

PISA 2000

Programme international de l'Ocdé pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans

Dominique Lafontaine
Gestionnaire de PISA pour la Communauté française de Belgique
Service de pédagogie expérimentale
Université de Liège

La Communauté française de Belgique a participé au programme pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans de l'Ocdé¹. Le test s'est déroulé dans les écoles secondaires au printemps 2000. Cent trois écoles, dont 3 écoles de l'enseignement spécial, ont été touchées par l'enquête ; 2 818 élèves ont été testés. Dix-sept des écoles de l'échantillon appartiennent au réseau Communauté française, 13 relèvent du réseau officiel subventionné, 1 du réseau libre non confessionnel et 66 du réseau subventionné libre catholique². Le rapport international est disponible depuis le 4 décembre 2001 sur le site de l'Ocdé (www.oecd.org). D'autres analyses, plus approfondies, suivront, tant sur le plan national que sur le plan international.

Population concernée et échantillon

- 32 pays participants en 2000 et 13 autres pays en 2002 (PISA+). Chaque pays doit tester au minimum 150 écoles (35 élèves par école). Les écoles, ainsi que les élèves à l'intérieur des écoles, sont tirés de façon aléatoire.
- Environ 250 000 élèves testés.
- Tous les élèves âgés de 15 à 16 ans sont potentiellement concernés par l'enquête, où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire.

Contenu

- 3 domaines sont couverts : lecture, mathématiques et sciences. Le domaine d'évaluation majeur en 2000 est la lecture.
- PISA porte davantage sur la maîtrise de compétences (capacité à mobiliser ses connaissances et ses savoir-faire pour faire face à des tâches proches de celles que l'on rencontre dans la vie de tous les jours) que sur l'acquisition de savoirs et contenus scolaires. Etant axé sur les compétences plutôt que sur les savoirs, PISA est assez proche des orientations pédagogiques prises récemment en Communauté française de Belgique avec les référentiels de compétences.
- Le but de PISA n'est pas d'évaluer la qualité ou le rendement spécifique de l'enseignement secondaire ; il est d'évaluer le bagage d'acquis que possèdent les jeunes de 15 ans au moment où ils s'appêtent à quitter la scolarité obligatoire dans la majorité des pays.

¹ La participation de la Communauté française à PISA est financée par la Direction des Relations internationales du Secrétariat général du Ministère de la Communauté française.

² Le réseau libre subventionné est un peu sur-représenté et le réseau Communauté française sous-représenté dans cet échantillon, qui n'a pas été stratifié en vue d'obtenir une représentativité par réseau.

Méthodes

- PISA 2000 est une évaluation papier-crayon, d'une durée de 2 heures par élève.
- PISA 2000 comporte des questions à choix multiple et une proportion importante de questions à réponse ouverte où l'élève doit élaborer sa propre réponse. Les questions sont situées dans un contexte proche de la vie réelle. Les questions ouvertes sont corrigées sur la base de grilles de correction critériées et standardisées. Les correcteurs sont spécifiquement entraînés à cette tâche et chaque question ouverte est corrigée à quatre reprises par des correcteurs différents. Un contrôle international de la fidélité des corrections est en outre effectué.
- Il existe 9 carnets différents, administrés par rotation aux élèves et représentant plus de 7 heures de test. Chaque carnet comporte un noyau commun d'items au départ duquel l'équivalence des carnets peut être assurée.
- Les élèves complètent un questionnaire de contexte d'une durée de 30 minutes. Plus de 40 questions leur sont posées à propos de leur environnement familial, de leurs loisirs, de l'établissement qu'ils fréquentent, de leur implication dans la vie scolaire. Un bref questionnaire portant sur le degré de familiarité avec l'informatique est proposé à titre d'option internationale.
- Les chefs d'établissement complètent également un questionnaire de contexte portant sur les caractéristiques et le fonctionnement de l'établissement dont ils ont la responsabilité.
- Des contrôles de qualité strict sont effectués à toutes les étapes du processus (traduction des tests, échantillonnage, administration et correction des tests).

Type de résultats

- Des profils de compétences des élèves de 15 ans.
- Des indicateurs de contexte reliant les résultats aux caractéristiques des élèves et des écoles.
- Des indicateurs d'évolution temporelle lorsque les données des prochains cycles seront disponibles (évaluations en 2003 et 2006).
- Une base de données internationale accessible à tous pour étudier des questions de politique éducative.
- Un premier rapport international en anglais et en français, diffusé dans le public à partir du 4 décembre 2001.
- Des rapports nationaux dans les pays participants.
- Des rapports thématiques approfondis publiés par l'Ocdé en 2002 et 2003.

Evaluations futures

- PISA comporte 3 cycles de 3 ans. En 2003, le domaine majeur sera les mathématiques, et en 2006 les sciences. L'évaluation de compétences transdisciplinaires sera progressivement intégrée dans PISA et commencera par une évaluation des compétences en résolution de problèmes en 2003.

Caractéristiques de l'échantillon en Communauté française de Belgique

Une des particularités de PISA qui la distingue des enquêtes comparatives antérieures est qu'il s'intéresse aux élèves de 15 ans **où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire**. Si, dans un système éducatif, quasi tous les élèves ont progressé au même rythme dans un tronc commun, on testera dans ce cas essentiellement des élèves qui fréquentent une année d'étude et suivent un programme commun. Dans un système comme le nôtre, marqué par le redoublement et la différenciation des parcours, les élèves participant à PISA viennent nécessairement de plusieurs années d'étude et de différentes formes d'enseignement.

Comme le montre le tableau 1, en ce qui concerne le retard scolaire, 57 % des élèves sont à l'heure (ou avancés), 34 % sont en retard d'un an et 9 % sont en retard de deux ans ou plus. En Flandre, à titre comparatif, 73 % des jeunes sont à l'heure.

