

Résultats PISA 2009

Introduction : comment fonctionne PISA ?

Quelques caractéristiques générales

PISA est un programme de suivi des acquis des élèves au niveau international, organisé par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement économique).

En 2009, 75 pays ont participé aux enquêtes qui ont permis d'interroger 520.000 élèves à travers le monde.

L'évaluation concerne uniquement les élèves de 15 ans, peu importe l'année, la forme, la filière dans lesquelles ils se trouvent. Ce n'est donc pas une évaluation d'un niveau particulier du système scolaire.

Le test est administré par des équipes spécialisées auprès de 35 élèves par école sélectionnée.

Ce test dure environ 2 heures et les élèves reçoivent des questionnaires différents (constitués par différents mélanges de 13 cahiers de base).

Par ailleurs, afin de pouvoir analyser les résultats en fonction de différents paramètres, les élèves doivent compléter un formulaire permettant de relever des caractéristiques personnelles (année, contexte socioéconomique, origine, appréciation du climat scolaire...) et les directions doivent compléter un questionnaire concernant l'environnement de l'école (autonomie, contexte géographique, concurrence scolaire...)

Au fil des années, les analyses se sont multipliées. Ainsi, cette année, l'OCDE a publié cinq rapports d'analyse des données internationales.

En Communauté française

En ce qui concerne la Communauté Française, 3109 élèves ont été interrogés dans 110 établissements.

C'est l'université de Liège qui coordonne l'action en Communauté Française. Pour assurer, dans l'échantillon, une répartition des élèves la plus conforme possible à la répartition réelle des effectifs de 15 ans, les chercheurs ont procédé à des tirages au sort des écoles et ensuite des élèves au sein des écoles. Le tableau ci-dessous montre cette répartition en ce qui concerne les années, les formes et filières et les types d'enseignement.

Tableau 1 : Répartition des élèves de 15 ans (né en 1993) par année et forme d'enseignement, année scolaire 2008-2009. Comparaison des données administratives et des données de l'échantillon PISA – source : Cahiers des Sciences de l'Éducation – Université de Liège (aSPe) – 31/2010

	Données administratives		Echantillon PISA 2009
	Effectifs	Proportion	
1 ^{er} degré	4.568	8,7%	7.9 %
3G ou TT	8.562	16,3%	17.3%
3TQ ou P	11.097	21,1%	21.2%
4G ou TT	19.580	37,2%	38.4%
4TQ ou P	5.285	10,0%	9.4%
3 ^e degré	763	1,5%	1.7%
CEFA	898	1,7%	1.3%
Spécialisé (F3 et F4)	1.868	3,5%	2.7%
TOTAL	52.621	100,0%	100,0%

Par ailleurs, les standards de qualité fixés et vérifiés par PISA veillent aussi à ne pas écarter certaines populations afin de refléter la réalité des jeunes de 15 ans. Ainsi, les résultats d'un pays ne sont considérés valides qu'à condition de pas écarter des populations de l'évaluation au-delà de certaines limites et cas particuliers.

Que mesurent les tests de PISA ?

PISA conçoit son évaluation de manière à mesurer des compétences nécessaires pour entrer dans la vie adulte active.

Il s'agit donc bien d'une conception particulière et limitée de l'évaluation de l'efficacité de l'enseignement basée sur des compétences.

Par ailleurs, l'âge choisi (15 ans) correspond, dans de nombreux pays, à la fin de la scolarité obligatoire.

Les évaluations PISA ont lieu tous les 3 ans depuis 2000. Trois domaines de compétences ont été identifiés et testés :

- Compréhension à la lecture (littératie)
- Culture mathématique
- Culture scientifique

Chacun de ces domaines fait l'objet d'une évaluation approfondie tous les 9 ans et d'une évaluation mineure au cours des autres évaluations triennales.

Ainsi, en 2009, PISA étudiait de manière approfondie les compétences liées à la compréhension à la lecture. Il s'agissait de la première répétition d'une évaluation majeure, ce qui a permis de tirer quelques enseignements sur des tendances et des évolutions entre 2000 et 2009.

Dans l'approche privilégiant l'évaluation de compétences jugées utiles en lecture, c'est la compréhension qui est visée, pas l'orthographe, ni la vitesse de lecture ou les compétences de décodage, ni les socles de compétences tels que fixés chez nous. En cela, PISA diffère de l'optique des évaluations externes menées en Communauté Française.

La porte d'entrée de l'enquête PISA est la capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits, de réfléchir à partir de textes et de s'engager dans l'écrit.

La notion d'engagement dans l'écrit renvoie à des pratiques de lecture et des attitudes envers la lecture. Cette approche se réfère à l'existence d'un cercle vertueux qui postule que le lecteur compétent aime lire parce qu'il est à l'aise dans cette activité et qu'il est compétent parce qu'il a souvent pratiqué l'activité de lecture.

Résultats généraux

Nous nous attarderons uniquement sur les résultats en lecture, domaine majeur de l'évaluation.

Où se situe la Communauté française par rapport aux autres pays et communautés ?

Nous avons comparé le score moyen de la Communauté française avec celui des autres communautés en Belgique et celui des pays limitrophes ainsi qu'avec les scores moyens de l'OCDE et de l'Union européenne et ceux des deux pays de l'Union européenne présentant les scores extrêmes : la Finlande et la Roumanie.

Cependant, l'exercice de classement des scores moyens entre pays est toujours médiatique mais hasardeux, trompeur et finalement peu utile sans être accompagné d'autres analyses.

D'une part parce que, au sein des pays comparables socio-économiquement, les différences sont ténues. Ainsi, PISA constate que seulement 1/10 des différences de résultats entre élèves se situent entre pays, 9/10 se trouvent à l'intérieur des pays.

D'autre part parce que les sources de variations peuvent être très diverses et interagir de manière très complexe.

Enfin, d'un point de vue statistique, le traitement et la comparaison de données issues d'échantillons nécessite de tenir compte d'un risque d'erreur d'estimation lié au calcul de paramètres tels que la moyenne. En effet, dans PISA, on teste un échantillon de la population scolaire de 15 ans dans chaque pays ou communauté et non tous les élèves de 15 ans. En Communauté française, l'échantillon correspond à 5,9% de la population totale. Pour comparer les résultats, on calcule ensuite des descripteurs de cet échantillon. Dans notre tableau de comparaison des résultats généraux, le descripteur de l'échantillon est la moyenne des résultats des élèves (la moyenne des scores en lecture obtenus par 3109 élèves en Communauté française). Si, à partir de cet échantillon, on veut étendre la pertinence du calcul à l'ensemble de la population concernée, il faut tenir compte des risques liés à des erreurs ou des approximations dans l'échantillonnage. Pour cela, les statisticiens calculent des marges d'erreur qui dépendent à la fois de la taille de l'échantillon par rapport à la taille de la population et de la variation des données de base dans l'échantillon (ici le score de chaque élève) autour du paramètre calculé (la moyenne des scores des élèves de l'échantillon).

