



1

Évolution de la performance dans le temps

Le présent chapitre décrit la façon dont PISA évalue les tendances de la performance en compréhension de l'écrit entre le premier cycle PISA, en 2000, et le dernier en date, en 2009. La compréhension de l'écrit se trouvant au cœur de ces deux évaluations, il est possible de décrire en détail l'évolution de la performance des élèves entre les deux cycles dans ce domaine. Ce chapitre s'intéresse également aux méthodes de suivi des tendances de la performance des élèves en culture mathématique et en culture scientifique.

Le cycle PISA 2009 constitue la quatrième évaluation depuis 2000 de la compréhension de l'écrit (domaine majeur pour la première fois lors du cycle PISA 2000), la troisième évaluation depuis 2003 de la culture mathématique (domaine majeur pour la première fois lors du cycle PISA 2003), et enfin, la deuxième évaluation depuis 2006 de la culture scientifique (domaine majeur pour la première fois lors du cycle PISA 2006).

La compréhension de l'écrit se trouvant au cœur des cycles PISA 2000 et PISA 2009, il est possible de décrire en détail l'évolution de la performance des élèves entre les deux cycles dans ce domaine. La culture mathématique et la culture scientifique offrent une moindre latitude de comparaison dans le temps, car elles n'ont été domaines majeurs d'évaluation qu'une seule fois au cours des neuf ans d'existence de l'enquête PISA.

Encadré V.1.1 Une certaine circonspection est de mise lors de l'interprétation des tendances

- Les méthodologies inhérentes à la définition des tendances de performance dans le cadre d'études internationales sur l'éducation sont complexes (Gebhardt et Adams, 2007). Pour garantir que l'évaluation de la performance en compréhension de l'écrit dans différentes enquêtes est comparable, plusieurs items d'ancrage ont été utilisés dans chaque enquête. Leur petit nombre augmente toutefois le risque d'erreurs de mesure. Pour cette raison, l'intervalle de confiance des comparaisons dans le temps est plus important que pour des données annuelles ; seules les évolutions identifiées comme statistiquement significatives dans le présent volume peuvent être considérées fiables¹.
- Certains pays ne peuvent être inclus dans les comparaisons entre les cycles PISA 2000, 2003, 2006 et 2009 pour des raisons méthodologiques : les Pays-Bas, dont les scores moyens n'ont pas été présentés dans le rapport sur le cycle PISA 2000 pour cause de non-respect des normes en matière de taux de réponse ; le Luxembourg, dont les résultats sont uniquement comparables entre les cycles PISA 2003, 2006 et 2009 pour cause de modification sensible des conditions d'évaluation après le cycle PISA 2000² ; le Royaume-Uni, dont les résultats de 2000 et 2003 ne sont pas comparables à ceux des autres pays pour cause de non-respect des normes en matière de taux de réponse³ ; les États-Unis, dont les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit ne sont pas disponibles pour le cycle PISA 2006⁴ ; et enfin, l'Autriche, où d'importantes modifications ont été apportées à la pondération des données pour le cycle PISA 2000 à des fins de comparaisons ultérieures⁵. Lors du cycle PISA 2009, des tensions entre les syndicats enseignants et le ministre de l'Éducation de ce pays ont conduit les premiers à boycotter l'enquête PISA. Ce boycott fut suspendu après la première semaine d'évaluation, mais l'OCDE fut contrainte de retirer les cas identifiables de la base de données. Bien que la base de données autrichienne reste malgré tout conforme aux normes techniques du cycle PISA 2009, les conditions d'administration de l'évaluation ont souffert du climat négatif vis-à-vis des évaluations pédagogiques, qui aurait également pu affecter la motivation des élèves envers les épreuves PISA. Les données du cycle PISA 2009 n'étant donc pas comparables à celles des cycles précédents, l'Autriche s'est trouvée exclue des comparaisons de tendances.

Certains pays n'ont pas participé à l'ensemble des cycles PISA. Afin de comparer les tendances entre les pays faisant état de résultats recevables, le présent volume examine, pour la compréhension de l'écrit, 38 pays pour les cycles PISA 2000 et PISA 2009⁶, et pour la culture mathématique, 39 pays pour les cycles PISA 2003 et PISA 2009. Les résultats en culture mathématique du cycle PISA 2000 n'entrent pas en ligne de compte car la première évaluation prenant pour domaine majeur la culture mathématique n'a eu lieu qu'en 2003. De même, la performance en culture scientifique du cycle PISA 2009 ne peut être comparée à celle des cycles PISA 2000 ou PISA 2003, car la première évaluation prenant pour domaine majeur la culture scientifique n'a eu lieu qu'en 2006. Afin de comparer les tendances en culture scientifique, le présent volume examine donc les 56 pays faisant état de résultats recevables lors des cycles PISA 2006 et PISA 2009. La liste des pays inclus dans cette analyse de tendances figure à l'annexe A5.

Dans les pays de l'OCDE, la République slovaque et la Turquie n'ont administré les épreuves de l'enquête PISA qu'à partir du cycle PISA 2003, le Chili et Israël n'ont pas participé au cycle PISA 2003, et l'Estonie et la Slovaquie n'ont administré les épreuves que lors des cycles PISA 2006 et PISA 2009. Le nombre variable de pays de l'OCDE qui ont participé aux différents cycles PISA se traduit par différentes moyennes de l'OCDE servant de points de référence pour comparer les tendances. La compréhension de l'écrit prend pour point de référence principal la moyenne des 26 pays de l'OCDE ayant participé à la fois au cycle PISA 2000 et au cycle PISA 2009 ; les comparaisons sur les quatre cycles prennent en compte la moyenne des 23 pays de l'OCDE ayant participé à tous les cycles. Pour la culture mathématique, les tendances sont calculées sur la base de la moyenne des 28 pays de l'OCDE faisant état de résultats recevables tant pour le cycle PISA 2003 que pour le cycle PISA 2009. Parmi les pays de l'OCDE, 33 présentent des résultats recevables pour l'évaluation de la culture scientifique de 2006 et 2009. Le mode de calcul de la moyenne de l'OCDE aux diverses fins de comparaisons de tendances présentées dans ce volume est décrit plus en détail à l'annexe A5.

