



5

Tendances des attitudes à l'égard de la lecture et des relations entre les élèves et le milieu scolaire

Les attitudes des élèves à l'égard de la lecture ont-elles évolué avec le temps ? Le présent chapitre décrit d'une part les tendances de la lecture par plaisir observées entre 2000 et 2009 chez les élèves, et d'autre part, l'évolution de l'écart entre les sexes en ce qui concerne les préférences et la performance en lecture sur cette même période. Enfin, il aborde les tendances des relations entre enseignants et élèves, et du climat de discipline au sein des classes.

TENDANCES DE L'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE

Évolution de la lecture par plaisir

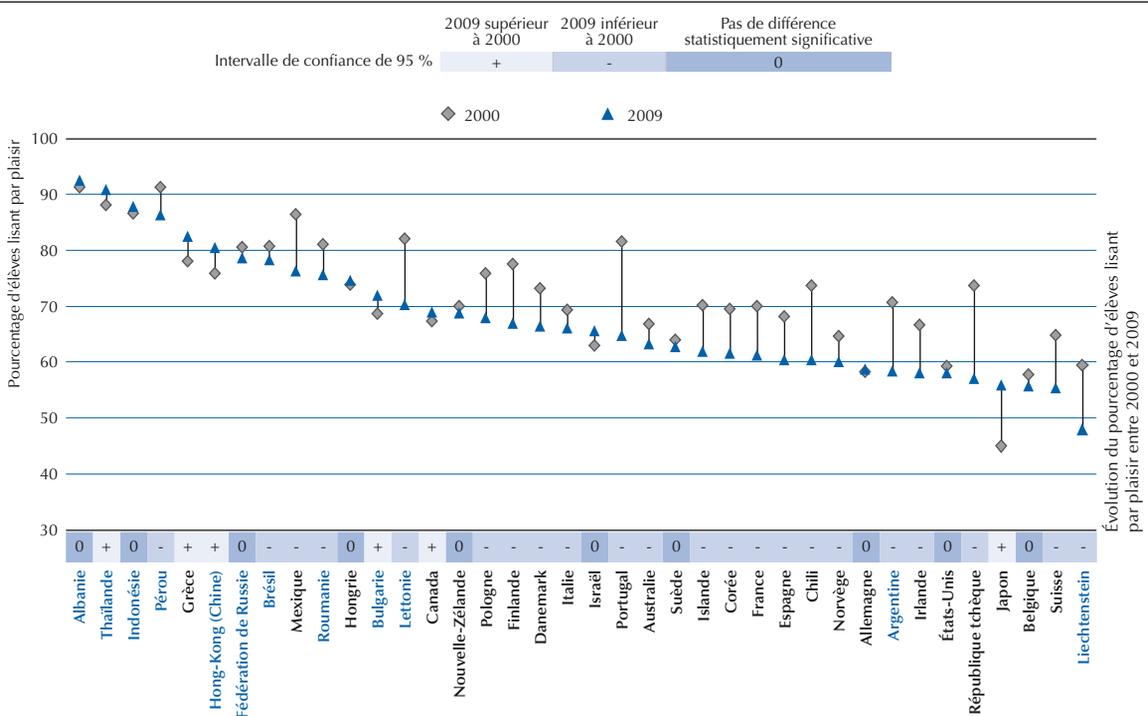
Les élèves qui font preuve d'un engagement marqué dans de nombreuses activités de lecture tout en adoptant des stratégies d'apprentissage spécifiques sont plus susceptibles d'être des apprenants efficaces et performants. Des études montrent également un degré élevé de corrélation entre les pratiques de lecture, la motivation et les compétences chez les adultes (OCDE et Statistiques Canada, 2000). Les résultats présentés dans le volume III, *Apprendre à apprendre*, indiquent que la lecture par plaisir est corrélée à un niveau élevé de compétence en compréhension de l'écrit. Selon des données présentées dans le volume III, lors des épreuves PISA de compréhension de l'écrit, l'un des principaux facteurs qui distingue les élèves les plus performants des élèves les moins performants est le fait de lire quotidiennement par plaisir, et non le temps consacré à la lecture.

L'enquête PISA 2009 a demandé aux élèves d'indiquer le temps qu'ils consacrent habituellement à la lecture par plaisir. Puisque cette question était déjà incluse à l'enquête PISA 2000, les réponses des élèves sont comparables entre ces deux cycles. Les élèves ont été classés en deux catégories : ceux qui lisent par plaisir, et les autres.

En 2009, les élèves de 15 ans tendaient à montrer moins d'enthousiasme à l'égard de la lecture qu'en 2000. 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 lisant par plaisir. Tous les pays ne sont toutefois pas dans ce cas : les tendances de lecture sont restées identiques dans 10 pays. En 2009, au Japon, en Grèce et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), en Bulgarie et en Thaïlande, la proportion d'élèves lisant quotidiennement par plaisir est même supérieure à celle de 2000 (voir la figure V.5.1).

Certains pays qui affichent une diminution de leur proportion d'élèves lisant par plaisir entre 2000 et 2009, sont des pays où cette proportion est comparativement élevée. Au Portugal, en Finlande et au Mexique, et dans les pays

■ Figure V.5.1 ■
Pourcentage d'élèves lisant par plaisir en 2000 et 2009



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

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>



partenaires, en Lettonie, le pourcentage relativement élevé (supérieur à 75 % en 2000) d'élèves lisant par plaisir a diminué de plus de 10 points de pourcentage.

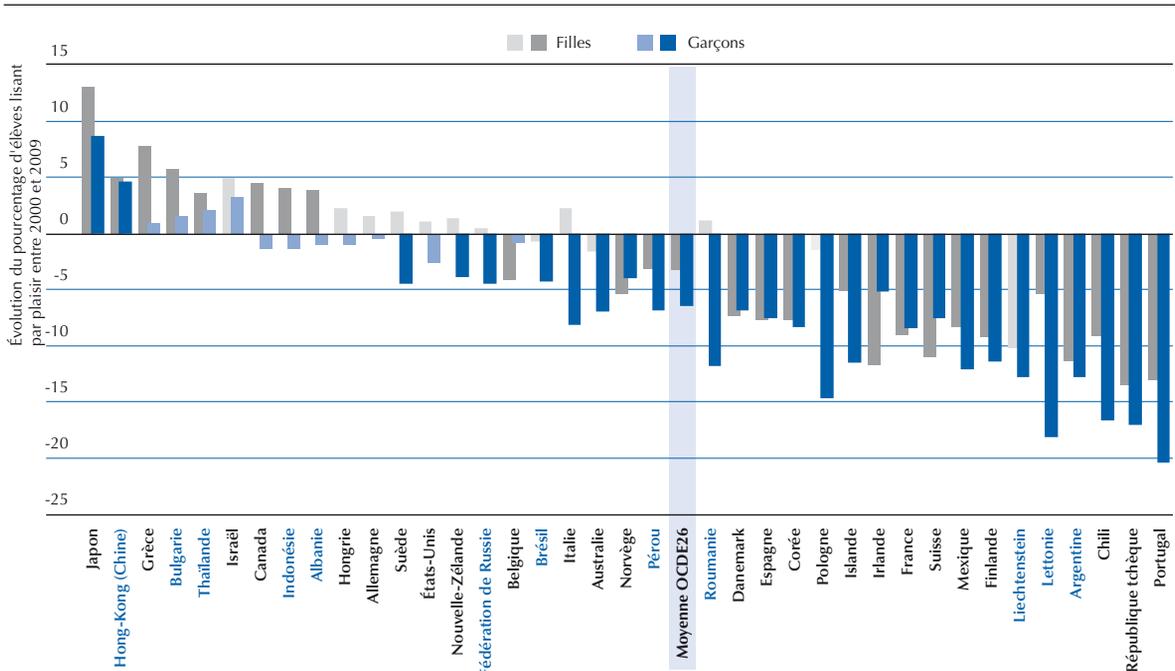
Le Japon est le seul pays où, en 2009, moins de deux tiers des élèves lisent quotidiennement par plaisir, malgré une nette augmentation par rapport au niveau de 2000. Le Japon présentait la plus faible proportion d'élèves lisant par plaisir en 2000, et cette amélioration de 11 points de pourcentage ne lui permet pas d'atteindre la moyenne pour autant.

Parmi les élèves lisant par plaisir, les filles sont nettement plus nombreuses que les garçons. Dans les pays de l'OCDE, 74 % des filles, en moyenne, lisent quotidiennement par plaisir, contre seulement 54 % des garçons : l'écart entre les sexes se monte à 20 points de pourcentage (voir le tableau V.5.1). Entre 2000 et 2009, cet écart s'est creusé de 3 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE : en 2000, 60 % des garçons et 77 % des filles lisaient par plaisir ; en 2009, ils ne sont plus que 54 % et 74 %, respectivement. Il est intéressant de souligner que bien qu'en moyenne, le pourcentage d'élèves des deux sexes qui lisent par plaisir en 2009 soit plus faible qu'en 2000, l'écart entre les sexes s'est creusé en raison d'une diminution plus marquée chez les garçons. En d'autres termes, les garçons ont davantage régressé en lecture que les filles. L'évolution de l'écart entre les sexes en ce qui concerne la lecture par plaisir entre 2000 et 2009 varie considérablement d'un pays à l'autre (voir la figure V.5.2). Bien que dans la majorité des pays, le pourcentage de garçons lisant par plaisir ait diminué entre 2000 et 2009, la tendance est moins constante chez les filles.

Parmi les 38 pays présentant des résultats valides pour les enquêtes PISA 2000 et PISA 2009, seuls 2 pays ont connu une augmentation de leur proportion de garçons lisant par plaisir. Au Japon, l'augmentation de cette proportion est de 9 points de pourcentage ; à Hong-Kong (Chine) [économie partenaire], elle est de 5 points de pourcentage. Au Japon, cette augmentation est encore plus prononcée chez les filles, creusant ainsi l'écart entre les sexes. À Hong-Kong (Chine), les filles et les garçons ont augmenté leurs habitudes de lecture de façon analogue : l'écart entre les sexes reste donc stable, aux alentours de 8 points de pourcentage. Dans 11 pays, et notamment, dans les pays de l'OCDE, en Belgique, au Canada, en Allemagne, en Grèce, en Hongrie, en Israël et aux États-Unis, la proportion de garçons lisant par plaisir est restée stable. Dans 25 pays, cette proportion a diminué depuis 2000. C'est au Portugal, en

■ Figure V.5.2 ■

Évolution du pourcentage de filles et de garçons lisant par plaisir entre 2000 et 2009



Remarque : les évolutions de pourcentage statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution du pourcentage d'élèves, filles et garçons confondus, lisant par plaisir entre 2000 et 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.1.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>

République tchèque et au Chili, et dans les pays partenaires, en Lettonie, que la diminution est la plus forte. Dans ces pays, le pourcentage de garçons lisant par plaisir a diminué d'au moins 15 points de pourcentage, pour se situer désormais entre 44 % et 55 %. Dans les autres pays ayant connu une diminution de leur pourcentage de garçons lisant par plaisir, citons : la Suisse, et dans les pays partenaires, l'Argentine et le Liechtenstein, où ce pourcentage est désormais inférieur ou égal à 50 % ; ainsi que l'Islande, la Finlande, la France, l'Italie, l'Espagne, l'Australie, l'Irlande, la Suède et la Norvège, où il est désormais inférieur ou égal à 55 %.