Plus les scores individuels des élèves sont proches de la moyenne, plus on a de chance que celle-ci représente bien la population totale. De la même manière, plus l'échantillon est petit, plus il y a de risques qu'il ne représente pas la diversité de la population et donc que l'on se trompe dans la généralisation de constat tiré à partir de l'échantillon.

Sur base de ces marges d'erreurs possibles, il s'agit de définir avec quel degré de certitude on souhaite généraliser les constats. PISA a fixé un seuil d'erreurs à 5% lorsque l'on compare des scores ou des indices. Autrement dit, lorsque l'on observe une différence entre deux indices calculés pour les données de l'échantillon testé, on ne peut étendre la conclusion à l'ensemble de la population (et dire qu'il y a une différence statistiquement significative, par exemple entre deux moyennes) que si, grâce aux marges d'erreurs calculées, on peut dire qu'il n'y a pas plus de 5 chances sur 100 de se tromper de conclusion. Cela revient aussi à dire qu'il doit y avoir au moins 95% de chances que les vrais résultats de l'ensemble de la population se trouvent effectivement dans une fourchette de valeurs calculée à partir de l'échantillon.

Ainsi, dans le cadre de notre comparaison entre score moyen, PISA a calculé que le score moyen de l'échantillon représentant la communauté française est de 490 points et a associé à cette moyenne une erreur-type est de 4,2 points de score. Statistiquement, pour avoir 95% de chances de ne pas se tromper, on ne peut pas dire que le score moyen des élèves en Communauté française est de 490 mais que le score moyen de l'ensemble de la population scolaire de 15 ans doit se situer dans la fourchette de scores située entre $(490-2*\text{écart-type})$ et $(490+2*\text{écart-type})$ soit entre 481,6 points et 498,4 points. A l'inverse, il y aura au plus 5% des chances que la moyenne des scores de l'ensemble de la population se situe en dehors de cette fourchette.

Il faut donc se méfier des classements de pays publiés ou des constats sur le nombre de places perdues ou gagnées dans le classement PISA. La réalité est plus nuancée que cela, comme en témoigne le tableau et la figure ci-dessous. En tenant compte de ces fourchettes pour chacun des pays, il s'agit plutôt de distinguer des groupes de pays aux performances qui peuvent être (avec une incertitude limitée) similaires ou non. Ce qui est ici représenté par les différentes couleurs dans le tableau 2.

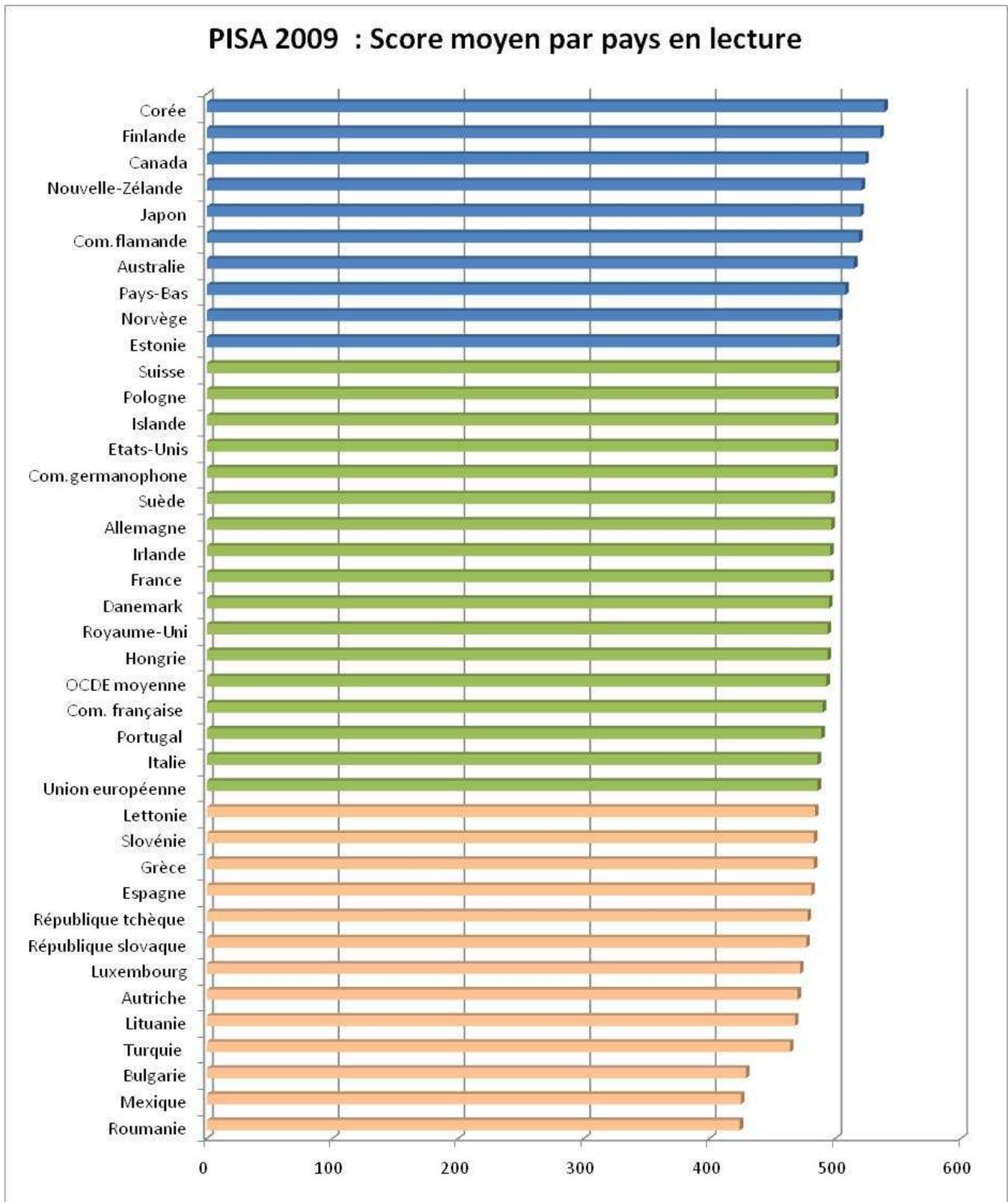
Tableau 2 : PISA 2009 - Scores moyens par pays/communautés