Les tendances de la performance en compréhension de l'écrit sont résumées dans la figure V.1.1. La première colonne indique si, lors du cycle PISA 2009, la performance en compréhension de l'écrit est supérieure (bleu clair), égale (bleu foncé) ou inférieure (bleu moyen) à la moyenne des pays de l'OCDE. Les pays sont classés selon l'ampleur de l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre les cycles PISA 2000 et PISA 2009, indiquée dans la deuxième colonne. Les améliorations de la performance sont indiquées en bleu clair ; les dégradations, en bleu moyen. Les cellules bleu foncé signifient qu'en termes statistiques, aucune évolution significative n'a été relevée. Par ailleurs, le graphique distingue trois évolutions : celle de la performance en compréhension de l'écrit selon le sexe, celle de la proportion d'élèves les moins performants (les élèves dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétence) et enfin, celle de la proportion d'élèves les plus performants (les élèves ayant atteint le niveau 5 ou 6 de compétence). La dernière colonne présente l'évolution de la corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et la performance de ces derniers : cette corrélation permet de savoir si l'égalité des chances dans l'éducation a augmenté (affaiblissement de la corrélation) ou diminué (renforcement de la corrélation)⁷. Quoi qu'il en soit, les évolutions positives sont indiquées en bleu clair, les évolutions négatives, en bleu moyen, et l'absence de signification statistique, en bleu foncé.

■ Figure V.1.1 ■


Résumé de l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit

	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.

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

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

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

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367529>

Dans de nombreux pays, la performance des élèves s'est nettement améliorée depuis le cycle PISA 2000 (voir le tableau V.2.1). Ces pays constituent tous un exemple de système d'éducation parvenu à améliorer ses résultats (voir le chapitre 2). Ce volume décrit brièvement certains systèmes d'éducation dont la performance des élèves a fortement augmenté au fil des cycles PISA sous forme d'encadrés entre les chapitres : sur la Corée (encadré V.B) et la Pologne (encadré V.C) entre les chapitres 1 et 2 ; sur le Portugal (encadré V.D) et la Turquie (encadré V.E) entre les chapitres 3 et 4 ; sur le Chili (encadré V.F) entre les chapitres 4 et 5 ; et enfin, sur le Brésil (encadré V.G) à la fin du chapitre 5.

Les systèmes d'éducation sont différents à de nombreux égards, notamment en ce qui concerne leur niveau de performance global, le milieu socio-économique de leurs élèves et de leurs établissements, leur environnement d'apprentissage et enfin, leur organisation. Il est donc important, pour interpréter l'évolution des résultats d'éducation, de garder à l'esprit les caractéristiques qui sous-tendent chaque système d'éducation. Pour certains systèmes ayant constaté une amélioration ou une dégradation de leurs résultats, on peut invoquer une évolution du profil démographique des élèves. Par exemple, dans certains pays, le milieu socio-économique des élèves s'est diversifié au cours des dernières années. Comme le montre le volume II, *Surmonter le milieu social*, ce phénomène peut être corrélé à de faibles performances ; la diminution de la performance n'est alors pas nécessairement liée à une dégradation de la qualité des services d'enseignement, mais plutôt à une complication du contexte socio-économique. L'évolution de la performance en compréhension de l'écrit tient compte de ces paramètres en intégrant des estimations de tendances après ajustement pour l'évolution des profils démographiques et socio-économiques des élèves et des établissements. Ce volume propose également une description plus détaillée des tendances de l'égalité des chances et de l'équité du rendement de l'apprentissage (voir le chapitre 4), et des tendances de l'environnement d'apprentissage (voir le chapitre 5) qui ont été observées depuis le cycle PISA 2000.

L'élaboration des échelles de performance et le calcul des tendances sont décrits en détail à l'annexe A1, tandis que l'ajustement des échelles de performance au contexte démographique et socio-économique est décrit en détail à l'annexe A6. De manière générale, les tendances de performance décrites dans le présent volume ne semblent être influencées ni par des choix méthodologiques ni, dans la majorité des pays, par une éventuelle évolution des profils démographique et socio-économique des effectifs.

Le présent volume évoque également les tendances en culture mathématique et en culture scientifique, bien que ces domaines offrent des possibilités plus limitées en termes de comparaison dans le temps (voir le chapitre 3). Les tendances dans les trois domaines d'évaluation sont résumées dans la figure V.1.2 ci-après. Les pays sont classés selon leur performance en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2009. Les tendances pour la compréhension de l'écrit sont calculées sur une période de neuf ans dans la majorité des pays, et sur une période de trois ou six ans pour les autres : elles sont donc annualisées afin de pouvoir comparer les trois domaines d'évaluation⁸. De même, les tendances pour la culture mathématique et la culture scientifique ont également été annualisées car elles sont calculées sur une période de trois ou six ans pour la culture mathématique, et de trois ans pour la culture scientifique. Bien que les résultats annualisés assurent la comparabilité de l'ampleur de l'évolution des différents domaines d'évaluation, il est plausible que les tendances en compréhension de l'écrit varient davantage, car les périodes d'évaluation plus longues dans ce domaine reflètent mieux l'évolution des systèmes d'éducation. Ce phénomène a d'ailleurs bien été observé.

Les résultats de tous les pays ayant participé à au moins deux cycles PISA sont mentionnés. Le nombre d'années pour lesquelles les tendances de la performance en compréhension de l'écrit sont calculées est indiqué après la performance moyenne dans ce domaine d'évaluation. Les tendances en culture mathématique sont calculées sur six ans si les pays participent à l'enquête PISA depuis au moins 2003, ou sur trois ans s'ils ont participé aux deux derniers cycles. L'ensemble des tendances en culture scientifique sont calculées sur trois ans, de 2006 à 2009.