Septante et un pour cent des élèves sont dans le 2^e degré général ou technique, 14 % fréquentent l'enseignement professionnel, 4,5 % sont dans le 1^{er} degré commun et 2 % en 1^e B, 2^e P ou dans l'enseignement spécial (voir tableau 2).

Enfin, la Communauté française de Belgique fait partie des systèmes éducatifs qui comptent une proportion d'élèves d'origine étrangère relativement importante (5 % d'élèves nés à l'étranger et 13 % de jeunes nés en Belgique, mais dont les parents sont nés à l'étranger), proportion plus importante que la moyenne Océ, qui est de 9 %.

Les grandes tendances en Communauté française de Belgique

1. En lecture

Echelle de compétences

Pour la lecture, domaine majeur d'évaluation dans PISA, les résultats sont présentés sur une échelle de compétences divisées en 6 niveaux (5 niveaux et un niveau en dessous du niveau 1), du plus complexe/compétent au moins complexe/compétent. Des descriptifs détaillés de ce que les jeunes se situant à chacun des niveaux sont capables d'accomplir comme tâches de lecture sont disponibles dans le rapport international. Nous n'en donnons ici qu'un bref aperçu. Des exemples de questions d'évaluation reliées à leur « niveau » figurent en annexe.

Les jeunes se situant au niveau 5 sont capables d'accomplir des tâches de lecture très sophistiquées telles que gérer de l'information complexe dans des textes longs ou peu familiers, faire montre d'une compréhension approfondie et nuancée du texte, prendre du recul par rapport au texte et évaluer sa forme ou son contenu de façon critique. Les tâches de niveau 4 sont encore complexes et exigeantes. Les jeunes se situant au niveau 3 sont capables de gérer des tâches de lecture modérément complexes, comme retrouver plusieurs informations dans un texte, établir des liens entre différentes parties d'un texte ou d'un document ou encore relier le texte avec leurs connaissances antérieures dans des domaines assez familiers. Au niveau 2, les tâches de lecture à accomplir sont dépourvues de véritable complexité. Il s'agit essentiellement de localiser de l'information assez accessible ou de tirer des inférences de bas niveau.

Dans PISA, la lecture est conçue comme un outil pour apprendre et se développer sur le plan personnel ; l'évaluation n'envisage pas la maîtrise des savoirs techniques les plus élémentaires. Aucune tâche ne porte sur la capacité de lire et de reconnaître des mots isolés. Même les tâches les plus simples du niveau 1 cherchent à évaluer si les jeunes sont capables de retrouver de l'information, de construire le sens ou de réfléchir sur le texte. Dans ce cas les textes sont courts, simples, familiers, et les processus à mettre en œuvre peu exigeants, mais il s'agit toujours bien de compréhension.

Les élèves classés en dessous du niveau 1 ne se sont pas montrés capables de réussir au moins 50 % des tâches de lecture de niveau 1. Ceci ne signifie pas qu'ils n'ont aucune compétence en lecture et encore moins qu'ils sont analphabètes. On peut cependant craindre que leurs compétences en lecture se révèlent trop peu développées pour leur permettre d'acquérir des connaissances au travers de la lecture de documents ou textes écrits. Leur niveau est sans doute trop faible pour leur permettre de tirer véritablement profit d'activités d'enseignement et de formation passant par le canal de l'écrit et pourrait aussi entraver leur accès au marché de l'emploi.

Proportions d'élèves se situant à chacun des niveaux de l'échelle de compétence (tableau 3)

Niveau 5

Parmi les pays de l'Ocdé, 10 % des jeunes en moyenne se situent à ce niveau sur l'échelle de lecture, mais les différences entre pays sont importantes. Dans certains pays, cette proportion dépasse 15 %, dans d'autres, elle est inférieure à 5 %. **En Communauté française de Belgique, 7,5 % des jeunes se situent à ce niveau.** Cette proportion est de 8,5 % en France et elle atteint 15,6 % en Flandre.

Niveau 4

Un tiers de jeunes en moyenne dans les pays de l'Ocdé atteignent au moins ce niveau³, mais ils sont plus de 50 % dans ce cas en Finlande et plus de 40 % en Australie, au Canada, en Flandre, en Irlande, au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande. En Communauté française de Belgique, la proportion de jeunes atteignant au moins le niveau 4 (i.e les jeunes aux niveaux 4 et 5) est de 28 %. Cette proportion est un peu inférieure à la moyenne de l'Ocdé (31%).

Niveau 3

Dans les pays de l'Ocdé, 60 % des jeunes en moyenne atteignent au moins le niveau 3 (ceci incluant les élèves des niveaux 4 et 5). En Communauté française de Belgique, c'est un peu plus de la moitié des élèves seulement (52 %) qui atteignent ou dépassent le niveau 3. Ceci signifie, hélas, que presque la moitié des jeunes de 15 ans (48 %) se situent à des niveaux (2, 1 et en-dessous de 1) où les tâches de lecture à accomplir sont relativement simples.

³ Les niveaux sont cumulatifs. Le jeune qui se situe à un niveau de compétences supérieur possède à un plus haut degré les compétences du ou des niveaux inférieurs.

Niveau 2

Dans les pays de l'Ocdé, 82 % des jeunes en moyenne atteignent au moins le niveau 2. En Flandre, c'est le cas de 88 % des élèves ; en Communauté française de Belgique, de 68 % des élèves.

Niveau 1 et en-dessous du niveau 1)

Dans la zone Ocdé, 12 % des jeunes en moyenne sont au niveau 1 et 6 % en dessous du niveau 1, mais les variations entre pays sont considérables. **En Communauté française de Belgique, ces proportions sont respectivement de 16 % et de 12 %.** Ces chiffres ne laissent pas d'inquiéter : la Communauté française de Belgique fait ainsi partie, avec le Mexique

(16 %) et le Luxembourg (14 %) des rares pays où la proportion d'élèves en dessous du niveau 1 dépasse 10 % des élèves et d'un ensemble un peu plus large de pays où la proportion d'élèves ne dépassant pas le niveau 1 est supérieure à 20 % (Brésil, Mexique, Luxembourg, Lettonie, Fédération de Russie, Portugal, Grèce, Pologne, Hongrie, Allemagne, Lichtenstein et Suisse).