Le pourcentage de filles lisant par plaisir a diminué dans 17 pays (voir la figure V.5.2). En République tchèque, au Portugal, en Irlande et en Suisse, et dans les pays partenaires, en Argentine, cette proportion a connu une diminution comprise entre 11 et 13 points de pourcentage, pour se rapprocher désormais de 70 %. Seule exception à cette tendance, le Portugal, dont le pourcentage global, proche de 80 %, dépasse largement la moyenne de l'OCDE de 74 %. Dans 12 autres pays, la proportion de filles lisant par plaisir a diminué de jusqu'à 10 points de pourcentage. Cette proportion est restée identique dans 13 pays de l'OCDE, et a augmenté dans 8 pays. Elle dépasse désormais 80 % en Grèce et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie, à Hong-Kong (Chine), en Indonésie, en Albanie et en Thaïlande. Au Japon, malgré la plus forte augmentation, cette proportion reste néanmoins inférieure à 60 %.

Évolution du plaisir de la lecture chez les élèves

Les réponses des élèves à des affirmations décrivant leur attitude à l'égard de la lecture contribuent à évaluer dans quelle mesure ils prennent du plaisir à lire. Par exemple, l'enquête PISA a demandé aux élèves d'exprimer leur degré d'assentiment (« pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord ») avec des affirmations telles que « je ne lis que si j'y suis obligé(e) » ou « j'aime parler de livres avec d'autres personnes ». Les réponses des élèves à ces questions peuvent être résumées par le biais d'un indice : la moyenne du degré de plaisir de la lecture (qui représente donc l'élève moyen) est égale à 0, et deux tiers environ des effectifs d'élèves de l'OCDE se situent entre -1 et 1 (l'écart type de l'indice est égal à 1).

Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves qui indiquent qu'ils ne lisent que s'ils y sont obligés a augmenté de 4 points de pourcentage, en moyenne, entre 2000 et 2009 : en 2000, 36 % des élèves des pays de l'OCDE étaient dans ce cas, contre 40 % en 2009. La proportion d'élèves qui indiquent lire uniquement s'ils y sont obligés a augmenté dans 21 pays : cette augmentation est particulièrement marquée (supérieure à 10 points de pourcentage) au Mexique, en Islande, en Corée et en République tchèque, et dans les pays partenaires, en Indonésie, au Pérou, en Albanie et au Liechtenstein. En 2009, plus d'un élève sur deux en Corée et au Liechtenstein indiquait ne lire que s'il y était obligé. Au Chili et, dans les pays partenaires, en Thaïlande, au Brésil et en Roumanie, le pourcentage d'élèves qui indiquent ne lire que s'ils y sont obligés a cependant diminué de plus de 10 points de pourcentage entre 2000 et 2009 (voir le tableau V.5.3).

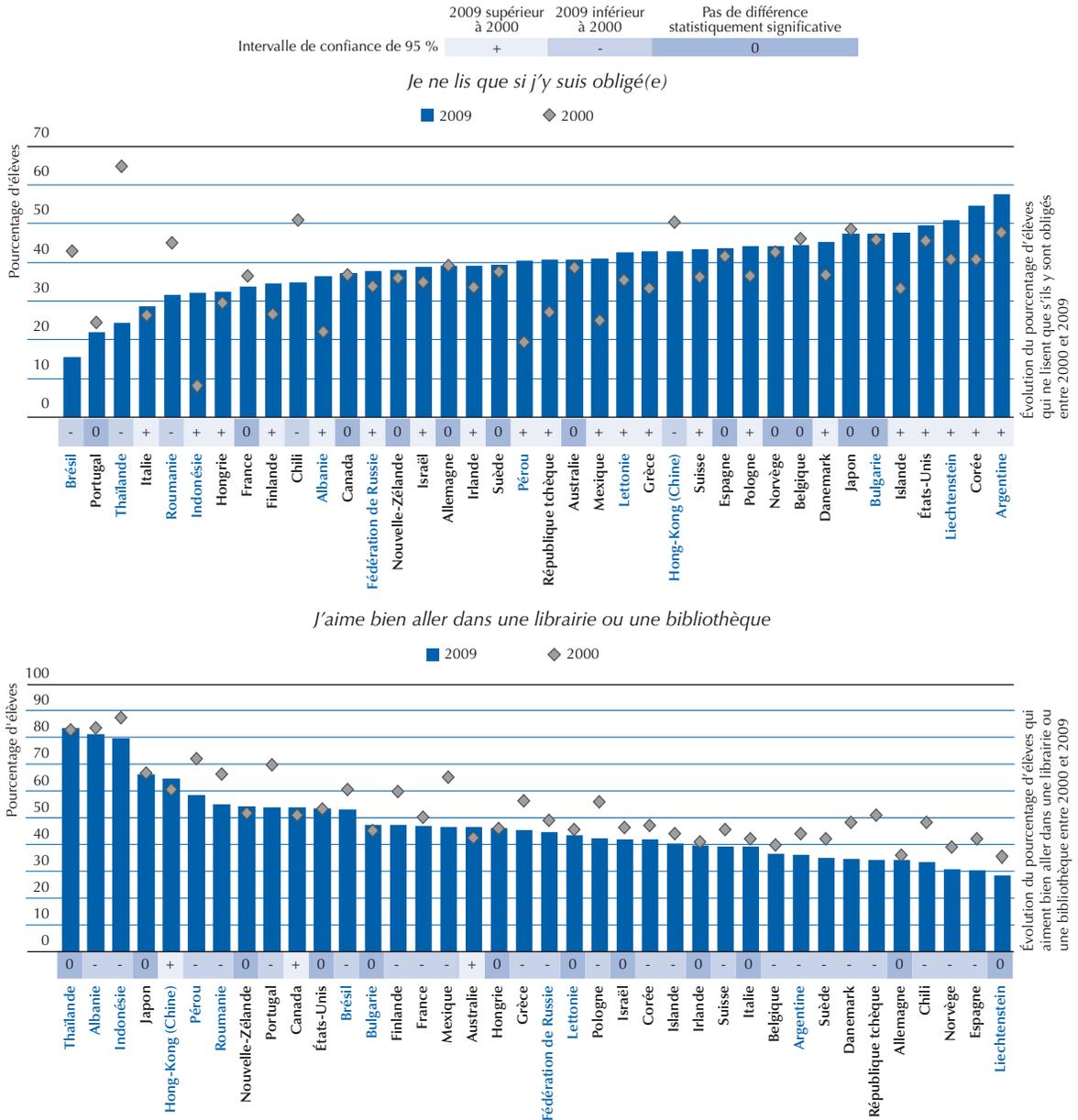
L'augmentation globale du pourcentage d'élèves qui indiquent lire uniquement s'ils y sont obligés s'accompagne d'une vaste régression du nombre d'élèves qui indiquent qu'ils aiment aller dans une librairie ou une bibliothèque. En 2000, 49 % des élèves déclaraient aimer aller dans une librairie ou une bibliothèque, contre seulement 43 % en 2009, soit une diminution de 6 points de pourcentage. Cette régression est particulièrement marquée au Mexique, en République tchèque, au Portugal, au Chili, au Danemark, en Pologne, en Finlande, en Espagne et en Grèce, et dans les pays partenaires, au Pérou et en Roumanie. La proportion d'élèves qui aiment aller dans une librairie ou une bibliothèque n'a augmenté qu'en Australie et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine).

La figure V.5.4 décrit l'évolution de l'indice de plaisir de la lecture parmi les différents pays ayant participé aux cycles PISA 2000 et PISA 2009 (voir également le tableau V.5.2). Contrairement à la section ci-dessus, qui s'intéresse à la lecture par plaisir, cet indice résume dans quelle mesure les élèves prennent du plaisir à lire. De manière générale, dans les 26 pays présentant des données comparables, le plaisir de la lecture a régressé. Dans certains pays, les élèves montraient davantage d'enthousiasme envers la lecture en 2000 en comparaison à 2009 ; dans d'autres pays, la tendance est inversée. Le plaisir de la lecture a augmenté en Allemagne, au Canada, en Nouvelle-Zélande, au Japon et en Corée, et dans les pays et économies partenaires, en Thaïlande, à Hong-Kong (Chine), en Albanie et au Brésil. Dans 15 pays, le plaisir de la lecture est resté sensiblement identique ; il a cependant diminué dans 14 autres pays. C'est en République tchèque, au Mexique et en Finlande que la diminution est la plus marquée (équivalente à au moins un cinquième d'un écart type de l'indice).



■ Figure V.5.3 ■
Pourcentage d'élèves qui ne lisent que s'ils y sont obligés et pourcentage d'élèves qui aiment bien aller dans une librairie ou une bibliothèque en 2000 et 2009

Pourcentage d'élèves indiquant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » pour les activités de lecture suivantes