Parmi les pays dont la performance est supérieure ou égale à la moyenne de l'OCDE, citons les pays qui ont vu leur performance s'améliorer dans un ou plusieurs domaines : le Portugal, dans l'ensemble des domaines d'évaluation ; la Corée et la Pologne, en compréhension de l'écrit et en culture scientifique ; l'Allemagne, en compréhension de l'écrit et en culture mathématique ; la Hongrie et le Liechtenstein, en compréhension de l'écrit ; et enfin, la Norvège et les États-Unis, en culture scientifique.




■ Figure V.1.2 ■

Résumé des tendances annualisées de la performance en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique

	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 annualisée de la performance en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique est positive 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 annualisée de la performance en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique ne s'écarte pas de 0 dans une mesure 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 annualisée de la performance en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et en culture scientifique est négative dans une mesure statistiquement significative.

	Score moyen en compréhension de l'écrit en 2009	Nombre d'années pour lesquelles des résultats PISA sont disponibles	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique	Culture scientifique
Corée	539	9	1.6	0.7	5.3
Finlande	536	9	-1.2	-0.6	-3.1
Hong-Kong (Chine)	533	8	1.0	0.7	2.3
Canada	524	9	-1.1	-0.9	-1.9
Nouvelle-Zélande	521	9	-0.9	-0.7	0.5
Japon	520	9	-0.3	-0.9	2.7
Australie	515	9	-1.5	-1.7	0.1
Pays-Bas	508	6	-0.8	-2.0	-0.9
Belgique	506	9	-0.1	-2.3	-1.3
Norvège	503	9	-0.2	0.5	4.4
Estonie	501	3	0.1	-0.8	-1.2
Suisse	501	9	0.7	1.2	1.7
Pologne	500	9	2.4	0.8	3.4
Islande	500	9	-0.7	-1.4	1.6
États-Unis	500	9	-0.5	0.8	4.4
Liechtenstein	499	9	1.9	0.0	-0.7
Suède	497	9	-2.1	-2.5	-2.7
Allemagne	497	9	1.5	1.6	1.6
Irlande	496	9	-3.4	-2.6	-0.1
France	496	9	-1.0	-2.3	1.0
Taipei chinois	495	3	-0.3	-2.1	-4.0
Danemark	495	9	-0.2	-1.8	1.1
Royaume-Uni	494	3	-0.3	-1.0	-0.4
Hongrie	494	9	1.6	0.0	-0.4
Portugal	489	9	2.1	3.5	6.2
Macao (Chine)	487	6	-1.8	-0.3	0.1
Italie	486	9	-0.2	2.9	4.5
Lettonie	484	9	2.9	-0.2	1.4
Slovénie	483	3	-3.8	-1.0	-2.4
Grèce	483	9	1.0	3.5	-1.1
Espagne	481	9	-1.3	-0.3	-0.1
République tchèque	478	9	-1.5	-3.9	-4.1
République slovaque	477	6	1.4	-0.3	0.6
Croatie	476	3	-0.5	-2.4	-2.3
Israël	474	8	2.7	1.7	0.3
Luxembourg	472	6	-1.2	-0.7	-0.8
Lituanie	468	3	-0.5	-3.3	1.2
Turquie	464	6	3.9	3.7	10.0
Fédération de Russie	459	9	-0.3	-0.1	-0.4
Chili	449	8	5.0	3.2	3.1
Serbie	442	6	5.0	0.9	2.4
Bulgarie	429	8	-0.2	4.9	1.7
Uruguay	426	6	-1.4	0.8	-0.3
Mexique	425	9	0.4	5.5	2.1
Roumanie	424	7	-0.5	4.1	3.3
Thaïlande	421	8	-1.2	0.3	1.4
Colombie	413	3	9.3	3.6	4.6
Brésil	412	9	1.7	5.0	5.0
Monténégro	408	3	5.2	1.1	-3.5
Jordanie	405	3	1.5	0.9	-2.2
Tunisie	404	6	4.8	2.1	5.1
Indonésie	402	8	3.9	1.9	-3.6
Argentine	398	8	-2.5	2.3	3.2
Albanie	385	8	4.5	m	m
Qatar	372	3	19.8	16.7	10.0
Pérou	370	8	5.3	m	m
Azerbaïdjan	362	3	2.9	-15.0	-3.1
Kirghizistan	314	3	9.8	6.9	2.5

Les pays sont classés par ordre décroissant du score moyen en compréhension de l'écrit lors du cycle PISA 2009.
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367529>

Notes

1. Dans les comparaisons entre deux moyennes concomitantes, le ratio de la différence entre les moyennes par rapport à l'erreur type de la différence entre les moyennes est calculé pour indiquer la signification : si la valeur absolue de ce ratio est supérieure à 1.96, la différence est réelle dans un intervalle de confiance de 95 %. Si l'on compare deux moyennes non concomitantes, par exemple entre des cycles PISA différents, une erreur, dite d'ancrage, est ajoutée et la signification qui en résulte est plus modérée.

2. Au Luxembourg, les conditions d'évaluation ont été modifiées entre les cycles PISA 2000 et PISA 2003, pour des raisons d'organisation et de langue, afin d'améliorer la conformité par rapport aux normes de l'OCDE et de mieux refléter les caractéristiques nationales du système d'éducation. Lors du cycle PISA 2000, les élèves ont choisi une semaine avant l'évaluation la langue de leur carnet d'évaluation. Dans la pratique, il est toutefois apparu que la mauvaise connaissance de la langue de l'évaluation avait constitué, lors de ce cycle d'évaluation, un obstacle important pour une proportion significative d'élèves du Luxembourg. Lors des cycles PISA 2003 et PISA 2006, les élèves ont reçu des carnets d'évaluation dans les deux langues d'enseignement et ont pu choisir celle qu'ils préféraient juste avant l'évaluation. Ainsi modifiées, les conditions d'évaluation sont plus comparables à celles des pays ne comptant qu'une seule langue d'enseignement et permettent de recueillir des données plus fidèles sur la performance réelle des élèves en mathématiques, en sciences, en compréhension de l'écrit et en résolution de problèmes. Suite à ce changement de procédure, les conditions d'évaluation et, par là-même, les résultats pour le Luxembourg, ne peuvent être comparés entre les cycles PISA 2000 et PISA 2003. En revanche, comme les conditions d'évaluation n'ont pas changé entre les cycles PISA 2003 et PISA 2006, leurs résultats peuvent être comparés.