Des analyses approfondies devront être menées en Communauté française de Belgique pour déterminer le profil de ces élèves qui ne dépassent pas le niveau 1. Dans la majorité des pays où une proportion importante de jeunes de 15 ans sont dans cette situation, il apparaît que parmi ces jeunes, les garçons, issus de milieux sociaux peu favorisés et/ou d'origine immigrée sont sur-représentés. Cette tendance générale se retrouve sans doute chez nous.

Le fait que près de 28 % de nos jeunes de 15 ans affichent un niveau de compétences en lecture très faible ne représente pas la simple traduction ou conséquence d'une moyenne des résultats relativement basse. D'autres pays, qui obtiennent une moyenne en lecture proche de la Communauté française de Belgique, tels que l'Espagne ou la Tchéquie ont cependant des proportions d'élèves aux compétences très faibles inférieures à 20 % (respectivement 16,3 % et 17,5 %) ou légèrement supérieures à 20 % (Allemagne : 22,6 % ; Hongrie : 22,7 % et Pologne : 23,3 %). Les systèmes éducatifs qui présentent un profil de répartition entre les niveaux de compétences proche de celui de la Communauté française de Belgique sont l'Allemagne et la Suisse, avec une proportion d'élèves de niveaux 4 et 5 un peu inférieure à 30 % et des proportions d'élèves très faibles importantes (supérieures à 20 %). Des analyses ultérieures devront essayer de mettre en évidence les raisons de ce phénomène.

Performances moyennes des pays en lecture (tableau 4)

Les résultats sont exprimés en notes standardisées : la moyenne internationale a été arbitrairement fixée à 500 et l'écart type à 100. Les résultats supérieurs à 500 sont supérieurs à la moyenne des pays de l'Ocdé et ceux inférieurs à 500, inférieurs à la moyenne des pays de l'Ocdé. Dans les tableaux de résultats, les pays sont rangés par ordre décroissant de réussite. Le fait, pour un pays de succéder à un autre pays dans le classement ne signifie pas automatiquement que les résultats de ce pays sont vraiment inférieurs à ceux du pays qui le précède dans le classement. Pour chaque score, il existe en effet une erreur de mesure (appelée erreur standard), qui fixe les bornes d'une fourchette dans laquelle le score « vrai » se trouve. Si pour chaque pays, on examine les « fourchettes » et pas simplement les scores, les fourchettes de pays proches dans le

classement se superposent largement. Pour déterminer dans quelle mesure les scores des pays diffèrent significativement les uns des autres (c-à-d que les différences ne sont pas dues au hasard), des tests statistiques sont effectués. C'est sur la base de ces tests que les pays ont été classés en trois blocs dans les tableaux de résultats : les pays dont le score ne diffère pas significativement de celui de la Communauté française (entre la ligne en pointillés et la double ligne), ceux dont le score est significativement supérieur (au-dessus de la ligne en pointillés) et ceux dont le score est significativement inférieur (en dessous de la double ligne) à celui de la Communauté française.

Le score moyen de la Communauté française de Belgique sur l'échelle de lecture est de 476 et l'écart type est de 111. Ce score se situe un peu en dessous (0,2 écart type) de la moyenne des pays de l'Océ. Toutefois, le score de la Communauté française de Belgique ne diffère pas significativement, sur le plan statistique, de celui d'un large groupe de pays comprenant les Etats-Unis, le Danemark, la Suisse, l'Espagne, la Tchéquie, l'Italie, l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne, la Grèce, le Lichtenstein, le Portugal et la Russie. En revanche, les résultats de la France sont significativement supérieurs à ceux de la Communauté française de Belgique (505), de même que ceux de la Suisse francophone (512, non présentés dans le tableau) et ceux de la Communauté flamande, qui sont supérieurs de plus de 0.5 écart type à ceux de la Communauté française et d'un très bon niveau sur le plan international, puisque la Flandre figure à la 3^e place du classement, derrière la Finlande et le Canada. A titre indicatif, on précisera que le score de la Finlande (pays en tête du classement) correspond à 73,5 % de réussite, celui du Brésil (dernier du classement), à 34 % de réussite, et celui de la Communauté française de Belgique, à 56 %.

Ce qui frappe en Communauté française de Belgique, et qui a déjà été souligné en examinant les proportions d'élèves par niveau, c'est, davantage que la moyenne, l'ampleur de la dispersion des résultats. Avec un écart type de 111, la Communauté française de Belgique est, avec l'Allemagne, le système éducatif où l'hétérogénéité des performances est la plus accentuée. L'ampleur de cette dispersion, rappelons-le, correspond au fait qu'à côté d'une minorité non négligeable d'élèves compétents ou très compétents, on trouve un groupe important d'élèves faibles et très faibles.

Il faut souligner à cet égard que les caractéristiques de la population-cible de PISA – les élèves de 15 ans où qu'ils en soient dans leur scolarité – sont de nature à mettre particulièrement en évidence ces disparités. Dans d'autres enquêtes, qu'elles soient internationales ou nationales, le choix d'une ou deux années d'étude consécutives comme population a tendance à écrémer le groupe d'âge et à laisser « hors champ » les élèves les plus faibles et notamment tous ceux qui ont plus d'une année de retard, qui représentent plus de 9 % des jeunes de 15 ans dans PISA.

