

Compétences pour le monde de demain

RÉSULTATS SUPPLÉMENTAIRES
à L'ENQUÊTE PISA 2000

Résumé





**COMPÉTENCES POUR LE MONDE DE DEMAIN
RÉSULTATS SUPPLÉMENTAIRES À L'ENQUÊTE
PISA 2000**

RÉSUMÉ

**ORGANISATION DE COOPÉRATION ET
DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES**

INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO

L'Organisation de coopération et de développement économiques

Selon l'article 1 de la Convention signée à Paris le 14 décembre 1960 et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant à :

- Réaliser la plus forte expansion possible de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays membres, tout en assurant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;
- Contribuer à une saine expansion économique dans les pays membres, ainsi que non membres en voie de développement économique ;
- Contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays membres de l'OCDE étaient, à sa fondation, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, la République Fédérale d'Allemagne, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont devenus membres par la suite, respectivement aux dates indiquées entre parenthèses : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971), la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973), le Mexique (18 mai 1994), la République Tchèque (21 décembre 1995), la Hongrie (7 mai 1996), la Pologne (22 novembre 1996), la Corée (12 décembre 1996) et la République Slovaque (14 décembre 2000).

La Commission des communautés européennes participe au travail de l'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE).

L'UNESCO

L'Acte constitutif de l'Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a été adopté par 20 pays lors de la Conférence de Londres en novembre 1945. Il est entré en vigueur le 4 novembre 1946. L'Organisation compte actuellement 188 États membres.

La vocation première de l'UNESCO est de contribuer au maintien de la paix et de la sécurité dans le monde en resserrant la collaboration entre les nations par l'éducation, la science, la culture et la communication afin de promouvoir le respect universel de la justice, du droit, des droits de l'homme et des libertés fondamentales pour tous, sans distinction de race, de sexe, de langue ni de religion, que la Charte des Nations Unies reconnaît à tous les peuples.

L'UNESCO a cinq fonctions principales, inscrites dans son mandat :

Des études prospectives sur l'éducation, la science, la culture et la communication pour le monde de demain.

Le progrès, le transfert et le partage des connaissances par des activités de recherche, de formation et d'enseignement.

Des actions normatives en vue de la préparation et de l'adoption d'instruments internationaux et de recommandations réglementaires.

L'expertise par le biais de la coopération technique avec les États membres, en faveur de leurs projets et politiques de développement.

L'échange d'informations spécialisées.

L'UNESCO est basée à Paris (France).

L'Institut de statistique de l'UNESCO

L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) est le bureau statistique de l'UNESCO, chargé de rassembler, pour le compte des Nations Unies, des statistiques mondiales dans les domaines de l'éducation, de la science et la technologie, et de la culture et la communication.

L'ISU a été créé en 1999 avec la mission d'améliorer le programme statistique de l'UNESCO et d'élaborer et mettre à disposition des statistiques actualisées, précises et pertinentes pour les politiques, comme l'exige l'environnement politique, économique et social actuel de plus en plus complexe et changeant.

L'ISU est basé à Montréal (Canada).

Photo : PhotoDisc.

© OCDE/UNESCO-ISU 2003

Les permissions de reproduction partielle à usage non commercial ou destinée à une formation doivent être adressées au *Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC)*, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France, tél. (33-1) 44 07 47 70, fax (33-1) 46 34 67 19, pour tous les pays à l'exception des États-Unis. Aux États-Unis, l'autorisation doit être obtenue du Copyright Clearance Center, Customer Service, (508) 750-8400, 222 Rosewood Drive, Danvers, MA 01923 USA, ou CCC Online (www.copyright.com). Toute autre demande d'autorisation de reproduction ou de traduction totale ou partielle de cette publication doit être adressée aux Éditions de l'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France, ou aux Publications de l'UNESCO, Division Éditoriale et des Droits, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, ou 1, rue Miollis, 75732 Paris CEDEX 15, France, fax: (33-1) 45 68 57 39, tél. : (33-1) 45 68 49 92, adresse électronique : p.almeida@unesco.org

Les désignations utilisées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO et de l'OCDE aucune prise de position quant au statut juridique de quelque pays, territoire, ville ou zone que ce soit relevant d'elles, ni quant au tracé des frontières correspondantes.

Compétences pour le monde de demain – Résultats supplémentaires à l'enquête pisa 2000 Résumé

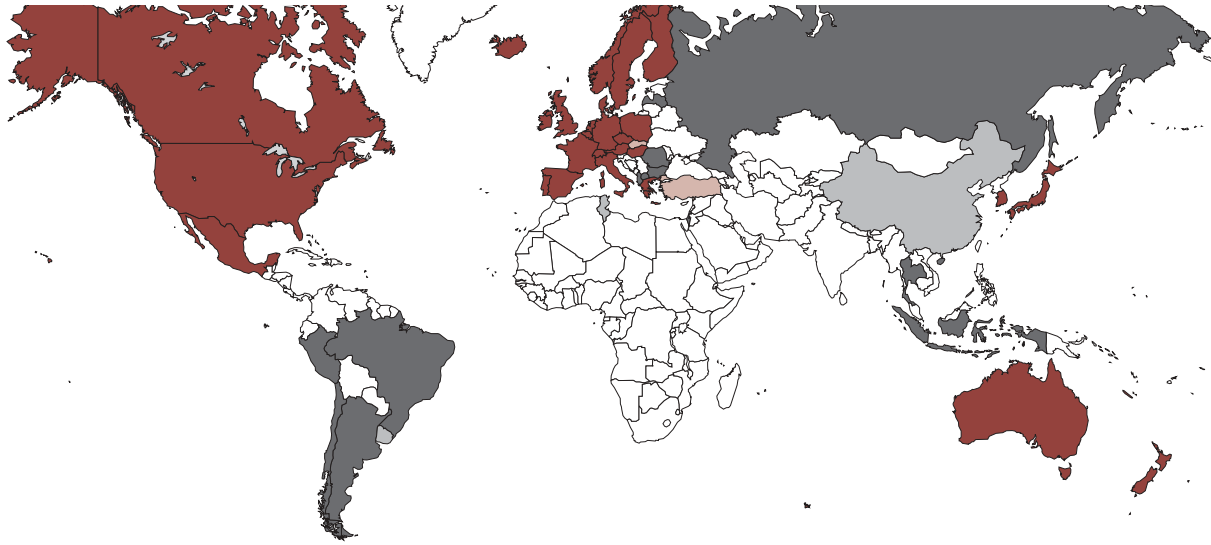
Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) constitue un effort collectif des pays participants pour évaluer si les élèves de quinze ans, qui approchent la fin de leur scolarisation obligatoire, sont bien préparés à affronter les défis de la société actuelle. L'enquête PISA administre des tests de connaissances et des questionnaires sur le contexte à un échantillon de 4 500 à 10 000 élèves dans chaque pays participant, pour évaluer les compétences en compréhension de l'écrit, en culture mathématique et scientifique. Plutôt que la mémorisation des matières enseignées, il cherche à évaluer dans quelle mesure les élèves appliquent leurs connaissances et leurs compétences à des tâches qui auront un sens dans leur vie future.

L'évaluation a eu lieu pour la première fois en 2000 dans 32 pays, qui, à l'exception de quatre d'entre eux, étaient tous membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (voir figure 1). Suite au grand intérêt qu'elle a suscité dans le monde, cette enquête inclut maintenant 11 autres pays non-membres de l'OCDE, portant à 43 le nombre total de pays participants. Les résultats obtenus pour les 32 premiers pays ont été publiés en 2001, dans le rapport *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*. Le présent rapport, *Compétences pour le monde de demain*, approfondit l'analyse et accorde une attention particulière aux résultats enregistrés dans les 15 pays non-membres de l'OCDE.

L'enquête PISA fournit d'importantes informations sur les facteurs associés aux compétences acquises, notamment l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage, le sexe et l'environnement familial. Il offre aussi un aperçu de l'influence que peuvent avoir certaines caractéristiques des écoles, comme l'organisation de l'apprentissage, la disponibilité et la gestion des ressources sur le succès scolaire.

Comme le programme est administré tous les trois ans, il offre aux décideurs politiques une fenêtre d'observation sur les résultats scolaires à travers le temps et un moyen d'évaluer les forces et les faiblesses de leurs systèmes d'enseignement par rapport aux performances d'autres pays. Par l'intermédiaire de l'enquête PISA et des initiatives associées, l'OCDE et l'UNESCO cherchent à contribuer à un changement d'optique en éducation – en allant des entrants en éducation vers les extrants (résultats d'apprentissage) – afin d'aider les pays à améliorer la scolarisation et à mieux préparer les jeunes entrant dans la vie adulte à faire face à un monde en évolution rapide et de plus en plus interdépendant.