Score moyen	Score Gén.	Lecture					Math	Sciences
		Localiser et extraire	Intégrer et interpréter	Réfléchir et évaluer	Textes continus	Textes non continus		
Finlande	536	532	538	536	535	535	541	554
Belgique - Flandre	519	537	515	517	517	526	537	526
Pays-Bas	508	519	504	510	506	514	526	522
Belgique - Germanophone	499	505	501	487	497	499	517	519
Allemagne	497	501	501	491	496	497	513	520
France	496	492	497	495	492	498	497	498
OCDE (moyenne)	493	495	493	494	494	493	496	501
Belgique Com. française	490	484	489	491	488	492	488	482
Union européenne (moyenne)	486	490	489	487	489	487	491	497
Luxembourg	472	471	475	471	471	472	489	484
Roumanie	424	423	425	426	423	424	427	428

statistiquement équivalent à CFB
 statistiquement supérieur à la CFB
 statistiquement inférieur à la CFB

Sur le graphique ci-dessous, reprenant les codes couleurs identiques au tableau 2, on constate que, parmi les pays de l'OCDE et de l'Union Européenne, l'on peut distinguer trois groupes de pays présentant des scores similaires. La Communauté française fait partie d'un groupe de pays ou régions présentant des résultats moyens en lecture, dans lequel on retrouve aussi l'Allemagne, la France et la Communauté germanophone mais aussi la Suède, le Danemark et le Royaume-Uni.

Figure 1 : PISA 2009 - Présentation des groupes de pays présentant des scores similaires



Une amélioration possible mais pas certaine

PISA 2009 ayant évalué le même domaine majeur de compétence qu'en 2000 – la compréhension à la lecture - on peut estimer des évolutions dans les performances pour les pays et régions ayant participé aux deux évaluations.

Sur notre échantillon, le tableau 3 montre ainsi les estimations d'évolution possible des scores entre 2000 et 2009. Et on constate que la comparaison des scores moyens pour les échantillons de la Communauté française montre une évolution de 14 points entre 2000 et 2009.

Tableau 3: PISA 2009 - Évolution des scores moyens par pays/communauté entre 2000 et 2009

	2000	2009	Différence	Erreur-type
Finlande	546	536	-11	6
Belgique - Flandre	532	519	-14	6,9
Allemagne	484	497	13	6,1
France	505	496	-9	6,6
<i>OCDE (26 membres comparables)</i>	496	496	+1	5
Belgique Communauté française	476	490	+14	9,7

Toutefois, il faut à nouveau relativiser cette évolution. A la fois par son ampleur : 14 points, c'est un plus mais ce n'est pas beaucoup plus. Mais surtout, si l'on tient compte des marges d'erreur calculées pour cette comparaison afin d'étendre le constat concernant les résultats moyens des échantillons à l'ensemble de la population scolaire, cette évolution n'est pas statistiquement assurée. Autrement dit, le rapport international de PISA ne peut pas conclure de manière satisfaisante (avec une incertitude limitée à 5%) qu'il y a réellement une amélioration de la compétence moyenne en lecture, en Communauté française.

Dans le tableau 3, les deux seules évolutions statistiquement significatives sont celles de la Flandre (à la baisse) et de l'Allemagne (à la hausse). Pour ces deux populations, les constats de baisse ou de hausse peuvent s'étendre à l'ensemble de la population sans trop de risque de se tromper.

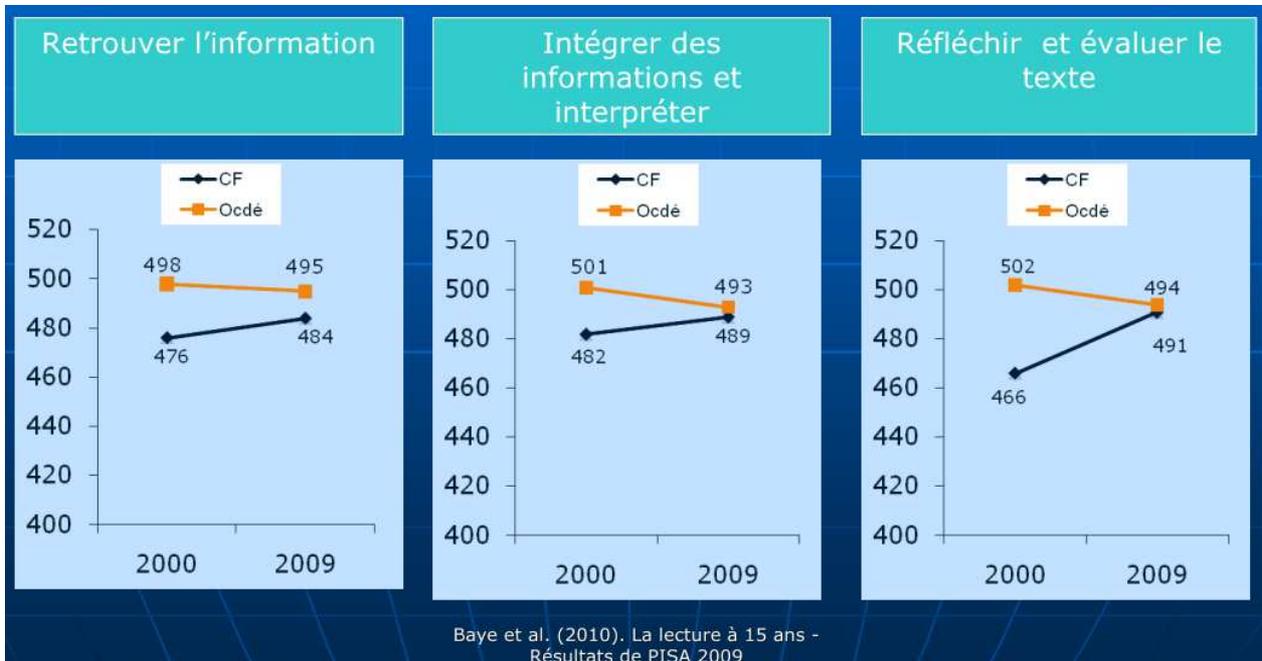
Par contre, en Communauté française, les marges d'erreur associées à cette évolution sont trop grandes pour dire avec certitude (ou assez de confiance) qu'il y a effectivement évolution. Les marges d'erreur importantes peuvent s'expliquer par la dispersion des résultats (plus il y a de résultats éloignés de la moyenne, moins celle-ci décrit bien l'ensemble de la population) et par la taille de l'échantillon (plus un échantillon est grand, plus on a de chances de bien décrire la population totale)).

Prudence donc quand on dit qu'il y a amélioration ! C'est possible, ce n'est pas sûr !

Les sous-échelles de compétences

Les questions posées permettent d'affiner les constats d'évolution par rapport à des sous-échelles de compétences en lecture.