2. En mathématiques

Les mathématiques et les sciences constituent des domaines « mineurs » dans PISA. Ils ont été évalués d'une façon moins approfondie ; moins de temps et moins d'items y ont été consacrés. C'est la raison pour laquelle on ne dispose pas, pour ces domaines, de niveaux de compétences comme en lecture.

Performances moyennes des pays (tableau 5)

Comme pour la lecture, le score moyen standardisé est de 500 et l'écart type est de 100. La Communauté française de Belgique, avec un score de 491, se situe très légèrement en dessous de la moyenne Ocdé. Ses performances ne sont pas significativement différentes, sur le plan statistique, de celles du Danemark, de l'Islande, de la Suède, de l'Irlande, de la Norvège, de la Tchéquie, des Etats-Unis, de l'Allemagne, de la Hongrie, de l'Espagne, de la Pologne, du Lichtenstein et de la Russie. Comme en lecture, les performances en Communauté française de Belgique sont inférieures d'un demi écart type à celles de la Communauté flamande. Avec un score de 543, les Flamands occupent la 3^e place du classement.

Dispersion des résultats

Au-delà de la moyenne, il est important de regarder l'écart type et les indices de dispersion que sont les percentiles⁴, afin d'affiner le diagnostic (voir tableau 6). Comme en lecture, l'écart type est important (109). L'examen des percentiles est riche d'information car il permet de voir comment se comporte le groupe des élèves les plus faibles et le groupe des élèves les plus forts. On peut voir que pour les percentiles 95, 90 et 75 (i.e les 5, 10 et 25 % d'élèves les meilleurs au test de mathématiques), les résultats de la Communauté française de Belgique sont pratiquement conformes à la moyenne internationale. Cela signifie que les

25 % des élèves les meilleurs en mathématique font jeu égal avec la moyenne des pays de l'Ocdé. En revanche, les valeurs des percentiles 25, 10 et 5 (i.e, les 25, 10 et 5 % d'élèves les plus faibles) sont sensiblement en dessous de la moyenne Ocdé, ce qui donne à penser que les 25 % d'élèves les plus faibles ont, eux, un niveau en mathématique encore plus faible que celui de la moyenne des élèves faibles dans les pays de l'Ocdé.

3. En sciences

Comme en mathématiques, on ne dispose pour les sciences que d'une seule échelle sur laquelle des niveaux ne sont pas formellement distingués.

Performances moyennes des pays (tableau 7)

Avec un score de 467, la Communauté française de Belgique se situe sensiblement en dessous de la moyenne des pays de l'Ocdé. Ce score ne diffère pas significativement de

⁴ On appelle centiles ou percentiles 5, 10, 25, 75, 90, 95... les valeurs du score telles que 5 % , 10 %, 25 %...des observations leur soient inférieures. La valeur du percentile 10, par exemple, représente la valeur du score en dessous duquel 10 % des élèves se situent, la valeur du percentile 90 représente le score au dessus duquel se situent les 10 % d'élèves les meilleurs.

celui enregistré aux Etats-Unis, en Hongrie, en Islande, en Suisse, en Espagne, en Allemagne, en Pologne, au Danemark, en Italie, au Lichtenstein, en Grèce, en Russie, au Portugal ou au Luxembourg. Parmi les pays de l'Union européenne, seules la Grèce (461), le Portugal (459) et le Luxembourg (443) obtiennent des performances inférieures à celles de la Communauté française de Belgique. Les performances de la Communauté flamande, relativement moins bonnes dans ce domaine qu'en lecture et en mathématiques, sont néanmoins supérieures à la moyenne (519) et supérieures de 0.4 écart type à celles de la Communauté française de Belgique

Ces résultats un peu alarmants rappellent ceux de l'enquête TIMSS en 1995. A cette époque, les élèves de 2^e secondaire avaient enregistré des performances très faibles comparativement aux autres pays (c'était le résultat le plus faible enregistré dans les pays de l'Ocdé), inférieures d'environ un demi écart type à la moyenne internationale. En 2000, la faiblesse de nos élèves en sciences reste un objet de préoccupation. Les évaluations de TIMSS et de PISA sont toutefois trop différentes dans leur contenu et leurs modalités pour autoriser une comparaison brute des performances. Un examen plus approfondi de la nature des compétences évaluées et des domaines scientifiques couverts s'impose pour pouvoir tirer les enseignements utiles. Par ailleurs, il faut souligner que les mesures prises pour tenter de rehausser le niveau de nos élèves en sciences sont trop récentes pour avoir pu produire leurs effets sur les élèves de 15 ans.

Dispersion des résultats

C'est pour les sciences que l'écart type, déjà impressionnant dans les deux autres domaines, est le plus important (122). C'est l'indice de dispersion le plus élevé - et de loin - parmi l'ensemble des pays testés. Comme pour la lecture et les mathématiques, on observe que les 25 % d'élèves les plus forts en sciences sont un peu moins forts que la moyenne. Mais ce qui fait vraiment la différence, c'est la très grande faiblesse de nos 25 % d'élèves les plus faibles qui sont totalement décrochés...

Alors que les valeurs des percentiles 95 (652), 90 (620) et 75 (560) en Communauté française de Belgique sont à peine inférieurs aux valeurs moyennes internationales (657, 627 et 572 respectivement), celles des percentiles 25 (383), 10 (299) et 5 (283) accusent un écart très important par rapport aux valeurs moyennes (431, 368 et 332). Les valeurs des percentiles 5 et 10 sont même les plus basses de l'ensemble des pays de l'Ocdé, et sont plus basses que celles de pays dont la moyenne générale est plus faible.