3. Au Royaume-Uni, le taux initial de réponse enregistré lors du cycle PISA 2000 était inférieur de 3.7 % au taux minimum requis. À cette époque, les autorités britanniques avaient fourni des informations qui avaient permis au Consortium PISA d'estimer la performance des établissements n'ayant pas participé. Au terme de cette analyse, le Consortium PISA a conclu à l'existence d'un biais de non-réponse négligeable selon toute probabilité et a accepté l'inclusion des données du Royaume-Uni dans le rapport international. Lors du cycle PISA 2003, le taux de réponse était si bas que les normes d'échantillonnage n'ont pas été respectées et des analyses complémentaires n'ont pas permis de conclure à l'existence d'un biais négligeable. Les données du Royaume-Uni ont été jugées non valides en termes de comparabilité internationale et ont, dès lors, été exclues de la plupart des comparaisons. Lors des cycles PISA 2006 et PISA 2009, des normes plus strictes ont été appliquées. Ce qui précède explique pourquoi les résultats du Royaume-Uni lors des cycles PISA 2000 et PISA 2003 ne sont pas inclus dans les comparaisons exposées dans ce chapitre.

4. Aux États-Unis, à cause d'une erreur d'impression dans les carnets de d'évaluation, certains items de compréhension de l'écrit comportaient des instructions erronées ; le score moyen sur l'échelle de compréhension de l'écrit ne peut donc pas être estimé avec exactitude. L'impact de cette erreur sur les estimations de la performance des élèves pourrait dépasser une erreur type d'échantillonnage. Cela ne vaut toutefois pas pour les items de sciences et de mathématiques. Voir l'annexe A3 pour plus de détails.

5. Comme l'indique le rapport technique sur le cycle PISA 2000 (*PISA 2000 Technical Report*, OCDE, 2002a), l'échantillon d'élèves prélevé en Autriche en vue du cycle PISA 2000 n'est pas conforme aux normes techniques de l'enquête PISA, à cause d'une mauvaise représentation des élèves inscrits dans des formations en alternance. C'est pourquoi les estimations de l'Autriche officiellement publiées dans le rapport sur le cycle PISA 2000 sont jugées biaisées (OCDE, 2001). Les normes de l'enquête PISA ont été respectées lors du cycle PISA 2003. Des ajustements et des modifications des pondérations d'élèves ont été développés pour que les estimations issues du cycle PISA 2000 soient comparables à celles obtenues lors du cycle PISA 2003 (Neuwirth, 2006, disponible à l'adresse www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-working-papers_19939019).

6. L'Albanie, l'Argentine, la Bulgarie, le Chili, Hong-Kong (Chine), l'Indonésie, Israël, le Pérou, et la Thaïlande ont repoussé l'évaluation PISA de 2000 à 2001, et la Roumanie à 2002 : le laps de temps entre les cycles PISA 2000 et PISA 2009 est donc plus court pour ces pays.

7. La corrélation entre le milieu socio-économique et la performance des élèves se traduit par le coefficient directeur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC) dans une régression qui explique la performance des élèves en compréhension de l'écrit (voir le chapitre 4).

8. Les tendances annualisées présentées ici ont été calculées en divisant l'évolution de la performance par le nombre d'années entre deux cycles. Par exemple, les évolutions de la performance en compréhension de l'écrit entre les cycles PISA 2000 et PISA 2009 sont divisées par neuf pour les pays ayant participé au premier cycle ainsi qu'au dernier en date. Pour les pays ayant participé aux cycles PISA 2003 et PISA 2009 sans avoir participé au cycle PISA 2000, l'évolution de la performance en compréhension de l'écrit entre 2003 et 2009 est divisée par six. De même, pour les participants aux cycles PISA 2006 et PISA 2009, les évolutions de la performance sont divisées par trois. Bien que les tendances annualisées soient calculées pour la culture mathématique, les résultats du cycle PISA 2000 ne sont pas pris en compte. Pour la culture scientifique, les évolutions de performance entre les cycles PISA 2006 et PISA 2009 sont divisées par trois.



Encadré V.B La Corée

En 2000, avec un score de 525 points lors de l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, la Corée était déjà plus performante que la moyenne de l'OCDE. Lors de cette même enquête, plusieurs pays affichaient une performance comparable, voire supérieure, à celle de la Corée. Parmi ceux-ci, citons l'Australie, le Canada, l'Irlande, le Japon, la Nouvelle-Zélande et enfin, la Finlande, le pays le plus performant en 2000. Neuf ans plus tard, la Finlande arrive toujours en tête du classement PISA, mais la Corée est désormais plus performante que tous les autres pays susmentionnés. L'expérience de la Corée prouve que même à un niveau de performance très élevé, une marge d'amélioration reste possible.

Malgré la performance élevée du pays lors de l'enquête PISA 2000, les décideurs coréens ont estimé qu'il était nécessaire d'améliorer encore davantage les compétences des élèves afin de répondre à la demande fluctuante d'un marché du travail international compétitif. L'une des orientations choisies consistait à modifier l'objectif du programme de lettres coréennes : au lieu de s'orienter sur les connaissances en grammaire et en littérature, il met désormais l'accent sur les savoirs et les stratégies nécessaires à une compréhension et une représentation créatives et critiques, dans l'optique d'un alignement sur les objectifs de l'enquête PISA. Différentes méthodes et supports d'enseignement ont été élaborés de façon à intégrer ces mutations, par exemple en investissant dans des infrastructures numériques et destinées à Internet.