Figure 2 : PISA 2009 - Évolution des scores moyens de la Communauté française par sous-échelle de compétences en lecture



Selon les constats tirés par l'équipe de l'Université de Liège, repris dans la figure 2, il semble que ce soit particulièrement dans la sous-échelle « réfléchir et évaluer le texte » que les progrès sont les plus importants. Il s'agirait donc d'une amélioration de la compréhension en profondeur ou d'une amélioration de la familiarité avec ce genre d'exercices.

Nous n'avons pas pu vérifier si ces progrès étaient statistiquement significatifs selon les critères de PISA.

Équité des résultats

Les élèves les plus faibles

Si l'on parle souvent des écarts importants de scores entre les faibles et les forts, il nous semble qu'une clé de lecture essentielle en matière d'équité est de s'intéresser à la part des élèves qui n'atteignent pas le niveau de compétence jugée nécessaire à cet âge par PISA, à savoir le niveau 2.

Dans PISA 2009, la gradation de difficultés dans les tâches demandées permet de décrire 7 niveaux de compétences successifs en lecture. Le niveau 1b est le niveau le plus bas suivi du 1a et successivement des niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Les élèves qui ont un profil de compétences du niveau 1b sont capables d'accomplir avec succès une majorité des tâches du niveau 1b mais ne peuvent pas accomplir la majorité des tâches des niveaux supérieurs. De la même manière un élève classé au Niveau 2 est capable d'accomplir les tâches des niveaux 1b, 1a et 2 mais majoritairement pas celles du niveau 3.

Le niveau 2 est atteint lorsque l'élève obtient un score d'au moins 407. Des tâches de ce niveau demandent au lecteur de localiser une ou plusieurs informations, qui peuvent éventuellement devoir être inférées ou demander de remplir plusieurs conditions. D'autres tâches peuvent nécessiter de reconnaître l'idée principale d'un texte car l'information n'est pas explicite et le lecteur doit faire quelque inférences de niveau peu élevé. Des tâches de ce niveau peuvent inclure des comparaisons ou des contrastes basés sur des caractéristiques simples du texte. Des tâches réflexives typiques de ce niveau nécessitent que le lecteur fasse des comparaisons ou différentes connections entre le texte et des connaissances externes tirées de ses expériences ou attitudes personnelles. Ce niveau est considéré comme le niveau de base nécessaire auquel les élèves commencent à montrer des compétences qui leur permettront de participer effectivement et activement à la vie.

A l'inverse, les élèves n'atteignant pas ce niveau, peuvent au mieux accomplir des tâches simples comme localiser et mettre en lien de l'information explicite et des situations vécues de manière habituelle et journalière.

Tableau 4 : PISA 2009 - part des élèves sous le niveau de compétences 2

PISA 2009 - Part élèves sous Niveau 2 (%)	Lecture (général)	Localiser et extraire	Intégrer et interpréter	Réfléchir et évaluer	Textes continus	Textes non continus
Finlande	8,1	11,1	7,8	8	8,1	8,5
Belgique - Flandre	13,4	10,8	15	14,3	13,7	12,7
Pays-Bas	14,3	12,3	16,9	12,8	14,4	13
Belgique - Germanophone	16,9	16	18	19,6	18,3	15,6
Allemagne	18,5	19,7	17,8	19,6	18,6	18,7
OCDE (moyenne)	19,8	19,6	19,3	19,3	19,1	19,1
France	19,8	21	20,7	20,2	21,4	18,4
Belgique Com. Française	23,3	24,5	24,3	23,6	24,4	22,5
Luxembourg	26	27,9	25,9	26,6	26,5	25,6
Roumanie	40,4	41,5	40,8	40,2	40,9	41,3

Dans le tableau 4, on remarquera pour la communauté française qu'environ 1 élève sur 4 n'atteint pas ce niveau à 15 ans. C'est probablement le plus préoccupant des constats. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils ne l'atteindront pas avant de quitter l'enseignement obligatoire. Mais, rien ne permet non plus de dire que ces élèves atteindront un jour ce niveau de compétences.

On peut, par ailleurs, comparer les situations de 2000 et 2009 en lecture pour apprécier les évolutions.

Tableau 5 : Évolution de la part d'élèves sous le Niveau 2 entre 2000 et 2009

Part élèves sous Niveau 2 (%) - Evolution	2000	2009	Différence	Écart-type
Finlande	7	8,1	1,2	1,6
Belgique - Flandre	11,6	13,4	1,7	1,7
Allemagne	22,6	18,5	-4,2	1,4
OCDE (moyenne)	19,3	18,1	-1,2	0,3
France	15,2	19,8	4,6	1,6
Belgique Com. Française	28,2	23,3	-4,9	3,2

On constate que, dans l'échantillon en Communauté française, on compte environ 5% d'élèves en moins sous le niveau 2. C'est donc une évolution présentée comme encourageante.

Mais la prudence est encore de mise avant de conclure que, globalement, la population scolaire de 15 ans en difficulté par rapport à la lecture diminue. Car la marge d'erreur est grande et, statistiquement, il y a trop d'incertitude pour conclure que ce constat d'amélioration peut s'étendre à l'ensemble de la population.

Les liens entre résultats et contexte socioéconomique

Une autre analyse de l'équité consiste à comparer les résultats des élèves selon leur niveau socioéconomique.

Le contexte socioéconomique dans PISA fait référence à la combinaison de caractéristiques de la famille de l'élève décrivant son statut social, économique et culturel. Il est mesuré par un indice socioéconomique (appelé indice ECSC, dans PISA). Cet indice résume une série de caractéristiques de la famille de l'élève et de son environnement à la maison. Il combine à la fois des informations dérivées d'une série de variables comme le type de profession des parents, le niveau d'études maximal converti en nombre d'années d'études et des données décrivant le niveau de confort (le fait d'avoir un lave-vaisselle, un lecteur DVD, un bureau ou un lieu calme pour étudier, un lien internet, des livres de littérature ou un dictionnaire...) afin d'approximer le bien-être et les revenus familiaux.

Au niveau individuel, PISA permet d'analyser la relation entre le contexte socioéconomique de chaque étudiant (estimé par l'indice socioéconomique individuel) et sa performance au test.

Au niveau de l'école, PISA considère la relation entre le contexte socioéconomique moyen des étudiants de 15 ans de l'école (estimé par l'indice socioéconomique moyen de l'école) et les scores en lecture des élèves de 15 ans de cette école.

