comprise entre 11 et 16 points. En Australie, cette diminution est de 10 points ; enfin, en Islande, de 8 points. La **France** et la Suède ont vu leur performance décliner; ces deux pays sont passés du groupe des pays les plus performants au groupe dont la performance est équivalente à la moyenne de l'OCDE (voir le tableau V.3.1).

Sur les 39 pays qui présentent des résultats comparables lors des cycles PISA 2003 et PISA 2009, 8 font état d'une amélioration de la performance de leurs élèves en culture mathématique, dont 6 pays sur les 28 pays de l'OCDE présentant des données valides pour les deux cycles. Les élèves du Mexique ont amélioré leur performance de 33 points ; ceux de Turquie, de Grèce et du Portugal, de plus de 20 points ; et enfin ceux d'Italie et d'Allemagne, de respectivement 17 et 10 points. Dans les pays partenaires, les élèves du Brésil ont amélioré leur performance de 30 points, et ceux de Tunisie, de 13 points. Dans les 22 pays, la performance en culture mathématique reste identique entre 2003 et 2009 (voir le tableau V.3.1).

Comme en compréhension de l'écrit, la proportion des élèves les moins performants en culture mathématique a augmenté de façon significative entre 2003 et 2009 (passant de 16.6 % à 22.5 %) tandis que les élèves les plus performants conservent une proportion sensiblement identique en 2009 par rapport à 2003.

La proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a augmenté en **France** de 6 points passant de 16.6 % en 2003 à 22.5 % en 2009. C'est également le cas en République tchèque, en Irlande, en Suède, en Belgique, au Luxembourg et en Islande (voir le tableau V.3.2).

Parmi les pays où la proportion d'élèves les plus performants en culture mathématique (au-dessus du niveau 5) en 2003 était supérieure à la moyenne, aucun n'a vu cette proportion augmenter encore davantage. Cette proportion a diminué de quasiment 7 points de pourcentage en République tchèque, de 6 points de pourcentage en Belgique, de 4 points de pourcentage au Danemark et en Suède, de 3 points de pourcentage en Australie, de 2 points de pourcentage au Canada et de quasiment 2 points de pourcentage en Islande. La **France** échappe à ce constat avec une proportion d'élèves de niveaux 5 et 6 qui est passée de 15.2 %

en 2003 à 13.8 % en 2009 mais qui n'est pas significative du point de vue statistique (voir le tableau V.3.2).

Échelle de culture scientifique

Comme en compréhension de l'écrit et en culture mathématique, la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE avec un score moyen de 498 points en culture scientifique (la moyenne des pays de l'OCDE est de 501 points) ...

Comme le montrent les résultats des épreuves de sciences administrées lors du cycle PISA 2009, trois pays et économies surclassent tous les autres: la Finlande (554 points), parmi les pays de l'OCDE, et Shanghai-Chine (575 points) et Hong Kong-Chine (549 points), parmi les économies partenaires. Le Japon et la Corée et, dans les pays partenaires, Singapour, affichent un score de 539, 538 et 542 points, respectivement: leur score est supérieur d'un demi-niveau de compétence à la moyenne de 501 points calculée sur la base des résultats du cycle PISA 2009. D'autres pays se distinguent par des scores supérieurs à la moyenne, à savoir la Nouvelle-Zélande, le Canada, l'Estonie, l'Australie, les Pays-Bas, l'Allemagne, la Suisse, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Pologne, l'Irlande et la Belgique et, dans les pays et économies partenaires, le Taipei chinois, le Liechtenstein et Macao-Chine. La Hongrie, les États-Unis, la République tchèque, la Norvège, le Danemark et la **France** affichent des scores proches de la moyenne (voir le tableau I.3.6).

... avec des écarts entre les sexes moins marqués que sur les deux autres échelles.

Dans les pays de l'OCDE, les écarts de performance entre les sexes tendent à être minimes, tant en valeur absolue que par comparaison avec les écarts de performance importants qui s'observent en compréhension de l'écrit et ceux plus modérés qui s'observent en mathématiques. Dans la plupart des pays, les écarts de score moyen entre les garçons et les filles ne sont pas statistiquement significatifs. Il en ressort que l'égalité entre les sexes s'observe davantage en sciences (moyennes identiques, à titre de comparaison 3 points de différence en faveur des garçons en **France**) qu'en mathématiques (12 points de différence en moyenne en faveur des garçons, 16 en **France** à titre de comparaison) ou en compréhension de l'écrit (39 points de différence en moyenne en faveur des filles, 40 en **France** à titre de comparaison) (voir le tableau I.3.6).

La moyenne de l'OCDE de la performance en culture scientifique reste identique d'un point de vue statistique entre 2006 (495 points) et 2009 (498 points) en France ainsi que dans 40 des 56 pays qui présentent des données comparables en 2006 et 2009.