Reconnaissant la compréhension de l'écrit comme l'une des compétences fondamentales du XXI^e siècle, le gouvernement a également élaboré et mis en œuvre des politiques axées sur ce domaine. Les établissements doivent désormais consacrer une part fixe de leur budget à l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Des programmes de formation à l'attention des enseignants dans ce domaine ont été élaborés et instaurés. Les parents ont été encouragés à s'impliquer davantage dans les activités de la vie scolaire ; ils ont également reçu des informations sur les différentes façons de soutenir leurs enfants dans leur travail scolaire. Par ailleurs, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ont bénéficié d'un soutien par l'entremise d'un programme de cours complémentaires en lecture, en écriture et en mathématiques déjà mis en place à la fin des années 90.

Le nouveau Programme stratégique national coréen de développement des ressources humaines définit les objectifs des politiques, mais aussi les stratégies pour les mettre en œuvre. Dans le cadre de ce programme, et suite aux expériences du pays avec l'enquête PISA et d'autres évaluations, le gouvernement a créé l'Évaluation nationale des compétences de base (ENCB) et a consolidé l'Évaluation nationale des résultats scolaires (ENRS), deux instruments d'évaluation destinés à suivre la qualité des résultats scolaires. Ces instruments ont été conçus pour garantir que l'ensemble des élèves possèdent des compétences de base. Le programme ENCB a été lancé en 2002 sous la forme d'un instrument diagnostique visant à évaluer les compétences de base en compréhension de l'écrit, en écriture et en mathématiques chez les élèves de la 3^e année d'études. Ces instruments d'évaluation sont désormais utilisés à l'échelle locale afin de suivre les progrès des élèves au niveau primaire et du premier cycle du secondaire dans différentes matières. Le programme ENRS a été lancé en 1998. Suite à des réformes de l'éducation en 2002, son champ d'action a été étendu à de nouvelles matières et de nouvelles années d'études. Il évalue les résultats scolaires et les tendances chez les élèves des 6^e, 9^e et 10^e années d'études en lettres coréennes, en sciences humaines, en mathématiques, en sciences et en anglais. Avec l'aide du programme ENRS, le gouvernement peut suivre la performance individuelle des élèves ainsi que la responsabilisation de l'enseignement public.

Depuis 2000, la Corée a amélioré significativement sa performance en compréhension de l'écrit et en culture scientifique (voir la figure V.1.2 et les tableaux V.2.1 et V.3.4). La proportion d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit a augmenté de plus de 7 points de pourcentage entre 2000 et 2009, passant de 5.7 % à 12.9 % (voir la figure V.2.5 et le tableau V.2.2). Cette augmentation est la plus marquée parmi les pays participant à l'enquête PISA. La Corée a également vu ses scores en culture scientifique, déjà élevés, augmenter encore davantage en 2006 (voir la figure V.3.5 et le tableau V.3.4). Par ailleurs, en 2006, 11 % de ses élèves faisaient état d'une performance inférieure au niveau 2 de compétence en culture scientifique. En 2009, cette proportion n'est plus que de 6 % : ce pourcentage est quasiment le plus faible parmi les pays de l'OCDE (voir la figure V.3.7 et le tableau V.3.5).

...



Par ailleurs, la Corée fait partie des pays affichant la plus forte augmentation de la variation de la performance en compréhension de l'écrit (voir la figure V.4.1 et le tableau V.4.1). Une étude plus approfondie révèle que cette augmentation découle d'une amélioration chez les élèves les plus performants, que l'on ne retrouve cependant pas chez les élèves les moins performants (voir la figure V.2.11 et le tableau V.2.3). Les résultats de la Corée en 2009 mettent également en évidence une augmentation modérée de la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance lors de l'enquête PISA.

Une façon d'expliquer l'augmentation du nombre d'élèves les plus performants en compréhension de l'écrit peut résider dans la revue à la hausse des objectifs pédagogiques et dans la demande envers une plus grande littératie. Les lettres coréennes, en tant que matière de sélection, ont gagné en importance dans l'examen de compétence que doivent réussir les élèves s'ils souhaitent entrer à l'université, notamment dans les établissements les plus prestigieux. En fonction des disciplines qu'ils souhaitent étudier à l'université et de leur future carrière, les élèves choisissent généralement cinq à sept matières pour cet examen. La quasi-totalité des universités de haut rang mettent néanmoins l'accent sur les lettres coréennes, les mathématiques et l'anglais. Le domaine « compréhension de l'écrit » des lettres coréennes occupe une place prépondérante dans cette évaluation, tandis que les programmes ENCB/ENRS tendent à évaluer les six domaines du programme de lettres coréennes (écoute, production orale, compréhension de l'écrit, production écrite, littérature et grammaire) en les plaçant sur un pied d'égalité. Ceci encourage les élèves les plus performants en Corée à se consacrer encore davantage à l'étude des lettres coréennes, mais aussi des mathématiques et des sciences.

La Corée fait également partie des pays qui comptent le plus d'élèves suivant des cours complémentaires. Plus de deux tiers des élèves suivent des cours de soutien, et la moitié des élèves suit des cours de perfectionnement dans au moins l'une des trois matières suivantes : sciences, mathématiques et compréhension de l'écrit (voir le volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*, tableau IV.3.17a). Si les cours particuliers sont très populaires auprès des élèves qui peuvent les assumer financièrement, les cours complémentaires collectifs sont bien souvent subventionnés, de sorte que même les élèves issus d'un milieu défavorisé y participent. Par exemple, en juin 2007, 99,8 % de l'ensemble des établissements d'enseignement primaire ou secondaire avaient instauré un programme de cours complémentaires, et environ 50 % de l'ensemble des élèves de l'enseignement primaire ou secondaire y participaient (MEHRD, 2007). De nombreux observateurs soupçonnent que les taux élevés de fréquentation des cours complémentaires en Corée découlent de facteurs culturels et de l'importance préminente donnée à la préparation aux examens d'entrée à l'université. Les données de l'enquête PISA 2006 montrent que, en comparaison aux élèves des autres pays, les élèves coréens qui fréquentent un établissement dont l'effectif est composé d'élèves issus d'un milieu aisé sont plus susceptibles de suivre des cours complémentaires particuliers, tandis que les élèves issus d'un milieu défavorisé sont plus susceptibles de suivre des cours complémentaires collectifs. Dans les deux cas, les cours complémentaires sont associés à une performance plus élevée lors de l'évaluation PISA (OCDE, 2010d).