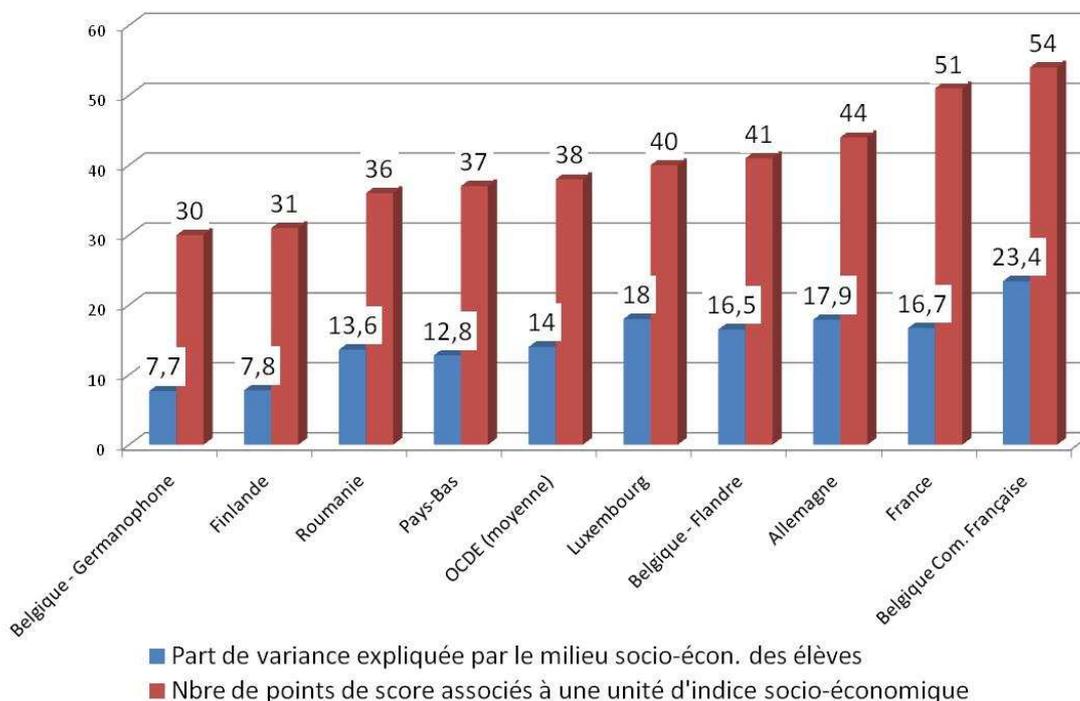
Pour analyser ce lien entre le statut socioéconomique des élèves et les résultats, on peut, entre autres, observer deux paramètres.

D'une part, on peut estimer la force de la relation entre la performance et l'indice socioéconomique en calculant la part de la variance expliquée par l'indice socioéconomique (colonne bleue de la figure 3). Cela revient à chiffrer dans quelle mesure l'indice socioéconomique permet d'expliquer les différences de scores obtenus. Si la part de variance est grande (cas de la Communauté française), il y a un lien fort entre l'indice socioéconomique et les scores.

D'autre part, on peut calculer l'impact de l'indice socioéconomique sur le score en calculant la différence de score moyenne entre élèves désavantagés et élèves plus avantagés. Dans la figure 3, cet impact est représenté par le nombre de points qu'un élève obtiendrait en plus si son indice socioéconomique gagnait une unité. On voit que, dans notre échantillon de pays et communautés, c'est en communauté française que cet impact est le plus important (colonne rouge de la figure 3). Ainsi, un élève qui a un indice socioéconomique de 0,5 a a priori un avantage de 54 points par rapport à un élève présentant un indice socioéconomique de -0,5.

De cette comparaison avec les pays et communautés proches, on peut donc conclure qu'en communauté française, la situation socioéconomique des élèves a un impact plus important qu'ailleurs (nombre de points liés à un niveau d'indice socioéconomique, représenté par la colonne rouge dans la figure 3) et par ailleurs, que l'indice socioéconomique est plus fortement lié aux résultats (colonne bleue dans la figure 3, représentant la part de la variance expliquée par l'indice socioéconomique).

Figure 3 : PISA 2009 - Liens entre statut socioéconomique et résultat



Effets inter-écoles – effets dans l'école

Les analyses permettent ensuite de décomposer l'influence du contexte socioéconomique en deux composantes : l'impact intra-école et l'impact inter-écoles.

Ainsi, en Communauté française, lorsque l'on décompose l'effet total de l'indice socioéconomique en effet intra-école et effet inter-écoles, on voit (tableau 6) que la ségrégation des publics scolaires provoquent un effet inter-écoles particulièrement important, pratiquement le double de la moyenne OCDE.

Dans le cadre d'une politique d'égalité des chances, cela peut justifier la nécessité d'une politique de discrimination en faveur des établissements défavorisés. Une série d'indices de PISA montre d'ailleurs qu'effectivement, les écoles défavorisées bénéficient d'un surcroit de ressources (notamment un taux d'encadrement plus favorable).