Plusieurs pays montrent néanmoins une évolution marquée de leur performance en culture scientifique entre 2006 et 2009. Ainsi, 11 pays ont vu la performance de leurs élèves s'améliorer. Sur les 33 pays de l'OCDE, 7 sont dans ce cas. En l'espace de trois ans, la Turquie a amélioré sa performance de 30 points et d'environ un demi-niveau de compétence en moyenne; le Portugal, la Corée, l'Italie, la Norvège, les États-Unis et la Pologne ont augmenté leur performance de 10 à 19 points. Dans les pays partenaires, le Qatar a vu sa performance en culture scientifique augmenter de 30 points; la Tunisie, le Brésil et la Colombie, de 14 à 15 points. Dans 5 pays, la performance en culture scientifique en 2009 a régressé de façon

significative par rapport à 2006. En République tchèque, le score des élèves a reculé de 12 points ; en Finlande et en Slovaquie, il a régressé de respectivement 9 et 7 points. Dans les pays partenaires, le score des élèves a reculé de 12 points au Taipei chinois et de 11 points au Monténégro. La performance en culture scientifique reste identique entre 2006 et 2009 dans 40 pays dont la **France**, compte tenu d'un niveau de confiance de 95 % (voir le tableau V.3.4).

L'égalité des chances dans l'apprentissage et l'équité du rendement de l'apprentissage

En France, l'impact du milieu socio-économique sur la performance est plus grand que la moyenne des pays de l'OCDE, et pourtant le score obtenu en compréhension de l'écrit demeure quant à lui au niveau de la moyenne des pays de l'OCDE.

Les pays se distinguent les uns des autres non seulement par leur performance moyenne, mais également selon l'efficacité avec laquelle ils atténuent l'impact du milieu socio-économique sur la performance. Les résultats de l'enquête PISA donnent à penser qu'il est possible d'élever la performance globale et d'uniformiser les niveaux de performance entre les élèves de milieux socio-économiques en même temps. Ils montrent que l'équité et la qualité ne doivent pas être considérées comme des objectifs antagonistes.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, l'augmentation d'une unité de *l'indice PISA de statut économique, social et culturel* entraîne l'augmentation du score sur l'échelle de compréhension de l'écrit de 38 points en moyenne et de 51 points en France. Les pays qui accusent de fortes disparités socio-économiques ne sont pas nécessairement ceux où la relation entre la performance et le milieu socio-économique est plus intense. Ce constat est important aussi, car il donne à penser que l'égalité des chances dans l'éducation est possible même lorsque le milieu socio-économique des élèves varie fortement. Parmi les pays de l'OCDE, la Nouvelle-Zélande, la France, la Hongrie, la Belgique et l'Australie se caractérisent par des disparités socio-économiques plus fortes que la moyenne de l'OCDE, et pourtant leur score moyen en compréhension de l'écrit est égal ou supérieur à la moyenne de l'OCDE.

En France, les diverses caractéristiques du milieu familial influent grandement sur la performance des élèves de 15 ans et expliquent 28 % de la variation dans les performances.

Les différences de milieu familial entre les élèves expliquent en moyenne 22 % de la variation de la performance des élèves dans les pays de l'OCDE (et 28 % en **France**). Dans l'ensemble, c'est la conjonction des facteurs liés au milieu familial (statut professionnel et niveau de formation des parents, nombre de livres à la maison, patrimoine culturel familial, indicateur de richesse, type de famille, l'ascendance allochtone, la langue parlée en famille) qui est déterminante pour la performance en compréhension de l'écrit. Toutefois, le pourcentage de variance imputable à ces facteurs varie sensiblement entre les pays. Ce pourcentage est compris entre 14 % (au Japon) et 36 % (en Hongrie). Il est inférieur à 18 % en Islande, en Israël, au Canada, en Corée et en Estonie, mais supérieur à 26 % en Autriche, en **France (28%)**, en Belgique et au Luxembourg. Il en va de même dans les pays et économies

partenaires : le pourcentage de variance expliquée est peu élevé en Azerbaïdjan, en Indonésie, à Macao-Chine, en Jordanie, à Hong Kong-Chine, en Croatie, à Shanghai-Chine et en Serbie, mais élevé au Pérou, en Bulgarie, à Dubaï (EAU), au Panama, au Qatar et en Roumanie (voir le tableau II.2.4). Dans certains pays, de nombreux adolescents de 15 ans ne sont plus scolarisés et ne participent donc pas aux épreuves PISA (voir le tableau A2.1). Comme ces adolescents sont susceptibles d'être défavorisés et d'être peu performants, la variation de la performance en compréhension de l'écrit peut être largement sous-estimée puisqu'elle est fonction de la performance des adolescents scolarisés.

Les élèves issus de l'immigration représentent en France 13 % des élèves soumis aux épreuves PISA et ceux issus de la première génération s'exposent à au moins deux fois plus de risques de compter parmi les élèves peu performants...

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 10 % des élèves soumis aux épreuves PISA sont issus de l'immigration. Ce pourcentage atteint 40 % au Luxembourg et est de l'ordre de 24 % en Nouvelle-Zélande, au Canada et en Suisse. En Israël, aux États-Unis, en Australie, en Allemagne et en Autriche, les élèves issus de l'immigration représentent entre 15 et 20 % de l'effectif d'élèves. Leur pourcentage est compris entre 10 et 15 % en Belgique, en **France**, aux Pays-Bas, en Suède et au Royaume-Uni. Parmi les pays et économies partenaires, les élèves issus de l'immigration représentent quelque 70 % de l'effectif d'élèves à Dubaï (EAU) et à Macao-Chine. Ils constituent également une partie importante de l'effectif d'élèves (entre 30 et 50 %) au Qatar, à Hong Kong-Chine et au Liechtenstein. Ils représentent entre 10 et 15 % de l'effectif d'élèves à Singapour, en Jordanie, en Fédération de Russie, au Kazakhstan et en Croatie (voir le tableau II.4.1).