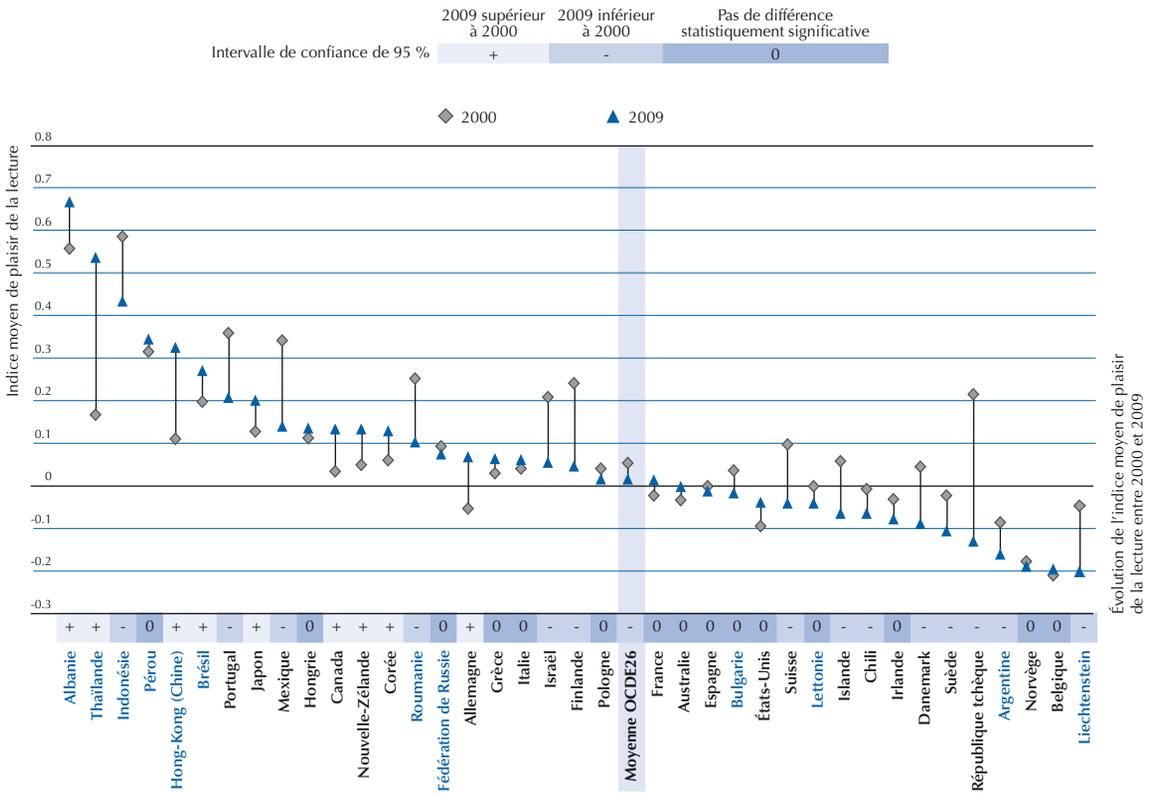
Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves pour ces items en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.3.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>

L'écart entre les sexes en ce qui concerne l'augmentation ou la régression du plaisir de la lecture en 2009 en comparaison à 2000 reflète les résultats obtenus sur cette même période pour l'écart entre les sexes dans la lecture par plaisir. L'enquête PISA 2009 a montré que non seulement les garçons prennent, en moyenne, moins de plaisir à lire que les filles, mais aussi que l'écart entre les sexes se creuse davantage : le plaisir que les garçons prennent à lire va en s'amenuisant, tandis que cette régression est moins marquée chez les filles. Dans certains pays, les filles prennent davantage de plaisir à lire en 2009 que leurs homologues en 2000 (voir le tableau V.5.2). Bien que dans la plupart des pays, le plaisir de la lecture ait davantage diminué chez les garçons que chez les filles, en Irlande, en 2009, les garçons prenaient autant de plaisir à lire qu'en 2000 ; en revanche, le plaisir que les filles prennent à lire a diminué sur cette même période. En République tchèque, en Finlande et au Danemark, les élèves des deux

■ Figure V.5.4 ■
Indice de plaisir de la lecture en 2000 et 2009

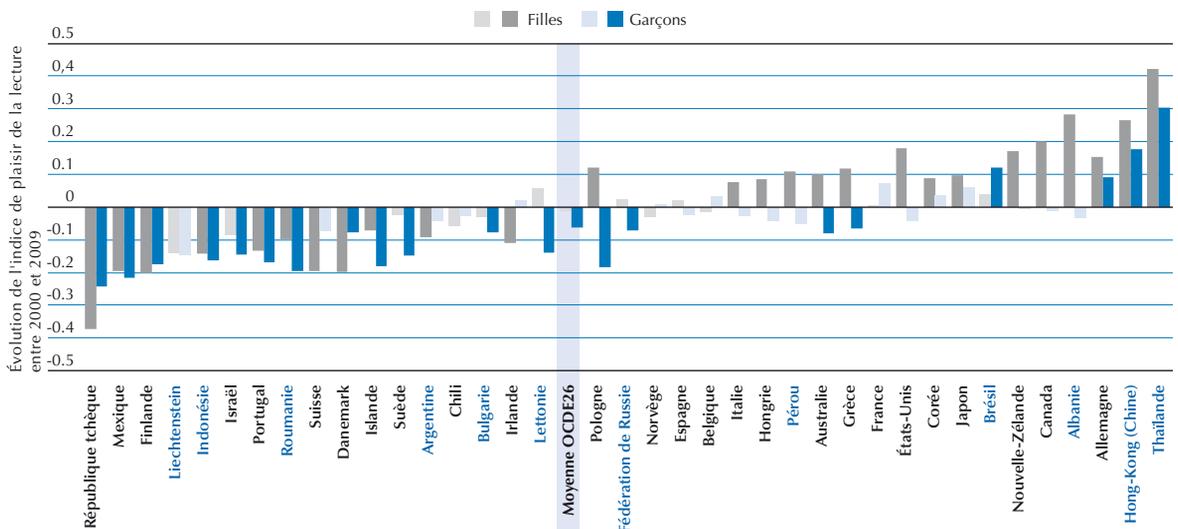


Les pays sont classés par ordre décroissant de l'indice moyen de plaisir de la lecture en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>

■ Figure V.5.5 ■
Évolution de l'indice de plaisir de la lecture selon le sexe entre 2000 et 2009



Remarque : les évolutions statistiquement significatives sont indiquées en couleur plus foncée.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'évolution de l'indice moyen de plaisir de la lecture, filles et garçons confondus, entre 2000 et 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>



sexes font preuve d'un moindre intérêt envers la lecture ; la régression chez les filles est toutefois plus marquée que chez les garçons (voir la figure V.5.5). Dans ces pays, néanmoins, les filles prennent toujours davantage de plaisir à lire que les garçons, bien que l'écart entre les sexes en la matière se soit en partie comblé entre 2000 et 2009.

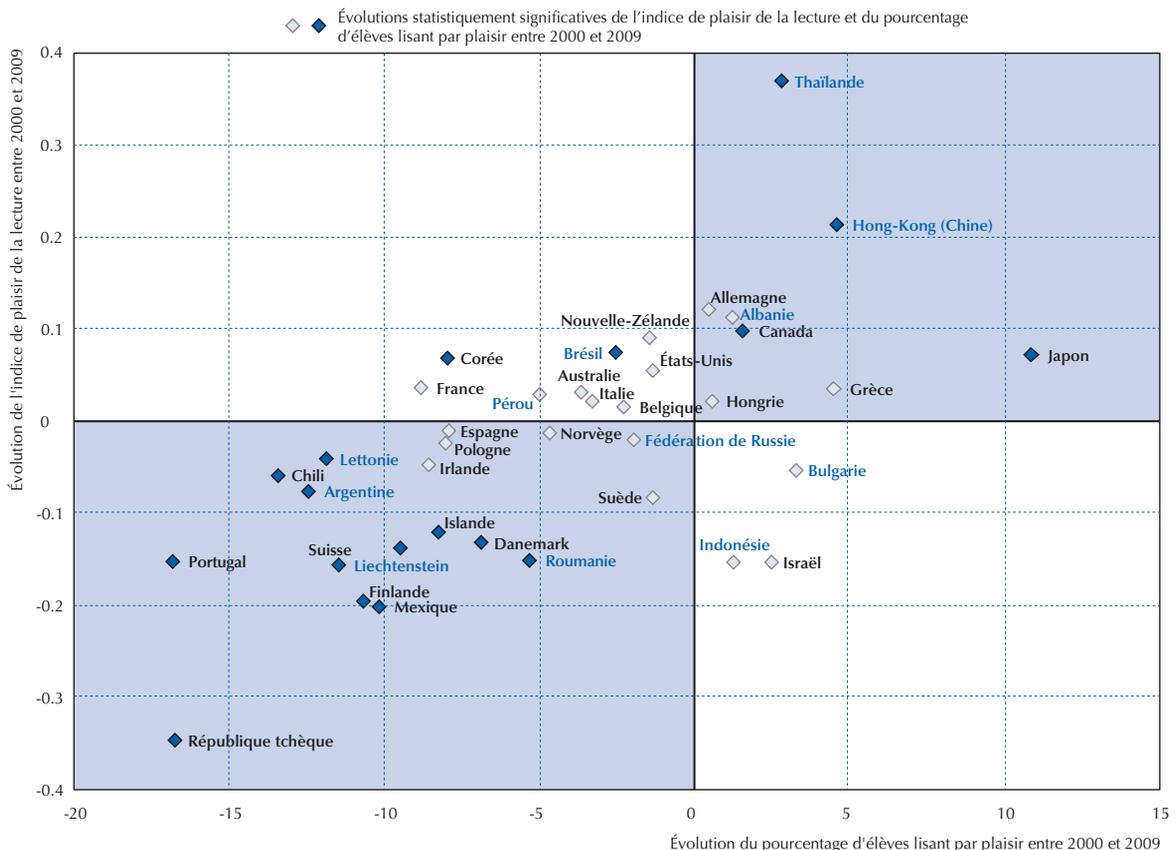
Nombreux sont les pays qui affichent une régression du plaisir de la lecture bien plus prononcée chez les garçons, creusant ainsi l'écart entre les sexes. C'est en Pologne et, dans les pays partenaires, en Albanie, que l'écart entre les sexes s'est le plus creusé en ce qui concerne le plaisir de la lecture. En Albanie, le plaisir que les filles prennent à lire a augmenté entre 2000 et 2009 ; cependant, en 2009, les garçons prenaient, en moyenne, autant de plaisir à lire qu'en 2000. En Pologne, le plaisir que les garçons prennent à lire a diminué ; en revanche, il a augmenté chez les filles.

Les tendances du nombre d'élèves qui déclarent lire par plaisir et du degré de plaisir de la lecture sont étroitement corrélées. Au niveau national, une forte proportion d'élèves qui déclarent lire par plaisir est généralement liée à une forte proportion d'élèves qui indiquent prendre du plaisir à lire. Ces deux aspects sont également corrélés au niveau Élève lors de l'enquête PISA 2009 (voir le volume III, *Apprendre à apprendre*) : les élèves qui lisent par plaisir sont généralement ceux à qui la lecture apporte le plus de plaisir, et une augmentation de la lecture par plaisir est généralement corrélée à une augmentation globale du degré de plaisir de la lecture.

La figure V.5.6 montre l'association entre les tendances de la lecture par plaisir et du plaisir de la lecture chez les élèves. Les pays situés à droite sont ceux dont le nombre d'élèves qui déclarent lire par plaisir en 2009 est supérieur à celui en 2000 ; les pays situés vers le haut sont ceux dont la valeur moyenne du plaisir de la lecture des élèves a augmenté. Il est manifeste que des tendances analogues se dégagent en ce qui concerne la lecture par plaisir et le plaisir de la lecture chez les élèves. Au Canada et au Japon, et dans les économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), le pourcentage d'élèves

■ Figure V.5.6 ■

Évolution de l'indice de plaisir de la lecture et de la proportion d'élèves lisant par plaisir entre 2000 et 2009



Remarque : les évolutions de l'indice de plaisir de la lecture et du pourcentage d'élèves lisant par plaisir statistiquement significatives entre 2000 et 2009 sont indiquées en couleur plus foncée.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableaux V.5.1 et V.5.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>

qui lisent par plaisir et le degré de plaisir de la lecture ont, en moyenne, augmenté entre 2000 et 2009. Dans 12 pays, le pourcentage d'élèves qui lisent par plaisir a diminué, tout comme le degré de plaisir de la lecture. La Corée et le Brésil sont les deux seuls pays dont le pourcentage d'élèves qui lisent par plaisir a diminué malgré une augmentation du plaisir moyen de la lecture.