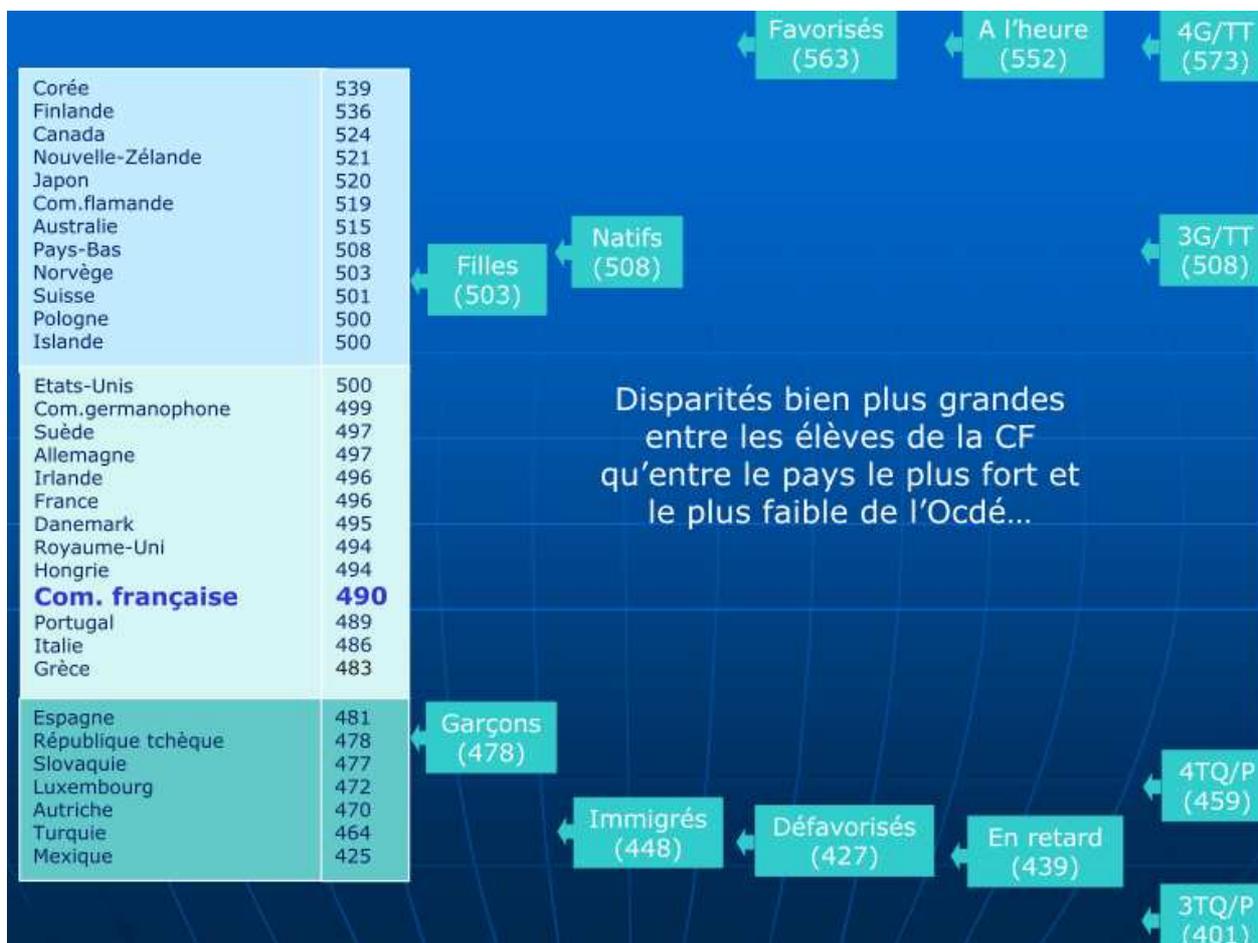
Tableau 6 : PISA 2009 - Effets inter-écoles - effet intra-école

PAYS	Effet total de l'ISE : Différence de score associée à l'augmentation d'une unité de l'ISE	Effet intra-école : différence de score associée à l'augmentation d'une unité de l'ISE individuel	Effet inter-écoles : différence de score associée à l'augmentation d'une unité de l'ISE moyen de l'école
Finlande	31	28	19
Belgique - Flandre	41	11	108
Pays-Bas	37	5	93
Allemagne	44	10	122
OCDE (moyenne)	38	18	63
Belgique Com. Française	54	15	112
Luxembourg	40	21	65
Roumanie	36	10	40

Cet effet établissement, dans notre système scolaire, est renforcé par un effet filière.

Ce constat n'est pas neuf mais le graphique présenté par l'ULg lors de la présentation des résultats PISA 2009 de la Communauté française (figure 4) illustre la portée de ces différenciations, particulièrement lorsque l'on compare les résultats en fonction des années et filières (dernière colonne du graphique). On voit que les différences de résultats entre filières sont plus marquées qu'entre élèves présentant un retard scolaire dans la même filière. Les élèves de 3^e (un an de retard) dans l'enseignement de transition (3G/TT) obtenant un score moyen digne des pays les plus performants alors que les élèves à l'heure mais dans l'enseignement de qualification présentent un résultat moyen comparable aux pays les moins performants de l'OCDE.

Figure 4 : PISA 2009 - Disparités des résultats en Communauté française (source aSPe ULg)



Les évolutions de ces différences

Les différences inter-écoles plus importantes que les différences au sein des écoles peuvent justifier une politique d'égalité des chances centrées sur les établissements les plus défavorisés, comme la politique de discrimination positive pratiquée en Communauté française au cours de la période 2000-2009. Toutefois, lorsque l'on analyse les variations de résultats entre 2000 et 2009, on peut s'interroger sur l'impact des politiques d'égalité des chances menées dans les deux grandes communautés de notre pays.

Tableau 7 : PISA 2009 - Évolution des effets inter-écoles en Belgique

	PISA 2000				PISA 2009				Différence 2009-2000			
	Effet intra-école	E.S.	Effet inter-écoles	E.S.	Effet intra-école	E.S.	Effet inter-écoles	E.S.	Effet intra-école	E.S.	Effet inter-écoles	E.S.
Belgique Flandre	9,6	2,2	177,6	18,6	11,3	1,8	107,9	8,2	1,7	2,8	-69,7	20,3
Belgique Com. Française	13,4	2,9	120,8	9,6	15,5	2,1	111,6	8,4	2,1	3,6	-9,2	12,8

En Communauté française, le rapport ne relève pas d'évolution significative (d'un point de vue statistique) par rapport à cet effet inter-écoles.

Par contre, le rapport montre que la Flandre a réduit cet effet de manière significative.

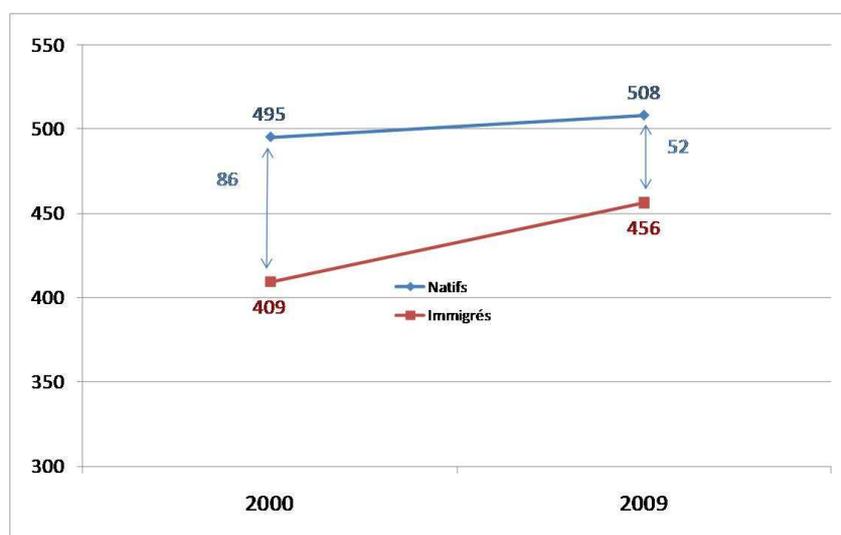
A ce stade, nous ne pouvons pas identifier clairement ce qui explique cette différence d'évolution. On peut simplement constater que la conception de la politique d'égalité des chances en Flandre semble porter des fruits. On rappellera que les principales différences entre cette politique (GOK) et la discrimination positive (D+) pratiquée en Communauté française sont la diversité des critères d'éligibilité à des différenciations dans les moyens (pas uniquement basé sur l'indice socioéconomique moyen des quartiers d'habitation) et la responsabilisation des établissements par rapport aux résultats attendus associée à une autonomie plus grande dans l'utilisation des moyens supplémentaires (notamment un suivi plus fréquent par l'inspection quant à la cohérence de l'utilisation des moyens par rapport au projet de l'établissement). En ce sens, on peut penser que cette logique d'autonomie et de responsabilisation inscrite dans le passage de la D+ à l'encadrement différencié pourrait renforcer l'efficacité des moyens supplémentaires accordés.