De surcroît, les élèves de la première génération s'exposent à un risque nettement plus grand de compter parmi les élèves peu performants dans de nombreux pays de l'OCDE. Au Mexique, en Autriche, au Danemark, en Suède, en Finlande, en Italie, en Islande, en Belgique, en Espagne, en Norvège, en **France**, en Grèce et en Slovénie, les élèves de la première génération courent au moins deux fois plus de risques d'appartenir au quartile inférieur de performance que les élèves autochtones (2.1 en **France**). Il en va de même dans deux pays partenaires, en l'occurrence au Brésil et au Panama (voir le tableau II.4.1).

... et sont beaucoup plus nombreux en France dans les niveaux de compétence les plus bas de l'échelle de compréhension de l'écrit et moins nombreux dans les niveaux de compétence les plus élevés.

En Belgique, en Finlande, en Suède, en Allemagne, en **France** et aux Pays-Bas, le pourcentage d'élèves autochtones qui comptent parmi les plus performants au sens de l'enquête PISA est supérieur de 5 points de pourcentage à celui des élèves de la première et de la deuxième génération (voir le tableau II.4.2).

Même dans certains pays dont le score moyen est élevé en compréhension de l'écrit et dont l'effectif compte de nombreux élèves issus de l'immigration, le pourcentage d'élèves peu performants est relativement élevé parmi les élèves issus de l'immigration. Par exemple, parmi les pays de l'OCDE où les élèves issus de l'immigration représentent plus de 10 % de l'effectif, le pourcentage d'élèves de la première génération qui n'atteignent pas le niveau 2 de l'échelle de compétence ne dépasse pas 13 % en Australie et 15 % au Canada, mais il atteint 64 % en

Autriche, 48 % en Suède et 42 % en **France**. Le pourcentage d'élèves issus de l'immigration qui se situent sous le niveau 2 de l'échelle de compétence est élevé également dans d'autres pays, tels que l'Italie, la Grèce ou le Danemark, mais les élèves issus de l'immigration y représentent moins de 10 % de l'effectif d'élèves. De plus, en Autriche, les élèves sous le niveau 2 de compétence sont nettement plus nombreux parmi les élèves de la première génération que parmi les élèves autochtones : une différence de 42 points de pourcentage s'observe entre les deux pourcentages (voir le tableau II.4.2).

Cependant, et même si 35 % des élèves de la deuxième génération n'ont pas atteint le niveau 2 (contre 17 % pour les autochtones et 42 % pour les élèves de la première génération), la performance en compréhension de l'écrit en France s'améliore de 23 points (contre 18 en moyenne dans les pays de l'OCDE) entre les élèves issus de la première et de la seconde génération

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves de la première génération accusent des scores inférieurs de 52 points à ceux des élèves autochtones (écart de 79 points en **France**), un écart qui représente l'équivalent de plus d'une année d'études.

L'expérience d'apprentissage vécue à l'étranger peut en partie expliquer l'écart de performance chez les élèves de la première génération, mais pas chez les élèves de la deuxième génération, qui sont nés dans le pays où ils sont scolarisés et qui ont bénéficié du système d'éducation de leur pays d'accueil depuis le début de leur parcours scolaire. Toutefois, les élèves de la deuxième génération accusent toujours des scores inférieurs de 33 points à ceux des élèves autochtones, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (écart de 55 points en **France**) (voir le tableau II.4.1).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves de la deuxième génération devancent les élèves de la première génération de 18 points en compréhension de l'écrit. L'avantage relatif des élèves de la deuxième génération par rapport aux élèves de la première génération représente plus de 40 points en Finlande, en Autriche et en Irlande (voir la figure II.4.4) et plus de 30 points en Suède, en Espagne, en Italie, en Grèce, au Royaume-Uni et en Slovénie et 23 points en **France**. Ces écarts importants donnent la mesure du désavantage subi par les élèves de la première génération et peuvent refléter des différences de milieu socio-économique entre les générations d'immigrants (voir le tableau II.4.1). Toutefois, ils peuvent être aussi le signe de la mobilité sociale et de l'élévation du niveau de formation entre les générations.

En France, la préscolarisation a un impact significatif sur la performance en compréhension de l'écrit. Les élèves qui ont déclaré avoir été préscolarisés pendant plus d'un an devancent de 100 points au moins en compréhension de l'écrit les élèves qui ont déclaré ne pas l'avoir été en France.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des élèves de 15 ans soumis aux épreuves PISA ont déclaré avoir été préscolarisés pendant plus d'un an. Il ressort de leurs réponses qu'une préscolarisation de plus d'un an est presque la norme au Japon, aux Pays-Bas, en Hongrie, en Belgique, en Islande et en **France** : plus de 90 % des élèves de 15 ans ont déclaré avoir été préscolarisés pendant plus d'un an. Dans 27 pays de l'OCDE, plus de 90 % des adolescents de 15 ans ont déclaré avoir été préscolarisés pendant une certaine période, un pourcentage supérieur à 98 % au Japon, en Hongrie, en **France** et aux États-Unis (voir le tableau II.5.6).