On retrouve en sciences, mais d'une façon plus accusée encore, le phénomène observé en lecture et dans une moindre mesure en mathématiques. Les 25 % d'élèves les meilleurs font quasiment jeu égal avec la moyenne de l'Ocdé, tandis que les 25 % les plus faibles sont complètement décrochés, dans des proportions qui ne s'observent nulle part ailleurs. **Le fait qu'une même tendance de fond s'observe dans les trois domaines tend à orienter une partie importante de l'explication vers la structure du système éducatif (redoublement, filières, disparités entre écoles) qui, à l'évidence, n'œuvre pas en faveur d'une réduction de l'hétérogénéité des performances. Néanmoins, le fait que cette tendance générale prenne des accents plus ou moins prononcés selon les domaines – la situation étant plus critique pour les sciences et la lecture et moins critique pour les mathématiques - indique que des caractéristiques propres à l'enseignement de certaines compétences disciplinaires ou transversales sont également à prendre en considération.**

4. Différences en fonction des caractéristiques des élèves et de leur environnement familial

Pour affiner quelque peu le diagnostic, il est intéressant de comparer les performances obtenues par les élèves en fonction de certaines de leurs caractéristiques personnelles ou sociales ou encore en fonction de leur parcours scolaire. Nous ne reprendrons ici que les résultats portant sur les principales variables.

Différences de performances entre les garçons et les filles dans les trois domaines (tableau 8)

En Communauté française de Belgique, l'écart en lecture est de 35 points en faveur des filles : les filles obtiennent un score de 495 points, qui atteint pratiquement la moyenne internationale, tandis que les garçons obtiennent un score de 460 points, inférieur de 0.4 écart type à la moyenne internationale. L'ampleur de l'écart garçons-filles est proche de la moyenne internationale (32 points).

L'une des raisons pour lesquelles on observe d'importants écarts de performances en fonction du sexe tient en partie à certaines modalités de l'évaluation PISA. A la différence d'évaluations internationales antérieures⁵ ou des évaluations externes menées en Communauté française de Belgique où les écarts entre garçons et filles sont présents mais relativement faibles, PISA comporte en lecture une proportion élevée de questions à réponse ouverte construite (55 %). Or les garçons obtiennent en général de meilleurs scores que les filles pour les questions à choix multiple et les filles de meilleurs scores aux questions ouvertes. Ce type de question suppose en effet un engagement dans la lecture et une élaboration – parfois longue et complexe – de la réponse qui « collent » mieux avec les attitudes, la motivation et la culture identitaire des filles que des garçons. Il est vraisemblable qu'un certain nombre de garçons – par ailleurs lecteurs compétents – ne saisissent pas pleinement les exigences de ce type de questions et proposent des réponses relativement laconiques, là où des développements sont implicitement attendus. Sur ce plan, il est clair que des facteurs autres que cognitifs (motivation, intérêt, concept de soi comme lecteur) influencent les performances observées.

Si l'on examine, enfin, les proportions de garçons et de filles se situant à chacun des niveaux de compétences de l'échelle de lecture combinée (voir tableau 9), on s'aperçoit que les différences de performances se marquent aux deux extrémités du continuum : d'une part, on compte une proportion moindre de garçons parmi les bons lecteurs (niveaux 4 et 5) et une sur-représentation des garçons parmi les lecteurs les plus faibles. Si l'on compare cette répartition à celle de la moyenne des pays de l'Ocdé, on constate que le problème le plus marquant en CFB est celui de la proportion élevée de garçons aux compétences faibles en lecture. Toutes proportions gardées, l'écart garçons-filles parmi les lecteurs les plus compétents a tendance à être plus faible que dans la moyenne de l'Ocdé, alors que l'écart parmi les lecteurs faibles est quant à lui plus élevé que la moyenne.

En mathématiques, l'écart est de 5 points en faveur des garçons. En sciences, il est de 7 points en faveur des filles. Les deux dernières différences ne sont pas significatives sur le plan statistique.

⁵ En 1991, lors de l'enquête IEA Reading Literacy (Lafontaine, 1996), la différence entre garçons et filles en 2^e secondaire n'était pas statistiquement significative.

Différences de performances en fonction de l'année d'études fréquentée (tableau 10)

L'examen de ce tableau est riche d'enseignements pour l'analyse de la situation en Communauté française de Belgique. Si l'on examine les résultats des quelque 55 % d'élèves « à l'heure » (en 4^e), on voit que ceux-ci sont relativement bons, voire bons, du moins en lecture et en mathématiques. C'est un peu moins le cas en sciences, où les résultats des élèves à l'heure plafonnent à 526 points. A titre indicatif, les résultats des élèves à l'heure sont à la hauteur du score moyen de la Flandre en lecture et en mathématiques.

La présence d'un nombre massif d'élèves en retard scolaire d'une année constitue à n'en point douter un facteur de poids qui tire vers le bas la moyenne de la Communauté. L'ampleur du déficit entre les élèves à l'heure et les élèves en retard est considérable dans les trois domaines ; il tourne autour de 120 points, soit plus d'un écart type. Pour la lecture, l'écart équivaut à près de deux niveaux sur l'échelle de compétences (un niveau équivaut à 70 points de score). Alors que le score moyen des élèves à l'heure se situe au milieu du niveau 3, celui des jeunes en retard d'un an se situe dans le bas du niveau 2 et celui des élèves en retard de deux ans dans le bas du niveau 1. Si les élèves à l'heure sont en moyenne capables d'accomplir des tâches de lecture relativement complexes, les retardés d'un an ne peuvent se débrouiller que dans des tâches simples. Ces élèves, rappelons-le, constituent plus d'un tiers de l'échantillon. La situation est encore plus dramatique pour les élèves retardés de 2 ans, qui représentent plus de 9 % de l'échantillon.

Face à de tels écarts, on ne peut que douter de l'efficacité à long terme du redoublement, qui à l'évidence, ne remet pas les élèves « à flot » si ce n'est de manière très temporaire. En Flandre, on constate d'ailleurs des déficits de même ampleur pour les élèves en retard (un score de 465 en lecture, par exemple, pour un score de 564 aux élèves à l'heure), mais les élèves en retard y sont proportionnellement beaucoup moins nombreux et l'incidence sur le niveau moyen est donc moindre.