Les liens entre résultats et origine

Une autre manière d'étudier l'équité est de s'intéresser aux différences de résultats entre les élèves natifs (c'est-à-dire ceux qui sont nés en Belgique ou qui ont au moins un des deux parents nés en Belgique) et les élèves d'origine étrangère (les élèves immigrés de 1^{ère} et de 2^e génération (c'est-à-dire ceux qui sont nés à l'étranger de parents nés à l'étranger et ceux qui sont nés en Belgique mais de parents nés à l'étranger))

En Communauté française, le rapport PISA montre que l'écart de score moyen entre les élèves natifs et les immigrés se réduit de manière significative (statistiquement aussi).

Figure 5 : PISA 2009 - Évolution des scores en Communauté française selon l'origine de l'élève



Derrière ce mouvement, on peut s'interroger sur l'opportunité du critère (natif/immigré) car on peut aussi noter que la part d'élèves immigrés diminue de manière significative (-4,7 %), probablement par le jeu des naturalisations ou des critères retenus (au moins un parent né en Belgique). Par ailleurs, dans les populations immigrées (notamment de 1^{ère} génération), on retrouve aussi des immigrés de familles aisées (par exemple : personnel de l'Union européenne) et un certain nombre de francophones.

Une autre manière d'aborder la question est alors de s'intéresser plutôt à l'usage des langues à la maison. En comparant les scores entre les élèves parlant la langue d'évaluation à la maison et ceux qui parlent une autre langue à la maison.

On observe alors un autre tableau dans les évolutions : montrant à nouveau des mouvements bien différents entre la Communauté française et la Flandre.

Tableau 8: PISA 2009 - Évolution des scores et de la part des élèves ne parlant pas la langue d'enseignement (PISA 2009)

	Évolution 2000-2009 du % d'élèves qui parlent généralement une autre langue à la maison	Évolution 2000-2009 de la différence de score entre ceux qui parlent la même langue à la maison et ceux qui parlent une autre langue à la maison
Flandre	-8,9	-91
Com. Française	8,5	-2

En Communauté française, les écarts entre ceux qui parlent régulièrement le français à la maison et ceux qui parlent plus souvent une autre langue ne diminue pas. Mais on observe une part significativement plus importante d'élèves parlant une autre langue à la maison (peu importe qu'ils soient natifs ou immigrés).

En Flandre, la part des élèves parlant le néerlandais à la maison augmente mais surtout la différence de résultats entre ceux qui parle néerlandais à la maison et ceux qui parlent une autre langue semble diminuer de manière significative.

Comme indiqué auparavant, on peut se dire qu'on observe là les conséquences d'approches différentes de la politique d'égalité des chances avec, en Flandre, une volonté de mettre un accent particulier sur ces populations ne parlant pas le néerlandais à la maison (qu'ils soient immigrés ou natifs, primo-arrivants ou pas).

Autres constats

Responsabilité des écoles

PISA tente d'analyser les relations entre les résultats et des indicateurs liés à l'organisation du système éducatif.

Cette approche se fonde principalement sur les questionnaires adressés aux directions des écoles de l'échantillon.

Parmi les questions posées, une concerne la responsabilité que les directeurs pensent avoir par rapport au programme et à la manière d'évaluer les élèves. Le rapport met en évidence qu'en communauté française, plus qu'ailleurs, il existe une corrélation significative statistiquement entre le degré d'autonomie exprimé par les directeurs et les résultats obtenus.

Tableau 9 : PISA 2009 - Lien entre résultats moyens et indice de responsabilisation des écoles

	Index moyen de responsabilité	changement du score par unité de cet index	part de la variance des résultats expliquée par cet indice
Flandre	0,18	0,9	0 (0,34)
Com. Française	-0,61	48,2	5,4 (2,10)
OCDE	-0,0566	4,7	0,80 (0,13)

Toutefois, l'expérience nous a montré qu'il fallait être prudent à cet égard : la manière dont les questions étaient posées et la manière dont elles ont été codées dans les bases de données peuvent influencer les résultats. Une analyse approfondie des questionnaires serait nécessaire pour confirmer les conclusions.

L'engagement dans la lecture

PISA s'intéresse aussi à ce qui est appelé l'engagement des élèves, c'est-à-dire les attitudes et les pratiques de lecture, en évaluant auprès des élèves le plaisir de lire, les stratégies de lecture ou les types de lecture.

L'idée derrière cela est de rendre compte de la mise en place d'une sorte de cercle vertueux qui permettrait de compenser de la sorte les écarts de résultats entre les élèves. Il s'agit là de leviers d'actions possibles pour les enseignants dans leur classe. Par des pratiques de lecture régulières et diversifiées, par la découverte de stratégies de lecture, les élèves apprendraient à apprécier la lecture et entreraient ainsi dans une sorte de cycle de renforcement : lire régulièrement permet d'apprécier pour ensuite lire encore plus souvent...

Il s'agit là de démarche longue visant à modifier les attitudes et les pratiques de lecture. On sait que cela avait été pointé en 2000 et que, notamment dans le fondamental, des initiatives avaient été promues (bibliothèque dans les classes...)