Les élèves qui ont été préscolarisés pendant plus d'un an devancent les élèves qui ne l'ont pas été dans les 34 pays de l'OCDE. Leur score reste supérieur même après contrôle du milieu socio-économique. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, leur avantage s'établit à 54 et 33 points, respectivement avant et après contrôle du milieu socio-économique. Dans l'ensemble, la réduction de l'écart après contrôle du milieu socio-économique montre que la préscolarisation pendant plus d'un an et le profil socio-économique sont corrélés, mais qu'il existe une forte corrélation indépendante entre la scolarisation dans l'enseignement pré-primaire et la performance à l'âge de 15 ans. En Israël, en **France** et en Belgique, parmi les pays de l'OCDE, les élèves qui ont déclaré avoir été préscolarisés pendant plus d'un an devancent de 100 points au moins en compréhension de l'écrit les élèves qui ont déclaré ne pas l'avoir été. Dans ces pays, la relation reste étroite même après contrôle du milieu socio-économique. En Estonie, en Corée et en Finlande, et, dans les pays partenaires, en Lettonie, l'écart de score en compréhension de l'écrit entre les élèves qui ont été préscolarisés et les élèves qui ne l'ont pas été ne représente toutefois pas plus de 20 points (voir le tableau II.5.6).

Dans les pays où on redouble beaucoup (dont la France), tout comme dans les pays où les élèves sont orientés dans différents programmes à un âge précoce, l'impact du milieu socio-économique sur la performance des élèves est plus grand en général.

PISA a demandé aux élèves de 15 ans d'indiquer s'ils avaient déjà redoublé en primaire ou lors des premier et deuxième cycles du secondaire. Dans les pays de l'OCDE, 13 % des élèves en moyenne indiquent qu'ils ont déjà redoublé au moins une fois : 7 % ont redoublé pendant le primaire, 6 % pendant le premier cycle du secondaire et 2 % pendant le deuxième cycle du secondaire (voir la figure IV.3.1 et le tableau IV.3.1). Le redoublement est inexistant en Corée, au Japon et en Norvège. Plus de 95 % des élèves de 8 autres pays de l'OCDE et 12 pays et économies partenaires indiquent n'avoir jamais redoublé. À l'inverse, plus de 25 % des élèves en France (37 %), au Luxembourg, en Espagne, au Portugal, en Belgique et aux Pays-Bas, et dans les pays et économies partenaires, à Macao-Chine, en Tunisie, au Brésil, en Uruguay, en Colombie, en Argentine, à Panama, à Trinité-et-Tobago et au Pérou, indiquent avoir déjà redoublé. Même en tenant compte du niveau socio-économique des écoles et élèves, les écoles qui ont un important taux de redoublement ont de moins bons résultats que celles qui ont des taux plus faibles. De même les pays où le redoublement est une pratique courante affichent de moins bons résultats que les autres pays.

L'environnement d'apprentissage

La France se classe parmi les pays de l'OCDE où la discipline est la moins respectée ...

Dans les pays de l'OCDE, l'indice PISA du climat de discipline le plus élevé (c'est-à-dire les pays où la discipline est la plus respectée) se rencontre au Japon et en Corée. En revanche, d'après les déclarations des élèves en Grèce, en Finlande, aux Pays-Bas, en Norvège, au Luxembourg et en **France**, l'indice PISA du climat de discipline s'écarte significativement de la moyenne de l'OCDE, ce qui signifie que le climat de discipline est moins bon dans ces pays (voir le tableau IV.4.2).

... et ceci même si la plupart des élèves en France bénéficient de classes disciplinées.

La majorité des élèves des pays de l'OCDE bénéficient de classes disciplinées. Environ 75 % des élèves indiquent peu de cours, voire aucun, où ils ne commencent à travailler que bien après le début du cours (contre 63 % en **France**); 72 % indiquent peu de cours, voire aucun, où ils n'écoutent pas l'enseignant (contre 64 % en **France**); 68 % indiquent peu de cours, voire aucun, où le bruit et l'agitation affectent l'enseignement (contre 56 % en **France**); 73 % indiquent peu de cours, voire aucun, où l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment (contre 64% en **France**) et enfin, 81 % indiquent qu'ils suivent quasiment systématiquement des cours où ils peuvent bien travailler (contre 76 % en **France**) (voir le graphique IV.4.2).

Cependant, le climat de discipline s'est dégradé entre PISA 2000 et 2009...

Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves ayant répondu « jamais » ou « rarement » à l'affirmation « les élèves n'écoutent pas l'enseignant » a diminué de 3 points de pourcentage en moyenne. Ces proportions restent néanmoins élevées : 75 % en 2000 et 72 % en 2009. Plus d'un quart des élèves estiment donc que « les élèves n'écoutent pas l'enseignant ».