L'écart entre les sexes a augmenté de 20 points en Corée, principalement en raison d'une amélioration marquée de la performance des filles que l'on ne retrouve pas chez les garçons (voir la figure V.2.7 et le tableau V.2.4). Le pourcentage d'élèves les plus performants a augmenté de plus de 9 points de pourcentage chez les filles, et de presque 5 points de pourcentage chez les garçons (voir les tableaux V.2.5 et V.2.6). De manière générale, la performance moyenne en compréhension de l'écrit s'est améliorée uniquement chez les filles, restant identique chez les garçons. L'amélioration notable de la performance des filles intervient non seulement en compréhension de l'écrit, mais également dans les autres domaines d'évaluation de l'enquête PISA et d'autres enquêtes nationales ou internationales. L'écart entre les sexes en culture mathématique et en culture scientifique va en s'amenuisant depuis plusieurs années, tandis que les résultats de l'enquête PISA 2009 montrent que l'avantage de performance des filles en compréhension de l'écrit s'est encore accru. Les évaluations nationales montrent que le nombre d'élèves les plus performants parmi les filles augmente progressivement depuis 2002.

Plusieurs évolutions peuvent être associées à cette tendance plus positive chez les filles. Depuis 2000, un programme qui cible davantage ces dernières a été mis en place en sciences et en mathématiques. Par exemple, ce programme met en avant des chercheuses ou des ingénieures afin de donner un modèle positif auquel peuvent s'identifier les filles ; les manuels scolaires utilisent désormais des formulations moins sexistes ; et enfin,

...



des supports d'apprentissage jugés plus intéressants pour les filles ont été intégrés à l'enseignement en sciences. En parallèle, les évaluations nationales, telles que le programme ENRS, ont été repensées de façon à mieux suivre les écarts dans la façon dont les élèves des deux sexes acquièrent les compétences et afin d'introduire les formats de prédilection des filles, par exemple les items à réponse construite. Cette tendance peut également s'expliquer en partie par des mutations sociales. Au cours des dernières années, la structure familiale en Corée a évolué suite à la diminution rapide du nombre d'enfants par foyer et à l'augmentation du nombre d'enfants uniques. Si traditionnellement, les filles issues de familles nombreuses étaient peu susceptibles de recevoir une éducation digne de ce nom, les sociologues remarquent que les parents coréens tendent aujourd'hui à accorder une grande importance à l'éducation de leurs enfants, quel que soit leur sexe. La diminution de la taille des familles, ainsi que l'apparition de nouvelles opportunités et de nouvelles politiques d'encouragement dans le domaine de l'éducation, peuvent également expliquer cette tendance.

Le score des élèves coréens lors de l'évaluation de la culture scientifique en 2006, inférieur à celui de l'enquête PISA 2003, a poussé les décideurs à intégrer les sciences modernes aux programmes scolaires. Bien que le nombre d'élèves dont la performance est inférieure au niveau 2 de compétences en culture mathématique et en culture scientifique soit minime en comparaison à d'autres pays, les décideurs coréens ont jugé que la performance globale en culture scientifique était trop faible. En 2007, le gouvernement coréen a décidé de fusionner le ministère des Sciences et des Technologies et le ministère de l'Éducation, et d'améliorer et de renforcer l'enseignement des sciences dans l'optique de favoriser la créativité et les capacités de résolution des problèmes. Les mesures qui ont été prises touchent plusieurs activités : elles consistent notamment à fournir de nouveaux manuels de mathématiques et de sciences plus compréhensibles et plus intéressants aux yeux des élèves, tout en mettant en œuvre des méthodes d'enseignement qui encouragent un apprentissage des sciences axé sur l'expérimentation et la recherche. Les améliorations récentes en culture scientifique, notamment chez les élèves les plus performants, peuvent découler de ces changements. Des améliorations plus marquées sont néanmoins attendues à tous les niveaux de performance dès la réforme pleinement mise en place.

Encadré V.C **La Pologne**

En 2000, les élèves de 15 ans en Pologne ont obtenu un score moyen de 479 points à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, résultat bien inférieur à la moyenne de l'OCDE, qui s'établit à 500 points. Résultat plus gênant pour les décideurs polonais, plus de 23 % des élèves se situaient en deçà du niveau 2 de compétence en compréhension de l'écrit. Les résultats de l'enquête PISA mettent également en évidence des disparités marquées de la performance en compréhension de l'écrit entre les élèves issus de différents établissements du secondaire : le score moyen était de 358 points chez les élèves qui fréquentaient un établissement technique ou de formation professionnelle (à cette époque, plus d'un cinquième de l'ensemble des élèves) ; de 543 points dans les établissements à vocation générale ; et enfin, d'environ 480 points dans les établissements à vocation professionnelle.

Avant même la publication des résultats de l'enquête PISA en 2000, des projets étaient en cours d'élaboration en Pologne afin d'améliorer les résultats scolaires des élèves. En 1998, le ministère polonais de l'Éducation a présenté les grandes lignes d'un programme de réformes qui visait à : *i*) améliorer le niveau d'éducation en Pologne en augmentant le nombre de diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur ; *ii*) assurer l'égalité des chances ; et *iii*) améliorer la qualité de l'éducation. Cette réforme faisait également partie d'un programme global de réformes, qui comprenait l'attribution de responsabilités d'éducation supplémentaires aux autorités locales, mais aussi la réforme du système de santé et du système des retraites.

La réforme de l'éducation proposait les mesures suivantes : modifier la structure du système d'éducation *via* la restructuration du réseau d'établissements et des transports ; modifier les méthodes administratives et de supervision ; modifier les programmes ; créer un système d'examen central avec des évaluations indépendantes en parallèle ; réorganiser les finances scolaires par l'entremise de subventions des gouvernements locaux ; et enfin, créer des politiques d'incitation destinées aux enseignants, par exemple des parcours alternatifs

...



d'évolution professionnelle et une grille de rémunération révisée. Si toutes les mesures proposées n'ont finalement pas été adoptées, la réforme a nettement modifié la gestion, le financement et l'évaluation des établissements d'enseignement polonais, tout en influençant les méthodes et le contenu de l'enseignement.