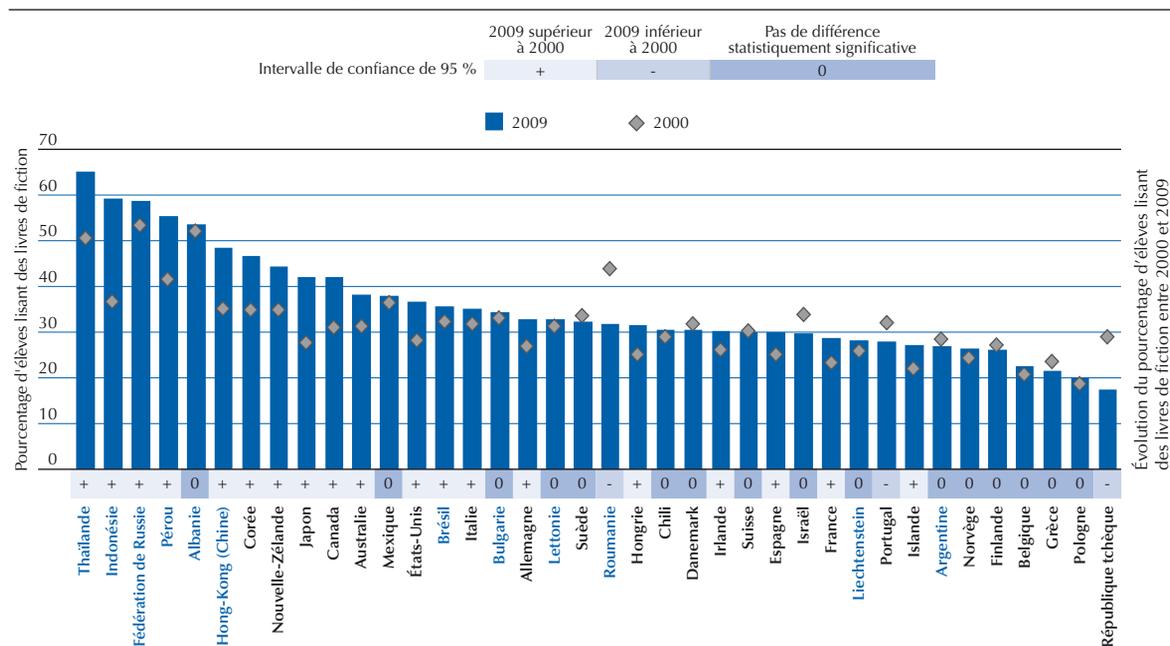
Évolution des textes que les élèves lisent par plaisir

Le volume III, *Apprendre à apprendre*, s'intéresse aux habitudes de lecture des élèves des différents pays et de différents groupes d'élèves au sein de chaque pays. L'enquête PISA a demandé aux élèves d'indiquer la fréquence à laquelle ils lisent volontairement les types de textes suivants : magazines, bandes dessinées, livres de fiction, livres documentaires et journaux. Les catégories de fréquence variaient de « jamais » à « plusieurs fois par semaine ». Les résultats présentés dans les figures V.5.7 et V.5.8, ainsi que dans les tableaux V.5.6, V.5.7, V.5.8 et V.5.9 abordent les écarts entre les élèves qui déclarent lire régulièrement chaque type de texte, c'est-à-dire plusieurs fois par mois ou plusieurs fois par semaine. Il convient d'interpréter les résultats du présent volume sur l'évolution du type de textes que les élèves lisent par plaisir entre 2000 et 2009 à la lumière de l'éventuelle augmentation du temps consacré par les élèves à la lecture en ligne par plaisir. La façon dont les enquêtes PISA 2000 et PISA 2009 évaluent le type de textes que les élèves lisent en ligne n'étant pas comparable, le présent volume ne peut étudier les éventuelles substitutions entre textes imprimés et textes virtuels.

Le chapitre 1 du volume III identifie une corrélation positive particulièrement marquée entre la performance en compréhension de l'écrit et la lecture régulière de livres de fiction, ainsi qu'une corrélation négative entre la performance en compréhension de l'écrit et la lecture régulière de bandes dessinées. Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves qui indiquent lire régulièrement des livres de fiction a augmenté de 3 points de pourcentage entre 2000 et 2009. Cette augmentation moyenne se retrouve dans la plupart des pays de l'OCDE : la lecture de livres de fiction a régressé dans seulement 3 pays, tandis qu'elle a augmenté dans 19 pays et est restée identique dans les 16 pays restants. En Indonésie (pays partenaire), l'augmentation de la lecture de livres de fiction est particulièrement prononcée : si en 2000, seuls 37 % des élèves de ce pays indiquaient lire régulièrement des livres de fiction, cette proportion se monte à quasiment 60 % en 2009, soit une augmentation de 23 points de pourcentage. Au Japon, en Corée et au Canada, et dans les pays et économies partenaires, en Indonésie, en Thaïlande, au Pérou et

■ Figure V.5.7 ■

Pourcentage d'élèves lisant des livres de fiction en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves lisant des livres de fiction par plaisir en 2009.

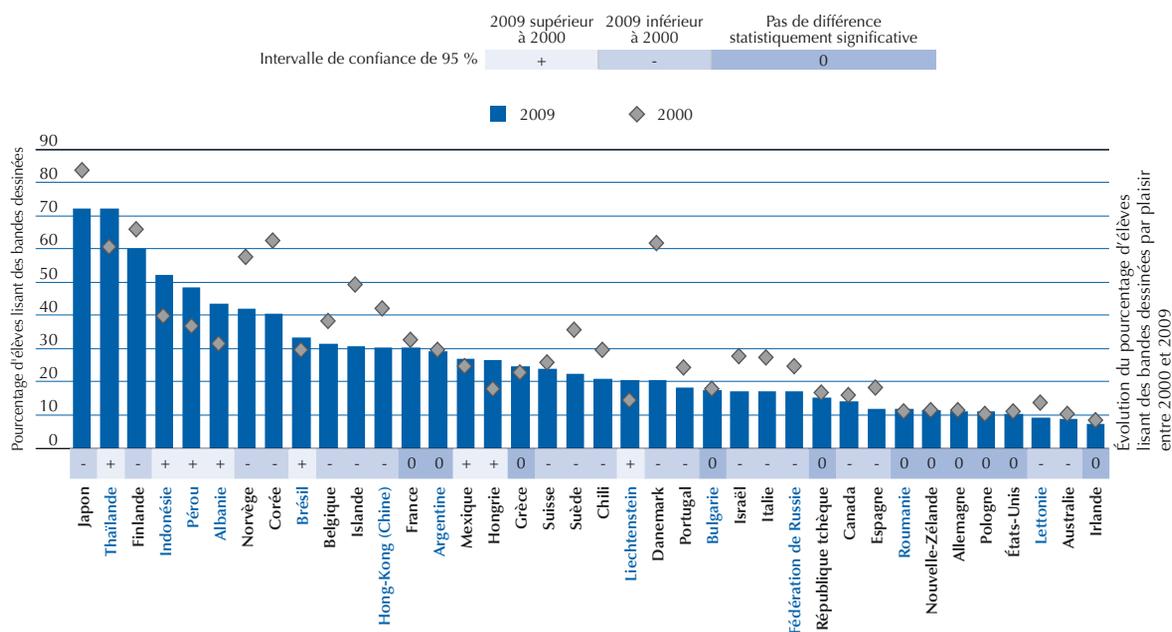
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>

à Hong-Kong (Chine), la proportion d'élèves qui déclarent lire des livres de fiction a augmenté de plus de 10 points de pourcentage entre 2000 et 2009. Bien que dans la majorité de ces pays, seulement un tiers environ des élèves déclaraient lire régulièrement des ouvrages de fiction en 2000, neuf ans plus tard, cette proportion dépasse 4 élèves sur 10 (voir la figure V.5.7 et le tableau V.5.6).

■ Figure V.5.8 ■

Pourcentage d'élèves lisant des bandes dessinées en 2000 et 2009



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves lisant des bandes dessinées par plaisir en 2009.

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.6.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>

Le volume III, *Apprendre à apprendre*, identifie des écarts considérables entre les sexes en ce qui concerne le pourcentage d'élèves lisant des livres de fiction : en 2009, dans les pays de l'OCDE, les filles étaient, en moyenne, deux fois plus susceptibles de lire des livres de fiction que les garçons. Le nombre d'élèves des deux sexes lisant des livres de fiction a augmenté entre 2000 et 2009. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de garçons qui indiquent lire des livres de fiction a augmenté de quasiment 3 points de pourcentage ; chez les filles, cette augmentation s'établit à quasiment 4 points de pourcentage. Dans la majorité des pays, cependant, l'augmentation du nombre de filles est supérieure à celle des garçons, exception faite de deux pays : la Fédération de Russie, pays partenaire dont le pourcentage d'élèves lisant des livres de fiction a augmenté de quasiment 8 points de pourcentage chez les garçons et de seulement 3 points de pourcentage chez les filles ; et la Norvège, dont la proportion de garçons lisant des ouvrages de fiction a augmenté de 4 points de pourcentage, tandis que le pourcentage correspondant chez les filles est resté stable. En Suisse, l'écart substantiel entre les sexes en ce qui concerne la lecture de livre de fiction s'est considérablement réduit entre 2000 et 2009. En 2009, quasiment 1 garçon sur 5 déclarait lire régulièrement des livres de fiction (soit une augmentation de plus de 4 points de pourcentage par rapport à 2000), proportion qui se monte à 2 élèves sur 5 chez les filles (soit une diminution de 4 points de pourcentage par rapport à 2000). La République tchèque fait partie des pays dont la proportion d'élèves des deux sexes qui indiquent lire régulièrement des livres de fiction est la plus basse, et dont la régression de la lecture de livres de fiction est particulièrement marquée chez les filles. En 2000, quasiment 45 % des filles déclaraient lire régulièrement des livres de fiction ; en 2009, cette proportion a chuté de 16 points de pourcentage pour atteindre 29 % (voir le tableau V.5.7).