Figure 1. Pays participant au PISA.



■ Pays de l'OCDE participant à PISA 2000

Australie
Autriche
Belgique
Canada
République tchèque
Danemark
Finlande
France
Allemagne
Grèce
Hongrie
Islande
Irlande
Italie
Japon
République de Corée
Luxembourg
Mexique
Pays-Bas
Nouvelle-Zélande
Norvège
Pologne
Portugal
Espagne
Suède
Suisse
Royaume-Uni
Etats-Unis d'Amérique

■ Autres pays de l'OCDE participant à PISA à partir de 2003

République Slovaque
Turquie

■ Pays hors OCDE participant à PISA 2000

Albanie
Argentine
Brésil
Bulgarie
Chili
Chine-Hong Kong
Indonésie
Israël
ex-RY Macédoine
Lettonie
Liechtenstein
Pérou
La Roumanie
Fédération de Russie
Thaïlande

■ Autres pays hors OCDE participant à PISA à partir de 2003

La Chine
Tunisie
Uruguay

* La Roumanie a participé au programme mais ses résultats n'étaient pas encore analysés au moment où ce rapport a été mis sous presse. Ces résultats sont publiés dans un addenda distinct du rapport.

■ PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN LECTURE

La lecture est de plus en plus un pré requis essentiel au succès dans les sociétés actuelles. L'intérêt, l'attitude et la capacité des individus à accéder à l'information écrite, la gérer, l'intégrer, l'évaluer et y réfléchir, sont à la base de leur pleine participation à la vie moderne.

L'enquête PISA a construit une échelle de compétence en lecture qui résume la performance de l'élève en fonction de diverses composantes de la compréhension de l'écrit. La moyenne des scores sur l'échelle est de 500 pour les pays de l'OCDE et les deux tiers des élèves de ces pays obtiennent des scores entre 400 et 600. Pour faciliter l'interprétation, l'échelle a été divisée en cinq niveaux de compétence, le niveau 1 représente les élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés à utiliser la lecture comme moyen de progresser et d'élargir leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines. Le niveau 5 représente les élèves qui peuvent : gérer l'information présentée dans des textes peu familiers, démontrer une compréhension détaillée de textes complexes et inférer l'information appropriée pour une tâche donnée, et évaluer de façon critique et faire des hypothèses en pouvant tirer parti d'un savoir et de concepts spécialisés qui peuvent être contraires aux attentes. La différence des scores sur l'échelle de compétence en lecture entre deux niveaux adjacents est de 72 points.

Les résultats montrent de grands écarts entre les pays quant aux aptitudes de lecture des jeunes de 15 ans. L'équivalent d'environ trois niveaux de compétence, soit 219 points, sépare les moyennes du pays le plus performant (la Finlande) et du moins performant (le Pérou) sur l'échelle combinée de compétence en lecture.

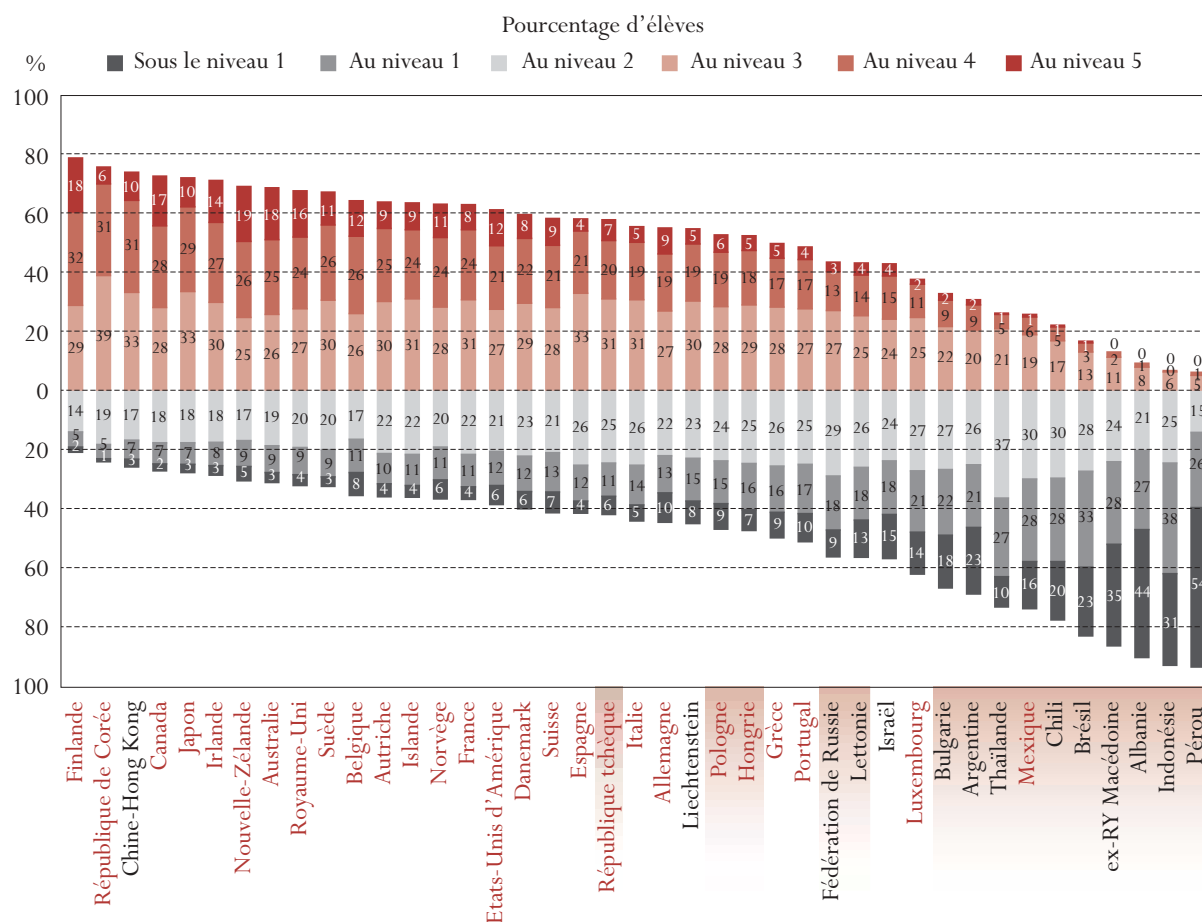
*Voir Tableau 2.3a
dans le rapport*

Dans chaque pays, une proportion de jeunes de 15 ans atteignent le plus haut niveau de compétence (niveau 5). Comme le montre la figure 2, en moyenne, 10 % des élèves des pays de l'OCDE obtiennent des résultats correspondant à ce niveau, alors que dans les autres pays la proportion va de 10 % en Chine - Hong Kong à 0,1 % ou moins en Albanie, en Indonésie, en ex-République yougoslave de Macédoine et au Pérou.

*Voir Tableau 2.1a
dans le rapport*

À l'opposé de l'échelle, 18 % des élèves des pays de l'OCDE et bien au-delà de 50 % des élèves en Albanie, au Brésil, en Indonésie, dans l'ex-République yougoslave de Macédoine et au Pérou obtiennent des résultats au niveau 1 ou plus bas. Ces élèves maîtrisent, au mieux, seulement les épreuves de lecture les plus élémentaires. À ce niveau, les élèves ne forment pas un groupe aléatoire. Dans presque tous les pays, la majorité d'entre eux est de sexe masculin, vient plutôt de milieux défavorisés, est née à l'étranger ou de parents nés à l'étranger. Même dans les pays qui affichent de bons résultats dans l'ensemble, l'existence d'une minorité – petite mais significative – d'élèves qui, vers la fin de la scolarité obligatoire, ne possèdent pas les bases nécessaires en lecture pour une formation ultérieure doit être une préoccupation pour les décideurs. Le problème est d'autant plus crucial que les preuves s'accumulent, démontrant

Figure 2. Pourcentage d'élèves performant dans chaque niveau de compétence de l'échelle combinée.



Source: OCDE PISA Base de données 2003. Tableau 2.1a.

Voir Tableau 2.1a
dans le rapport

que l'éducation et la formation poursuivies après l'école tendent à renforcer plutôt qu'à diminuer les écarts de compétences résultant d'un succès inégal au cours de l'éducation initiale.

Voir Tableau 2.3a
dans le report

Les différences de résultats entre les pays ne représentent cependant qu'une fraction de l'écart global de la performance des élèves. Répondre à la diversité des besoins d'apprentissage et réduire les écarts de performance des élèves représentent des défis colossaux pour tous les pays. Par exemple, l'écart entre le 75e et le 25e rang centile sur l'échelle de distribution des résultats – une donnée statistique souvent utilisée comme mesure d'égalité des performances scolaires – varie de moins de 111 points dans les cinq pays asiatiques (Chine - Hong Kong, Indonésie, Japon, Corée et Thaïlande) à plus de 150 points en Argentine et en Israël. Les différences ressortent même à l'intérieur de pays affichant des niveaux analogues de performance moyenne. L'Indonésie et l'ex-République yougoslave de Macédoine, par exemple, présentent des résultats moyens semblables sur l'échelle combinée de lecture (371 et 373 respectivement), mais la moitié centrale de l'échelle de performance de Macédoine s'étend sur 135 points, soit 34 points de plus que celle de l'Indonésie.

Dans quelle mesure les écarts de performance des élèves aux tests de PISA reflètent-ils la distribution des aptitudes innées et constituent-ils, pour les systèmes d'éducation, un défi qui ne peut être influencé directement par les politiques éducatives? L'enquête PISA montre que de grands écarts dans les résultats ne sont pas une condition nécessaire pour qu'un pays atteigne un niveau élevé de performance générale. Quatre des sept pays qui présentent les plus petites différences entre le 75e et 25e rang centile – Finlande, Chine - Hong Kong, Japon et Corée – sont aussi parmi les pays qui enregistrent les meilleures performances en lecture, comme l'indique leur score moyen. Par contre, des pays présentant de larges écarts de performance – l'Argentine et Israël – affichent des score moyens nettement sous la moyenne de l'OCDE.

*Voir Tableau 2.3a
dans le rapport*

De multiples facteurs contribuent aux variations des résultats des élèves. Comme les causes des disparités varient, les pays adoptent des approches différentes pour y répondre. Certains pays ont des systèmes scolaires qui veillent à fournir à tous les élèves les mêmes possibilités d'apprentissage, en exigeant que chaque école s'adapte à toute la gamme des besoins d'apprentissage des élèves. D'autres répondent à la diversité en regroupant les élèves de même niveau de performance dans les mêmes classes ou écoles.

Comment de telles politiques et pratiques influent-elles la performance effective des élèves ? Il n'y a pas de réponse claire à cet égard, car la différenciation est souvent appliquée de façon informelle au sein des écoles, ce qui rend les comparaisons internationales difficiles. Cependant, l'enquête PISA révèle que dans la plupart des pays, une proportion considérable de la variation dans les résultats des élèves se situe entre les écoles. Dans 25 pays, les différences entre les écoles représentent plus d'un tiers de la variation globale de performance pour un pays typique de l'OCDE. Indépendamment de son ampleur globale, la variation attribuée aux différences entre les écoles compte pour plus de la moitié de la variation totale dans 13 pays, et pour 67 % ou plus en Autriche, en Belgique, en Allemagne, en Hongrie et en Pologne. Les pays non-membres de l'OCDE ne figurent pas dans les cinq cas extrêmes. Néanmoins, dans tous les pays non-membres de l'OCDE, à l'exception de l'Indonésie, la Lettonie, la Fédération de Russie et la Thaïlande, les différences de performance entre les écoles sont plus grandes que le niveau moyen de l'OCDE, où l'écart entre les écoles représente 36 % de la variance totale.

*Voir Tableau 7.1a
dans le rapport*

Les résultats de l'enquête PISA indiquent que la variation globale de la performance des élèves et la part de cette variation qui se rattache aux écoles tendent toutes deux à être plus grandes dans les pays où l'on trouve très tôt une différenciation explicite entre les types de programmes et d'écoles. Les données suggèrent aussi que les effets de la segmentation sociale sont plus grands dans les systèmes scolaires ayant des types différenciés d'écoles que dans les systèmes où le programme d'étude ne varie pas beaucoup entre les écoles.

■ PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES

Dans la majeure partie du siècle dernier, le contenu des programmes scolaires en mathématiques et en sciences était soumis à la nécessité de fournir les rudiments d'une formation professionnelle à un petit nombre de mathématiciens, de scientifiques et d'ingénieurs. Mais aujourd'hui, la culture mathématique et scientifique est nécessaire à la compréhension des questions médicales, économiques, environnementales et autres qui façonnent les sociétés modernes largement dépendantes des progrès technologiques et scientifiques. L'enquête PISA a considéré les mathématiques en fonction de leur usage dans la vie quotidienne. Elle a donc évalué la capacité des élèves à reconnaître et à interpréter des problèmes mathématiques, à traduire ces problèmes dans un contexte mathématique, à utiliser un savoir et des méthodes mathématiques pour résoudre des problèmes, à interpréter les résultats en termes du problème original, à réfléchir sur les méthodes appliquées, et à formuler et à communiquer les résultats.

Voir Tableau 3.1 dans le rapport

Tout comme pour la lecture, l'enquête PISA a trouvé de grandes variations entre les pays dans les résultats généraux en mathématiques, dans tous les aspects examinés. Les élèves de Chine - Hong Kong, du Japon et de la Corée ont obtenu de meilleurs résultats moyens en mathématiques. Le résultat moyen le plus faible a été enregistré au Pérou. À part la Chine - Hong Kong, un seul pays non-membre de l'OCDE, le Liechtenstein, a obtenu un score moyen supérieur à la moyenne de l'OCDE.

Voir Tableau 3.1 dans le rapport

Les écarts de performance en mathématiques à l'intérieur des pays sont aussi prononcés, mais, comme dans le cas de la lecture, certains pays réussissent à atteindre des niveaux élevés de performance sans grandes disparités. Il est frappant de constater que cinq des sept pays présentant les plus petites différences entre le 75^e et le 25^e rang centile – Canada, Finlande, Islande, Japon et Corée – affichent tous une performance significativement supérieure à la moyenne de l'OCDE. De même, les cinq pays présentant la distribution la plus inégale de performance en mathématiques – Albanie, Argentine, Bulgarie, Grèce et Israël – se situent tous nettement au-dessous de ce niveau.

Les performances en sciences, ont été évaluées sur une échelle mesurant l'aptitude des élèves à : utiliser le savoir scientifique, identifier des questions scientifiques, comprendre ce qui est en question dans des études à caractère scientifique, mettre en rapport des données scientifiques avec des arguments et des conclusions et communiquer ces aspects de la science

Comme en mathématiques, la Chine - Hong Kong, le Japon et la Corée ont enregistré la plus haute performance globale en sciences. L'intervalle des résultats moyens entre les pays les plus et les moins performants est là aussi très

grand, les pays de haute performance affichant environ un demi écart-type au-dessus de la moyenne de l'OCDE et les cinq pays les plus faibles – tous non-membres de l'OCDE – accusant un écart type à un écart-type et demi au-dessous de cette moyenne. La distribution des scores en sciences à l'intérieur des pays est semblable à celle qu'on retrouve en mathématiques.

Voir Tableau 3.2 dans le rapport

■ LE CONTEXTE ÉCONOMIQUE ET LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Quand les résultats de l'enquête PISA sont comparés entre les pays, il importe de tenir compte du contexte dans lequel fonctionnent les systèmes éducatifs. Les 15 pays non-membres de l'OCDE qui participent à l'enquête PISA ont des caractéristiques démographiques, éducatives et économiques qui les distinguent des pays de l'OCDE.

Par exemple, un nombre considérable d'enfants ne se rendent pas jusqu'au niveau secondaire dans certains pays non-membres de l'OCDE. Les taux de scolarisation au secondaire varient de 89 % (près de la moyenne de l'OCDE) en Israël et en Bulgarie à 48 % en Indonésie. Le taux élevé de redoublement scolaire est aussi un problème fréquent. Enfin, l'accès à l'éducation supérieure varie beaucoup dans les pays non-membres de l'OCDE, allant de 15 % en Albanie et au Brésil à 65 % dans la Fédération de Russie.

Voir Tableau 1.3 dans le rapport

Les pays non-membres de l'OCDE présentent aussi de grandes variations dans leur capacité financière à fournir une éducation de qualité. Les plus riches affichent des revenus par personne quatre fois plus élevés que les plus pauvres, et dans certains la distribution des revenus est plus égalitaire que la moyenne de l'OCDE, tandis qu'elle l'est moins dans d'autres. La part de la richesse nationale consacrée à l'éducation varie aussi d'un pays à l'autre.

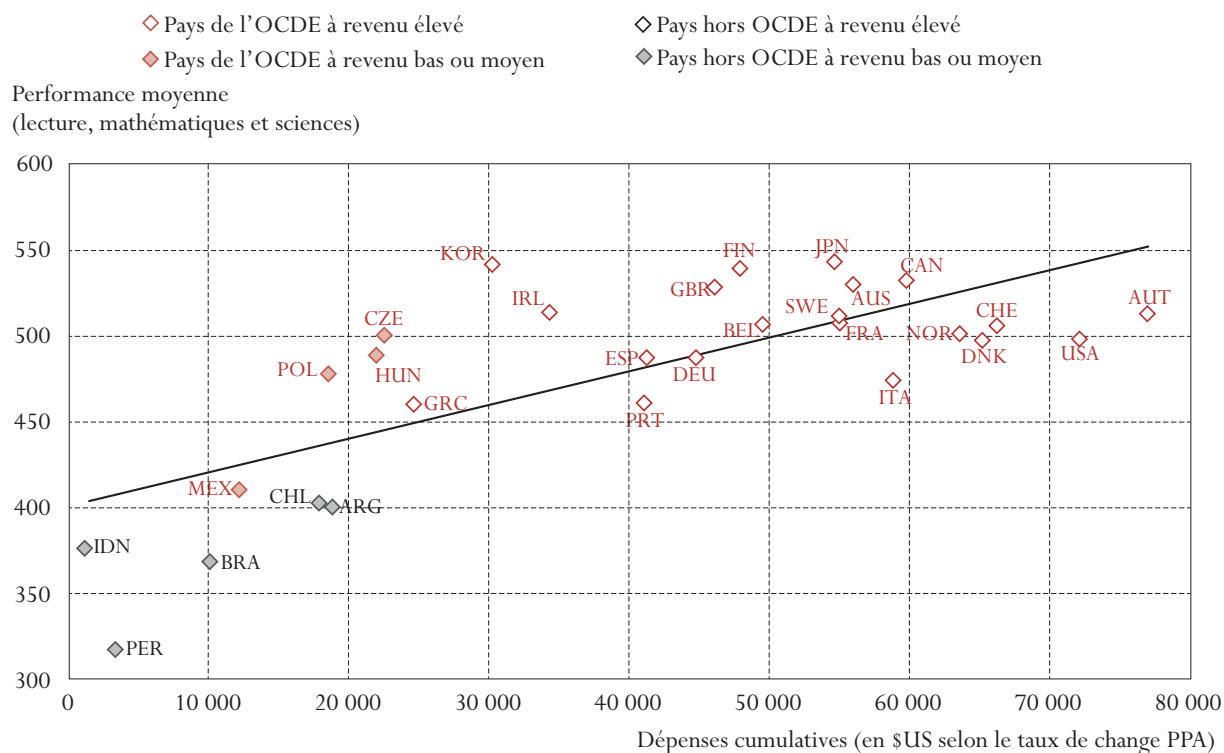
Les pays ayant un revenu national ou un produit intérieur brut (PIB) plus élevé ont tendance à mieux faire que les pays dont le revenu national est plus bas, sur une échelle qui combine les résultats en lecture, en mathématiques et en sciences. Sans nécessairement établir une relation de cause à effet, 43 % des écarts de performance entre les pays peuvent être prédits à partir de leur PIB par habitant. Au-delà du rapport entre la performance moyenne et le PIB moyen par habitant, l'enquête PISA suggère que des niveaux élevés d'inégalité de revenu tendent à être associés à des niveaux inférieurs de performance moyenne. La relation est assez stable, avec une mesure d'inégalité du revenu (indice de Gini) qui explique 26 % de la variation de performance moyenne parmi les pays participants.

Voir Tableaux 1.4 et 3.3 dans le rapport

Si le PIB fournit une mesure de la capacité du pays à soutenir l'éducation, il ne mesure pas directement les ressources financières investies effectivement dans l'éducation. L'enquête PISA a donc comparé le montant moyen que les pays dépensent par élève, du début de l'école primaire jusqu'à l'âge de 15 ans, avec la performance moyenne dans les trois domaines d'évaluation. La figure 3

Figure 3. Dépenses par élève et performance des élèves.

Relation entre la performance moyenne, sur les échelles combinées de compétence en lecture, en mathématiques et en sciences, et les dépenses cumulatives des établissements scolaire jusqu'à l'âge de 15 ans, converties en dollars US selon la parité des pouvoirs d'achat (PPA)



Pour la liste des abréviations des pays, se référer à l'appendice 1.

Source: OCDE PISA Base de données 2003. Tableau 3.3.

Voir Tableau 3.3
dans le rapport

montre une relation positive entre les dépenses par élève et la performance moyenne du pays dans les trois domaines d'évaluation. À mesure que les dépenses par élève augmentent dans les établissements d'enseignement, la performance du pays augmente. Les dépenses par élève expliquent 54 % de la variation des moyennes de performance entre les pays.

Des dépenses modestes par élève ne se traduisent pas automatiquement par une piètre performance du système d'éducation. L'Italie notamment dépense à peu près deux fois plus par élève que la Corée, qui s'inscrit pourtant au nombre des trois pays les plus performants dans les trois domaines de la compréhension de l'écrit, culture mathématique et scientifique, tandis que l'Italie obtient des résultats notablement inférieurs à la moyenne de l'OCDE.

Plusieurs exceptions semblables à la relation générale entre les dépenses par élève et la performance des élèves indiquent que, si les dépenses en éducation sont une condition nécessaire à l'établissement d'une éducation de haute qualité, ces dépenses à elles seules ne suffisent pas à l'atteinte de niveaux élevés de résultats. Cela apparaît des plus évidents dans les pays d'Amérique latine et

en Indonésie. Si les dépenses par élève y sont relativement basses, elles ne peuvent expliquer à elles seules les faibles niveaux de performance. Car, dans ces pays, la performance des élèves est considérablement loin derrière ce que les dépenses par élève pourraient laisser prévoir. Bien que l'enquête PISA ne fournisse pas d'hypothèses sur les facteurs sous-jacents de cette relation, les données suggèrent que d'autres facteurs, notamment l'efficacité d'utilisation des ressources, pourraient jouer un rôle critique.

■ PERFORMANCE SELON LE SEXE

Reconnaissant les effets de l'éducation sur la participation au marché du travail, la mobilité professionnelle et la qualité de vie, tous les pays ont souligné l'importance de réduire les écarts d'éducation entre les hommes et les femmes. Des progrès substantiels ont été accomplis pour réduire le fossé entre les sexes en éducation. Aujourd'hui, les jeunes femmes ont beaucoup plus de chance d'avoir terminé des études supérieures qu'il y a 30 ans. Dans 13 des 30 pays de l'OCDE, avec des données comparables, les femmes entre 25 et 34 ans ont terminé des études supérieures dans une proportion qui est plus du double de celle des femmes entre 55 et 64 ans. En outre, le pourcentage de diplômés universitaires chez les femmes égale ou dépasse maintenant celui des hommes dans 17 des 30 pays de l'OCDE et, à une exception près, dans tous les pays non-membres de l'OCDE où l'on trouve des données comparables.

Néanmoins, dans certains domaines d'études, les écarts entre les sexes dans les diplômes d'enseignement supérieur demeurent toujours importants. Des études internationales montrent que, dans plusieurs pays, des écarts relativement petits en faveur des garçons en mathématiques et en sciences, au cours des premières années d'école, deviennent plus répandus dans les classes supérieures.

Pour comprendre le problème, l'enquête PISA a analysé les différences entre les sexes dans trois domaines:

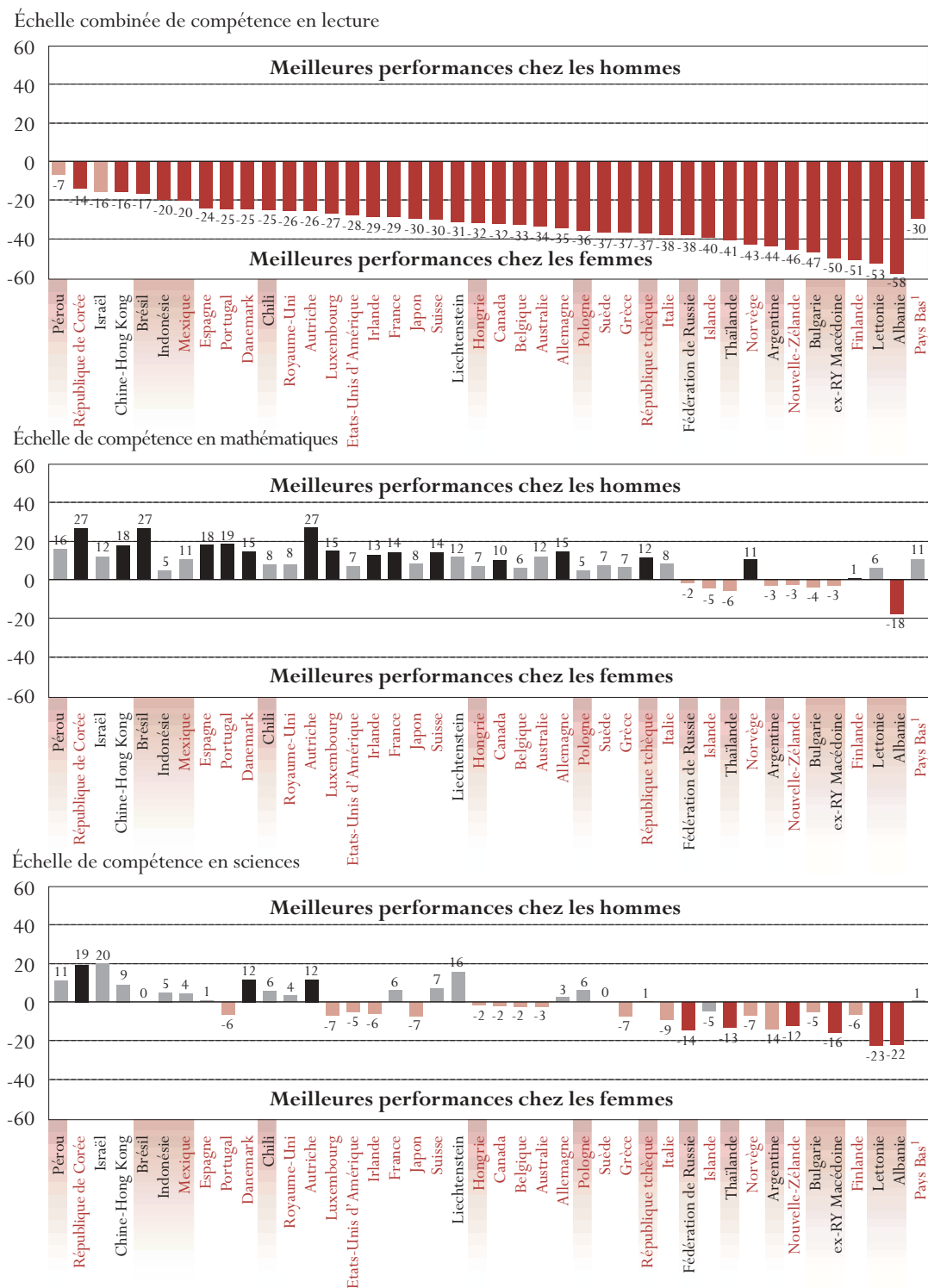
Performance scolaire. Comme le montre la figure 4, dans tous les pays, les filles atteignent, en moyenne, des niveaux plus élevés de performance en lecture que les garçons – avec un écart global de 32 points, soit presque la moitié d'un niveau de compétence. En mathématiques, cependant, les garçons tendent à atteindre des niveaux plus élevés dans plusieurs pays, avec un écart moyen de 11 points. En sciences, on observe peu de différences entre les garçons et les filles – les garçons enregistrant de meilleurs résultats dans trois pays, et les filles dans six pays, tandis que les différences entre les sexes ne sont guère statistiquement significatives dans les 33 autres pays.

*Voir Tableau 5.2a
dans le rapport*

Choix de carrière. Les filles sont plus susceptibles d'aspirer à des professions en sciences de la vie, en santé et en enseignement, tandis que les garçons envisagent plus souvent des carrières en rapport avec la physique, les mathématiques, l'ingénierie ou la machinerie.

Figure 4. Différences de performance entre les sexes.

Différences de scores sur les échelles du PISA



1. Le taux de réponse est trop bas pour établir la comparaison.

Les écarts statistiquement significatifs sont marqués en noir et en rouge foncé.

Source: OCDE PISA Base de données 2003, Tableau 5.2a.

Aspirations professionnelles. L'enquête PISA a classé les professions que les élèves espéraient obtenir à l'âge de 30 ans en quatre catégories socioéconomiques, de l'ouvrier peu qualifié au col blanc de haut niveau. Les résultats montrent que dans 40 pays sur 42, les filles semblent avoir des aspirations plus élevées pour leurs futures professions que les garçons, en espérant un emploi de col blanc.

Voir Tableau 5.1 dans le rapport

Au delà de ces traits généraux, il y a une grande variation d'écart entre les sexes d'un pays à l'autre. En lecture, les écarts en faveur des filles sont de 20 points ou moins, au Brésil, en Indonésie, en Israël, en Chine - Hong Kong, en Corée et au Pérou, et de 50 points ou plus en Albanie, en Finlande, en Lettonie et en ex-République yougoslave de Macédoine. En mathématiques, les écarts vont de 18 points en faveur des filles en Albanie, à 27 points en faveur des garçons en Autriche, au Brésil et en Corée, en passant par des différences statistiquement peu significatives dans 25 des 42 pays participants. Ce qui ressort des pays où l'écart entre les sexes n'est pas significatif, c'est que des politiques et des pratiques efficaces pourraient surmonter ce qui fut longtemps considéré comme l'inévitable résultante des différences entre garçons et filles dans la façon d'apprendre – voire même dans les capacités inhérentes à chaque sexe. Les résultats montrent clairement, en effet, que certains pays offrent un environnement d'apprentissage ou un meilleur contexte qui profite également aux deux sexes. Les différences qui persistent dans d'autres pays, de même que le handicap répandu qu'éprouvent maintenant les jeunes garçons en lecture, exigent une attention sérieuse des autorités.

Voir Tableau 5.2a dans le rapport

Au-delà des écarts de performances moyens entre les sexes, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'enregistrer les plus bas résultats en lecture dans tous les pays. Bien que les garçons tendent à faire mieux que les filles globalement en mathématiques, une grande partie de la différence est attribuable ici au nombre disproportionné de garçons parmi les meilleurs élèves, et non à une absence relative de garçons parmi les pires performants. Ainsi, la performance inférieure des garçons, particulièrement en lecture, est un problème d'importance pour les décideurs en éducation.

Les écarts de performance en lecture entre les sexes se reflètent directement dans les habitudes de lecture. Par exemple, 58 % des garçons, mais seulement 33 % des filles, déclarent lire seulement pour obtenir l'information dont ils ont besoin, tandis que 45 % des filles, mais seulement 30 % des garçons, déclarent passer au moins trente minutes par jour à lire pour leur plaisir. Ces données montrent que plusieurs systèmes d'éducation ne sont pas parvenus à impliquer suffisamment les élèves, surtout les garçons, dans des activités de lecture. La corrélation étroite entre l'intérêt personnel et les résultats d'apprentissage indique aussi que les différences d'habitude et d'intérêt entre les filles et les garçons ont des conséquences profondes pour l'apprentissage et que la politique d'éducation doit se pencher sur ces conséquences. Améliorer le niveau d'engagement des garçons dans les activités de lecture et stimuler

Voir Figure 5.7 et Tableau 5.5 dans le rapport

L'intérêt et l'image de soi des filles en mathématiques doivent être des objectifs majeurs d'orientation pour atteindre une plus grande égalité des sexes dans les résultats scolaires.

■ L'EFFET DE L'ENGAGEMENT PERSONNEL SUR L'APPRENTISSAGE

La plupart des enfants arrivent à l'école prêts et disposés à apprendre. Comment les établissements d'enseignement peuvent-ils entretenir et renforcer ces prédispositions, pour faire en sorte que les jeunes adultes sortent de l'école aptes à continuer d'apprendre tout au long de leur vie ? Les élèves ont besoin d'approches efficaces à l'apprentissage, à la fois pour réussir à l'école et pour répondre à leurs besoins d'acquisition de connaissances par la suite. Il leur faut notamment réguler le processus d'apprentissage, en prenant la responsabilité d'atteindre des objectifs particuliers. Ce genre d'accomplissement n'est pas inscrit précisément dans les programmes d'études mais il peut être fortement influencé par les expériences scolaires et jouer un rôle critique pour l'avenir. Pour le cerner, l'enquête PISA a exploré la façon dont les élèves abordent l'apprentissage. Plus exactement, elle a examiné comment ceux-ci traitent et assument les tâches scolaires, et dans quelle mesure ils peuvent déterminer et poursuivre leurs propres objectifs d'apprentissage en appliquant des stratégies et en tirant des ressources de leur motivation.

En ce qui concerne les habitudes d'étude, l'écart moyen des résultats en lecture entre ceux qui déclarent étudier aussi fort que possible « presque toujours » et ceux qui répondent « presque jamais » se situe à 13 points dans les pays de l'OCDE. Au Brésil, en Bulgarie, au Danemark, en ex-République yougoslave de Macédoine et en Chine - Hong Kong, les écarts augmentent de 61 à 73 points. Les données indiquent aussi que l'écart de performance en lecture entre les élèves qui affirment ne pas avoir volontairement manqué de cours et ceux qui l'ont fait cinq fois ou plus est de 75 points ou plus dans 12 pays, notamment en Argentine, au Chili et en Thaïlande.

Le développement de stratégies de contrôle, par lesquelles les élèves, de façon sélective, traitent, surveillent et organisent l'information, est relié positivement à la performance dans tous les pays, même si un lien de cause à effet ne peut être établi. De même, il y a une forte association positive entre l'élaboration de stratégies, par lesquelles les élèves relient le matériel à des choses apprises dans d'autres contextes, et la performance scolaire dans tous les pays, sauf en Belgique, en Israël, aux Pays-Bas et aux États-Unis. Les résultats montrent que ceux qui sont les plus enclins à mémoriser l'information n'obtiennent pas toujours les meilleurs résultats, tandis que ceux qui traitent ou élaborent ce qu'ils apprennent s'en tirent bien.

Les élèves qui passent plus de temps à lire pour le plaisir, qui lisent une plus grande diversité de documents et manifestent des attitudes plus positives à l'égard de la lecture tendent à être de meilleurs lecteurs, sans égard à leur contexte familial et

*Voir Tableaux 4.2
et 4.3 dans le
rapport*

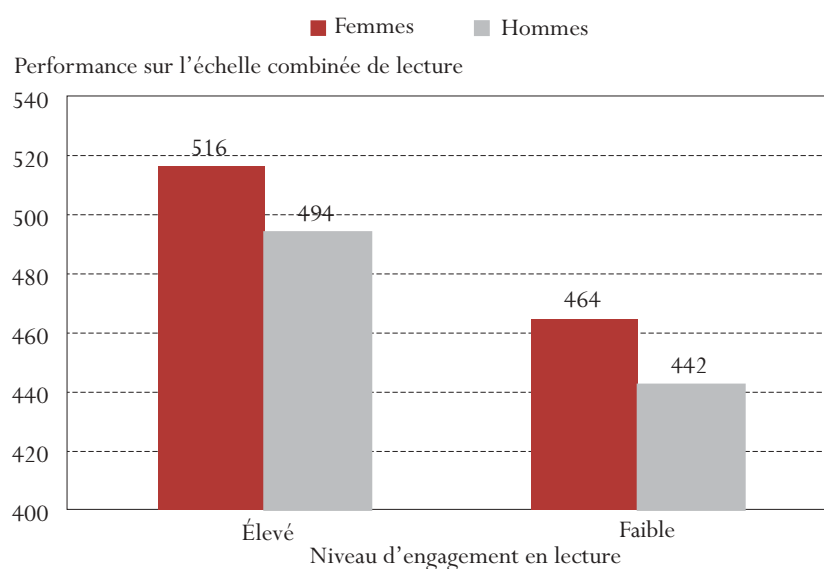
*Voir Tableau 4.11
dans le rapport*

au niveau de richesse de leur pays. Les élèves qui font les lectures les moins diversifiées ont, en moyenne, les scores les plus bas, tandis que les élèves qui font les lectures les plus variées ont des scores plus élevés en moyenne. Les écarts dans les scores en lecture sont attribuables à divers niveaux de goût pour la lecture et sont beaucoup plus grands que les écarts de performance attribuables au sexe. Même si les filles réussissent mieux que les garçons en lecture, les garçons qui ont plus de goût pour la lecture tendent à surpasser les filles qui ont moins de goût pour la lecture (voir figure 5). Ces résultats indiquent que le goût pour la lecture est un facteur important qui départage les élèves à performance supérieure et inférieure, quel que soit leur sexe.

Les jeunes de 15 ans dont les parents ont le statut professionnel le moins élevé mais qui ont beaucoup de goût pour la lecture obtiennent de meilleurs résultats que les élèves dont les parents ont un statut professionnel élevé ou moyen mais qui ont peu de goût pour la lecture. Tous les élèves qui ont un fort goût pour la lecture obtiennent des scores qui sont, en moyenne, significativement au-dessus de la moyenne de l'OCDE, quelle que soit la profession de leurs parents. Cela indique que le goût pour la lecture de l'élève peut être un levier important pour contrecarrer le désavantage social.

Ces résultats ne devraient pas être considérés comme des preuves d'un rapport de cause à effet entre le goût pour la lecture et la performance dans ce domaine. Le goût pour la lecture et la performance peuvent se consolider l'un l'autre. À cet effet, un moyen d'action important est d'encourager les écoles et les parents à cultiver de bonnes habitudes de lecture chez les élèves.

Figure 5. Rapport entre compétence et engagement personnel en lecture selon le sexe.



Source: OCDE PISA Base de données 2003

■ L'INCIDENCE DU MILIEU FAMILIAL

L'environnement familial influence le succès à l'école, et le statut socioéconomique peut en renforcer les effets. Même si l'enquête PISA montre qu'une piètre performance scolaire ne découle pas automatiquement d'une situation socioéconomique défavorisée, le milieu familial semble être l'un des facteurs les plus influents sur la performance en lecture, en mathématiques et en sciences.

L'enquête PISA a étudié la relation entre milieu familial et performance des élèves, en considérant à la fois l'impact des caractéristiques du milieu sur les élèves pris individuellement et la situation générale des pays participants. Si l'enquête indique qu'il existe toujours un rapport entre milieux favorisés et performances plus élevées dans chaque pays, les manifestations de l'influence familiale varient à l'intérieur des pays et entre les pays. L'analyse a porté sur les paramètres suivants :

Statut professionnel des parents. Les effets du statut professionnel des parents sur la performance des élèves varient d'un pays à l'autre. Entre les résultats en lecture des élèves se situant dans le quart supérieur et le quart inférieur de l'indice international du statut professionnel, les écarts vont de moins de 50 points en Chine - Hong Kong, en Corée et en Thaïlande à plus de 110 points en Allemagne et en Suisse. Dans la moitié des pays non-membres de l'OCDE, ces écarts sont égaux ou supérieurs à 81 points, où se situe l'écart moyen pour les pays de l'OCDE dans leur ensemble.

*Voir Tableau 6.1a
dans le rapport*

Richesse de la famille. Dans tous les pays, sauf l'Albanie et l'Islande, les élèves de familles plus riches tendent, en moyenne, à obtenir des scores plus élevés. Pour les pays non-membres de l'OCDE, entre le quart supérieur et le quart inférieur de l'indice de richesse familiale, l'écart dans les scores de lecture va de 16 points en Lettonie et dans l'ex-République yougoslave de Macédoine à 91 points en Argentine.

*Voir Tableau 6.2
dans le rapport*

Biens et activités liés à la culture « classique ». PISA a évalué dans quelle mesure les élèves viennent de foyers possédant des biens culturels comme des livres de littérature classique et des œuvres d'art et comment ce facteur est associé à leur performance. Les différences de scores moyens sur l'échelle combinée des compétences entre le quart supérieur et le quart inférieur de l'indice national des possessions culturelles va de 10 à 12 points en Indonésie et en Thaïlande à 100 points au Luxembourg. Les écarts associés aux biens culturelles sont les plus petits dans les cinq pays asiatiques (moins de 52 points).

*Voir Tableau 6.3
dans le rapport*

Niveau de formation des parents. Dans tous les pays, les élèves dont les mères ont terminé avec succès une scolarité secondaire de deuxième cycle (CITE3) enregistrent des performances dans les trois domaines de compétence plus élevées que les élèves dont les mères n'ont pas terminé ce niveau d'études.

Néanmoins, en Chine - Hong Kong, les scores moyens en lecture des élèves ayant les mères les moins instruites sont plus élevés que les scores moyens des élèves dont les mères ont terminé avec succès le deuxième cycle du secondaire ou même des études supérieures (CITE5/6) dans tous les autres pays non-membres de l'OCDE, excepté le Liechtenstein.

Voir Tableau 6.4 dans le rapport

Communication sociale et culturelle. L'enquête PISA a sondé les élèves pour savoir combien de fois ils interagissent ou communiquent avec leurs parents dans trois sphères culturelles (discussion de sujets politiques ou sociaux ; discussions à propos de livres, de films ou de programmes de télévision ; et écoute commune de musique) et dans trois sphères sociales (échanges sur le quotidien scolaire de l'élève ; repas principal pris avec l'élève ; et le temps passé à parler ensemble). Les résultats montrent que les élèves qui ont rapporté des interactions plus fréquentes avec leurs parents à la fois dans les sphères culturelles et sociales, tendent à enregistrer une meilleure performance sur l'échelle combinée de lecture dans tous les pays. La communication sociale est liée étroitement aux résultats de lecture dans la plupart des pays non-membres de l'OCDE, tandis que la communication culturelle l'est dans la plupart des pays de l'OCDE.

Voir Tableaux 6.5 et 6.6 dans le rapport

Structure familiale. Comme les familles monoparentales disposent, en moyenne, d'un revenu inférieur aux familles biparentales et doivent assumer la double responsabilité du gagne-pain et de l'éducation des enfants, il leur est sans doute plus difficile de fournir et d'entretenir un environnement d'appoint à l'apprentissage scolaire. La performance de lecture des élèves issus de familles monoparentales est relativement mitigée. Dans les pays de l'OCDE, les élèves de familles monoparentales enregistrent des scores en lecture inférieurs de 12 points, en moyenne, à ceux des élèves d'autres types de familles. Dans les pays non-membres de l'OCDE, les mêmes résultats sont enregistrés en Chine - Hong Kong, en Israël, au Liechtenstein et en Lettonie. Cependant, dans le reste des pays non-membres de l'OCDE, les élèves de familles monoparentales démontrent, en gros, une compétence en lecture analogue à celle des autres élèves.

Voir Tableau 6.7 dans le rapport

Pour déterminer comment diverses caractéristiques de milieux interagissent et sont reliées à la performance de l'élève, un indice a été construit pour résumer le statut professionnel des parents et leurs années de scolarité ainsi que la richesse de la famille, les ressources éducatives du foyer et les biens liés à la culture "classique". Comme on s'y attendait, les élèves de milieux socioéconomiques favorisés tendent à enregistrer des scores en lecture plus élevés que les élèves de milieux défavorisés.

Mais, il importe de relever le fait suivant : alors que tous les pays affichent un lien positif clair entre le milieu familial et les résultats scolaires, certains montrent qu'une moyenne élevée de qualité et l'égalité des résultats scolaires peuvent aller de pair. Ainsi, le Canada, la Finlande, la Chine - Hong Kong, l'Islande, le Japon,

Voir Tableau 6.11
dans le rapport

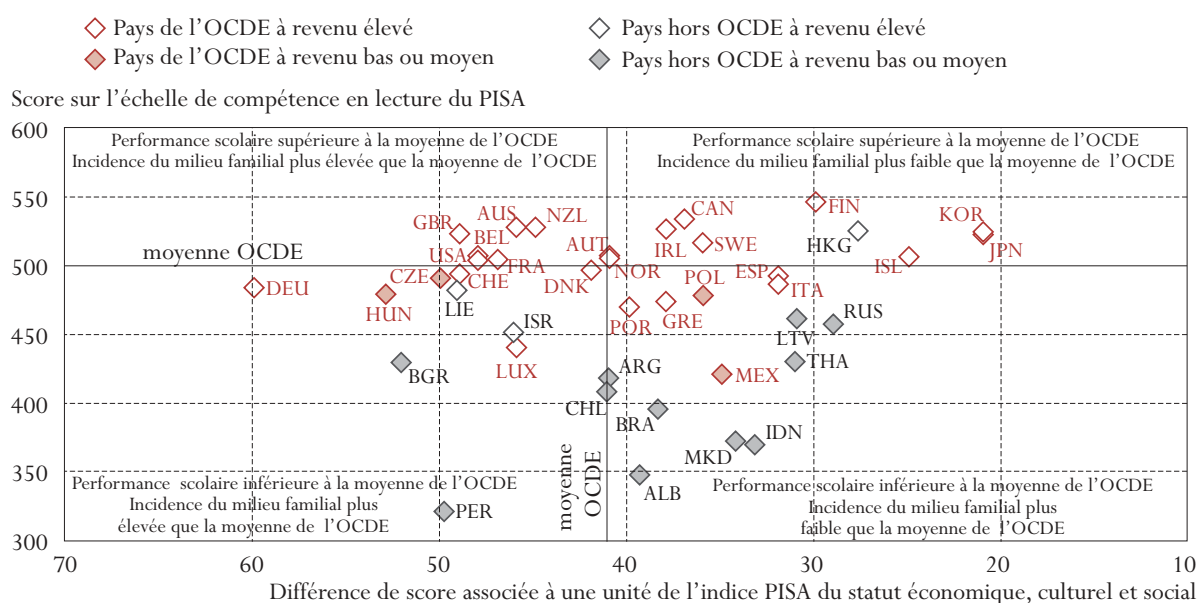
la Corée et la Suède affichent tous, sur l'échelle combinée de compétence en lecture, des niveaux de performance au-dessus de la moyenne et, en même temps, une incidence au-dessous de la moyenne du statut socioéconomique et culturel sur la performance de l'élève (voir figure 6, quadrant supérieur droit). À l'inverse, la performance moyenne de lecture en République tchèque, en Allemagne, en Hongrie et au Luxembourg est significativement inférieure à la moyenne de l'OCDE, alors qu'en même temps, on y observe des disparités supérieures à la moyenne entre les élèves de milieux socioéconomiques favorisés et ceux de milieux défavorisés (voir figure 6, quadrant inférieur gauche).

L'hypothèse que certains pays peuvent atteindre des niveaux élevés de performance tout en réduisant les disparités est encourageante. Montrer que des pays se distinguent non seulement dans leurs performances moyennes mais aussi dans leur capacité de réduire l'écart entre les élèves les moins performants et les plus performants envoie un message d'encouragement aux décideurs nationaux qui cherchent à offrir à tous les élèves des chances égales et des résultats d'apprentissage équitables.

L'enquête montre aussi que, pour plusieurs pays, lorsqu'on ajuste les résultats en fonction des milieux socioéconomiques des élèves, les scores moyens en lecture pourraient être plus élevés que la performance effectivement mesurée. Cela vaut particulièrement pour plusieurs pays pauvres, dont les performances sont inférieures à la moyenne de l'OCDE. De tels résultats indiquent que

Figure 6. Niveau moyen de performance en lecture et inégalité liée au milieu socioéconomique des élèves.

Relation entre la performance moyenne des pays sur l'échelle de compétence en lecture de PISA et la distribution socioéconomique des élèves



Pour la liste des abréviations des pays, se référer à l'appendice 1.

Source: OCDE PISA Base de données 2003. Tableaux 3.3 et 6.10.

L'infériorité de performance des élèves dans ces pays est attribuable en partie à une condition socioéconomique généralement inférieure. En général, l'écart de performance associé au milieu socioéconomique des élèves semble relativement modéré dans les pays asiatiques mais très prononcé en Allemagne et dans plusieurs pays d'Europe centrale et de l'Est.

■ INCIDENCE DES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE

La performance de l'élève résulte non seulement des traits personnels et des circonstances familiales qui entourent le processus d'apprentissage mais aussi des ressources, des politiques d'admission et des méthodes pédagogiques qui caractérisent les écoles fréquentées.

Cela représente un défi majeur pour les autorités publiques qui cherchent à fournir des possibilités d'apprentissage à tous les élèves sans égard à leurs milieux familiaux. Des résultats de recherches à l'échelle nationale dans certains pays sont souvent décourageants. L'école paraît faire peu de différence : soit parce que les familles privilégiées sont en meilleure position pour renforcer ou rehausser l'effet des écoles ou, parce que les écoles sont mieux à même d'instruire et de développer des jeunes issus de milieux privilégiés. Il est souvent apparu que les écoles reproduisent les structures existantes de privilèges, au lieu d'offrir des occasions égales afin de produire des résultats plus équitables.

L'enquête PISA a souligné que le milieu familial de l'élève n'est qu'une partie seulement du problème des disparités socioéconomiques en éducation – et la partie la plus petite, dans la plupart des pays. L'effet combiné de la composition socioéconomique de l'école peut avoir une influence appréciable sur la performance de l'élève ; elle a généralement un plus grand impact sur les résultats prévus de l'élève que le milieu familial. De fait, dans environ un tiers des pays participants, l'école a plus d'influence que les caractéristiques personnelles et familiales de l'élève.

Autre résultat important, les effets bénéfiques de l'école sont renforcés par le milieu socioéconomique. Les écoles ayant plus de ressources ainsi que des politiques et des pratiques associées à une meilleure performance de l'élève tendent, à des degrés variables, à attirer des élèves plus avantagés. Le résultat net de cet effet est que, dans les pays où il y a un degré élevé de ségrégation basée sur le milieu socioéconomique, les élèves issus de milieux défavorisés réussissent moins bien. Cela signifie, en retour, qu'une certaine partie de l'inégalité des résultats observée dans l'analyse des gradients socioéconomiques est associée à l'inégalité des chances. Dans ces circonstances, des talents demeurent en friche et des ressources humaines sont gaspillées.

Dans certains pays, les élèves sont soumis à une ségrégation socioéconomique marquée, en raison notamment de la ségrégation résidentielle découlant de facteurs économiques mais aussi à cause des caractéristiques du système d'éducation. La politique d'éducation dans ces pays pourrait tenter d'atténuer l'incidence du milieu socioéconomique sur la performance de l'élève en réduisant l'importance de la ségrégation socioéconomique ou en allouant les ressources de façon différente dans les écoles. Dans ces pays, il peut être nécessaire d'examiner le rapport entre l'allocation des ressources scolaires et la composition socioéconomique des écoles. Dans d'autres pays, il y a relativement peu de ségrégation socioéconomique, c'est-à-dire que les écoles tendent à être de composition socioéconomique semblable. La politique d'éducation dans ces pays pourrait viser à modérer l'effet du milieu socioéconomique par des mesures visant à améliorer les ressources scolaires et à réduire les clivages socioéconomiques et culturels à l'intérieur des écoles. En fin de compte, l'essentiel tient à une utilisation efficace des ressources. Les approches ici pourraient comprendre, par exemple, l'abolition des classes par filière et une aide accrue fournie aux élèves à faible performance.

Dans les pays où l'effet du milieu socioéconomique sur la performance de l'élève est modéré, tous les succès ne peuvent être attribués au système éducatif. Et dans les pays où l'impact du milieu est considérable, tous les problèmes ne peuvent non plus être attribués aux écoles. L'analyse montre que les défis que doivent affronter les systèmes d'éducation par suite de l'hétérogénéité des milieux familiaux diffèrent grandement. Plusieurs facteurs de désavantage socioéconomique sont hors d'atteinte directe d'une politique de l'éducation, au moins à court terme. Par exemple, le niveau de scolarité des parents ne peut que progresser graduellement et le statut économique de la famille dépendra aussi du développement à long terme des économies nationales.

Les résultats de l'enquête PISA indiquent que la politique scolaire et les écoles elles-mêmes peuvent jouer un rôle crucial en modérant l'effet des désavantages sociaux sur la performance de l'élève. Ils révèlent que certains facteurs de ressources scolaires, certaines orientations scolaires et pratiques en classe semblent exercer une influence significative sur la performance de l'élève. Le degré d'utilisation des ressources de l'école par l'élève et le degré de disponibilité d'enseignants spécialisés sont deux facteurs qui peuvent avoir un impact sur la performance de l'élève. Selon ce que perçoivent les directeurs – au sujet des facteurs liés aux enseignants et influant sur le climat de l'école –, le moral et l'engagement personnel de l'enseignant, de même que l'autonomie de l'école, semblent aussi jouer un rôle déterminant. Enfin, il y a des aspects de la pratique en classe qui influent directement sur la performance de l'élève, comme les relations élèves-enseignants et le climat de discipline en classe.

Aucun facteur n'explique à lui seul que certaines écoles ou certains pays obtiennent de meilleurs résultats que d'autres. Une bonne performance tient à une pléiade de facteurs, dont font partie les ressources scolaires, les orientations et pratiques dans les écoles et les pratiques en classe. Il faudra des recherches et des analyses plus poussées pour déterminer comment ces facteurs jouent, interagissent avec le milieu familial et influencent la performance de l'élève.

Afin d'atteindre cette compréhension approfondie, une série de rapports thématiques de l'enquête PISA poussera l'analyse de l'incidence des facteurs scolaires et systémiques sur la performance de l'élève et cherchera à comprendre plus en détail pourquoi certains pays obtiennent des résultats meilleurs et plus équitables que d'autres en éducation. En même temps, le simple fait que des résultats scolaires de haute qualité soient déjà une réalité pour une majorité d'élèves dans plusieurs pays est, en soi, un signe encourageant qui indique que les obstacles qui se dressent devant nous peuvent être surmontés à coup sûr.



Appendix 1

Le nom des pays aux figures 3 et 6 utilise les trois caractères alphanumériques de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) comme suit :

■ PAYS MEMBRES DE L'OCDE

AUS	Australie	IRL	Irlande
AUT	Autriche	ISL	Islande
BEL	Belgique	ITA	Italie
CAN	Canada	JPN	Japon
CHE	Suisse	KOR	République de Corée
CZE	République tchèque	LUX	Luxembourg
DEU	Allemagne	MEX	Mexique
DNK	Danemark	NLD	Pays-Bas
ESP	Espagne	NOR	Norvège
FIN	Finlande	NZL	Nouvelle-Zélande
FRA	France	POL	Pologne
GBR	Royaume-Uni	PRT	Portugal
GRC	Grèce	SWE	Suède
HUN	Hongrie	USA	Etats-Unis d'Amérique

■ PAYS NON-MEMBRES DE L'OCDE*

ALB	Albanie	LIE	Liechtenstein
ARG	Argentine	LVA	Lettonie
BGR	Bulgarie	MKD	ex-RY Macédoine
BRA	Brésil	PER	Pérou
CHL	Chili	ROM	La Roumanie
HKG	Chine-Hong Kong	RUS	Fédération de Russie
IDN	Indonésie	THA	Thaïlande
ISR	Israël		

* Pour simplifier, le terme "pays" est utilisé dans ce rapport pour désigner soit un pays souverain soit un territoire.

■ EDITIONS UNESCO

7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
UIS Ref.: UIS/AP/03-02
ISBN: 92-9189-002-2
IIMPRIME AU CANADA

■ EDITIONS OCDE

2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France
OECD Code: (96 2003 01 1 P1)
ISBN: 92-64-10286-8 – No. 53081 2003

Compétences pour le monde de demain *Résultats supplémentaires à PISA 2000*

Les élèves sont-ils bien préparés aux défis de l'avenir ? Sont-ils capables d'analyser, de raisonner et de communiquer leurs idées efficacement ? Sont-ils aptes à continuer d'apprendre tout au long de leur vie ? Ce sont des questions que les parents, les élèves, le public et les responsables des systèmes éducatifs ne cessent de poser.

Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) apporte certaines réponses à ces questions. Il évalue dans quelle mesure les élèves en fin de scolarité obligatoire ont acquis les connaissances et les compétences indispensables pour participer pleinement à la vie en société. Il présente des données sur les compétences en lecture, en mathématiques et en sciences, met en lumière les facteurs qui influencent le développement de ces compétences – tant à l'école qu'à la maison – et en analyse les implications pour les orientations de politique.

Avec le rapport *Compétences pour le monde de demain – autres résultats de PISA 2000*, l'OCDE et l'Institut de statistique de l'UNESCO étendent les résultats de PISA aux autres pays qui ont adhéré dernièrement au programme : l'Albanie, l'Argentine, la Bulgarie, le Chili, la Chine-Hong Kong, l'Indonésie, Israël, l'ex-République yougoslave de Macédoine, le Pérou, la Roumanie et la Thaïlande.

Le rapport montre de grandes variations dans les niveaux de connaissances et de compétences entre les élèves, les écoles et les pays. Ces écarts ne sont pas tous attribuables aux situations socioéconomiques des élèves, des écoles ou des pays. Certains pays ont réussi à réduire l'influence des conditions sociales, et certains l'on fait tout en atteignant de hautes performances globales. Il s'agit là de réussites qui méritent d'être mentionnées. D'autres pays relèveront-ils le défi ?

Pour obtenir des renseignements complémentaires ou pour commander le rapport complet, prière de contacter :

www.unesco.org/publications

www.oecd.org

Editions de l'UNESCO
7, place de Fontenoy
75352 PARIS 07 SP
France

Editions de l'OCDE
2, rue André-Pascal
75775 PARIS Cedex 16
France

Pour une version électronique du rapport, visitez les sites suivants :
www.pisa.oecd.org ou www.uis.unesco.org

Les données de base du rapport sont disponibles sur le site suivant :
www.pisa.oecd.org