Différences de performances en fonction de la forme d'enseignement fréquentée (tableau 11)

Les données contenues dans le tableau 11 confondent en partie la forme d'enseignement fréquentée et le retard scolaire et les nombres d'élèves dans certaines cellules (2^e P par exemple) sont trop faibles pour envisager des analyses plus fines. On s'en tiendra donc à une comparaison assez sommaire entre les résultats obtenus dans les différentes sections au 1^{er} degré d'une part, les différentes formes au 2^e degré d'autre part.

Au 1^{er} degré, les résultats des élèves de 1^e B ou 2^e P sont sensiblement inférieurs à ceux des élèves du 1^{er} degré commun. Le score moyen des élèves de 1^e B/2^e P est en dessous du niveau 1 sur l'échelle de compétences.

Au 2^e degré, dans les trois domaines, on observe un écart important, de l'ordre de 1,4 à 1,5 écart type entre les élèves des formes générale et technique d'une part, ceux de l'enseignement professionnel d'autre part. Les écarts entre les deux formes d'enseignement sont de la même ampleur (de 1,3 à 1,4 écart type selon les domaines) en Flandre. Toutefois, les élèves du professionnel en Flandre obtiennent des scores supérieurs à ceux de leurs homologues en Communauté française de Belgique d'environ 0,5 écart type dans les trois domaines (433 en lecture, 442 en mathématiques, 425 en sciences).

Autres différences

Les analyses menées jusqu'à présent – dont les résultats ne seront pas présentés en détail ici – montrent qu'il existe aussi dans les trois domaines d'importantes différences de performances :

- en fonction de l'origine ethnique de l'élève (élèves d'origine belge ou étrangère),
- en fonction du niveau d'éducation de la mère,
- en fonction du statut socio-professionnel des parents.

Sur ce dernier point, il est intéressant de souligner que l'ampleur de l'écart entre les élèves socialement les plus et les moins favorisés varie considérablement selon les systèmes éducatifs. Cet écart est faible dans des pays comme la Corée (33 points), la Finlande (52 points) et l'Islande (53 points). Il est important (plus de 100 points) dans des pays comme l'Allemagne (114 points), la Suisse (115 points) ou la Belgique (103 points). A l'intérieur de la Belgique, les différences nord-sud sont nettes : alors que l'écart en Flandre est de 94 points, il atteint, en CFB, la valeur record de 124 points. De tous les systèmes éducatifs participant à PISA, la CFB est ainsi le pays où l'incidence du statut socio-professionnel des parents sur les performances en lecture des élèves se marque le plus fort. Un jeune dont les parents occupent une profession peu élevée dans la hiérarchie des revenus court ainsi chez nous un risque plus important qu'ailleurs de figurer parmi les 25 % d'élèves les plus faibles en lecture. Ce risque est 2,8 fois plus élevé pour celui-ci que pour un jeune dont les parents occupent une profession prestigieuse (quart supérieur des professions). La valeur moyenne d'un tel risque dans les pays de l'Ocdé est de 2. En Flandre, il est de 2,4 et en France de 2,2. Les pays où ce risque est le plus élevé (après la CFB) sont la Suisse (2,7), l'Allemagne (2,6), le Luxembourg (2,5).

Pour prendre toute la mesure de cet écart (voir tableau 12), il faut imaginer que les jeunes issus des milieux les plus privilégiés (quart supérieur de la hiérarchie des professions) obtiennent en lecture un score (536 points) qui est supérieur au score moyen du Canada (534), pays occupant la 2^e place du classement. A l'opposé, les jeunes issus des milieux les moins favorisés (quart inférieur) obtiennent un score (412 points) inférieur à celui du Mexique (422 points), qui occupe la dernière place du classement parmi les pays de l'Ocdé. **D'une manière plus générale, le tableau 12 illustre d'une manière exemplaire à quel point les écarts entre certaines catégories d'élèves en Communauté française surpassent les écarts entre pays.**

Au travers de ces quelques analyses, une caractéristique de notre système éducatif semble émerger : les catégories d'élèves « vulnérables » ou « à risques », compte tenu de leurs caractéristiques socio-démographiques ou d'environnement familial (statut socio-professionnel des parents, niveau d'éducation de la mère, jeunes immigrés, jeunes vivant dans des familles monoparentales) encourraient un risque plus élevé que dans la majorité des autres systèmes éducatifs de figurer parmi les élèves les plus faibles. Une des faiblesses caractéristiques de notre système serait **son impuissance à enrayer les risques d'échec auxquels sont exposés les élèves les plus vulnérables ou, en d'autres termes, à compenser les inégalités sociales de départ.** Dit schématiquement, les jeunes issus de milieux familiaux où le soutien par rapport à l'école peut s'organiser compte tenu des ressources de ce milieu (économiques, éducatives, linguistiques, culturelles, personnelles...) s'en sortiraient plutôt bien dans notre système. En revanche, ceux, plus « vulnérables », ne disposant pas de ces ressources dans leur entourage familial sembleraient exposés à en subir, plus que dans d'autres systèmes éducatifs, les conséquences négatives.

Des analyses plus approfondies vont être entreprises dans le courant de 2002 pour tenter d'affiner encore le diagnostic et tenter de comprendre les mécanismes responsables d'une telle situation. Deux pistes paraissent prioritaires :

1) dresser un profil des élèves en grande difficulté

Quels types de compétences en lecture possèdent ces jeunes ? Qui sont ces jeunes en grande difficulté face à l'écrit ? Quel a été leur parcours scolaire ? Quelle année d'études, quelle forme d'enseignement fréquentent-ils ? Sont-ce plutôt des filles ou des garçons ? Trouve-t-on, parmi ces jeunes, davantage de jeunes issus de l'immigration ? Quel est leur milieu social d'origine ? Le niveau d'éducation de leurs parents ? Quel type de soutien peuvent-ils trouver dans leur famille ? Quelles sont leurs attitudes et leur motivation par rapport à l'école ? De quel type de soutien bénéficient-ils au sein de leur établissement ?