Les modifications structurelles ont abouti à la création d'un nouveau type d'établissement : le « gymnase », établissement du premier cycle du secondaire dont le programme d'éducation générale est identique pour tous les élèves, et qui est devenu par la suite l'un des symboles de la réforme. L'ancienne structure, qui consistait en un enseignement primaire en huit ans, suivi d'un enseignement secondaire en quatre ou cinq ans ou d'un enseignement technique en trois ans, a été remplacée par un système en 6 + 3 + 3 ans. En d'autres termes, de huit ans, la durée de l'enseignement primaire est passée à six ans. Après avoir achevé l'enseignement primaire, les élèves poursuivent leur éducation dans un établissement intégré du premier cycle du secondaire en trois ans. La durée consacrée à l'enseignement général, basée sur le même programme et les mêmes normes pour l'ensemble des élèves, a donc été allongée d'un an. Ce n'est qu'après avoir terminé les trois ans du premier cycle du secondaire que les élèves passent soit au deuxième cycle du secondaire en trois ou quatre ans qui leur permet ensuite d'accéder à l'enseignement supérieur, soit à un enseignement secondaire technique en deux ou trois ans. Dans le nouveau système, la fin de chaque cycle de l'éducation est sanctionnée par un examen national normalisé, qui fournit un retour d'informations aux élèves, aux parents et aux enseignants. Les décideurs peuvent également utiliser les résultats de cet examen pour suivre le système d'éducation ou niveau local ou national.

Les décideurs ont présumé que les « gymnases » permettraient à la Pologne de relever son niveau d'éducation, notamment dans les zones rurales où les établissements étaient de taille réduite. Ces nouveaux établissements du premier cycle du secondaire peuvent accueillir davantage d'élèves ; ils sont également mieux équipés et le personnel enseignant y est qualifié. Le nombre d'élèves de chaque établissement variant selon le bassin scolaire, la création des « gymnases » impliquait de réorganiser le réseau d'éducation : depuis 2000, de nombreux établissements primaires de petite taille ont été fermés et davantage d'élèves fréquentent des « gymnases » de plus grande taille.

La réforme retarde d'un an l'orientation vers un établissement général de deuxième cycle du secondaire ou une filière professionnelle, accordant à l'ensemble des élèves un an supplémentaire dans un programme général du premier cycle du secondaire. La réforme ne s'intéressait pas à l'éducation préprimaire et n'a pas abaissé l'âge de début de la scolarité obligatoire (fixé à sept ans) ; en revanche, elle a mis l'accent sur les établissements primaires et du premier cycle du secondaire. En parallèle, la fréquentation des établissements de l'enseignement supérieur a augmenté, passant d'environ 500 000 élèves avant 1993 à quasiment deux millions 15 ans plus tard (GUS, 2009). Cette réforme a également modifié l'environnement des nouveaux établissements : davantage de parents sont désormais enclins à offrir la meilleure éducation possible à leurs enfants et davantage d'élèves choisissent leur établissement de façon plus réfléchie, en tenant compte des débouchés. L'éducation a pris une importance fondamentale en Pologne avec l'accroissement des conséquences économiques d'une éducation de qualité (OCDE, 2006a).

Les décideurs ont avancé deux arguments principaux pour justifier ces réformes. Tout d'abord, diviser l'éducation en plusieurs cycles permet de mieux cibler les méthodes d'enseignement et les programmes selon les besoins spécifiques des élèves, quel que soit leur âge. Deuxièmement, modifier la structure du système d'éducation impose aux enseignants d'adapter le programme et leurs méthodes d'enseignement, les encourageant à modifier non seulement le *contenu* de l'enseignement, mais aussi la *façon* d'enseigner.

Après des années de mécontentement au sujet des programmes trop chargés et de conflits sur la façon d'y remédier, le concept d'un socle commun a été adopté. Il confère aux établissements une autonomie considérable dans la création de leurs propres programmes au sein d'un cadre général prédéfini, en équilibrant les trois objectifs de l'éducation : la transmission des savoirs, le développement des savoir-faire et la formation des idées. La réforme des programmes visait non seulement à modifier le contenu de l'enseignement et à encourager la mise en œuvre de méthodes d'enseignement novatrices, mais surtout à faire évoluer la philosophie et la culture de l'enseignement au sein des établissements. Au lieu de suivre passivement les instructions des autorités de l'éducation, on attend désormais des enseignants qu'ils développent leurs propres méthodes d'enseignement adaptées aux besoins de leurs élèves.

...



La mise en œuvre de cette réforme des programmes, basée sur la décentralisation, imposait d'instaurer un système de collecte des informations et de suivi du système d'éducation en parallèle. Les décideurs ont donc choisi d'organiser des évaluations obligatoires au terme de l'enseignement primaire et du premier cycle du secondaire. Les résultats des évaluations au niveau primaire n'affectent pas la scolarité des élèves, car le fait d'achever avec succès ce cycle est indépendant de ces résultats. En revanche, pour accéder à un établissement du deuxième cycle du secondaire, le score obtenu lors de l'examen final du « gymnase » est pris en compte, tout comme les résultats scolaires finaux des élèves. Ces deux examens se sont déroulés pour la première fois en 2002. L'examen dit *matura*, organisé pour la première fois en 2005, marque la fin du deuxième cycle du secondaire. L'ensemble de ces examens est organisé, administré et corrigé par le conseil central des examens et le conseil régional des examens, deux instances créées par la réforme.

La création du système d'examens nationaux n'a pas seulement permis de suivre les résultats des établissements d'un point de vue centralisé au sein d'un système en partie décentralisé : elle a également modifié les mesures d'incitation destinées aux élèves et aux enseignants. Elle envoie un message clair aux élèves, leur faisant comprendre que leur réussite dépend directement de leurs résultats évalués de façon externe. Elle permet également d'évaluer les enseignants et les établissements sur une échelle comparable dans l'ensemble du pays. Enfin, elle fournit aux autorités locales des informations sur les résultats des établissements désormais sous leur responsabilité financière et administrative.