Cependant, dans 18 pays, la proportion d'élèves qui ne sont pas d'accord avec l'affirmation « les élèves n'écoutent pas l'enseignant » dans la totalité ou la quasi-totalité des cours est en baisse, signalant une dégradation du climat de discipline. Cette proportion a diminué de plus de 10 points de pourcentage en Grèce, en Pologne, en Irlande, en Australie, en République tchèque et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein et de 8 points en **France**. D'autre part, dans 10 pays, la proportion d'élèves en désaccord avec cette affirmation a augmenté. C'est en Corée et, dans les économies partenaires, à Hong Kong-Chine, que l'on constate la plus forte augmentation de cette proportion, supérieure à 10 points de pourcentage (voir les graphiques IV.4.2 et V.5.12).

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, on constate également une augmentation de 2 points de pourcentage (de 79 % en 2000 à 81 % en 2009) de la proportion d'élèves qui indiquent qu'il arrive « rarement », voire « jamais » qu'ils ne puissent pas bien travailler. En revanche, en **France**, 85 % seulement des élèves en **France** indiquaient qu'il arrivait « rarement », voire « jamais » qu'ils ne puissent pas bien travailler en 2000 contre 76 % en 2009 (voir les graphiques IV.4.2 et V.5.12).

Sur les autres questions qui composent l'*indice PISA du climat de discipline* ('l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment', 'il ya du bruit et de l'agitation', 'les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours' la **France** ne présente pas de différences significatives entre PISA 2000 et 2009 (voir les graphiques IV.4.2 et V.5.12).

En France, bien que les élèves signalent globalement des relations positives avec leurs enseignants, les relations sont légèrement moins bonnes que la moyenne des pays de l'OCDE lorsqu'on observe l'indice des relations entre enseignants et élèves ...

Bien qu'une vaste majorité d'élèves des pays de l'OCDE déclarent que leurs relations avec leurs enseignants sont positives, on constate une variation notable de l'indice des

relations entre enseignants et élèves sur le plan international. En moyenne, c'est en Turquie, au Portugal, au Canada et aux États-Unis que cet indice est le plus élevé, et au Japon, en Slovénie, en Pologne et en Corée qu'il est le plus faible. Par exemple, plus de 80 % des élèves aux États-Unis sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants s'intéressent à mon bien-être », contre seulement 28 % au Japon et 30 % en Slovénie (voir le graphique IV.4.1).

Dans les pays de l'OCDE, en moyenne 85 % des élèves déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « je m'entends bien avec mes enseignants » (contre 78 % en **France**), 79 % avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste » (contre 88 % en **France**), 79 % avec l'affirmation « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » (contre 80 % en **France**), 68 % avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire » (contre 62 % en **France**) et enfin 66 % avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants s'intéressent à mon bien-être » (contre 53 % en **France**) (voir le graphique IV.4.1).

... mais en nette amélioration par rapport à PISA 2000 avec une augmentation de 16 points de pourcentage entre 2000 et 2009 pour l'affirmation « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste ».

Dans les 26 pays de l'OCDE présentant des données comparables, en 2000, 74 % des élèves en moyenne (contre 76% en **France**) étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent »; en 2009, le pourcentage d'assentiment avec ces affirmations se monte à 79 % (contre 80% en **France**), marquant une augmentation de 5 points de pourcentage (voir le graphique V.5.11).

En 2000, 74 % des élèves (contre 73% en **France**) étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste » ; en 2009, cette proportion se monte à 79 % (contre 88% en **France**), marquant une augmentation de 3 points de pourcentage en moyenne et de 16 points en **France** (voir le graphique V.5.11).

Sur l'affirmation « la plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire », la **France** ne présente pas de différence significative entre PISA 2000 et 2009 (voir le graphique V.5.11).

Les élèves français de 15 ans déclarent également plus que la moyenne des pays de l'OCDE que les enseignants les encouragent à lire.

Les enseignants peuvent favoriser l'engagement dans la lecture en encourageant les élèves à exprimer leur avis sur un texte. Dans les pays de l'OCDE, 55 % des élèves, en moyenne, indiquent que leurs enseignants les encouragent de cette façon dans la totalité ou la quasi-totalité des cours (contre 58 % en **France**). En Turquie, en Pologne et aux États-Unis, cette proportion dépasse deux tiers des élèves ; en Corée, aux Pays-Bas et en Islande, elle est inférieure à 40 % (voir le graphique IV.4.3).

Dans les pays de l'OCDE, 60 % des élèves indiquent également que leurs enseignants leur accordent suffisamment de temps pour élaborer leurs réponses dans la quasi-totalité des cours

(contre 69 % en **France**). En Hongrie, aux États-Unis et en Turquie, cette proportion dépasse 70 % des élèves ; au Mexique, en Grèce et en Norvège, elle est inférieure à 50 % (voir le graphique IV.4.3).

Dans les pays de l'OCDE, 59 % des élèves, en moyenne, indiquent que leurs enseignants leur posent des questions ardues dans la totalité ou la quasi-totalité des cours (contre 60 % en **France**). Au Danemark, en Turquie et en Grèce, cette situation concerne trois quarts des élèves, contre moins de 45 % en Finlande, en Suède, en Autriche et en Islande. Les enseignants peuvent aussi encourager les élèves à lire en leur demandant d'expliquer la signification d'un texte. Dans les pays de l'OCDE, 52 % des élèves, en moyenne, indiquent que leurs enseignants procèdent ainsi dans la totalité ou la quasi-totalité des cours (contre 62 % en **France**). Ce résultat atteint environ 70 % en Turquie et au Danemark, mais concerne moins de 35 % des élèves en Islande, en Suède, en Finlande et aux Pays-Bas (voir le graphique IV.4.3).