...

2) exploiter les données relatives à l'école

Etablir l'ampleur des disparités de performance en fonction de l'établissement fréquenté. Une fois l'ampleur des variations entre écoles connue, voir dans quelle mesure les variations entre écoles observées s'expliquent par les caractéristiques socio-culturelles du recrutement des élèves, par les caractéristiques structurelles du système (proportion d'élèves en retard dans l'établissement, formes d'enseignement organisées par exemple) ou encore par d'autres caractéristiques (qualité de l'enseignement ou des ressources pédagogiques par exemple). Certaines caractéristiques de l'enseignement (climat de l'école, ressources pédagogiques, taux d'encadrement, qualifications des enseignants) apparaissent-elles liées aux caractéristiques du public d'élèves fréquentant l'établissement ? Autrement dit, existe-t-il des mécanismes souterrains amplificateurs de l'inéquité (discriminations négatives) ou, au contraire, des mécanismes correcteurs de l'inéquité (discriminations positives). Enfin, à caractéristiques de la population scolaire tenues constantes, existe-t-il des facteurs scolaires générateurs d'équité ?

Tableau 1 : Pourcentages d'élèves par année d'étude fréquentée

Année d'étude dans le secondaire	Communauté française	Communauté flamande
en 1^{re}	0.4	0.2
en 2^e	8.7	2.5
en 3^e	34	23
en 4^e	55.4	72.7
en 5^e	1.1	0.7
en 6^e	0.06	
données manquantes	0.3	1
Total	100 %	100 %

Tableau 2 : Pourcentages d'élèves par forme d'enseignement fréquentée

Forme d'enseignement	Communauté française	Communauté flamande
1^{er} degré commun	4.5	1.5
1^{re} B, 2^e P ou enseignement spécial	2	3.1
CEFA	0.3	
2^e degré général ou technique	70.8	75.5
2^e degré professionnel	14.2	19
Données manquantes	8.1	1
Total	100 %	100 %

Tableau 3 : Pourcentage d'élèves par niveau de compétence sur l'échelle combinée de lecture

Pays	Niveaux de compétences					
	En dessous du niveau 1 (<i>moins de 335 points</i>)	Niveau 1 (<i>de 335 à 407 points</i>)	Niveau 2 (<i>de 408 à 480 points</i>)	Niveau 3 (<i>de 481 à 552 points</i>)	Niveau 4 (<i>de 553 à 626 points</i>)	Niveau 5 (<i>plus de 626 points</i>)
Echelle combinée de lecture	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage
Finlande	1,7	5,2	14,3	28,7	31,6	18,5
Belgique (Com. flamande)	4,1	7,6	14,3	27,3	31,1	15,6
<i>Moyenne des pays OCDE</i>	6,0	11,9	21,7	28,7	22,3	9,5
Belgique (Com. française)	12,3	15,9	20,0	24,0	20,4	7,5
Mexique	16,1	28,1	30,3	18,8	6,0	0,9

Tableau 4 : Échelle combinée de lecture : moyenne et écart-type

Pays	Moyenne	Ecart-type
Pays de l'OCDE		
Finlande	546	89
Canada	534	95
Belgique (Communauté flamande)	532	96
Nouvelle Zélande	529	108
Australie	528	102
Irlande	527	94
Corée	525	70
Royaume-Uni	523	100
Japon	522	86
Suède	516	92
Autriche	507	93
Islande	507	92
Norvège	505	104
France	505	92
-----	-----	-----
États-Unis	504	105
Moyenne des pays OCDE	500	100
Danemark	497	98
Suisse	494	102
Espagne	493	85
Tchéquie	492	96
Italie	487	91
Allemagne	484	111
Lichtenstein*	483	96
Hongrie	480	94
Pologne	479	100
Belgique (Communauté française)	476	111
Grèce	474	97
Portugal	470	97
Russie*	462	92
Lettonie*	458	102
Luxembourg	441	100
Mexique	422	86
Brésil*	396	86

Les pays sont rangés par ordre décroissant de réussite. Le score de la Communauté française ne diffère pas significativement, sur le plan statistique, de celui des pays entre le trait double et le trait discontinu dans le tableau. Il est significativement inférieur à celui des pays indiqués au dessus du trait discontinu et significativement supérieur à celui des pays indiqués en dessous du trait double.

* Pays non membres de l'Ocdé

Tableau 5 : Échelle de compétences en mathématiques : moyenne et écart-type

Pays	Moyenne	Écart-type
Pays de l'OCDE		
Japon	557	87
Corée	547	84
Belgique (Communauté flamande)	543	98
Nouvelle Zélande	537	99
Finlande	536	80
Australie	533	90
Canada	533	85
Suisse	529	100
Royaume-Uni	529	92
France	517	89
Autriche	515	92
Danemark	514	87
Islande	514	85
Lichtenstein*	514	96
Suède	510	93
Irlande	503	84
Moyenne des pays OCDE	500	100
Norvège	499	92
Tchéquie	498	96
États-Unis	493	98
Belgique (Communauté française)	491	109
Allemagne	490	103
Hongrie	488	98
Russie*	478	104
Espagne	476	91
Pologne	470	103
Lettonie*	463	103
Italie	457	90
Portugal	454	91
Grèce	447	108
Luxembourg	446	93
Mexique	387	83
Brésil*	334	97

Les pays sont rangés par ordre décroissant de réussite. Le score de la Communauté française ne diffère pas significativement, sur le plan statistique, de celui des pays entre le trait double et le trait discontinu dans le tableau. Il est significativement inférieur à celui des pays indiqués au dessus du trait discontinu et significativement supérieur à celui des pays indiqués en dessous du trait double.