Les élèves font preuve d'un intérêt déclinant envers la lecture régulière de bandes dessinées. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui indiquent lire régulièrement des bandes dessinées a diminué de quasiment 7 points de pourcentage, en moyenne, entre 2000 et 2009. La proportion d'élèves qui indiquent lire régulièrement des bandes dessinées a diminué dans 19 pays ; elle a augmenté dans 8 pays et est restée identique dans les 11 pays restants ayant participé aux enquêtes PISA 2000 et PISA 2009. De manière générale, les pays qui affichent la plus

forte proportion d'élèves lisant régulièrement des bandes dessinées font également partie des pays ayant constaté la plus forte régression de l'engagement des élèves dans la lecture de bandes dessinées. Seule exception, la Thaïlande, où le pourcentage de ces élèves a augmenté de quasiment 12 points de pourcentage, passant de 6 élèves sur 10 en 2000 à 7 sur 10 en 2009. La diminution de la lecture de bandes dessinées est particulièrement marquée au Danemark : si en 2000, quasiment 3 élèves sur 5 lisaient régulièrement des bandes dessinées, 9 ans plus tard, seul 1 élève sur 5 est dans ce cas, soit une diminution de plus de 40 points de pourcentage. La régression du pourcentage d'élèves qui indiquent lire régulièrement des bandes dessinées dépasse également 15 points de pourcentage en Corée, en Islande et en Norvège, qui comptaient de nombreux élèves dans ce cas en 2000 (voir la figure V.5.8 et le tableau V.5.6).

Dans la quasi-totalité des pays ayant participé aux enquêtes PISA 2000 et PISA 2009, on constate une diminution de la proportion d'élèves qui indiquent lire des journaux et des magazines en 2009 par rapport au niveau de 2000. Dans les pays de l'OCDE, le nombre d'élèves qui indiquent lire des magazines a chuté de 10 points de pourcentage ; et la totalité des pays, hormis 9, a connu une diminution de cette activité de lecture. La Thaïlande, le Pérou et l'Indonésie sont les seuls pays dont le pourcentage d'élèves qui indiquent lire régulièrement des magazines a augmenté ; ces 3 pays font partie des pays où moins de 1 élève sur 2 indiquait lire régulièrement des magazines en 2000. De même, dans les pays de l'OCDE, la diminution relativement marquée du pourcentage d'élèves qui déclarent lire des journaux par plaisir était équivalente, en moyenne, à 5 points de pourcentage. Le pourcentage d'élèves qui indiquent lire régulièrement des journaux a augmenté dans 7 pays, est resté identique dans 10 pays, et a diminué dans 21 pays (voir le tableau V.5.6). Chez les filles comme chez les garçons, la diminution du pourcentage d'élèves qui indiquent lire des journaux est comparable et proche de 5 points de pourcentage (voir le tableau V.5.7).

Le volume III montre que les lecteurs éclectiques (en d'autres termes, les élèves qui ne se cantonnent pas à un seul type de lecture) sont plus performants en compréhension de l'écrit que les élèves dont les habitudes de lecture sont uniformes. Le tableau V.5.10 compare les différentes lectures des élèves entre 2000 et 2009. Les élèves sont devenus des lecteurs relativement plus éclectiques dans 7 pays, n'ont pas modifié leurs habitudes dans 8 pays et sont devenus des lecteurs moins éclectiques dans 23 pays. La diversité des lectures a augmenté en Hongrie, en Suisse et en Pologne, et dans les pays partenaires, en Indonésie, au Pérou, en Thaïlande et en Albanie. C'est au Danemark que la diminution est la plus forte ; celle-ci se rapproche d'un tiers d'un écart type de l'indice en Italie, en Corée, en Islande et en Suède, et dans les pays partenaires, en Fédération de Russie et en Bulgarie.

Dans la quasi-totalité des pays, la diversité des lectures est plus importante chez les filles que chez les garçons ; cet écart s'est même creusé, les garçons devenant des lecteurs moins éclectiques avec le temps. L'évolution de la diversité des lectures depuis 2000 est cependant différente d'un pays à l'autre. En Indonésie, par exemple, la diversité des lectures a augmenté de façon analogue chez les filles et les garçons, de quasiment la moitié d'un écart type ; dans d'autres pays qui affichent également une augmentation de la diversité des lectures, les filles sont devenues plus éclectiques encore dans leurs lectures. Aucun pays ne fait état d'une augmentation de la diversité des lectures chez les garçons, tandis que chez les filles, on constate une diversité des lectures identique, voire inférieure. Nombreux sont les pays où la diversité des lectures a régressé de façon analogue chez les deux sexes. En revanche, en Islande, en Suède, en Corée, en Israël et en Roumanie, la diversité des lectures chez les garçons a connu une diminution plus marquée, creusant encore davantage l'écart entre les sexes.

Évolution de l'engagement dans la lecture des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé

L'opinion publique avance souvent que les élèves, notamment les garçons, lisent de moins en moins. Les résultats des enquêtes PISA corroborent l'idée que les garçons lisent moins que les filles, mais aussi que dans de nombreux pays, le pourcentage d'élèves lisant par plaisir est en baisse, notamment chez les garçons. La prévalence de cette tendance négative suscite également des inquiétudes, car elle serait plus marquée chez les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Les résultats de l'enquête PISA 2009 étayaient cette idée en montrant que les élèves issus d'un milieu défavorisé lisent moins que les autres (voir le volume III, *Apprendre à apprendre*, pour des résultats plus détaillés). La présente section examine les tendances afin de déterminer la corrélation entre l'engagement des élèves des deux sexes dans la lecture et leur milieu socio-économique.

Le tableau V.5.4 et la figure V.5.10 illustrent l'évolution du pourcentage d'élèves des deux sexes issus de différents milieux socio-économiques lisant par plaisir. Le tableau V.5.5 présente des données analogues sur l'évolution du degré de plaisir que prennent ces groupes d'élèves à lire entre les enquêtes PISA 2000 et PISA 2009. La majorité des

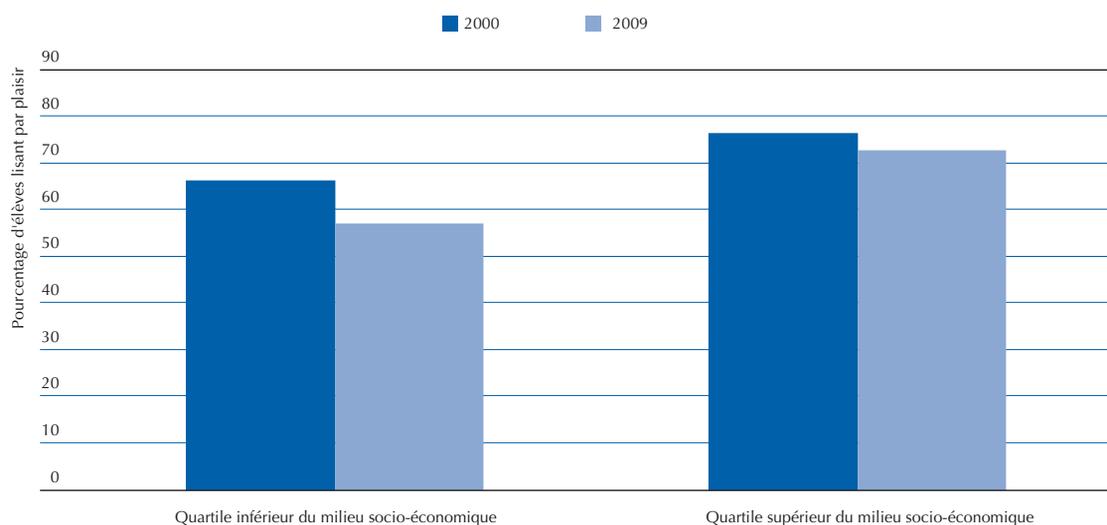
élèves lisant par plaisir sont issus d'un milieu aisé (voir la figure V.5.9)¹. En comparaison aux élèves issus d'un milieu défavorisé, ils sont non seulement susceptibles de lire davantage par plaisir, mais aussi de prendre davantage de plaisir à lire. Ceci se vérifie tant en 2000 qu'en 2009.

En 2009, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé indiquent prendre moins de plaisir à lire en comparaison à 2000 (voir la figure V.5.9 et le tableau V.5.4). Dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves issus d'un milieu défavorisé lisant par plaisir a diminué de 9 points de pourcentage entre 2000 et 2009 ; chez les élèves issus d'un milieu aisé, cette diminution s'établit à 3 points de pourcentage. L'écart entre ces deux groupes s'est creusé, passant de 10 points de pourcentage en 2000 à 16 points de pourcentage en 2009. De même, le degré de plaisir de la lecture indiqué par les élèves issus d'un milieu défavorisé est, en moyenne, inférieur à celui indiqué par les élèves issus d'un milieu aisé. Lors de l'enquête PISA 2000, l'écart correspondait à 0.33 écart type ; il est passé à 0.46 lors de l'enquête PISA 2009 (voir le tableau V.5.5).

L'évolution relative de la lecture par plaisir et du degré de plaisir de la lecture indiqué par les élèves en fonction de leur milieu socio-économique varie fortement d'un pays à l'autre (voir les tableaux V.5.4 et V.5.5). Par exemple, à Hong-Kong (Chine), économie partenaire, le pourcentage d'élèves lisant par plaisir a augmenté chez les élèves issus d'un milieu défavorisé, tout en restant identique chez les élèves issus d'un milieu aisé. Au Canada, ce pourcentage a augmenté uniquement chez les élèves issus d'un milieu socio-économique favorisé. En revanche, en Irlande, le pourcentage d'élèves lisant par plaisir est resté identique chez les élèves issus d'un milieu favorisé, mais a diminué de 18 points de pourcentage chez les élèves issus d'un milieu défavorisé. En Finlande, le pourcentage d'élèves issus d'un milieu défavorisé qui indiquent lire par plaisir a diminué de 17 points de pourcentage entre 2000 et 2009. Mais contrairement à l'Irlande, la Finlande a également constaté une diminution de 6 points de pourcentage de la proportion d'élèves issus d'un milieu favorisé qui indiquent lire par plaisir.