Dans les pays de l'OCDE, 43 % des élèves, en moyenne, indiquent que dans la totalité ou la quasi-totalité de leurs cours, leurs enseignants leur montrent comment les informations contenues dans les textes s'ajoutent à ce qu'ils savent déjà (contre 47 % en **France**). Si plus de 55 % des élèves aux États-Unis, au Chili, en Pologne et au Royaume-Uni indiquent un encouragement de ce type, cette proportion est inférieure à 30 % en Finlande, en Norvège et au Japon (voir le graphique IV.4.3).

Dans les pays de l'OCDE, 36 % des élèves, en moyenne, indiquent que leurs enseignants recommandent des ouvrages ou des auteurs dans la totalité ou la quasi-totalité des cours (contre 43 % en **France**). Ce pourcentage dépasse 50 % au Mexique et en Turquie, mais est inférieur à 25 % en Corée, en Allemagne et en Belgique (voir le graphique IV.4.3).

En parallèle, dans les pays de l'OCDE, environ 33 % des élèves, en moyenne, indiquent que leurs enseignants les aident à faire le rapprochement entre ce qu'ils lisent et leur propre vie dans la totalité ou la quasi-totalité des cours (contre 27 % en **France**). Cette proportion dépasse 50 % en Turquie et aux États-Unis, mais est inférieure à 20 % en Finlande et aux Pays-Bas (voir le graphique IV.4.3).

Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves en compréhension de l'écrit

Le plaisir de lire joue un rôle important dans la performance, et explique en France 21% de la variation dans les performances ...

Dans tous les pays, les élèves qui prennent le plus de plaisir à lire obtiennent des scores nettement supérieurs à ceux des élèves qui en prennent le moins. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 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 disent prendre dans la lecture. Cette variation expliquée de la performance en compréhension de l'écrit est supérieure à 20 points de pourcentage dans 16 pays de l'OCDE et une économie partenaire. En Australie, en Nouvelle-Zélande, en **France** (127 points), en Irlande, en Suède, en Finlande, en Islande, au Royaume-Uni, en Suisse, en Autriche, en Norvège, en République tchèque, en Allemagne, au Luxembourg et en Belgique et, dans les pays partenaires, à Singapour, les 25 % d'élèves qui

prennent le plus de plaisir à lire ont des performances supérieures de plus de 110 points par rapport à ceux qui en prennent le moins (voir le tableau III.1.1).

...et la lecture par plaisir, même au plus une demi-heure par jour, améliore significativement la performance en France.

Dans plus de deux tiers des pays qui ont participé à l'enquête PISA, l'écart de score associé au fait de lire un certain temps par plaisir chaque jour est nettement supérieur à l'écart de score associé à l'allongement du temps de lecture. Ce constat montre à quel point il est important que les enseignants et les éducateurs amènent les élèves à lire, ne fût-ce qu'un peu, par plaisir. L'écart de score entre les élèves qui ne lisent pas plus d'une demi-heure par jour par plaisir et les élèves qui ne lisent pas par plaisir passe la barre des 30 points dans 36 pays et même la barre des 60 points en Islande, en Belgique et en **France** et, dans les pays partenaires, au Liechtenstein et à Shanghai-Chine. Toutefois, l'écart de score entre les élèves qui lisent par plaisir, d'une part, entre une demi-heure et une heure par jour et, d'autre part, au plus une demi-heure par jour n'est supérieur à 30 points que dans 8 pays, en l'occurrence en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande, en Allemagne et en République tchèque et, dans les pays partenaires, en Bulgarie, au Qatar et à Dubai (UAE). L'écart de score entre les élèves qui lisent par plaisir, d'une part, entre une et deux heures par jour et, d'autre part, plus de deux heures par jour, n'est nulle part supérieur à 20 points (voir le tableau III.1.3).

Cependant, en 2009, les élèves français de 15 ans tendaient à montrer moins d'enthousiasme à l'égard de la lecture qu'en 2000 et le pourcentage d'élèves qui indiquaient lire quotidiennement par plaisir a diminué passant de 70% à 61% entre 2000 et 2009.

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui indiquent lire quotidiennement par plaisir a diminué en moyenne de 5 points de pourcentage (voir le tableau V.5.1). En 2000, cette proportion se montait à 69 % ; en 2009, elle était descendue à 64 %. Entre 2000 et 2009, 22 pays ont vu diminuer leur pourcentage d'élèves qui lisent par plaisir. Tous les pays ne sont toutefois pas dans ce cas : les tendances de lecture sont restées stables dans 10 pays. En 2009, au Japon, en Grèce, au Canada et, dans les pays et économies partenaires, à Hong Kong-Chine, en Bulgarie et en Thaïlande, la proportion d'élèves qui lisent quotidiennement par plaisir est même supérieure à celle de 2000 (voir le tableau V.5.1).