* Pays non membres de l'Ocdé

Tableau 6 : Ecart entre la valeur moyenne des percentiles dans les pays de l'Océanie et la valeur en Communauté française de Belgique

Percentiles	Groupe des 25 % d'élèves les plus forts			Groupe des 25 % d'élèves les plus faibles		
	95 ^e	90 ^e	75 ^e	25 ^e	10 ^e	5 ^e
Lecture	-10	-9	-10	-40	-45	-41
Mathématiques	-2	+1	+1	-20	-27	-25
Sciences	-5	7	-12	-48	-69	-79

Tableau 7 : Échelle de compétences en sciences : moyenne, écart-type

Pays	Moyenne	Écart-type
Pays de l'OCDE		
Corée	552	81
Japon	550	90
Finlande	538	86
Royaume-Uni	532	98
Canada	529	89
Nouvelle Zélande	528	101
Australie	528	94
Belgique (Communauté flamande)	519	95
Autriche	519	91
Irlande	513	92
Suède	512	93
Tchéquie	511	94
France	500	102
Norvège	500	96
Moyenne des pays OCDE	500	100
États-Unis	499	101
Hongrie	496	103
Islande	496	88
Suisse	496	100
Espagne	491	95
Allemagne	487	102
Pologne	483	97
Danemark	481	103
Italie	478	98
Lichtenstein*	476	94
Belgique (Communauté française)	467	122
Grèce	461	97
Russie*	460	99
Lettonie*	460	98
Portugal	459	89
Luxembourg	443	96
Mexique	422	77
Brésil*	375	90

Les pays sont rangés par ordre décroissant de réussite. Le score de la Communauté française ne diffère pas significativement, sur le plan statistique, de celui des pays entre le trait double et le trait discontinu dans le tableau. Il est significativement inférieur à celui des pays indiqués au dessus du trait discontinu et significativement supérieur à celui des pays indiqués en dessous du trait double.

* Pays non membres de l'Ocdé

Tableau 8 : Différences entre garçons et filles par domaine

	Garçons	Filles	Différence exprimée en fractions d'écart-type
LECTURE	460	495	0.35
(Echelle combinée)			
Echelle « Retrouver de l'information »	460	496	0.36
Echelle « Interpréter »	468	499	0.31
Echelle « Réfléchir »	444	490	0.46
MATHÉMATIQUES	495	490	0.05
SCIENCES	465	472	0.07

Tableau 9 : Pourcentage d'élèves à chacun des niveaux de l'échelle de compétences en Communauté française de Belgique, par sexe

COMMUNAUTE FRANÇAISE DE BELGIQUE	En dessous du niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Garçons	15,7 %	18 %	20,5 %	22,3 %	17,2 %	6,4 %
Filles	8,4 %	13 %	19,4 %	26,3 %	24,2 %	8,8 %
Différence	+ 7,3 %	+ 5 %	+ 0,9 %	- 4 %	- 7 %	- 2,4 %
MOYENNE OCDE	En dessous du niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Garçons	8 %	14,2 %	23,3 %	27,9 %	19,4 %	7,2 %
Filles	3,7 %	9,3 %	20 %	29,6 %	25,4 %	11,9 %
Différence	+ 4,3 %	+ 4,9 %	+ 3,3 %	- 1,7 %	- 6 %	- 4,7 %

Tableau 10 : Différences de performances en fonction de l'année d'études fréquentée

Année d'étude	Score en lecture	Score en mathématiques	Score en sciences
2^e	343	354	318
3^e	416	437	408
4^e	532	545	526

Tableau 11 : Différences de performances en fonction de la forme d'enseignement fréquentée

Forme d'enseignement	Score en lecture	Score en mathématiques	Score en sciences
1^{er} degré commun	363	371	329
1^e B ou 2^e P	305		
2^e degré général ou technique	520	535	512
2^e degré professionnel	372	398	365

Tableau 12 : Résultats pour certaines catégories d'élèves en Communauté française, rapportés à l'échelle internationale en lecture

Pays	Moyenne	
Pays de l'OCDE		
Finlande	546	536 = Score des élèves venant des 25 % de familles les plus privilégiées sur le plan socio-économique
Canada	534	←
Belgique (Communauté flamande)	532	← 532 = Score des élèves de 4e, à l'heure
Nouvelle Zélande	529	
Australie	528	
Irlande	527	
Corée	525	
Royaume-Uni	523	
Japon	522	← 520 = Score des élèves du 2e degré de l'enseignement général ou technique
Suède	516	
Autriche	507	
Islande	507	
Norvège	505	
France	505	
États-Unis	504	
Moyenne des pays OCDE	500	
Danemark	497	← 495 = • Score moyen des filles (495) • Score des élèves "natifs" de Belgique
Suisse	494	
Espagne	493	
Tchéquie	492	
Italie	487	
Allemagne	484	
Lichtenstein*	483	
Hongrie	480	
Pologne	479	
Belgique (Communauté française)	476	
Grèce	474	
Portugal	470	
Russie*	462	
Lettonie*	458	← 460 = Score moyen des garçons
Luxembourg	441	
Mexique	422	← 416 = Score des élèves de 3e, en retard d'un an ← 414 = Score des élèves nés en Belgique, mais dont les parents sont nés à l'étranger ← 412 = Score des élèves venant des 25 % de familles les moins privilégiées sur le plan socio-économique ← 406 = Score des élèves nés à l'étranger
Brésil*	396	← 372 = Score des élèves du 2e degré de l'enseignement professionnel ← 363 = Score des élèves du 1er degré commun ← 343 = Score des élèves de 2e (en retard de 2 ans) ← 305 = Score des élèves de 1re B ou 2e P

* Pays non membres de l'Ocdé