■ Figure V.5.9 ■

Pourcentage d'élèves lisant par plaisir en 2000 et 2009, selon le milieu socio-économique



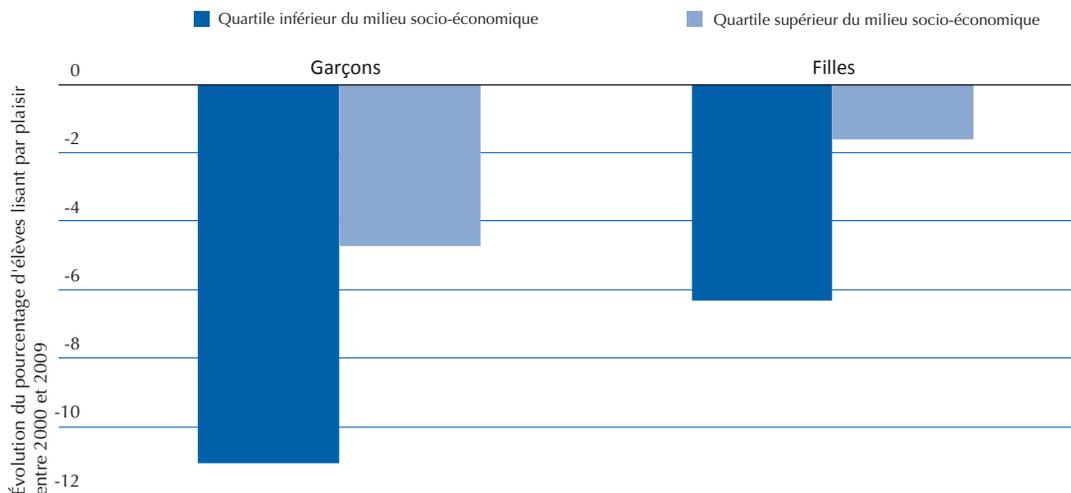
Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.4.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>

La figure V.5.10 (voir également les tableaux V.5.1 et V.5.4) présente le pourcentage d'élèves des deux sexes, issus d'un milieu défavorisé ou favorisé, qui lisaient par plaisir lors des enquêtes PISA 2000 et PISA 2009. Cette figure montre que ce pourcentage a diminué davantage chez les garçons (6 points de pourcentage) que chez les filles (3 points de pourcentage), quel que soit leur milieu socio-économique. Le pourcentage de filles issues d'un milieu défavorisé lisant par plaisir a diminué de 6 points de pourcentage ; chez les garçons issus du même milieu, cette proportion a diminué de 11 points de pourcentage. Chez les garçons issus d'un milieu aisé, la proportion a diminué de 5 points de pourcentage ; chez les filles issues du même milieu, de moins de 2 points de pourcentage. Les garçons issus d'un milieu défavorisé constituent le groupe d'élèves qui lisent le moins par plaisir, et dont le plaisir de la lecture va le plus en diminuant.

■ Figure V.5.10 ■

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



Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.4.
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>

Évolution de la performance en compréhension de l'écrit chez les élèves lisant des livres de fiction

Le volume III, *Apprendre à apprendre*, montre des écarts de performance marqués entre les élèves lisant régulièrement des livres de fiction et les autres élèves. Le tableau V.5.8 identifie l'évolution, entre 2000 et 2009, de la performance en compréhension de l'écrit des élèves qui déclarent lire des livres de fiction. La performance en compréhension de l'écrit de ces élèves a augmenté dans 11 pays ; elle a régressé dans 3 pays ; et enfin, elle est restée identique dans 24 pays. Dans 15 pays, l'avantage de performance que confère la lecture de livres de fiction a augmenté ; cette augmentation s'établit à au moins 20 points en France, en République tchèque, en Italie, en Pologne, en Grèce, au Portugal et en Suisse (voir le tableau V.5.8).

Pour les filles, l'avantage de performance en compréhension de l'écrit associé à la lecture de livres de fiction a augmenté, entre 2000 et 2009, dans 12 pays ; il est resté identique dans 22 pays ; et enfin, il a diminué dans 4 pays : en Corée et au Mexique, et dans les pays partenaires, en Lettonie et en Argentine (voir le tableau V.5.9). Chez les garçons, l'avantage de performance que confère la lecture de livres de fiction a augmenté dans 11 pays, a diminué au Mexique et est resté identique dans les autres pays. Cet avantage de performance a augmenté d'au moins 25 points chez les filles en République tchèque et en France, et chez les garçons en France, en Pologne, en Belgique et en Italie, et dans les pays partenaires, en Albanie.



TENDANCES DE L'ATTITUDE DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DES ÉTABLISSEMENTS ET DES ENSEIGNANTS

Évolution des relations entre enseignants et élèves

Les relations positives entre enseignants et élèves jouent un rôle fondamental dans la création d'un environnement propice à l'apprentissage. Des études montrent que les élèves, notamment s'ils sont issus de milieux défavorisés, apprennent davantage et souffrent moins de problèmes de discipline lorsqu'ils estiment que leurs enseignants écoutent réellement ce qu'ils ont à dire (Gamoran, 1993) et lorsqu'ils entretiennent de bonnes relations avec ceux-ci (Crosnoe *et al.*, 2004). Une façon d'expliquer ce phénomène repose sur le fait que des relations positives entre enseignants et élèves favorisent la transmission du capital social, créent des environnements d'apprentissage communs et enfin, encouragent et renforcent l'adhésion à des objectifs propices à l'apprentissage (Birch et Ladd, 1998).

Dans l'enquête PISA 2009, il a été demandé aux élèves d'indiquer leur degré d'assentiment avec plusieurs affirmations sur leurs relations avec leurs enseignants à l'école. Ces affirmations étaient les suivantes : « je m'entends bien avec la plupart de mes enseignants » ; « la plupart de mes enseignants s'intéressent à mon bien-être » ; « la plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire » ; « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » ; et « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste ». Puisque des questions semblables étaient déjà incluses dans l'enquête PISA 2000, les relations entre enseignants et élèves sont comparables dans le temps.

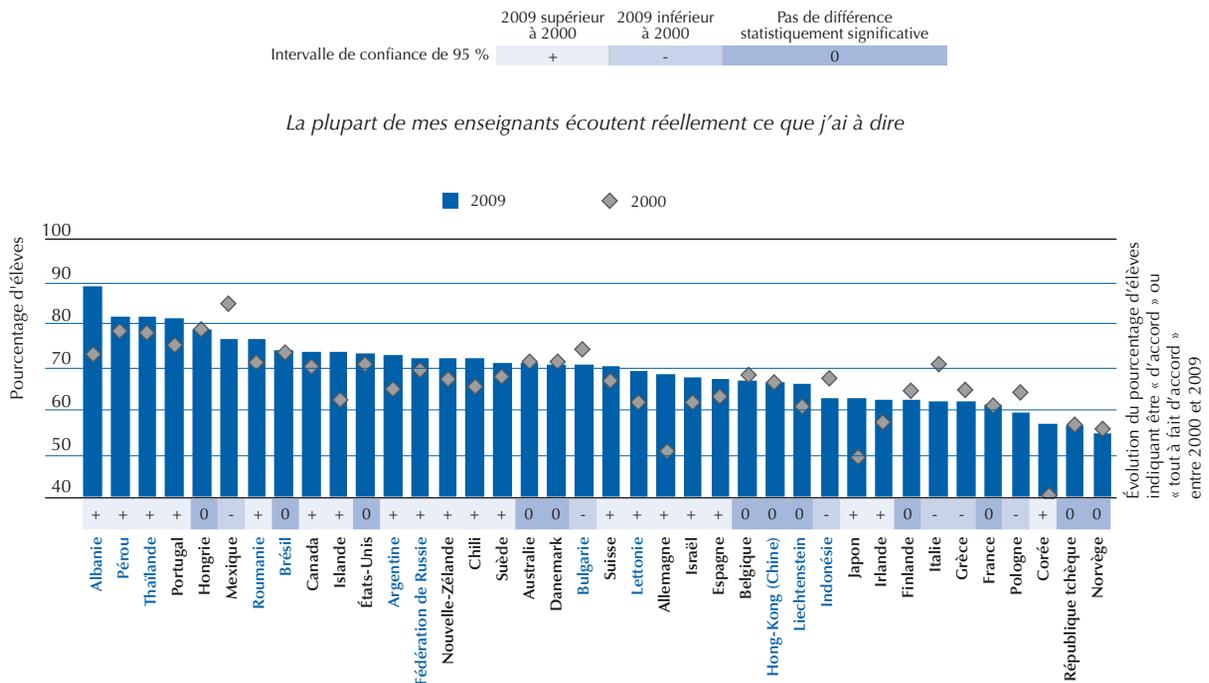
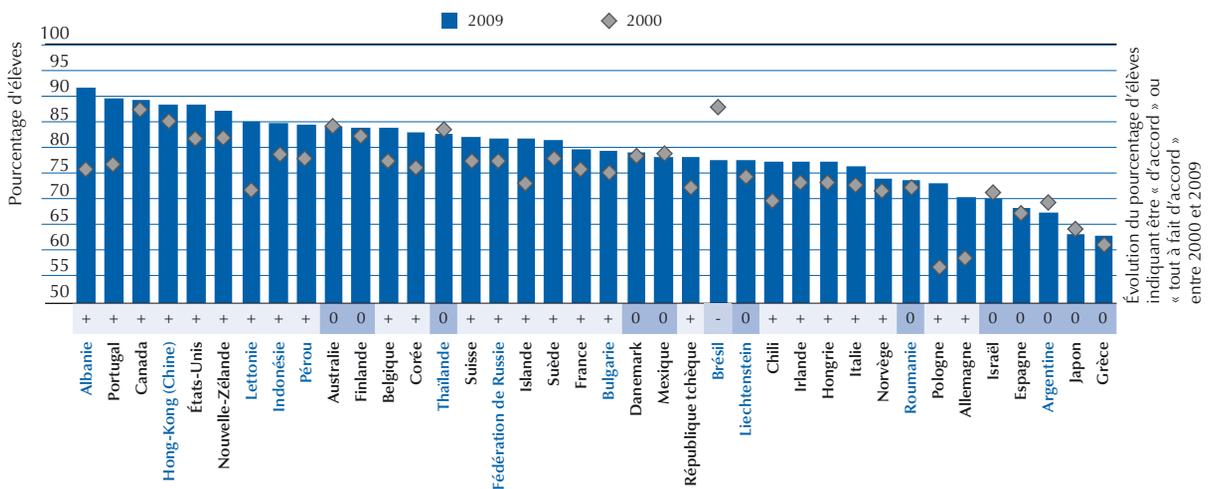
Les résultats de l'enquête PISA 2009 suggèrent que les élèves des pays de l'OCDE sont généralement satisfaits de la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec leurs enseignants (voir le chapitre 2 du volume IV, *Les clés de la réussite des établissements d'enseignement*). L'écart entre les réponses en 2000 et 2009 suggère que la qualité des relations entre élèves et enseignants s'est améliorée au cours de cette période (voir la figure V.5.11 et le tableau V.5.11). Par exemple, dans les 26 pays de l'OCDE présentant des données comparables, en 2000, 74 % des élèves étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations suivantes : « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » et « la plupart de mes enseignants me traitent de façon juste » ; en 2009, le pourcentage d'assentiment avec ces affirmations se monte à 79 %, soit une augmentation de 5 points de pourcentage. En 2000, 65 % des élèves étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « la plupart de mes enseignants écoutent réellement ce que j'ai à dire » ; en 2009, cette proportion se monte quasiment à 68 %, soit une augmentation de 3 points de pourcentage.