La diversité des lectures a aussi un impact sur la performance. En France, les élèves les plus éclectiques dans leurs lectures obtiennent 75 points de plus que les moins éclectiques.

Il existe une relation étroite entre la diversité des lectures et la performance en compréhension de l'écrit : l'écart de score entre les élèves les plus et les moins éclectiques dans leurs lectures représente 55 points en moyenne dans les pays de l'OCDE et l'équivalent d'un niveau PISA de compétence au moins (73 points) en Suède, en Islande, au Pays-Bas, en Finlande, en Belgique, en **France** et en Suisse et plus de 36 points – soit l'équivalent d'un demi-niveau de compétence au moins – dans 42 pays (voir le tableau III.1.10) .

Les écarts de performance sont plus marqués en France entre les élèves qui déclarent lire régulièrement des ouvrages de fiction et les autres élèves.

Parmi les pays de l'OCDE, Les élèves qui déclarent lire des livres de fiction et qui peuvent avoir cité d'autres lectures sauf les bandes dessinées, sont ceux qui obtiennent les scores les plus élevés sur l'échelle de compréhension de l'écrit. Ils devancent de 100 points au moins les élèves qui ne lisent rien en Islande, en Autriche, en Suisse, en Suède, en Finlande, en **France**, au Luxembourg et en République slovaque et, dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie, et à Dubaï (UAE) (voir la figure III.1.7 et le tableau III.1.9). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui déclarent lire des livres de fiction, avoir d'autres lectures régulièrement, mais ne pas lire de bandes dessinées ont obtenu un score de 538 points aux épreuves de compréhension de l'écrit. Dans la plupart des pays, ils se situent plus d'un niveau de compétence au-dessus des élèves qui ne lisent rien régulièrement.

La lecture en ligne exerce un impact positif sur la performance en compréhension de l'écrit et cet impact est plus marqué en France que dans la moyenne des pays de l'OCDE.

La lecture en ligne a un impact positif sur la performance en compréhension de l'écrit dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA. L'écart de score associé à la lecture en ligne est tenu en valeur absolue, certes, mais les résultats présentés dans la figure III.1.9 vont à l'encontre de certaines idées reçues, en l'occurrence que les élèves dont les activités de lecture en ligne sont excessives sont de piètres lecteurs sur papier. L'écart de score associé à la variation d'une unité de l'indice de lecture en ligne est inférieur à 30 points dans tous les pays qui ont participé au cycle PISA 2009. Toutefois, il est en moyenne de 15 points et supérieur à 20 points en Australie, en **France** (28 points), en Nouvelle-Zélande, en Hongrie, en République slovaque, au Pays-Bas et en Irlande et, dans les pays partenaires, en Bulgarie, en Argentine et en Uruguay (voir le tableau III.1.12).

L'autorégulation de l'apprentissage – soit l'utilisation de stratégies de contrôle – est partout associée à des scores plus élevés aux épreuves PISA de compréhension de l'écrit. C'est cependant en France que l'écart est le plus important avec 106 points de différence entre les élèves situés dans les quartiles supérieur et inférieur de l'indice relatif à l'utilisation de ces stratégies d'apprentissage.

Dans chaque pays, les élèves qui déclarent « Quand j'étudie, je commence par déterminer exactement ce que j'ai besoin d'apprendre », « Quand j'étudie, je vérifie si je comprends ce que j'ai lu », « Quand j'étudie, j'essaie de repérer les notions que je n'ai pas encore bien comprises », « Quand j'étudie, je vérifie que j'ai retenu les points les plus importants du texte » et « Quand j'étudie et que je ne comprends pas quelque chose, je cherche d'autres informations pour y voir plus clair » ont, dans l'ensemble, obtenu des scores plus élevés sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit que les élèves qui ne procèdent pas de la sorte. C'est en **France** (106 points), en Australie, en Portugal et en Nouvelle-Zélande, parmi les pays de l'OCDE, et au Taipei chinois, parmi les pays et économies partenaires, que l'association est la plus marquée : les élèves situés dans le quartile supérieur de l'indice relatif à l'utilisation de ces stratégies d'apprentissage devancent de 90 points au moins les élèves situés dans le quartile inférieur de cet indice (voir le graphique III.1.16 et le tableau III.1.18). L'écart de score entre les élèves qui utilisent le plus et le moins ces stratégies de contrôle n'est inférieur à 35 points qu'au Kazakhstan, en Kirgizstan, au Pérou, en Colombie, en Indonésie, au Monténégro et en Serbie,

parmi les pays partenaires. L'écart de score entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de cet indice s'établit à 68 points en moyenne, dans les pays de l'OCDE.

Enfin, parmi les pays de l'OCDE, c'est en Italie et en France que les élèves en savent le plus sur les stratégies efficaces de synthèse.