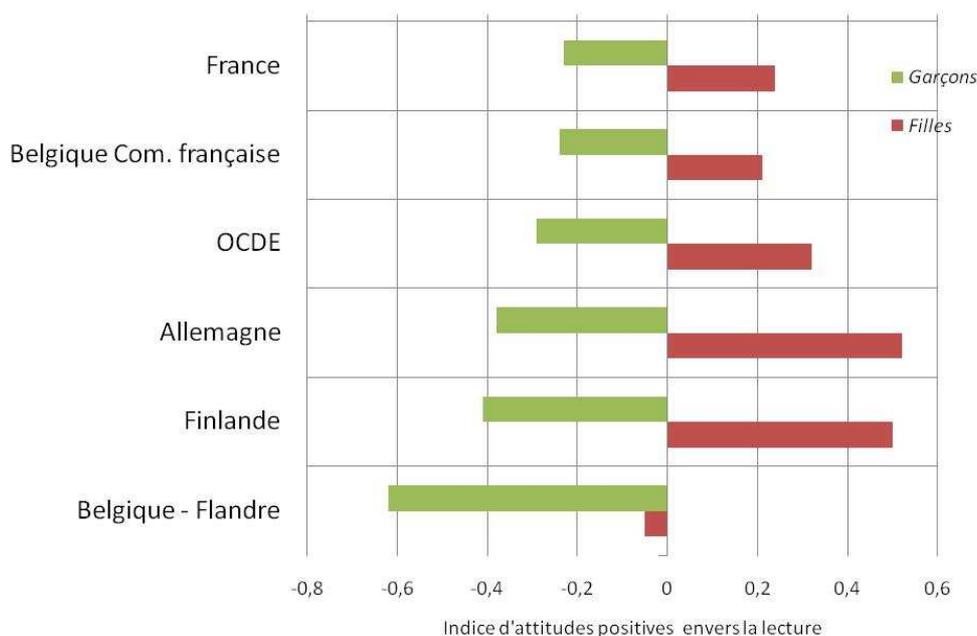
Tableau 10 : PISA 2009 - Évolution de l'attitude positive des élèves par rapport à la lecture (PISA 2009)

	2000	2009	Evolution
Tous	-0,1	-0,02	0,09
Filles	0,15	0,21	0,07
Garçons	-0,36	-0,24	0,12

L'observation de quelques tendances laisse penser que cette mobilisation porte des fruits en communauté française et que, dès lors, ce cercle vertueux pourrait expliquer les tendances positives observées dans les résultats. Ainsi, on voit (tableau 10) l'évolution favorable de l'indice mesurant les attitudes positives par rapport à la lecture. Particulièrement significative chez les garçons. Cet indice compare le niveau d'attitudes à celui de la moyenne OCDE qui a été fixée à 0,00.

On peut constater que l'attitude des garçons reste négative selon cet indice mais si on compare le niveau d'appréciation de la lecture aux pays limitrophes (figure 6, page suivante), on voit que si globalement, le niveau est comparable à celui de l'OCDE, les garçons de Communauté française sont aujourd'hui parmi ceux qui disent le plus apprécier la lecture.

Figure 6 : PISA 2009 - Indice d'attitude positive par rapport à la lecture selon le sexe



Outre une meilleure appréciation de la lecture, PISA 2009 permet de constater que les élèves de Communauté française diversifient plus les types de lecture qu'en 2000. Ainsi, il y a plus d'élèves disant lire régulièrement des magazines, des journaux ou des fictions.

A cet égard, on notera l'influence particulièrement positive sur les résultats liée à la lecture régulière d'écrits de fictions (nouvelles ou romans). On constate à la fois une augmentation significative du score des élèves lisant des fictions (+34 points entre 2000 et 2009) et accroissement de l'écart avec ceux qui n'en lisent pas. Cela montre probablement l'importance de proposer régulièrement des lectures longues dans l'amélioration des résultats.

Tableau 11 : PISA 2009 - Évolution des scores selon que l'on lise ou non des fictions

Score	2000	2009	Évolution
Élèves lisant des fictions	515	549	34
Élèves ne lisant pas de fictions	475	479	4
Écart	40	70	30

Appréciation du climat scolaire

Les questionnaires aux élèves permettent de montrer quelques tendances significatives d'un point de vue statistiques concernant l'amélioration du climat scolaire en communauté française.

Ainsi, en ce qui concerne les relations avec les profs, deux tendances significatives se dégagent :

- la part des élèves disant pouvoir compter sur une aide particulière des enseignants est à la hausse (77,3% en 2000 → 82,9% en 2009)
- la part des élèves se sentant bien traités par les enseignants augmente également (85,2% en 2000 → 90,5% en 2009).

Par ailleurs, ces mêmes questionnaires permettent de dégager des tendances significatives sur deux points concernant le temps d'apprentissage :

- plus d'élèves (64,4% en 2000 → 70,6% en 2009) disent qu'il est rare que l'enseignant attende longtemps avant d'avoir le calme en classe ;
- plus d'élèves (64,2% en 2000 → 68,9% en 2009) disent qu'il est rare que les étudiants tardent à travailler après le début de la leçon

Ces différents éléments montrent une amélioration de l'appréciation du climat scolaire par les élèves, lui aussi propice à de meilleurs résultats.

Les analyses de PISA 2009 et le mémorandum 2009 du SeGEC

Le rapport international de PISA 2009 évoque une série de conclusions générales concernant les politiques éducatives. Nous avons confronté certains parmi les enseignements généraux qui nous concernent le plus, avec les priorités du Mémorandum 2009 du SeGEC.

1. Les systèmes éducatifs les plus performants sont ceux qui assurent aux établissements autonomie et responsabilisation (programmes, évaluation et affectation des ressources). Trois des 11 priorités du mémorandum 2009 le suggéraient aux autorités publiques :
 - La priorité 1 : Réformer le mode gouvernance: garantir l'autonomie d'organisation au sein des établissements et la stabilité des règles de fonctionnement, responsabiliser et mobiliser les équipes éducatives par l'évaluation objective des résultats dans leur établissement;
 - La priorité 8 : Généraliser les pratiques de remédiation immédiate dans les écoles par la formation des enseignants, l'autonomie d'organisation des moyens d'encadrement et le renforcement des collaborations entre écoles et centres PMS dans l'accompagnement des élèves; soutenir l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire par un accompagnement éducatif, pédagogique et/ou paramédical en partenariat avec l'enseignement spécialisé
 - priorité 10 : Développer des projets-pilotes, sur base volontaire et en priorité pour les écoles concentrant les difficultés scolaires, par la conclusion d'un contrat accordant une autonomie d'organisation renforcée allée à une programmation de l'évaluation des résultats
2. Améliorer l'efficacité de systèmes éducatifs comme le nôtre ne passe pas nécessairement par une augmentation des moyens, mais par un meilleur usage de ceux-ci. La priorité 3 suggérait aux autorités publiques de stabiliser la part des budgets affectée aux investissements et aux subventions de fonctionnement.
3. Dans un certain nombre de systèmes éducatifs et dans des proportions variables, les écarts entre établissements ont un impact important sur les performances des élèves qui les fréquentent. C'est le cas en Communauté française de Belgique. La priorité 4 suggérait aux autorités publiques de mettre en place des mécanismes susceptibles de réduire ces écarts en incitant les établissements à coopérer.
4. Les systèmes éducatifs « à filières précoces » sont en général plus inéquitables que les systèmes « à tronc commun » et généralement pas plus performants. La priorité 11 suggérait aux autorités publiques de mettre en place des écoles DOA, autonomes des autres degrés.