L'augmentation de la proportion d'élèves qui indiquent que leurs enseignants « écoutent réellement » ce qu'ils ont à dire était supérieure à 10 points de pourcentage en Allemagne, en Corée, au Japon et en Islande, et dans les pays partenaires, en Albanie. Nombreux sont les pays dont la proportion d'élèves qui sont d'accord avec l'affirmation « si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent » a également augmenté. Cette augmentation est la plus notable en Pologne, au Portugal et en Allemagne, et dans les pays partenaires, en Albanie et en Lettonie, où elle était supérieure à 10 points de pourcentage. Les pays qui présentent la plus forte augmentation de la proportion d'élèves qui sont certains de recevoir de l'aide de leurs enseignants sont, en majorité, ceux qui présentaient le plus faible pourcentage d'élèves exprimant une grande confiance envers leurs enseignants en 2000. L'écart d'un pays à l'autre en ce qui concerne le pourcentage d'élèves convaincus que leurs enseignants les traitent de façon juste s'est également réduit considérablement : les pays présentant la plus forte augmentation à cet égard sont généralement ceux, comme l'Italie et la Pologne, qui présentaient une faible proportion d'élèves dans ce cas en 2000.

■ Figure V.5.11 ■

Relations entre enseignants et élèves lors des cycles PISA 2000 et 2009

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

*Si j'ai besoin d'aide, mes enseignants me l'offrent*

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

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.11.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>



Évolution du climat de discipline

Le climat de discipline au sein des classes et des établissements peut également influencer l'apprentissage. Les classes et les établissements qui souffrent davantage de problèmes de discipline sont moins propices à l'apprentissage : les enseignants y sont contraints de consacrer plus de temps à la mise en place d'un environnement discipliné avant de pouvoir enseigner à proprement parler (Gamoran et Nystrand in Newman *et al.*, 1992). Les interruptions fréquentes en classe sapent la motivation et la concentration des élèves.

Il a été demandé aux élèves de décrire le climat de discipline au sein de leurs cours en compréhension de l'écrit. Ceci inclut la fréquence (jamais, parfois, souvent ou systématiquement) des situations suivantes : les élèves n'écoutent pas l'enseignant, il y a du bruit et de l'agitation, l'enseignant doit attendre un long moment avant que les élèves ne se calment, les élèves ne peuvent pas bien travailler et enfin, les élèves ne commencent à travailler que bien après le début du cours. Puisque l'enquête PISA 2000 faisait état de questions semblables, les réponses sont comparables dans le temps.

Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage d'élèves qui indiquent que leur enseignant doit rarement, voire jamais, attendre un long moment avant que les élèves ne se calment a augmenté, en moyenne, de 6 points de pourcentage, passant de 67 % en 2000 à 73 % en 2009 (voir le tableau V.5.12). Cet indicateur du climat de discipline a progressé dans 25 pays et est resté identique dans les 13 pays restants. Pour cette même affirmation, l'augmentation du pourcentage d'élèves était particulièrement marquée (plus de 10 points de pourcentage) en Italie, en Suède, en Allemagne, en Espagne et en Israël, et dans les pays et économies partenaires, en Indonésie et à Hong-Kong (Chine). C'est dans les pays qui présentent un piètre climat de discipline que l'on constate la plus forte amélioration, notamment en Italie ou en Indonésie, où en 2000, seulement la moitié des élèves indiquaient que leur enseignant ne devait pas attendre un long moment avant que les élèves ne se calment.

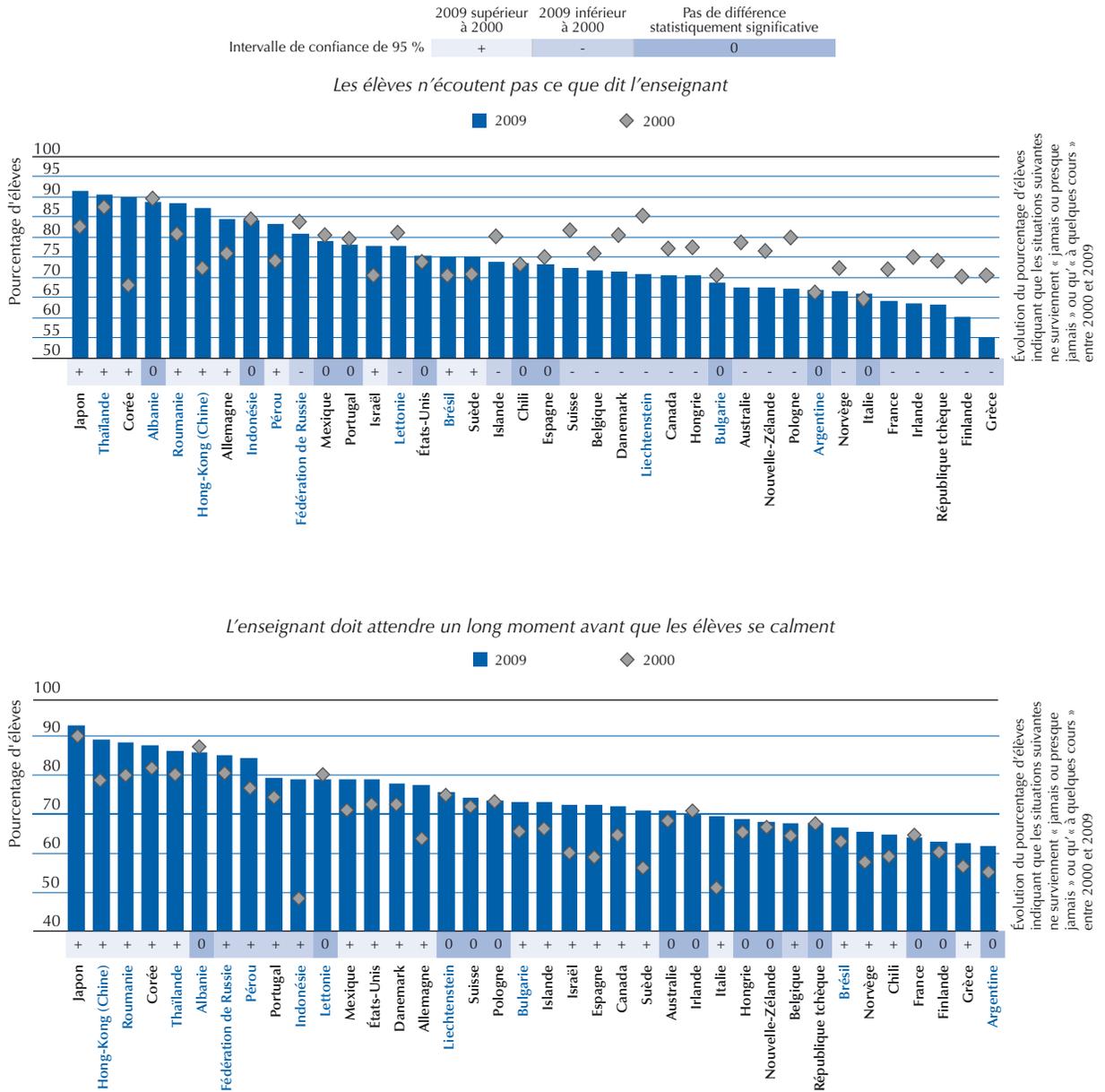
La figure V.5.12 et le tableau V.5.12 montrent que, dans les pays de l'OCDE, la proportion d'élèves ayant répondu « jamais » ou « rarement » à l'affirmation « les élèves n'écoutent pas l'enseignant » a diminué de 3 points de pourcentage, en moyenne. Ces proportions restent néanmoins élevées : 75 % en 2000 et 72 % en 2009. 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 et en République tchèque, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein. D'autre part, dans 10 pays, la proportion d'élèves en désaccord avec cette affirmation a augmenté. C'est en Corée et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), que l'on constate la plus forte augmentation de cette proportion, supérieure à 10 points de pourcentage. Au Japon, en Allemagne et en Israël, et dans les pays partenaires, au Pérou et en Roumanie, on observe une augmentation comprise entre 5 et 10 points de pourcentage.

Le tableau V.5.12 indique qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, on ne constate aucune évolution de la proportion d'élèves qui indiquent du bruit et de l'agitation ; on constate, en revanche, une augmentation de 2 points de pourcentage de la proportion d'élèves qui indiquent qu'il arrive « rarement », voire « jamais », qu'ils ne puissent pas bien travailler et qu'ils commencent à travailler bien après le début du cours. Certains pays, où quasiment un élève sur deux signalait du bruit et de l'agitation dans certains cours, ont connu une amélioration notable : en 2000, entre 51 % et 54 % seulement des élèves au Chili, en Grèce et en Italie indiquaient qu'ils constataient « rarement, voire jamais », du bruit et de l'agitation dans certains cours. En 2009, cette proportion se monte à 68 % en Italie, 58 % en Grèce et 63 % au Chili. En parallèle, nombreux sont les pays dont plus de 8 élèves sur 10 signalaient auparavant une absence de bruit et d'agitation qui connaissent une détérioration du climat de discipline : en Suisse et en Pologne, et dans les pays partenaires, au Liechtenstein, en Lettonie et en Albanie, ce pourcentage a connu une régression comprise entre 4 et 9 points de pourcentage.

■ Figure V.5.12 ■

Indice du climat de discipline lors des cycles PISA 2000 et 2009

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



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

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau V.5.12.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888932367605>

Notes

1. Dans ce contexte, on considère que les élèves situés dans le quartile inférieur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel dans leur pays sont issus d'un milieu socio-économique défavorisé et que les élèves situés dans le quartile supérieur de cet indice sont issus d'un milieu socio-économique favorisé.



Encadré V.G Le Brésil

Le Brésil incarne parfaitement la façon dont les pays les moins performants peuvent mettre à profit les enquêtes internationales pour améliorer leur propre système d'éducation.

Dans les années 50, 64 % de la population brésilienne vivait encore en zone rurale ; plus de 50 % de ces personnes étaient illettrées ou analphabètes. L'amélioration de l'éducation s'est progressivement imposée comme une priorité auprès du gouvernement, mais convaincre les parents du bien-fondé de l'amélioration et de l'allongement de l'éducation de leurs enfants était un défi, à une époque où bon nombre de parents devaient envoyer leurs enfants travailler pour contribuer au soutien financier de la famille.

La géographie du Brésil complique également l'accès à l'éducation : ses 193 millions d'habitants sont répartis sur quelque 8.5 millions de kilomètres carrés, une superficie légèrement inférieure à celle des États-Unis. Avec environ 83 000 établissements éparpillés dans les zones rurales du pays et ne comptant généralement qu'un ou deux enseignants, la qualité du personnel enseignant et de l'enseignement qu'il dispensait laissait à désirer. Enfin, le recours fréquent au redoublement signifiait également que l'âge des élèves dans une classe donnée pouvait varier dans un intervalle de deux à six ans, compliquant ainsi l'enseignement.

En 1995, 90 % des élèves étaient scolarisés, mais seulement la moitié d'entre eux parvenaient au terme de leur huitième année d'études. Les élèves atteignant ce niveau mettaient en moyenne 12 ans pour y parvenir en raison de la piètre qualité de l'enseignement et de résultats scolaires médiocres, source de nombreux redoublements. En 2000, 13.6 % de la population adulte au Brésil était considérée illettrée ou analphabète, et 75 % étaient en situation d'illettrisme fonctionnel : ces personnes se révélaient incapables de lire des textes longs, de suivre des sous-titres, de comparer deux textes, de procéder à des déductions ou d'élaborer des synthèses, de résoudre des problèmes mathématiques, ou encore d'utiliser des cartes et des graphiques. Cette même année, le Brésil était le pays le moins performant lors de l'enquête PISA : plus de 50 % des élèves affichaient une performance inférieure au niveau 1 de compétence en compréhension de l'écrit et moins de 1 % avait atteint le niveau le plus élevé de compétence.

Au cours de la dernière décennie, le Brésil a néanmoins prouvé qu'il était capable d'améliorer sensiblement la performance de ses élèves dans plusieurs domaines d'évaluation (voir la figure V.1.2 et les tableaux V.2.1, V.3.1 et V.3.4). Le pays a augmenté drastiquement ses investissements dans l'éducation, faisant passer les dépenses consacrées aux établissements d'enseignement de 4 % du PIB en 2000 à 5.2 % en 2009, augmentant également la part dévolue aux salaires des enseignants et répartissant les dépenses plus équitablement que par le passé. Parmi les 26 États que compte le pays, les fonds fédéraux sont désormais consacrés aux États les plus pauvres, assurant à leurs établissements des ressources analogues à celles des établissements des États les plus riches.

Par ailleurs, les enseignants brésiliens identifient l'indice de développement de l'éducation de base (IDEB), créé en 2005, comme l'une des clés de l'amélioration des résultats scolaires dans le pays. Cet indice se fonde d'une part sur les résultats moyens aux examens nationaux en lettres portugaises et en mathématiques menés au cours des 4^e, 8^e et 11^e années d'études, et d'autre part, sur le taux de passage à l'année supérieure. Le calcul de l'indice génère un score compris entre 1 et 10, dont les niveaux sont liés à ceux de l'échelle internationale PISA. Le recours à ces deux facteurs assure que les établissements ne sont pas incités à faire redoubler les élèves dans les disciplines évaluées ou à les encourager à se déscolariser. Avec ces mesures, le gouvernement brésilien vise explicitement la moyenne de l'enquête PISA en 2021, l'année qui précédera le bicentenaire de l'indépendance du pays.

L'indice est défini individuellement pour chaque établissement du pays, créant une courbe d'évolution qui débute avec le niveau de l'établissement en 2005 et qui se termine en atteignant la moyenne PISA en 2021. Les enseignants ont accepté ce système car ils sont convaincus que comparer les performances d'un même établissement dans le temps est plus justifié que d'imposer un objectif arbitraire à tous les établissements. Contrairement à de nombreux pays, le Brésil inclut autant les établissements publics que les établissements privés aux évaluations et aux objectifs. Depuis l'adoption de l'indice, la performance nationale dans les établissements primaires (de la 1^{ère} à la 4^e année d'études) est passée de 3.8 en 2005 à 4.6 en 2009, dépassant l'objectif établi à 4.2 ; dans le premier cycle du secondaire (de la 5^e à la 8^e année d'études), l'indice est passé

...

de 3.5 en 2005 à 4.0 en 2009, dépassant l'objectif établi à 3.7 ; et enfin, dans le deuxième cycle du secondaire (de la 9^e à la 11^e année d'études), la performance a légèrement augmenté, passant de 3.4 à 3.6 au cours de la même période.

Les scores à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit ont également augmenté entre 2000 et 2009. Le Brésil a amélioré de 16 points sa performance dans ce domaine (voir la figure V.2.1 et le tableau V.2.1), réduit la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence et légèrement augmenté le pourcentage d'élèves au moins au niveau 5 de compétence (voir les figures V.2.4 et V.2.5, et tableau V.2.2).

L'amélioration globale de la performance lors de l'évaluation PISA en compréhension de l'écrit s'est accompagnée d'une augmentation de la variation de la performance. En termes relatifs, la performance en compréhension de l'écrit des élèves les plus performants a en effet augmenté, tandis qu'elle est restée identique chez les élèves les moins performants. Par ailleurs, la tendance positive de la performance en compréhension de l'écrit s'explique majoritairement par une amélioration plus marquée chez les filles que chez les garçons. La diminution globale de la proportion d'élèves les moins performants s'explique principalement par l'amélioration de la performance des filles : la diminution de la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence se monte à 9 points de pourcentage chez les filles et à seulement 3 points de pourcentage chez les garçons (voir la figure V.2.8 et les tableaux V.2.5 et V.2.6).

En culture mathématique, depuis 2003, les élèves ont amélioré de 30 points leur performance lors de l'enquête PISA, tandis que la proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence a diminué de 4 points de pourcentage (voir les figures V.3.1 et V.3.3, et les tableaux V.3.1 et V.3.2). En culture scientifique, le Brésil a amélioré sa performance d'environ 15 points. La proportion d'élèves sous le niveau 2 de compétence dans ce domaine a diminué de 7 points de pourcentage depuis 2006 (voir les figures V.3.5 et V.3.7, et les tableaux V.3.4 et V.3.5).

Malgré ces améliorations, avec 412 points en compréhension de l'écrit, 386 points en culture mathématique et 405 points en culture scientifique lors de l'enquête PISA 2009, les scores moyens du Brésil restent bien inférieurs à la moyenne de l'OCDE.

L'évolution du système d'évaluation s'est accompagnée d'évolutions dans la formation des enseignants. En échange de ressources supplémentaires, les universités fédérales assistent les établissements les moins performants de leur municipalité pour évaluer leurs besoins individuels, mais aussi former et assister les enseignants. Le ministère de l'Éducation nationale fournit également des équipements et des supports pédagogiques, des services de transport ainsi que la technologie nécessaires pour participer à la formation des enseignants *via* l'Université ouverte dans des établissements en zones rurales. Ces établissements assurent l'éducation de 13 % des élèves scolarisés au niveau de base. Chaque État brésilien est essentiellement un laboratoire d'innovation en ce qui concerne les politiques et les pratiques d'éducation.

Prenons par exemple l'État de l'Acre. Cet État, situé dans à l'extrême nord-ouest du Brésil, en Amazonie, est l'un des plus petits et des moins développés du pays. Plus de la moitié de ses 690 000 habitants se concentre dans deux villes ; le reste de la population vit dans des villages et des zones isolées qui dépendent des fleuves et des rivières qui servent de voies de communication. En 1999, l'Acre était l'État le moins performant du pays en ce qui concerne les résultats scolaires, aucun programme d'amélioration de l'éducation n'était en cours et ses établissements affichaient des infrastructures délabrées. Sur les 22 municipalités que compte l'État, seules 14 proposaient un enseignement du deuxième cycle du secondaire, tandis que seuls 27 % des enseignants possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur.

C'est avec les enseignants que le programme d'amélioration a débuté. Le salaire de base des enseignants dépasse désormais de 26 % le salaire de base minimal national. Un programme de formation des enseignants a été élaboré avec l'université fédérale de l'Acre de façon à attirer davantage d'élèves vers le corps enseignant. Des normes ont été élaborées pour les infrastructures, et l'accent a été mis sur l'universalisation de l'enseignement du deuxième cycle du secondaire. L'État a décentralisé des fonds sur la base du nombre d'élèves et a imposé aux établissements d'élaborer un projet de planification des dépenses. L'Acre a collaboré avec la Fondation Roberto Marinho pour deux programmes spécifiques destinés à assister les élèves entre la 5^e et la 8^e année

...



d'études, ainsi que les élèves du deuxième cycle du secondaire ayant redoublé à plusieurs reprises. Suite à ces réformes, l'Acre a fait passer son indice IDEB de 3.3 en 2005 à 4.5 en 2009.

L'État de São Paulo, le plus peuplé et le plus riche du Brésil, a connu une mutation analogue de son système d'éducation. Comme dans la plupart des États, la majorité des élèves issus des classes bourgeoises fréquentent un établissement privé : la priorité était d'assurer l'accès à l'éducation pour tous. L'État a créé son propre système d'évaluation et d'indicateurs qui impose un objectif biennal à chaque établissement fondé sur l'enquête PISA et des normes internationales. Si l'objectif à l'échelle nationale est d'atteindre la moyenne PISA en 2021, les objectifs de l'État de São Paulo sont plus différenciés : ils s'intéressent à la performance des établissements selon la proportion d'élèves de chaque catégorie (résultats insuffisants, basiques, corrects et avancés). Ceci permet de mieux informer d'une part les parents et l'opinion publique sur la qualité de la performance des établissements, et d'autre part, les districts et l'État sur les domaines dans lesquels les établissements doivent s'améliorer.

Le secrétaire chargé de l'Éducation dans cet État a collaboré avec les enseignants et les professeurs d'université pour élaborer un programme clair pour chaque année d'études et chaque matière ; une formation destinée aux enseignants était également assurée. Environ 12 000 assistants pédagogiques ont été recrutés dans l'optique d'assigner à chaque établissement un formateur aidant les enseignants à améliorer leurs pratiques. La formation à l'analyse des données constituait une composante essentielle du programme. Un système d'encouragement de niveau Établissement a été créé pour récompenser l'ensemble de l'équipe pédagogique des établissements ayant atteint leurs objectifs d'amélioration. Plus la performance d'un établissement est élevée, plus il acquiert de l'autonomie. Les établissements qui n'ont pas atteint leurs objectifs bénéficient d'une assistance technique complémentaire, de ressources pour les infrastructures et d'un programme de développement professionnel destiné aux enseignants. En 2007, les 1 000 établissements les moins performants ont été identifiés : ils ont bénéficié d'une assistance technique, d'un programme de développement ciblant les enseignants et de ressources pédagogiques supplémentaires. L'année suivante, 95 % de ces établissements avaient atteint leurs objectifs. En parallèle, les établissements publics de l'État de São Paulo ont augmenté leur indice IDEB de la 4^e année d'études, passant de 4.5 en 2005 à 5.4 en 2009 ; et de la 8^e année, passant de 3.8 à 4.3 sur la même période.



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), « Tendances des attitudes à l'égard de la lecture et des relations entre les élèves et le milieu scolaire », dans *PISA 2009 Results: Learning Trends : Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264091603-9-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.