Après la réforme, les autorités locales ont acquis encore davantage de responsabilités dans le système d'éducation polonais. Bien qu'en 1996, la quasi-totalité des établissements primaires se trouve déjà sous la responsabilité des autorités locales, des mutations du programme de financement sont intervenues en parallèle à la réforme. La nécessité de réorganiser le réseau d'établissements lors de la création des établissements du premier cycle du secondaire a incité encore davantage les autorités locales à augmenter l'efficacité et la qualité de leurs établissements locaux. Après 2000, les fonds destinés aux établissements ont été transférés aux autorités locales sur la base du nombre d'élèves. Ces fonds constituent désormais une part importante de leur budget. Après 2002, les autorités locales ont également décidé d'utiliser les résultats des examens nationaux afin d'évaluer leurs établissements et de définir l'enseignement préprimaire et du deuxième cycle du secondaire dans leur région.

La réforme a également créé un nouveau système de développement et d'évaluation destiné aux enseignants. De nombreux enseignants ont tout d'abord mis à jour leur niveau d'éducation et leurs compétences professionnelles afin de répondre à ces nouvelles directives. Mais les mesures n'ont que partiellement modifié le système de rémunération, conférant peu de latitude aux autorités locales et aux chefs d'établissement. Ces facteurs, associés à la sécurité élevée de l'emploi et à d'autres avantages inscrits dans la « charte des enseignants », ont limité l'impact de ces mesures sur le corps enseignant (OCDE, 2006a).

Les différentes cohortes d'âge évaluées par les enquêtes PISA 2000, 2003 et 2006 ont subi l'influence de la réforme à plusieurs égards. Le premier groupe d'élèves, évalué lors de l'enquête PISA 2000, n'a pas été affecté par la réforme. Le groupe des élèves de 15 ans en 2003, évalué par la deuxième enquête PISA, a débuté l'éducation primaire dans l'ancien système pour ensuite fréquenter les nouveaux « gymnases » du premier cycle du secondaire. Ces élèves ont donc tous suivi le même programme d'études et n'ont pas été orientés dans différents types d'établissement. Le groupe étudié par l'enquête PISA 2006 a fait partie du système d'éducation réformé pendant la majorité de sa scolarité ; enfin, les élèves évalués en 2009 ont toujours connu le système réformé.

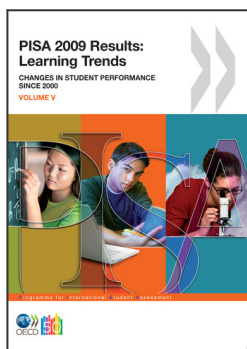
Bien qu'il soit impossible d'établir un lien de cause à effet entre la réforme et les résultats lors de l'enquête PISA, la performance en compréhension de l'écrit de la Pologne a augmenté de 21 points depuis 2000 (voir la figure V.2.1 et le tableau V.2.1). C'est lors de l'enquête PISA 2003, juste après la réforme, que les améliorations les plus marquées ont été observées. Les résultats de l'enquête PISA 2009 suggèrent que les élèves les moins performants sont ceux qui ont le plus bénéficié de la réforme. La proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a diminué de 8 points de pourcentage et la performance a augmenté de 40 points chez les élèves les moins performants tout en restant identique chez les élèves les plus performants (voir la figure V.2.4 et les tableaux V.2.2 et V.2.3).

...



Des analyses supplémentaires suggèrent que les élèves qui ont le plus profité de ces réformes sont ceux qui fréquentaient auparavant un établissement à vocation professionnelle (voir Jakubowski, Patrinos, Porta et Wisniewski, 2010). Les élèves du premier cycle du secondaire évalués en 2006, dont le milieu socio-économique était identique à celui des élèves qui fréquentaient un établissement secondaire technique en 2000, ont obtenu un score supérieur d'environ un écart type sur l'échelle PISA de compréhension de l'écrit. On constate également des améliorations moins marquées chez les élèves du premier cycle du secondaire évalués en 2006 dont le milieu socio-économique est identique à celui des élèves qui fréquentaient un établissement secondaire à vocation professionnelle en 2000. L'avantage de performance en comparaison aux élèves du deuxième cycle du secondaire qui fréquentaient une filière générale est cependant négligeable. Ceci suggère que la réforme a permis d'améliorer les résultats des élèves qui auraient auparavant été orientés vers un établissement technique et à qui l'on donne désormais la chance d'acquérir des compétences plus générales dans les nouveaux établissements du premier cycle du secondaire.

La Pologne a réduit de 20 % la variation totale de sa performance en compréhension de l'écrit (voir la figure V.4.1 et le tableau V.4.1), notamment grâce à la réduction des écarts de performance entre les établissements et à l'amélioration de la performance des élèves les moins performants. La variation au niveau inter-établissements, relativement élevée en 2000, a diminué de trois quarts pour se situer désormais bien en deçà de la moyenne de l'OCDE. Par ailleurs, en 2009, la corrélation entre le milieu socio-économique d'un établissement et sa performance moyenne était trois fois plus faible qu'en 2000, bien que l'impact global du milieu socio-économique reste identique (voir la figure V.4.3 et le tableau V.4.3). Ceci suggère que la réforme de l'éducation en Pologne a contribué à répartir les élèves issus de différents milieux socio-économiques de façon plus uniforme dans les établissements. Néanmoins, l'amélioration globale de la performance, les améliorations plus marquées chez les élèves les moins performants et la diminution de la variation totale de la performance des élèves indiquent que la Pologne a réussi à améliorer nettement tant sa performance moyenne que l'égalité des chances.



Extrait de :

PISA 2009 Results: Learning Trends

Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264091580-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Évolution de la performance dans le temps », dans *PISA 2009 Results: Learning Trends : Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091603-5-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

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.

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