Le cycle PISA 2009 a évalué dans quelle mesure les élèves connaissent l'existence de stratégies efficaces d'apprentissage. Par exemple, savent-ils que des pratiques telles que « Je vérifie soigneusement si les éléments les plus importants du texte figurent dans mon résumé » et « Je lis le texte tout en soulignant les phrases les plus importantes. Ensuite, je les réécris avec mes propres mots en guise de résumé » sont les stratégies les plus efficaces, que des pratiques telles que « J'écris un résumé. Ensuite, je vérifie que chaque paragraphe du texte est évoqué dans mon résumé, car il faut que le contenu de chaque paragraphe soit présent » et « Avant d'écrire le résumé, je relis le texte autant de fois que possible » sont des stratégies moins efficaces et que la pratique « J'essaie de recopier mot à mot le plus de phrases possible » est la stratégie la moins efficace pour résumer l'information.

Parmi les pays de l'OCDE, c'est en Italie et en **France** que les élèves en savent le plus sur les stratégies efficaces de synthèse et en Turquie, aux États-Unis, en Slovénie et en Islande qu'ils en savent le moins. La figure III.2.20 montre que les différences entre les élèves qui en savent le plus et le moins au sujet des stratégies de synthèse – le quartile supérieur et le quartile inférieur de l'indice de stratégies de synthèse – sont les plus ténues en Italie et en Espagne (voir le graphique III.2.20 et le tableau III.1.16) et les plus importantes en Suède et, dans les pays et économies partenaires, à Hong Kong-Chine et au Qatar.

Annexe: Nouveautés de PISA 2009 et quelques chiffres:

Le cycle PISA 2009 est l'évaluation la plus complète et la plus rigoureuse des compétences des élèves en compréhension de l'écrit qui ait été entreprise à ce jour à l'échelle internationale. Il évalue non seulement les connaissances et les compétences des élèves en compréhension de l'écrit, mais également leurs attitudes et leurs stratégies d'apprentissage en la matière. Le cycle PISA 2009 renouvelle également l'évaluation des compétences des élèves en mathématiques et en sciences.

Échelle de compétence : C'est la façon dont les élèves retrouvent les informations qui avait été évaluée lors du cycle PISA 2000, mais aussi celle dont ils les localisent qui l'a été lors du cycle PISA 2009. De même, le cycle PISA 2000 avait cherché à déterminer dans quelle mesure les élèves réussissent à interpréter ce qu'ils lisent, alors que le cycle PISA 2009 a aussi tenté d'évaluer dans quelle mesure ils réussissent à intégrer ce qu'ils lisent. Enfin, comme le cycle PISA 2000, le cycle PISA 2009 a étudié la façon dont les élèves réfléchissent à ce qu'ils lisent et dont ils l'évaluent.

Dans l'enquête PISA, l'administration d'épreuves informatisées remonte à 2006 pour l'évaluation des compétences des élèves en sciences, une première qui a été suivie en 2009 par l'évaluation des compétences des élèves en compréhension de l'écrit électronique. Vingt pays ont décidé d'administrer cette composante.

À l'occasion du cycle PISA 2009, de nouveaux items de compréhension de l'écrit adaptés à des compétences plus élémentaires de lecture ont été conçus pour mieux décrire le profil des élèves moins performants. Plusieurs pays ont décidé d'administrer ces items et ont reçu des carnets de test conçus pour évaluer des compétences plus élémentaires en compréhension de l'écrit. Les niveaux de compétence ont été étendus pour décrire d'une façon plus détaillée le profil de compétence des élèves très performants et pour identifier les élèves les plus performants.

Lors du cycle PISA 2009, c'est la première fois que la compréhension de l'écrit a retrouvé le rang de domaine majeur d'évaluation, ce qui donne aux pays l'occasion d'analyser, en détail, les changements qui se sont produits depuis neuf ans, soit depuis la première fois que la compréhension de l'écrit a été déclarée domaine majeur d'évaluation. Un certain nombre d'items de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2000 sont restés inchangés au fil du temps pour mieux cerner l'évolution depuis lors.

Les élèves ont été interrogés sur les techniques qu'ils appliquent pour apprendre, surtout pour comprendre et assimiler des concepts ou des textes, ainsi que sur les approches qu'ils utilisent pour résumer des textes et sur leur capacité à utiliser différentes stratégies lorsqu'ils abordent des textes.

Compte tenu de l'étroite corrélation établie auparavant entre le niveau de compétence des élèves en compréhension de l'écrit et leur engagement dans la lecture, il a été demandé aux

élèves si leurs enseignants les stimulaient à s'engager dans la lecture et, dans l'affirmative, par quel biais.

De nouvelles thématiques ont été ajoutées : il a été demandé aux élèves s'ils se rendaient à la bibliothèque pour emprunter des livres, y lire ou y utiliser l'internet.

Les questionnaires ont été remaniés pour mieux refléter l'usage que les élèves de 15 ans font des nouvelles technologies. Ainsi, il leur a été demandé s'ils utilisaient les nouvelles technologies pour surfer sur l'internet et pour se divertir. Les élèves de 44 pays ont répondu à ce questionnaire facultatif de l'enquête PISA.

Les performances des élèves en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2009 sont décrites sur la base de sept niveaux de compétence (soit les niveaux 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 et 6). Une différence de 73 points représente un niveau de compétence sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit, ce qui constitue un écart de score assez important.

Dans les 32 pays de l'OCDE dont un pourcentage non négligeable d'élèves de 15 ans fréquente au moins deux années d'études différentes, l'écart de performance entre ces deux années d'études montre qu'une année d'études représente en moyenne 39 points sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit